



**ASSOCIAÇÃO DE UNIVERSIDADES GRUPO MONTEVIDÉU**  
**Núcleo Educação para Integração**  
**Programa de Políticas Linguísticas**

**VI**  
**ENCONTRO INTERNACIONAL**  
**DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS**  
**LINGUÍSTICAS**

Nalú Farenzena  
(Organizadora)

Porto Alegre, 23 a 25 de setembro de 2013

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)**

**E56**

Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas (6. : 2013 nov. 23-25 : Porto Alegre,RS) / Nalú Farenzena (organizadora) – Porto Alegre : UFRGS, 2013.

226 p.

ISBN: 978-85-66106-09-1

Bibliotecária: Ana Gabriela Clipes Ferreira CRB-10/1808

Editoração eletrônica: Aldo Jung

Capa: Kundry Lyra Klippel

Impressão financiada pelo Programa de Fomento à Pesquisa da Propesq/UFRGS

---

**VI**  
**ENCONTRO INTERNACIONAL**  
**DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS**

**Comitê Organizador Internacional**

**Luis E. Behares** (UdelaR, Coordenador do NEPI/AUGM)

**Nalú Farenzena** (UFRGS, coordenadora do Programa de Políticas Educativas do NEPI/AUGM, coordenadora geral do Encontro)

**Alejandra Reguera** (Representante da UNC no NEPI/AUGM)

**Doris Pires Vargas Bolzan** (Representante da UFSM no NEPI/AUGM)

**Maria Cristina Rossi** (Representante da UNER no NEPI/AUGM)

**Comitê Acadêmico Local**

**Cléo Altenhoffen** (Instituto de Letras, UFRGS)

**Lodenir Karnopp** (Faculdade de Educação, UFRGS)

**Maria Aparecida Bergamaschi** (Faculdade de Educação, UFRGS)

**Maria Goreti Farias Machado** (Faculdade de Educação, UFRGS)

**Nalú Farenzena** (Faculdade de Educação, UFRGS)

**Comissão Científica**

**Alejandra Reguera** (UNC)

**Alicia W. de Camilloni** (UBA)

**Doris Pires Vargas Bolzan** (UFSM)

**Gerardo Kahan** (UNR)

**Luis E. Behares** (UdelaR)

**Maria Cristina Rossi** (UNER)

**Maria Waldenez de Oliveira** (UFSCar)

**Nalú Farenzena** (UFRGS)

**Nélida Barbach** (UNL)

**Regina Maria de Souza** (Unicamp)

**Secretaria**

**Caroline Cristiano Cardoso** (Faculdade de Educação, UFRGS).



---

## **AUGM**

### **Associação de Universidades Grupo Montevideú**

#### **Universidades Membros**

#### **ARGENTINA**

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

#### **BOLIVIA**

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

#### **BRASIL**

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

#### **CHILE**

Universidad de Playa Ancha (UPLA), Universidad de Santiago de Chile (USACH)

#### **PARAGUAY**

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

#### **URUGUAY**

Universidad de la República (UdelaR).

---



---

## APRESENTAÇÃO

O VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas (VI EIPL), realizado em Porto Alegre, é organizado pelo Programa de Políticas Linguísticas (PPL) do Núcleo Educação para a Integração (NEPI) da Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM). O evento reúne pesquisadores de temáticas de políticas linguísticas de universidades membros da AUGM. Dá continuidade ao intercâmbio científico promovido por encontros similares anteriores, realizados em Curitiba (1995), Montevideu (1997), Córdoba (2007), Santa Maria (2009) e Montevideu (2011).

São objetivos do VI EIPL: reunir pesquisadores de temáticas de Políticas Linguísticas das universidades da AUGM; possibilitar a difusão coletiva dos diversos programas, projetos ou linhas de investigação em temáticas de Políticas Linguísticas implementados pelos pesquisadores, fomentando o intercâmbio; estabelecer ou consolidar conexões e vínculos para empreendimentos conjuntos entre pesquisadores e universidades, sobre a base de um planejamento de programa consensuado entre os participantes.

Este livro reúne trinta e três trabalhos de pesquisadores vinculados a grupos inscritos no Programa de Políticas Linguísticas do NEPI/AUGM, trabalhos esses que foram selecionados pelas universidades participantes, de acordo com critérios e procedimentos próprios, sob supervisão do representante universitário no NEPI/AUGM. Encontramos textos de participantes de grupos inscritos nas seguintes universidades da AUGM: do Uruguai, Universidad de la República; da Argentina, Universidad Nacional de Córdoba e Universidad Nacional de Rosario; do Brasil, Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Os trabalhos apresentados abrangem parte dos eixos temáticos do Programa de Políticas Linguísticas. Os eixos do Programa são os seguintes:

- a) Aspectos teóricos da investigação em Políticas Linguísticas, em relação à interdisciplinaridade do campo e das tradições teóricas próprias das disciplinas que o compõem.
- b) Políticas Linguísticas em relação às línguas e variedade linguísticas minoritárias e de minorias na região: línguas indígenas, línguas de sinais, línguas de imigrações, variedades vernáculas e variedades regionais.
- c) Processos sociolinguísticos e político-linguísticos fronteiriços, de contato e conflito de línguas e de integração linguística regional.
- d) Processos de estandarização linguística.
- e) Legislação e perspectivas supraestatais, nacionais e regionais, em relação a seus antecedentes e seus efeitos na sociedade.

- 
- f) As relações entre o impulso neocolonial, o mercado cultural e as políticas linguísticas da região.
  - g) A dimensão ideológica, representacional e discursiva das políticas linguísticas.
  - h) Direitos linguísticos, prejuízos e discriminação.
  - i) Políticas referentes à linguagem e às línguas nos âmbitos educativos.
  - j) Políticas Linguísticas referentes à educação: oferta curricular de línguas, questões de normas linguísticas e registros de ensino, formação docente etc.
  - k) Educação Bilíngue em situações de bilinguismo societário e em contexto de comunidades culturais minoritárias.
  - l) Políticas linguísticas na educação superior nos países da região.

A publicação dos anais do VI EIPL insere-se no esforço de consolidação dos laços interinstitucionais, levado adiante pelo Núcleo Educação para a Integração. Em nome dos comitês acadêmicos internacional e local, agradeço a todos aqueles que colaboraram com o *acontecer* do evento e desta publicação.

Nalú Farenzena  
*Organizadora*



---

## SUMÁRIO

### REPRESENTACIONES LINGÜÍSTICAS E IDENTIDAD EN ROCHA

*Pablo Albertoni*..... 13

### RUMOS E PERSPECTIVAS DAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS PARA LÍNGUAS MINORITÁRIAS NO BRASIL: ENTRE A PERDA E O INVENTÁRIO DE LÍNGUAS

*Cléo V. Altenhofen, Rosângela Morello* ..... 19

### ACERCA DEL PORTUGUÉS BRASILEÑO Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN PORTUGUÉS EN ARGENTINA

*Luis Alejandro Ballesteros*..... 27

### HABLANTES Y COMUNIDADES: CRÍTICA DE LA NOCIÓN ESTÁNDAR DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS

*Luis E. Behares* ..... 33

### EL TEXTO ACADÉMICO COMO OBJETO DE ENSEÑANZA EN EL ÁREA SOCIAL Y HUMANÍSTICA DE LA UDELAR. UNA INDAGACIÓN DOCUMENTAL

*Cecilia Blezio Ducret*..... 41

### CULTURA ESCRITA E FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES E FAZERES NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

*Doris Pires Vargas Bolzan, Giovana Fracari Hautrive, Adriana Claudia Martins Figuera*..... 49

### ALFABETIZACIÓN SEMIÓTICA EN LAS FRONTERAS

*Ana Camblong* ..... 55

### EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA PARA AS ESCOLAS DE FRONTEIRA: DESAFIOS E POSSÍVEIS GANHOS À LUZ DE REPRESENTAÇÕES

*Greici Lenir Reginatto Cañete*..... 61

### PLE CON FINES ESPECIFICOS: LECTO-COMPRESION, UNA EXPERIENCIA

*Susana María del Carmen Caribaux*..... 69

### ENTRE LA NORMATIVA Y LA PRÁCTICA: LA PERSPECTIVA PLURILINGÜE E INTERCULTURAL EN LA ESCUELA SECUNDARIA ARGENTINA

*Ana María Carullo, Silvana Marchiaro* ..... 73

### PROXIMIDAD DISCURSIVA SOBRE LA DESIGUALDAD DE GÉNERO EN LA SOCIEDAD ARGENTINA Y BRASILEÑA DE COMIENZOS DEL SIGLO XX HASTA LA ACTUALIDAD

*María Marcela Echenique* ..... 81

---

<b>APRENDER A ENSINAR EM UM INSTITUTO CULTURAL BRASILEIRO NO EXTERIOR: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> <i>Everton Vargas da Costa, Margarete Schlatter</i> .....	89
<b>VARIACIÓN SINTÁCTICA DE LA LENGUA DE SEÑAS URUGUAYA Y SU VINCULACIÓN CON LOS PROCESOS DE ESTANDARIZACIÓN</b> <i>Alejandro Fojo</i> .....	93
<b>ARGUMENTACIONES EN TORNO A LA SUPRESIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL ITALIANO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR URUGUAYA (2006-2007). UN PRIMER RELEVAMIENTO Y ANÁLISIS DE LAS REACCIONES PUBLICADAS EN PRENSA</b> <i>Juan Manuel Fustes</i> .....	99
<b>O CEPI COMO AÇÃO DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA PARA O INTERCÂMBIO ACADÊMICO</b> <i>Hebe Gargiulo, Gabriela da Silva Bulla, Margarete Schlatter</i> .....	107
<b>SOBRE O PROJETO “EDUCAÇÃO CONTINUADA DA CULTURA VESTFALIANA PARA PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE WESTFÁLIA”</b> <i>Aline Horst</i> .....	113
<b>PRODUÇÕES CULTURAIS EM COMUNIDADES SURDAS</b> <i>Lodenir Becker Karnopp</i> .....	123
<b>LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICO-GRAMATICAL EN EL PRIMER CICLO DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN LA PROVINCIA DE CÓRDOBA</b> <i>Martín Tapia Kwiecien</i> .....	127
<b>PROCESSOS DE REGISTRO E POLÍTICAS DE PATRIMONIALIZAÇÃO DE LÍNGUA DE SINAIS</b> <i>Tatiana Bolivar Lebedeff, Fabiano Souto Rosa</i> .....	133
<b>A ELABORAÇÃO DE UM MANUAL COMO SUBSÍDIO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ADICIONAIS A DISTÂNCIA</b> <i>Fernanda Cardoso de Lemos, Margarete Schlatter</i> .....	139
<b>ORGANIZAÇÕES DE FALA-EM-INTERAÇÃO SOCIAL ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> <i>Marcela de Freitas Ribeiro Lopes</i> .....	147
<b>A CONSTITUIÇÃO DE UMA AÇÃO DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA PARA UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS DA UFRGS</b> <i>Bruna Morelo, Camila Dilli</i> .....	153

---

---

<b>PERSPECTIVAS ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA EN EL NIVEL SECUNDARIO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA</b> <i>Fabrizio Martín Oddo, Giuliano Nicolás Scocozza, Edith Carolina Vega</i> .....	161
<b>REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS DE (NÃO) VALORIZAÇÃO E (NÃO) PROMOÇÃO DA LÍNGUA ITALIANA DOS IMIGRANTES</b> <i>Juciane Ferigolo Parcianello</i> .....	167
<b>UNA POLÍTICA LINGÜÍSTICA PARA LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD</b> <i>Liliana I. Pérez, Patricia G. Rogieri</i> .....	173
<b>¿QUÉ PIENSAN SOBRE LO QUE ESCRIBEN ESTUDIANTES HISPANOHABLANTES DE PORTUGUÉS EN LA UNC?</b> <i>Alejandra Reguera, Susana Prolo, Andrea Gambini</i> .....	177
<b>YO ESCRIBO. POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD</b> <i>Alejandra Reguera</i> .....	183
<b>LÍNGUA(S), ESPAÇO(S) NA ESCOLA E PLURILINGUISMO: UM DESAFIO PARA ESTE MILÊNIO</b> <i>Hugo Jesús Correa Retamar</i> .....	189
<b>O FUNCIONAMENTO POLÍTICO DAS LÍNGUAS: O PORTUGUÊS E O ALEMÃO SOB DIFERENTES OLHARES</b> <i>Luciana Vargas Ronsani, Eliana Rosa Sturza</i> .....	195
<b>O MBYÁ COMO PRINCÍPIO: O QUE É POSSÍVEL QUANDO SE DESCONHECE?</b> <i>Viviane Silveira, Jerônimo Vera Tupã Franco</i> .....	199
<b>AS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS E A LINGUA PORTUGUESA: UM PANORAMA DA COLONIZAÇÃO AO CELPE-BRAS</b> <i>Daiana Marques Sobrosa, Eliana Rosa Sturza</i> .....	207
<b>FORMAÇÃO DOCENTE: ARTICULAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DA ÁREA ESPECÍFICA E CONHECIMENTO PEDAGÓGICO</b> <i>Luana Rosalie Stahl, Doris Pires Vargas Bolzan, Silvia Maria de Aguiar Isaia</i> .....	213
<b>HISTÓRIAS PARA POVOAR AS MATAS: OS MBYÁ-GUARANI ENTRE VOZ E LETRA</b> <i>Ana Lúcia Liberato Tettamanzy, Luciene Rivoire</i> .....	219

---



## INTRODUCCIÓN

Las representaciones sociales designan una forma de pensamiento social práctico orientado a la comunicación, comprensión y dominio del entorno social, material e ideal (Jodelet 1993). Toda representación implica una evaluación, esto es, un contenido normativo que la orienta hacia la valoración o estigmatización de un individuo o un grupo (Boyer 2003).

Bourdieu (1985) sostiene que dado el carácter performativo de la representación se debe incluir en lo real la representación de lo real:

“Captar a la vez *lo que está instituido* sin olvidar que se trata solamente de la resultante, en un momento dado del tiempo, de la lucha por hacer existir o «inexistir» lo que existe y las *representaciones*, enunciados performativos que pretenden el acaecimiento de lo que enuncian.” (p. 92)

Las representaciones lingüísticas son un tipo de representación social específica, cuyo objeto son lenguas, dialectos o acentos, y son compartidas por los miembros de una comunidad lingüística. Las representaciones lingüísticas son así una fuente importante para analizar las ideologías presentes en determinada comunidad (Boyer 2003).

Del Valle (2007) define las ideologías lingüísticas como:

“...sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas. Aunque pertenecen al ámbito de las ideas y se pueden concebir como marcos cognitivos que ligan coherentemente el lenguaje con un orden extralingüístico, naturalizándolo y normalizándolo, también hay que señalar que se producen y reproducen en el ámbito material de las prácticas lingüísticas y metalingüísticas, de entre las cuales presentan para nosotros interés especial las que exhiben un alto grado de institucionalización.” (p. 20)

Las ideologías lingüísticas vinculan a las lenguas con temas de identidad grupal o individual, moralidad o estética (Woolard y Schieffelin 1994). Esto ocurre porque el lenguaje es uno de los marcadores de identidad más visibles para los grupos (Barrios 2008a), a la vez que puede ser empleado como objeto de manipulación simbólica (Bourdieu 1985).

El purismo lingüístico es una ideología que proporciona “estrategias de ajuste” (Jernudd 1989: 3) para evitar que en una lengua se incorporen elementos de otra lengua, además de procurar el mantenimiento de normas que puedan percibirse como amenazadas. El trasfondo ideológico del purismo puede ser de naturaleza económica, política o cultural (Neustupny 1989), por lo que puede funcionar como un criterio de identidad grupal y ser objeto de representaciones mentales objetables en forma de cosas o actos (Bourdieu 1985).

En el caso del departamento de Rocha (ubicado en el extremo sureste de Uruguay), su emplazamiento geográfico y sus características sociohistóricas lo convierten en un lugar de interés para estudiar cuestiones de purismo idiomático.

Rocha posee un tramo de frontera seca con Brasil, interrumpido por la Laguna Merín, mientras que al sur tiene una extensa faja oceánica que lo hace una importante atracción turística durante los meses de verano. Por su ubicación dentro del territorio uruguayo, se lo designa tradicionalmente como el lugar “donde nace el sol de la patria”, frase que además está presente en el escudo departamental.

La zona sureste del Uruguay fue durante la época colonial la “vaquería del mar”, una región casi despoblada pero donde abundaba el ganado cimarrón. Los primeros asentamientos correspondieron a construcciones fortificadas (Fuerte San Miguel 1737 y Fortaleza Santa Teresa 1762) erigidas por portugueses para marcar presencia en la zona ante España. La ciudad de Rocha fue

---

\* Departamento de Psico- y Socio Lingüística, Instituto de Lingüística, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

---

fundada por españoles luego de un proceso de planificación que transcurrió desde los primeros informes de 1791 que recomendaban construir una población entre la Fortaleza de Santa Teresa (entonces en posesión de españoles) y Maldonado, hasta la finalización de las primeras casas y llegada de los colonos en 1801 (Fajardo Terán 1955, Reyes Abadie y Vázquez Romero 1980).

La zona de Rocha fue escasamente poblada a ambos lados de la frontera a la vez que sufrió un importante aislamiento. De acuerdo a Varese (2001), las rutas de acceso (tanto desde Santa Victoria do Palmar hacia Chui como desde Rocha hacia Chuy) fueron construidas ya entrado el siglo XX. Por su aislamiento y condición de zona periférica dentro del Uruguay, Rocha posee algunas características conservadoras en el habla. Un ejemplo en este sentido es el uso del tuteo verbal y pronominal con el que se vinculan una serie de representaciones puristas que analizaré a continuación.

## REPRESENTACIONES SOBRE EL HABLA DE ROCHA

En este trabajo propongo analizar las representaciones sobre el habla de rocha en cinco documentos, tres de ellos corresponden a intervenciones de legisladores durante la hora previa al inicio de las sesiones del parlamento, un espacio que permite referirse a algún tema que no se encuentre en el orden del día. De éstos, dos pertenecen al ex senador José Korzeniak (noviembre de 2006 y mayo de 2007) y el tercero a la ex diputada por Rocha Mary Pacheco (julio de 2007), ambos nacidos en Rocha.

Los otros dos documentos son publicaciones del diario *El Este*, editado en Rocha: uno es un artículo periodístico de abril de 2011 (*El Chuy-Chui: una frontera sin portuñol*) y el otro una carta de un lector de setiembre de 2009 (*Comentando un comentario*) que hace referencia un artículo publicado en el periódico con anterioridad.

Las intervenciones de Korzeniak plantean una reflexión sobre el uso del español en los medios de comunicación, en estudiantes, profesionales universitarios y en los propios políticos. El legislador llama la atención sobre la generalización

de lo que denomina “defectos” en el uso del español en ámbitos donde esto no debería ocurrir.

Sobre el final de la primera intervención Korzeniak sostiene:

“En definitiva, la idea de hacer esta quijotesca defensa del idioma español dentro de las modalidades rioplatenses — y en nuestro caso, rochense — se debe a que intento entender que es deseable llevarla adelante. Cuando niño, existía disposición, por parte de las maestras de la escuela primaria, a evitar que se penetrara el idioma español por el portugués en esa zona fronteriza y surgiera, como una síntesis armónica, el “portuñol”. Se habrá notado que la gente de Rocha — incluso los que viven en el Chuy del lado uruguayo —, no habla “portuñol”. Creo que es la única zona fronteriza donde ello no existe. Siento que podría retomarse ese camino.” (8/11/2006)

Korzeniak construye la identidad lingüística de Rocha en oposición al portugués en general (“evitar que se penetrara el idioma español por el portugués”) y a la variedad de frontera en particular (“la gente de Rocha [...] no habla ‘portuñol’”). El legislador atribuye a Rocha (especialmente a la ciudad fronteriza de Chuy) una situación sociolingüística particular al resto de la frontera, en el sentido de que los rochenses lograron “evitar” el contacto entre lenguas gracias a la intervención del sistema educativo.

La contundencia inicial del discurso purista del legislador (su “quijotesca defensa del idioma español”) coexiste con cierta inseguridad a la hora de fundamentar los motivos de su exposición (“intento entender que es deseable llevarla adelante”). El discurso purista de Korzeniak contrario a la existencia de portuñol convive con un discurso más contemporáneo sobre la diversidad (el portuñol como “síntesis armónica” en lugar de “mezcla”, habla “entreverada” o “atravesada”, Barrios 2009a).

Las palabras del legislador muestran cierta tensión entre un discurso purista de corte más tradicional y otro más actual (Barrios 2008b) que incorpora el tópico de lo políticamente correcto.

La importancia del sistema educativo en la conservación de ciertos rasgos de la variedad rochense que señala Korzeniak en la cita anterior, es reforzada en la segunda intervención del legislador, cinco meses después:

---

“Señor Presidente, voy a insistir en un tema probablemente porque tengo un recuerdo casi obsesivo de la manera cómo, en Primaria, las maestras que tuve en la escuela del Barrio Lavalleja en el departamento de Rocha se esforzaban — y creo que así ocurría en todo el departamento — por defender el uso del idioma español de la mejor manera posible. Inclusive, ponían penitencias a quien cedía a algunas tentaciones, como las de acentuar palabras y decir “sabés” en lugar de “sabes” o “vos” en lugar de “tú”. Recuerdo todas mis maestras, desde Maruja Caballero en primer año, Sara Orrego en tercer año, Herminia Pereira en cuarto año, Lita Croce después, Leda de Castro y María Isabel Teibo. Todas ellas tenían un especial cuidado, al punto tal que creo que habría alguna recomendación de lo que entonces era el Ente Autónomo Consejo Nacional de Enseñanza Primaria.” (2/5/2007)

En este fragmento se observa el lugar protagónico que le reconoce Korzeniak al sistema educativo en los usos lingüísticos. El legislador intensifica los acontecimientos que reseña: “insiste” en el tema, su recuerdo es “casi obsesivo”, las maestras (además de nombrarlas una por una) “se esforzaban” y “defendían” el idioma “de la mejor manera posible” y con “especial cuidado”. El empleo del voseo significaba una suerte de falta moral (“ceder a una tentación”) que merecía una “penitencia”. En el discurso del legislador, la identidad lingüística rochense no solo se define en oposición al portugués, como vimos antes, sino también en oposición a las variedades voseantes de español, cuyo uso podría acarrear una sanción social. Korzeniak se ubica así desde un marco ideológico de la autenticidad, en el sentido de Woolard (2007), que reivindica el valor de la variedad rochense como expresión del espíritu de la comunidad y en tanto vinculada a un territorio concreto.

La distancia que se marca entre el español rochense y otras variedades rioplatenses se menciona en un artículo publicado en el diario *El Este* en abril del 2011<sup>1</sup> bajo el título *El Chuy-Chui: una frontera sin portuñol*:

“La corriente de visitantes durante el verano e incluso el trasiego de jóvenes rochenses a

Montevideo por motivos de estudio, estableció un escenario a todas luces distinto, poniendo a prueba el lenguaje cultivado desde el siglo XIX hasta nuestros días. En los últimos años se agregó un nuevo elemento: la irrupción de los canales de televisión argentina a través del cable y su porteñismo. La porteñería, en donde se aprecia una especie de deliberada agresividad, una expresión procaz, una forma de boca sucia gratuita. Esta influencia día a día en los hogares no resulta fácil de contrarrestar, incluso como una dificultad superior al portuñol, producto del choque de los idiomas español y portugués en la frontera con Brasil.” (El Este, 12/4/2011)

En este fragmento se presenta con claridad la propiedad de arraigo de la lengua estándar (Gallardo 1978), en la que se incorpora la dimensión histórica donde afinar la variedad rochense (“un lenguaje cultivado desde el siglo XIX”) por oposición a las variedades de la población flotante durante los meses de verano y en especial por la influencia de los medios de comunicación. Este último aspecto, al difundirse en el ámbito privado de los hogares aparece como una “dificultad superior al portuñol”.

Resulta paradójica la presentación del español bonaerense como “una especie de deliberada agresividad” a la vez que se emplean términos decididamente agresivos y despectivos para con ella: “la porteñería”, “una forma de boca sucia gratuita”.

Finalmente interesa señalar la mención a los jóvenes rochenses (en particular los que estudian en Montevideo) como uno de los grupos que “pone a prueba” la variedad rochense. Los discursos puristas que tienen como objeto de crítica el habla de los jóvenes han sido tratados en otros estudios y suelen no estar amparados en la “tutela de la diversidad” que se aplica a otras variedades (Barrios 2009b).

El siguiente documento que presento es una exposición escrita de la diputada por Rocha Mary Pacheco, en la sesión de la Cámara de Representantes el 11 de julio de 2007. La exposición, que trata “sobre la defensa de la identidad lingüística” del departamento de Rocha, incorpora más claramente que las palabras de Korzeniak algunas

---

<sup>1</sup> Buena parte de este artículo aparece textualmente en una nota publicada en el mismo diario en setiembre de 2009.

---

características de los discursos sobre el patrimonio local en oposición a los procesos de globalización. Luego de referirse a la enseñanza de portugués e inglés en el sistema educativo, menciona el “hablar de Rocha” como:

“Ese rico patrimonio intangible, propio de la ‘república’ de Rocha sigue existiendo aún, aunque es cada vez más difícil mantener una identidad pura ante los embates de la globalización. [...] Sin desmedro del dominio fluido de nuestra lengua, preservando los mejores valores y la esencia de su pureza — sobre todo en los departamentos fronterizos — de los embates de los vecinos con modismos propios de su cultura. En el caso del departamento de Rocha, existe un valor agregado, — el bien hablar -, que debiera ser incorporado a todos los atractivos que tiene esa tierra: sol, playa, sierras, humedales, palmera butiá, reservas ecológicas, y demás. Aunque los visitantes, no vendrán solamente por nuestro bien hablar, posiblemente sea un ‘plus’, un sello de identidad solariega. De ahí que para Rocha, la preservación del idioma — en tanto patrimonio intangible — significa, sin dudas, añadir valor a la preservación de otros recursos.” (11/7/2007)

Pacheco incorpora la cuestión de la globalización y plantea la preocupación por la pérdida de la identidad lingüística rochense. Lo global se interpreta como amenaza a la identidad local, a la vez que se representa al habla rochense como patrimonio intangible, como un “plus” para atraer visitantes. En este caso los visitantes no se ven como “amenaza”, a excepción de los “vecinos con modismos propios de su cultura”, en referencia a los brasileños (“sobre todo en los departamentos fronterizos”).

La serie de atractivos turísticos locales que menciona la diputada (“sol, playa, sierras, humedales, palmera butiá, reservas ecológicas”) a la que habría que agregar el “bien hablar”, no solo ubica al habla junto a los paisajes que describe, sino que incorpora la variedad rochense como una cualidad de los hablantes que los identifica con una conducta social admirable (el “bien hablar”), vinculada a cuestiones morales (“preservando los mejores valores”) y a un imaginario de nobleza (“sello de identidad solariega”). El “bien hablar” rochense es presentado como un

producto natural de esas tierras, omitiendo la posibilidad de que sea el resultado de una planificación específica y priorizándolo frente a otras posibles características de los rochenses como su amabilidad o solidaridad.

Los documentos analizados hasta ahora incluyen cierta alarma frente a la pérdida de sus rasgos característicos. Sus enunciadores actúan como “guardianes del lenguaje” que sustentan la “tradicición de queja” en la que se asume la existencia de formas correctas e incorrectas en el lenguaje y la necesidad de promover las primeras y reprimir las segundas (Milroy y Milroy 1985).

Sin embargo, los discursos puristas pueden generar reacciones por parte de otros usuarios de la lengua. Un ejemplo es la carta de un lector publicada en el diario *El Este* que hace referencia al artículo publicado el 9 de setiembre de 2009 que reproduce textualmente una parte del artículo *El Chuy-Chui: una frontera sin portuñol* comentado más arriba:

“Sin ánimo de polemizar, sino simplemente emitir otra opinión, la nota del miércoles 9 pasado, en este diario, gira una vez más acerca del famoso lenguaje oral de los habitantes de esta ciudad.

Como mérito fundamental se le asigna la pureza e incontaminación con que se ha mantenido en el decurso del tiempo ajeno a nuevos modismos y palabras. Pero ¿es esto realmente algo deseable? ¿No será un aspecto más del hermetismo de esta sociedad monolítica de puertas cerradas que vive (¿vive?) encadenada al pasado? Una sociedad que se opone a todo aquello que salga de su conservadorismo feroz escudándose en la remanida expresión “eso no es para Rocha” [...] No tengamos miedo de lo nuevo, celebremoslo, no nos asustemos de los extranjerismos, ni de las malas palabras ya que todo el lenguaje vale porque lo enriquece. [...] Tampoco nos asustemos del hablar de los adolescentes, porque es un habla de ellos que les da identidad y los contiene.” (Diario *El Este*, 22/9/2009)

Quien escribe esta carta<sup>2</sup> muestra un punto de vista radicalmente opuesto a los discursos analizados hasta ahora. El purismo lingüístico es cuestionado duramente y presentado aquí como “hermetismo” de una sociedad “monolítica” y “de puertas cerradas”, que se encuentra “anclada en el pasa-

---

<sup>2</sup>La carta está firmada con la sigla V.B.S. y si bien no se puede deducir si es rochense, sí queda claro que vive en Rocha.



---

do” por su “conservadorismo feroz”. Esta idea es reforzada por la invitación a “no tener miedo de lo nuevo” y a “no asustarse” por las consecuencias del contacto. El vínculo que el autor de la carta establece entre la identidad lingüística y el comportamiento de la comunidad frente a los cambios evidencia la importancia que la lengua tiene en la definición de la identidad local y muestra hasta qué punto los discursos sobre las lenguas refieren al contexto social en el que están inmersos.

## CONSIDERACIONES FINALES

Las representaciones lingüísticas sobre el español rochense se vinculan con un discurso que presenta a esta variedad como “pura”, asociada a cualidades morales y cierto carácter de nobleza. El sistema educativo aparece como un fuerte promotor de este tipo de representaciones, al menos en el pasado, de acuerdo con las manifestaciones de Korzeniak.

En este caso, la identidad lingüística local se construye en oposición al resto de las variedades habladas en la región: el español voseante, el portugués en general y los dialectos portugueses presentes a lo largo de la frontera uruguayo-brasileña en particular.

Las representaciones cumplen así el fin social práctico de resistir el contacto con el portugués, con los argentinos y con los uruguayos de otros departamentos a los que están expuestos los hablantes rochenses; también plantean un llamado de atención ante el avance de la globalización que propicia estos contactos.

Los discursos de mantenimiento de la variedad local incorporan el tópico contemporáneo de la patrimonialización de lo local a la vez que mantienen el corte purista de los discursos tradicionales en torno al español rochense. Considerar al habla de Rocha como patrimonio muestra una adaptación al contexto histórico para mantener las características diferenciadoras de su habla.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRIOS, G. (2008a) *Etnicidad y lenguaje. La aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos en Montevideo*. Montevideo: CSIC/FHCE-UDELAR.
- BARRIOS, G. (2008b) Discursos hegemónicos y representaciones lingüísticas sobre lenguas en contacto y de contacto: español, portugués y portuñol fronterizos. En: DA HORA, D. y R. Marques (comps.) *Política lingüística na América Latina*. Joao Pessoa: Idéia/ Editora Universitaria. 79-103.
- BARRIOS, G. (2009a) Repertorios lingüísticos, estándares minoritarios y planificación: el purismo idiomático en situaciones de contacto lingüístico. En: Y. HIPPERDINGER (comp.) *Variiedades y elecciones lingüísticas*. Bahía Blanca: Ediuns. 15-39.
- BARRIOS, G. (2009b) El tratamiento de la diversidad lingüística en el “Debate educativo”: paradigmas teóricos, representaciones y políticas lingüísticas. En: *Actas del IV Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Lingüísticas*. Santa María: Universidade Federal de Santa María / AUGM. 23-31.
- BOURDIEU, P. (1985) *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- BOYER, H. (2003) *L'autre côté du discours*. Paris: L'Harmattan.
- DEL VALLE, J. (2007) La lengua, patria común: la hispanofonía y el nacionalismo panhispanico. En: J. DEL VALLE (comp.) *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert. 31-56.
- FAJARDO TERAN, F. (1955) *Historia de la ciudad de Rocha*. Montevideo, s/e.
- GALLARDO, A. (1978) Hacia una teoría del idioma estándar. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*: 16. 85-119.
- JERNUDD, B. (1989) The texture of language purism: an introduction. En: JERNUDD, B. y M. SHAPIRO (comp.) *The politics of language purism*. Berlín/New York: Mouton de Gruyter. 1-19.
- JODELET, D. (1993) La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En: S. MOSCOVICI (comp.) *Psicología social*. Barcelona: Hurope. 469-494.
- MILROY, L. y J. MILROY (1985) *Authority in language*. Londres: Routledge.
- NEUSTUPNY, J.V. (1989) Language purism as a type of language correction. En: B.H. JERNUDD y M. J. SHAPIRO (comps.) *The politics of language purism*. Berlín/ Nueva York: Mouton de Gruyter. 221-223.
- REYES ABADIE, W. y A. VÁZQUEZ ROMERO (1980) *Crónica general del Uruguay*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- VARESE, J.A. (2001) *Rocha, tierra de aventuras*. Montevideo: Banda Oriental.

---

WOOLARD, K. (2007) La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato. En: J. DEL VALLE (comp.) *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert. 129-142.

WOOLARD, K. y B. SCHIEFFELIN (1994) Language Ideology, *Annual Review of Anthropology*, Vol. 23. 55-82.

## **CORPUS**

Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores. Legislatura XLVI, N° 126 Tomo 437. 8/11/2006. 236-237. Disponible en: <http://www0.parlamento.gub.uy/htmlstat/sesiones/pdfs/senado/20061108s0051.pdf>

Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores. Legislatura XLVI, N° 149 Tomo 441. 2/5/2007. 425-426. Disponible en: <http://www0.parlamento.gub.uy/htmlstat/sesiones/pdfs/senado/20070502s0010.pdf>

Diario de Sesiones de la Cámara de Representantes. Legislatura XLVI, N° 3432. 11/7/2007. 9-10. Disponible en: <http://www0.parlamento.gub.uy/htmlstat/sesiones/pdfs/camara/20070711d0033.pdf>

*Comentando un comentario*. Diario El Este. 22/9/2009. Disponible en: <http://www.diarioeleste.com/archivo/22-09-09/opinion.shtml>

*El Chuy-Chui: una frontera sin portugués*. Diario El Este. 12/4/2011. Disponible en: <http://www.diarioeleste.com/archivo/12-04-11/noticias.shtml>

---

# RUMOS E PERSPECTIVAS DAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS PARA LÍNGUAS MINORITÁRIAS NO BRASIL: ENTRE A PERDA E O INVENTÁRIO DE LÍNGUAS

Cléo V. Altenhofen

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Rosângela Morello

Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística

## PONTO DE PARTIDA

Como ponto de partida para compreender as políticas lingüísticas para línguas minoritárias empreendidas nos últimos anos no Brasil (cf. OLIVEIRA & ALTENHOFEN, 2011; ALTENHOFEN, 2013 [no prelo]; Relatório do GTDL<sup>1</sup> / IPHAN 2010), vale destacar resumidamente os seguintes aspectos centrais:

1º) Apesar das perdas lingüísticas irreparáveis, registradas ou não ao longo da história do Brasil, persiste uma situação de multilinguismo sobre a qual é preciso agir. De uma lista de cerca de 1.078 línguas indígenas estimada por Rodrigues (1993, p. 23) para a época do “descobrimento do Brasil”, restam hoje, segundo um levantamento do IPOL<sup>2</sup> realizado em 2008, 219 línguas indígenas, às quais se somam mais de 51 línguas de imigração (cf. SEIFFERT, 2009). Essa situação, no entanto, sofre com os seguintes problemas:

- a) Trata-se de uma diversidade lingüística mantida por menos de 1% do total da população brasileira. Sua visibilidade, voz e espaços de representação junto à maioria dominante ficam deste modo limitados. No entanto, a singularidade de sua história, seu papel na formação da sociedade e a essência do conhecimento que veicula lhe conferem um significado especial na educação.
- b) Carecemos de dados mais precisos sobre a territorialidade e o número de falantes de cada uma dessas línguas. O censo do IBGE de 2010, contrariamente à expectativa de muitas comunidades, incluiu apenas a per-

gunta sobre as línguas indígenas. As demais línguas dependem, hoje, de dados de projetos de pesquisa em áreas e objetivos específicos. Altenhofen (2013 [no prelo]), p.ex., identifica, em seus levantamentos, 56 línguas de imigração.

- c) Apesar do número elevado de línguas que coloca o Brasil entre os “países mais multilíngues do mundo”, a grande maioria das 275 línguas, ou seja 190 línguas (equivalente a 69% do total) são línguas ameaçadas de extinção, segundo a Unesco (*Atlas of the World's Languages in Danger*, cf. MOSELEY, 2010; v. também MOORE, 2007).

2º) A política lingüística para essas línguas minoritárias recebeu atenção, nos últimos anos, como pauta da pasta de Cultura, pela ótica do “patrimônio cultural imaterial” adotada pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). Três momentos marcantes inauguraram esse novo espaço de representação:

- 1) *Seminário de Criação do Livro de Registro das Línguas*, promovido pelo IPHAN e IPOL em março de 2006, na Câmara dos Deputados, em Brasília;
- 2) *Audiência Pública da Diversidade Lingüística do Brasil*, realizada em Brasília, em 13 de dezembro de 2009, em que o Grupo de Trabalho da Diversidade Lingüística (GTDL) encaminhou propostas, entre as quais
- 3) *Inventário Nacional da Diversidade Lingüística*, que veio a ser instituído pelo Decreto nº **7.387, de 9 de dezembro de 2010**.

---

<sup>1</sup> Cf. Relatório de Atividades (2006-2007) do Grupo de Trabalho da Diversidade Lingüística do Brasil, do IPHAN. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2007/12/grupo-de-trabalho-da-diversidade-linguistica-do-brasil-relatorio.pdf>. Acesso em: 28/02/2013.

<sup>2</sup> Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística.

---

Sucederam-se os primeiros projetos-piloto para o Inventário (v. p.ex. MORELLO & SEIFFERT, 2011).

3º) Buscando equacionar as diferenças e pontos em comum entre as diferentes comunidades de fala minoritária, adotou-se uma categorização das línguas minoritárias no Brasil que inclui os seguintes grupos de línguas:

- 1) línguas indígenas;
- 2) variedades regionais da língua portuguesa;
- 3) línguas de imigração;
- 4) línguas de comunidades afro-brasileiras;
- 5) línguas brasileiras de sinais;
- 6) línguas crioulas.

Esta categorização tem sido muito útil para adequar as políticas linguísticas às especificidades de cada tipo de língua, além de dividir tarefas e fomentar ações e trocas conjuntas. No fluxo dessa visibilização, registraram-se alguns avanços, sobretudo no âmbito das municipalidades e de algumas comunidades de fala, em particular.

4º) No fluxo dessas mudanças, ganha repercussão a política de cooficialização de línguas no âmbito de municipalidades, no Brasil. Temos hoje nove línguas cooficiais distribuídas por doze municípios brasileiros, a saber: 1) *Nheengatu*, *Baniwa* e *Tukano*, em São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas; 2) *Guarani*, em Tacuru, no Mato Grosso do Sul; 3) *Akwê Xerente*, em Tocantínia, em Tocantins; 4) *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; 5) *Talian*, em Serafina Corrêa, no Rio Grande do Sul; 6) *Hunsrückisch*, em Antônio Carlos, Santa Catarina; e 7) *Alemão*, em Pomerode, Santa Catarina. *Nove diferentes línguas em onze municípios* compõem, em suma, o atual quadro das línguas cooficializadas por municípios brasileiros. 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 essa política se vincula uma nova jurisprudência para o reconhecimento dos direitos linguísticos no Brasil,

com desdobramentos importantes, sobretudo em programas de educação bi- ou plurilíngue (MORELLO, 2012b)<sup>3</sup>.

Diante desse quadro, coloca-se a pergunta sobre os novos rumos e perspectivas para essas línguas faladas por minorias e as decisões sobre seu lugar e papel na educação e na sociedade. O que se tem cada vez mais evidente é que, uma vez definido o “arcabouço técnico que orienta a política linguística para essas línguas minoritárias”, tanto mais aumenta o papel das comunidades de fala e da educação no sentido de uma “pedagogia para o plurilinguismo” que não apenas proteja o *multilinguismo* (ou *diversidade linguística*) como “coexistência de línguas e variedades na sociedade”, mas também desenvolva o *plurilinguismo* (ou *pluralidade linguística*), como “postura [ou habilidade do indivíduo] de se constituir plural [linguística e culturalmente]” – cf. Altenhofen & Broch (2011, p. 17). Nosso pressuposto para uma pedagogia do plurilinguismo e para uma política de salvaguarda e promoção das línguas minoritárias é de que é preciso avançar para além das ações de manutenção e salvaguarda da diversidade linguística e incluir ações educativas que fomentem a pluralidade linguística e a consciência plural, tanto entre minorias quanto entre a maioria.

## NOVOS RUMOS E PERSPECTIVAS: ENTRE A PERDA E O INVENTÁRIO DE LÍNGUAS

Um tema recorrente com o qual se costuma associar as línguas minoritárias é o que diz respeito à sua *perda*, *mortandade* ou *morte*, *substituição* (*language shift*), *extinção*, *linguicídio*, *glotocídio*, entre tantos qualificativos usados para evocar a agonia de línguas menores perante um “mundo globalizado visto como impiedosamente homogeneizador”. Esta preocupação muitas vezes fatalista (“ninguém mais fala”), ou ativista (“é uma pena, tinha que ser feito algo”), por vezes conformista (“é difícil, com quem tu vai fa-

---

<sup>3</sup> Ressaltemos, entre outros, o Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO), no Espírito Santo (cf. [http://www.scp.rs.gov.br/upload/Painel\\_54\\_Sintia\\_Bausen\\_formatado.pdf](http://www.scp.rs.gov.br/upload/Painel_54_Sintia_Bausen_formatado.pdf)) e a Licenciatura Intercultural Indígena: Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável, que acontece nas línguas Tukano, Baniwa e Nheengatu, cooficiais do município de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas (OLIVEIRA & FARIA, 2012).

---

lar?”), tem seu contraponto representado, na política linguística, pela tarefa central de garantir ações de *manutenção*, ou *preservação*, *resgate*, *salvaguarda* e *promoção*, ou ainda de *revitalização* de línguas ameaçadas de extinção.

Sem dúvida, a perda de uma língua, como de qualquer outro patrimônio cultural imaterial, representa um problema que diz respeito não apenas aos cidadãos que detêm ou que estão responsáveis pela salvaguarda desse patrimônio, mas também da sociedade majoritária, que perde nuances significativas da sua constituição, e do Estado democrático que se configura como “um Estado de todos”. Por se tratar de patrimônios criados pela “engenhosidade humana” (DE SWAAN, 2001, p. 2),<sup>4</sup> sua perda estende-se para além das fronteiras dos estados nacionais. Ela se torna uma perda global, do conjunto das sociedades humanas, similar à perda da biodiversidade (SKUTNABB-KANGAS & PHILLIPSON, 1996, p. 668).<sup>5</sup> Daí, esta questão receber a atenção crescente de movimentos sociais e organizações internacionais, tais como a UNESCO<sup>6</sup>, além de instigar iniciativas de documentação linguística, tais como as da Fundação Volkswagen<sup>7</sup>. Neste contexto é que surgem no Brasil políticas de reconhecimento e promoção das línguas brasileiras tais como o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e a cooficialização de línguas por municípios.

O Decreto 7.387, de 09 de dezembro de 2010, que criou o INDL encontra-se em fase de regulamentação e implementação. Ao ser concebida como uma política pública nacional de conhecimento e reconhecimento das línguas brasileiras como patrimônio cultural e imaterial do Estado, o INDL traz a novidade de abrir-se como espaço de diálogo entre o Estado e as comunidades linguísticas para que juntos definam ações que melhor atendam as demandas dos falantes. A cooficialização, por seu turno, responde às dife-

rentes realidades linguísticas dos municípios, e ao mesmo tempo em que potencializa as iniciativas locais, enfrenta desafios ligados à gestão das línguas dentro de um quadro bi- ou plurilíngue.

O ponto que aqui nos interessa destacar é que, ao se configurarem como importantes instrumentos jurídicos para a salvaguarda, promoção e valorização das línguas minoritárias, estas duas políticas remexem no quadro de representações das línguas brasileiras, exigindo iniciativas que se contraponham ao pensamento e mecanismos de gestão de línguas gestados pela ideologia do monolinguismo. Na base desta mudança, está uma transformação no papel do Estado e das comunidades: ao Estado cabe, primordialmente, flexibilizar sua aparelhagem de modo a acolher os novos agentes; às comunidades cabe atuar na construção de instâncias de representação junto ao Estado para fazer valer a sua voz. Nesta mudança de perspectiva se coloca, em nosso ponto de vista, o maior desafio para que se forje, na história do país, novos papéis para as línguas e seus falantes.

Além dessa mudança, é preciso igualmente passar do pensamento monolíngue homogêneo que historicamente deu o tom às políticas linguísticas no Brasil para o pensamento plurilíngue pressuposto por essas novas políticas. Entramos assim no campo de ações de promoção contínua e consistente de práticas e pedagogias, voltadas para as línguas minoritárias, que conduzam a novas formas de relações entre as línguas e dos falantes com seus saberes. Nesta direção, a medida de documentar línguas e manifestações linguísticas (“antes que desapareçam”) não pode se limitar a um fim em si.<sup>8</sup> Iniciativas como o *Inventário Nacional da Diversidade Linguística* (INDL), conforme já se mencionou, constituem apenas o primeiro passo, a partir do qual se deve subsidiar ações *de facto* de salvaguarda e promoção da diversidade linguística.<sup>9</sup> Se for entendido

---

<sup>4</sup> “[...] an equally amazing testimony to human ingenuity.”

<sup>5</sup> “The perpetuation of linguistic diversity can, however, be seen as a recognition that all individuals and groups have basic linguistic human rights, and as a necessity for the survival of the planet, in a similar way of biodiversity.”

<sup>6</sup> Cf. *Atlas of the World's Languages in Danger* (MOSELEY, 2010). Disponível em: <http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/index.php?hl=en&page=atlasmap>. Acesso em: 19/05/2013.

<sup>7</sup> Cf. o programa DOBES (Documentation of Endangered Languages - <http://dobes.mpi.nl/>). No Brasil, há projetos de documentação em andamento das línguas indígenas Aikanã/Kwazá, em Rondônia (RO), e Kuikuro, Aweti e Trumai no Mato Grosso, na área do Parque Indígena do Xingu.

<sup>8</sup> Veja-se crítica do IPOL à documentação pela documentação, como argumento para a preservação. Disponível em <http://>

apenas como documentação para reconhecimento, e visto da ótica dos membros de uma comunidade minoritária, estereotipadamente “escondida num fim de linha isolado”,<sup>10</sup> o Inventário pode dar a impressão de um grande filtro, onde quem passa é contemplado com um ingresso no rol das línguas que “têm direito”, isto é, farão “jus a ações de valorização e promoção por parte do poder público” (art. 5º). Para tanto, segundo o art. 2º, “as línguas inventariadas deverão ter relevância para a memória, a história e a identidade dos grupos que compõem a sociedade brasileira”. Esse critério permite, de fato, organizar um recorte para a gestão das línguas, garantindo, por exemplo, que se dê prioridade àquelas comunidades linguísticas que foram politicamente silenciadas e com as quais o Estado brasileiro tem uma dívida histórica e simbólica, e que diferem de grupos recém instalados no país, os quais podem ter um caráter transitório. No entanto, quais critérios devem orientar a seleção das línguas no Inventário? Essa é uma questão central para a regulamentação e implementação dessa política. Do ponto de vista do linguista, pelo menos do “plurilinguista”, como chamamos aqui ao pesquisador do plurilinguismo, todas as línguas e manifestações linguísticas de algum modo têm relevância, basta que haja usuários que as usem de livre e espontânea vontade, para determinada função.

Ao tocar nessas questões, a política do inventário torna-se complexa e exige que seja entendida para além do sentido comum de documentação ou de patrimônio como congelamento ou fixação de um modelo de língua, dando lugar a uma ressignificação da história e da memória das línguas, com toda a complexidade que marca essa sua dimensão. Essa complexidade se revela inclusive na questão da nomeação, como mostram exemplos retirados das inúmeras saídas de campo feitas pelo projeto ALMA (*Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata*). No interior de Paverama – RS, encontramos a comunidade conhecida em hunsriqueano pelo

nome de *Österreich* (pronunciado como *Eestreich* =Áustria). As inscrições nas sepulturas, contudo, apontam que devem ter sido imigrantes boêmios que colonizaram a localidade, quando a Boêmia ainda fazia parte do Império Austro-Húngaro. Em português, a localidade chama-se hoje *Linha Brasil*. Alguns, segundo uma informante, também a chamam de *Linha Hungria*. Passando por essa linha, chega-se à localidade de *Russland* (=Rússia, em português *Santa Manoela*). Apesar do topônimo, a comunidade não recebeu, tanto quanto se sabe, imigrantes russos. O que mais chama a atenção, nessa localidade, é a presença de uma pequena igreja com pinturas pouco comuns para um contexto rural. Fundada por jesuítas alemães, a igreja possui (ou possuía) inscrições em alemão que, no entanto, foram encobertas com tinta, provavelmente na época do Estado Novo, em virtude da proibição do alemão. Acima do altar, contudo, ainda se pode ler, semien-coberta por tinta branca, a palavra *Jubiläumsjahr*, ao lado da data 1925.

Exemplos de omissão da língua minoritária, neste caso de uma língua de imigração, registramos também em outras comunidades, como no interior de Horizontina – RS, onde se cobriram com tinta inscrições em alemão em sepulturas de um cemitério, sobrescrevendo à mão os nomes e expressões como *Aqui jaz [em paz]*, em lugar da forma original do alemão *Hier ruht in Frieden*. Como mostra esse tipo de omissão linguística, a ação de inventariar não pode restringir-se ao estado do que “ainda sobrevive”, mas deve adicionalmente reconstruir, resgatar, reavivar, revitalizar, “dar ouvidos” – sem *ressentiments* – ao que uma vez também esteve ali e que faz parte da história do país.

O desaparecimento de línguas, ou melhor dizendo, a redução do número de usuários de uma língua,<sup>11</sup> até sua exclusão das práticas sociais, está portanto longe de representar o único prejuízo e problema em jogo. A perda da língua pela língua é apenas a ponta de um *iceberg*, sob o qual sub-

---

e-ipol.org/editoriais/da-documentacao-de-linguas-para-uma-politica-de-gestao-da-diversidade-linguistica/. Acesso em 31/05/2013.

<sup>9</sup> O mesmo vale para iniciativas de documentação linguística, tais como as da Fundação Volkswagen.

<sup>10</sup> Fins de linha, onde a dialetologia tradicional garimpava vestígios de língua original. Hoje, contudo, se identificam minorias urbanas, ou rurbanas, como p.ex. quilombolas (cf. Quilombo dos Alpes, em Porto Alegre), ou bairros imigrantes (cf. CONSTANTINO [1991], o “italiano da esquina”, referindo-se aos calabreses em Porto Alegre).

merge uma série de outras perdas, igualmente significativas, que incluem, por exemplo, a perda de vantagens cognitivas do bilinguismo precoce (BIALYSTOK, 2005), o subaproveitamento de potencialidades e facilidades de acesso à competência plurilíngue e à consciência metalinguística (GARCÍA, 2008; CENOZ, 2009, p. 168; HÉLOT, 2006). Registre-se, além disso, o conhecimento inerente à língua minoritária como capital simbólico que encerra em si uma cultura e uma história particular e que é parte essencial da identidade dos membros de um grupo social.

Por esta razão, cabe também, como parte das políticas linguísticas para as línguas minoritárias, ou minorizadas, descrever a complexidade desse “iceberg”, incluindo aspectos que normalmente permanecem submersos ou ocultos. Para tanto, partimos do pressuposto de que as implicações de uma política linguística das línguas minoritárias se estendem necessariamente para os membros “de fora das minorias”, pertencentes à cultura e língua majoritárias (reiterando ALTENHOFEN, 2013 [no prelo]). Uma política linguística para as línguas minoritárias envolve necessariamente uma ação sobre a maioria, cujas “decisões e concepções sobre línguas ou assuntos de línguas” afetam de diversos modos a situação (o “estado de saúde”) e as iniciativas das minorias linguísticas. Assim, p.ex., defender os direitos de quem é discriminado requer atenção igual aos deveres de quem discrimina ou se mostra alheio à discriminação.

Esta afirmação nos leva a redefinir os objetivos e alcance das políticas linguísticas no que concerne às decisões sobre os rumos e perspectivas das línguas minoritárias. A identificação de um contínuo de modalidades de políticas linguísticas para línguas minoritárias, proposto em mais detalhes em artigo anterior<sup>12</sup>, serve para reforçar a dimensão política dos diferentes partícipes da diversidade linguística, tanto de dentro da minoria, quanto de fora, pelo lado da maioria. Vale destacar, nessa interface, o papel da conscientização linguística (*language awareness*) na gestão da língua e, de outro lado, a contribuição do professor como gestor de primeira ordem no desenvolvimento das competências plurilíngues e na promoção de uma consciência plural.

### LÍNGUAS MINORITÁRIAS: DO SILENCIAMENTO À AFIRMAÇÃO POLÍTICA E SIMBÓLICA

Em Altenhofen (2013 [no prelo]), reconhecem-se dois eixos de “ação” pró e contra a diversidade e pluralidade linguísticas: 1) quanto à sua finalidade, favorecedora de [+monolinguismo] ou [+plurilinguismo], e 2) quanto ao modo de agir [+passivo] ou [+ativo] do Estado e da sociedade em decisões sobre línguas. O quadro a seguir reproduz as diferentes modalidades identificadas:

	[monolg] -	↔	+ [plurilg]
[+ passivo] ↑ ↓ [+ativo]	Silêncio (indiferença > omissão > antipatia)		Tolerância (simpatia > empatia)
	assimilação discriminação > incriminação		pluralidade discurso retórico > participação
	silenciamento (opressão > proibição)		Promoção (reconhecimento > ações)

Fig. 1 – Contínuo das modalidades de políticas linguísticas para línguas minoritárias

<sup>11</sup> Porque línguas subsistem de algum modo na historicidade das sociedades, especialmente quando escritas. Veja-se o caso do latim, tido como “língua morta”, porém com “sobrevida” para se manter como documento histórico e elemento constitutivo de eventos culturais específicos (p.ex. na música e na religião), além de permear as línguas, em diferentes níveis, como o léxico-semântico. Outro exemplo são os “resquícios” de línguas africanas, presentes no léxico do português e na música, mas sobretudo em ritos religiosos.

<sup>12</sup> ALTENHOFEN, Cléo V. *Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil*, encaminhado ao X Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, promovido pela ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil), em setembro de 2013.

---

Encontramos, no contexto brasileiro, exemplos de cada modalidade de ação. De um passado em que ainda era possível o silenciamento por meio de leis proibitivas (política do Marquês de Pombal, no final do séc. XVIII, e política de nacionalização do ensino, durante o Estado Novo, ditadura de Getúlio Vargas [1937-1945]), evoluímos, é bem verdade, para um estado de tolerância relativa, com certa exaltação da diversidade, como reflexo dos discursos internacionais influenciados pela globalização, até medidas concretas de reconhecimento de línguas. Mas, apesar dos avanços, ainda não superamos, pelo que apontam estudos como os de Schneider (2007) e de Kersch (2008), os estágios de indiferença, omissão, antipatia, discriminação e, por vezes, até de incriminação.

Diferentemente da língua oficial e majoritária, que tem a seu favor a gestão declarada do Estado, falta à língua minoritária via de regra o suporte institucional ou organizacional para sua promoção. Quem, afinal, fala em seu nome, senão o usuário em primeira instância? Esta pergunta justifica a relevância em estender o escopo da política linguística para o âmbito tanto macroquanto microssocial, incluindo aí as práticas sociais e a conscientização linguística do papel das competências plurilíngues tanto por falantes quanto não-falantes da língua minoritária, indivíduos bilíngues quanto monolíngues, membros não apenas de comunidades minoritárias mas também da maioria linguística.

## **NOVOS LUGARES PARA AS LÍNGUAS, NOVOS DESAFIOS**

Por pressão histórica de movimentos sociais e instituições que os representam<sup>13</sup> ou por demanda das atuais dinâmicas do mercado de conheci-

mentos (OLIVEIRA, 2010), as línguas e os valores a elas associados assumem novo papel. Do lado do Estado, a necessidade de gestão mais democrática e respeitosa da diversidade e de uma atuação dinâmica na nova economia do conhecimento impele os governos a incluírem, em suas agendas políticas e práticas jurídicas e administrativas, ações de proteção, promoção e difusão das línguas, dando especial atenção às que se encontram em perigo. Do lado das sociedades civis, as restrições sociais e punições jurídicas impostas aos sujeitos individuais quando exercem algum tipo de preconceito – étnico, geográfico, econômico, cultural ou linguístico – abrem o debate sobre os processos de subjetivação (que são também ideológicos e políticos) que ancoram as tradições e os vínculos sociais ou, como diz Michel de Certeau (1980), que estruturam as crenças e adesões cotidianas. Faces de uma mesma moeda, as ações empunhadas numa ou noutra destas frentes desenham mudanças sociais e políticas sem precedentes na história da humanidade. No caso do Brasil, que aqui tomamos como foco, anunciam, igualmente, novos desafios para as políticas linguísticas.

Entre esses desafios, destacamos aqueles ligados à base monolíngua que estrutura o modo de funcionamento do Estado e instituições brasileiros e que determina fortemente os valores e estatutos que histórica e socialmente são atribuídos às demais línguas. Vale lembrar que esses valores e estatutos devem receber atenção em políticas educacionais amplas, e que devemos atentar para seus efeitos sobre o lugar e os papéis das línguas nas atuais dinâmicas das redes de conhecimentos.

Apesar de constituir um dos oito países mais multilíngues do mundo, predomina no senso comum dos brasileiros um “desconhecimento” em

---

<sup>13</sup> Movimentos mundiais em defesa das minorias vicejaram a partir de finais de 1940, quando foi publicada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), gerando importantes acordos e declarações para a garantia dos direitos culturais e linguísticos. Citemos, além da referida a Declaração: o Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); a Declaração sobre os Direitos de pessoas pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas (1992); a Carta Européia sobre as Línguas Regionais ou Minoritárias (1992); a Declaração da Cúpula do Conselho da Europa sobre as Minorias Nacionais (1993); a Convenção-Marco para a Proteção das Minorias Nacionais (1994); e a Declaração Universal para a Promoção da Diversidade Cultural – Unesco (2005). Em 1996, em Barcelona, vem a público a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. No Brasil, a luta pelos direitos linguísticos das minorias tem se dado nas bases dos municípios através do reconhecimento de línguas em leis municipais de cooficialização e, no âmbito nacional, situa-se agora o já citado decreto 7.387, que criou o Inventário Nacional da Diversidade Linguística.



---

relação a este fato e, pelo contrário, uma crença cega no monolinguismo como “estado normal e único” da sociedade brasileira. Além disso, só muito recentemente, a partir da Constituição de 1988, quando se reconheceu aos indígenas sua cidadania e o direito à educação e práticas culturais diferenciadas, é que teremos a abertura para políticas de valorização dessa diversidade.

Desde o Diretório dos Índios, aplicado em 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. De fato, a contínua produção da unidade e unificação da identidade do povo e da nação por meio da língua portuguesa deu lugar a uma também contínua e voraz coibição das outras línguas por meio de leis e programas que proibiram os seus usos, em especial por imigrantes europeus, no território nacional. Retomando o que escrevemos em outro texto, podemos dizer que a:

“extraordinária reversibilidade entre *identidade brasileira/língua portuguesa*, corolário do monolinguismo, desqualificou imaginariamente todas as demais possibilidades de representação identitária ancorada em outras línguas, no Brasil. Mais do que isso, qualquer indício de composição mais ou menos organizada de agrupamentos linguisticamente coesos passou a ser interpretado como

fator de ameaça ao estado nacional ou como distúrbio ao pleno desenvolvimento social dos grupos. Falar uma outra língua ou a língua de sua comunidade se revestiu de valores negativos para os falantes. Fonte de muitos tipos de exclusão, essa carga simbólica se transvestiu historicamente em conceitos ou preconceitos sobre o desempenho linguístico de cada um. E cada um passou a sentir-se responsável pela língua *diferente* que fala e pela decisão de transferi-la aos seus, juntamente com os sentidos *de ser dela um falante*, no Brasil” (MORELLO, 2012a).

Tendo em vista as considerações que fizemos, e para concluir, ainda que provisoriamente, este texto, limitados além disso pelo espaço reduzido do artigo, podemos afirmar que as políticas para as línguas minoritárias sobre as quais nos debruçamos nos falamos principalmente da necessidade de reposicionamentos políticos e simbólicos de todos, inclusive do Estado, diante de uma história que, contrariamente à nossa expectativa, evidenciou a diversidade e a diferença como deficiência. Além disso, essas políticas nos alertam para a necessidade de avançarmos em estratégias de valorização dessas línguas pelos que não as falam. E, por fim, nos convidam a prospectar para essas comunidades um futuro nas redes de comunicações e informações que determinam as condições de vida no mundo global e nas relações locais. Cabe a nós – diferentes vozes – definir que futuro será esse.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. [Livro do X Congresso da ALAB], Rio de Janeiro, 2013. [no prelo]

ALTENHOFEN, Cléo V. & BROCH, Ingrid K. *Fundamentos para uma “pedagogia do plurilinguismo” baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness)*. In: BEHARES, Luis (org.). *V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. Montevideo: Universidad de la República e Asociación de Universidades Grupo Montevideo / Núcleo Educación para la Integración, 2011. p. 15-22.

Bialystok, Ellen. *Consequences of bilingualism for cognitive development*. In: KROLL, Judith F. & GROOT, Annette M. B. de. (eds.). *Handbook of bilingualism*. Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 417-432.

CENOZ, Jasone. *Towards multilingual education: Basque educational research in international perspective*. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters, 2009.

CONSTANTINO, Núncia Santoro de. *O italiano da esquina. Imigrantes na sociedade porto-alegrense*. Porto Alegre: EST, 1991.

DE CERTEAU, Michel. *L'invention du quotidien*. Vol. 1, Arts de faire, França. 1980.

DE SWAAN, Abram. *Words of the world. The global language system*. Cambridge: Polity Press, 2001.

GARCÍA, Ofelia. *Multilingual language awareness and teacher education*. In: CENOZ, Jasone & HORNBERGER, Nancy H. (eds.). *Encyclopedia of language and education*. 2.ed. Volume 6: Knowledge about language. New York: Springer Science, 2008. p. 385-400.

HÉLOT, Christine. *Bridging the gap between prestigious bilingualism and the bilingualism of minorities: Towards an integrated perspective of multilingualism in the French education context*. In: LAOIRE, Muiris Ó (Hrsg.). *Multilingualism in educational settings*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2006. p. 49-72.

- 
- KERSCH, Dorotea F. *As atitudes dos falantes de línguas de imigração moradores de áreas urbanas: o caso do Hunsrückisch*. Anais do I Fórum Internacional da Diversidade Lingüística: por uma política para a diversidade lingüística no ensino de línguas. Porto Alegre: Evangraf / Instituto de Letras (UFRGS), 2008. p. 389-395.
- MOORE, Denny. *Endangered languages of Lowland Tropical South America*. In: BREZINGER, Matthias (ed.). *Language diversity endangered*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2007. p. 29-58.
- MORELLO, Rosângela. Uma política pública e participativa para as línguas brasileiras: sobre a regulamentação e a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Lingüística (INDL), *Gragoatá*, n. 32, p. 31-42, 2012a.
- MORELLO, Rosângela. A Política de Cooficialização de Línguas no Brasil. *RILP Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa*, v. 1. n. 1, p. 8-17, 2012b.
- MORELLO, Rosângela & SEIFFERT, Ana Paula (Orgs.). *Inventário da Língua Guarani Mbya*. 1. ed. Florianópolis: Garapuvu, 2011. v. 1.
- MOSELEY, Christopher (ed.). *Atlas of the World's Languages in Danger*. 3a. ed. Paris: UNESCO Publishing, 2010. Versão online: <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de. O lugar das línguas: a América do Sul e os mercados lingüísticos na Nova Economia. *Synergies, Brésil*, n. esp. 1, p. 21-30, 2010.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de & ALTENHOFEN, Cléo V. *O in vitro e o in vivo na política da diversidade lingüística do Brasil: inserção e exclusão do plurilingüismo na educação e na sociedade*. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tommaso (orgs.). *Os contatos lingüísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 187-216.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de & Faria, Ivani. Ensino Superior Indígena Bilingue: princípios para autonomia e valorização na região do Alto Rio Negro, Amazonas. *RILP Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa*, v. 1. n. 1, p. 80-98, 2012.
- RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Línguas Indígenas. 500 anos de descobertas e perdas. *Ciência Hoje*, v. 16, n. 95, novembro de 1993.
- Schneider, Maria Nilse. *Atitudes e concepções lingüísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngües alemão-português do Rio Grande do Sul*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- SEIFFERT, Ana Paula. *Línguas brasileiras de imigração faladas em São Bento do Sul (SC): estratégias para revitalização e manutenção das línguas na localidade*. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove & PHILLIPSON, Robert. *Linguicide and linguisticism*. In: GOEBEL, Hans et al. (eds.). *Contact linguistics: an international handbook of contemporary research*. Handbooks of linguistics and communication science. Berlin: Walter de Gruyter & Co., 1996. p. 667-675.
-

---

## ACERCA DEL PORTUGUÉS BRASILEÑO Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN PORTUGUÉS EN ARGENTINA

Luis Alejandro Ballesteros  
Universidad Nacional de Córdoba

Presentamos aquí algunas de las conclusiones que se derivan del proyecto de investigación *Portugués brasileño: gramática y representaciones sociales del lenguaje*<sup>1</sup> y de su antecedente, el proyecto *Sociolingüística, ecolingüística y gramática: para una descripción del portugués brasileño*<sup>2</sup>. Los ejes de nuestra pesquisa son 1) la gramática descriptiva del portugués hablado y escrito en el Brasil y 2) las representaciones sociales del lenguaje que es posible identificar en el discurso social brasileño respecto de esa gramática descriptiva y su confrontación con la gramática prescriptiva tradicional. Para el primero de los ejes, recuperamos y sistematizamos los aportes de tres gramáticas descriptivas del portugués brasileño actual: *Gramática de usos do português* (1999) de Maria Helena de Moura Neves, *Gramática do português brasileiro* (2010) de Mário Alberto Perini, y *Nova gramática do português brasileiro* (2010) de Ataliba Teixeira do Castilho. Para el segundo eje, profundizamos la indagación bibliográfica sobre sociolingüística y ecolingüística y la complementamos con aportes de la política lingüística (Faraco 2007), de la lingüística crítica (Rajagopalan 2003 y 2004) y del análisis del discurso (Amossy 2008; Maingueneau 2008 a, b y c; Possenti 2008; Arnoux *et al.* 2003). El propósito que nos guía es interrelacionar ambos ejes para destacar convergencias y divergencias entre la descripción científica de la lengua y las representaciones sociales del lengua-

je que cruzan la consolidación y la defensa de una lengua nacional — en este caso, el portugués brasileño — desde la construcción de un “ethos” discursivo, ya sea el del gramático, el del lingüista, el del ciudadano, etc., y que se materializan en el discurso social brasileño en lo que Bagno (1999) denominó “comandos paragramaticales”<sup>3</sup>.

Interesa destacar en el marco teórico la relación ecolingüística-sociolingüística-gramática descriptiva. Couto (2009) destaca que la base teórica de la ecolingüística se constituye a partir de conceptos de la ecología biológica<sup>4</sup>, entre los cuales ocupa un lugar central el de “ecosistema” integrado por una diversidad de organismos en constante proceso de interrelaciones, tanto entre los propios organismos como entre éstos y el medio ambiente. Couto destaca que el contacto de lenguas es básicamente una relación entre pueblos alóglotas y que el sistema de la lengua es siempre dinámico, en constante cambio. Define la ecolingüística en estos términos:

(...) **Ecolingüística** (...) é justamente o estudo das relações entre língua e meio ambiente. Com isso, faz-se necessário definir o que se entende por língua, meio ambiente da língua, bem como por interações entre língua e seu meio ambiente. O equivalente de ecossistema nos estudos linguísticos é o que passou a ser conhecido como **Ecossistema Fundamental da Língua** (EFL), constituído por um **povo** (população da ecologia),

---

<sup>1</sup> Dirigido por el Dr. Luis Alejandro Ballesteros y subsidiado por Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

<sup>2</sup> Con el mismo director y subsidiado por la misma institución que el mencionado previamente.

<sup>3</sup> En la línea de las representaciones sociales del lenguaje y del “ethos” que opera como su garante nos encontramos realizando actualmente el análisis de páginas de Facebook dedicadas a la lengua portuguesa en Brasil.

<sup>4</sup> No es la primera vez, por cierto, que la lingüística se aproxima de la biología. Cabe citar como antecedente la propuesta de August Schleicher, criticada fuertemente ya por Ferdinand de Saussure, y la formulación teórica de Noam Chomsky, de aceptación puede decirse unánime en la lingüística actual, respecto de las bases biológicas del lenguaje y de la relación lenguaje-cognición. En el caso de la ecolingüística, vale subrayar, la relación lengua-naturaleza no es de tipo determinista, sino para destacar diversas relaciones de equilibrio y predación que se establecen entre las lenguas o en el interior de una misma lengua, con preocupación especial — en lo que a nosotros nos interesa — por el ecosistema social de la lengua.

---

---

habitando determinado **território** (biótipo). Tudo o que acontece na língua se dá dentro desse contexto. Em seu interior, o habitat (nicho)/biótipo, juntamente com a população, constitui o **meio ambiente da língua**, no sentido mais amplo. Esse ecossistema maior se desdobra em três outros menores, ou seja, o **ecossistema social, o mental e o natural da língua**, no interior de cada um dos quais a língua tem o respectivo meio ambiente, ou seja, o **meio ambiente social, o mental e o natural da língua (...)** (Couto 2009: 11-12)

Couto subraya que la ecología no se interesa por los organismos en sí ni por el medio ambiente en sí, sino por las relaciones entre ellos. Extrapolando el paradigma ecológico al campo de la lingüística, lo que interesa son las interrelaciones entre los organismos, esto es, entre las lenguas, entre los dialectos, en el Ecosistema Fundamental de la Lengua. La ecolingüística estudia así procesos tales como la formación de *pidgins* y criollos, la glototanasia, el bilingüismo y las situaciones fronterizas. Las lenguas entonces, como los ecosistemas, se caracterizan por su diversidad y su porosidad, conceptos que adquieren particular relieve respecto del ecosistema social de la lengua y que poseen la potencialidad de resignificar axiomas tradicionales de la gramática.

En la tradición de descripción gramatical del portugués brasileño, la gramática tradicional tiene una gravitación enorme, a pesar de su carencia de una base teórica explícita y de tener su punto de partida en el estándar lingüístico definido en siglo XVIII como consecuencia de la reforma pombalina y de su intención de unificar la lengua de la metrópolis y de la colonia. De aquella estandarización derivan representaciones sociales hasta hoy vigentes, como que “los brasileños hablan mal portugués”, o que “el portugués es muy difícil”. Sin embargo, como la investigación diacrónica (v. gr. Naro y Scherre 2007) ha demostrado, muchos de los trazos definidores del portugués brasileño hoy juzgados insistentemente como “desvíos” son supervivencias de la lengua que los colonizadores trajeron consigo en el siglo XVI, y lo que aconteció fue que entre los siglos XVI y XVII el portugués europeo cambió mucho más que el de la colonia, y al momento de fijar un estándar lingüístico se consideró como “corrupción” de la lengua lo que no era sino perma-

nencia de usos más antiguos que se encuentran ampliamente documentados en la literatura canónica portuguesa del siglo XVI.

En términos ecolingüísticos, puede decirse que el portugués europeo y el portugués brasileño se inscriben en Ecosistemas Fundamentales de la Lengua diferentes, con una lengua que en principio era la misma, pero con un territorio, un pueblo y una comunidad hablante también diferentes. Divergen a su vez los otros ecosistemas –social, mental y natural– de cada una de esas dos lenguas (esto es, el portugués europeo y el portugués brasileño, como no dudan en definir las no pocas lingüistas brasileñas).

El ecosistema social de la lengua — el que nos interesa específicamente — está constituido por la lengua en su relación con los hablantes organizados socialmente, y en su interior la lengua tiene un medio ambiente específico: el medio ambiente social de la lengua, en relación con el cual se estudian asuntos tales como el bilingüismo y el multilingüismo, en lo que respecta a contactos entre lenguas, así como cuestiones relativas a la lengua estándar, la lengua de estado, la lengua nacional y los dialectos, el antropocentrismo, el etnocentrismo, el aulicismo, el clasicismo y el androcentrismo, en lo que concierne a la diversidad inherente a una lengua considerada en sí misma.

La diversidad y la especificidad del portugués brasileño han sido destacadas por numerosos lingüistas en Brasil, incluidos aquellos centrados en el campo de la gramática. Así, por ejemplo, en la presentación de su *Gramática de usos do português* (1999), Neves escribe que su libro:

(...) constitui uma obra de referência que mostra como está sendo usada a língua portuguesa atualmente no Brasil. Para isso, ela parte dos próprios itens lexicais e gramaticais da língua e, explicitando seu uso em textos reais, vai compondo a ‘gramática’ desses itens, isto é, vai mostrando as regras que regem seu funcionamento em todos os níveis, desde o sintagma até o texto. A meta final, no exame, é buscar os resultados de sentido, partindo do princípio de que é no uso que os diferentes itens assumem seu significado e definem sua função, e de que as unidades da língua têm de ser avaliadas em conformidade com o nível em que ocorrem, definindo-se, afinal, na sua relação com o texto.

---

O que está abrigado nas lições é, portanto, a língua viva, funcionando e, assim, exibindo todas as possibilidades de composição que estão sendo aproveitadas pelos usuários para obtenção do sentido desejado em cada instância. (Neves 1999: 13)

La autora explicita de este modo una perspectiva claramente funcionalista, según la cual los usos, y consecuentemente las formas gramaticales elegidas por los hablantes, responden a determinadas intenciones de codificación de sentido. Desde esta perspectiva teórica, y con el corpus con el que trabaja, Neves se aparta de la perspectiva normativista, aunque conserva el análisis por niveles de unidades y buena parte de la terminología tradicional.

Por su lado, Perini en la presentación de su *Gramática do português brasileiro* (2010) propone el uso de una terminología gramatical nueva y explicita un cuadro teórico de base generativista, la *Simpler syntax* (2005) de Culicover y Jackendoff. El objetivo de Perini es formular una gramática descriptiva que explicita la lengua realmente hablada por los hablantes nativos de portugués brasileño — lo que equivale a decir, el conocimiento gramatical implícito de esos hablantes —. Perini destaca la polaridad que existe en Brasil entre el “português padrão” y el portugués hablado, que es propiamente el portugués brasileño o PB:

Tanto o PB quanto o português padrão têm importância na nossa sociedade. Talvez seja inconveniente essa dualidade de variedades usadas no mesmo país, mas é um fato de que não podemos escapar. Vamos continuar tendo que estudar o português padrão (...). Mas, no que pese relevância de cada uma, a variedade que chamamos de PB tem uma importância que o padrão não tem: o PB é conhecido e usado constantemente pela totalidade dos brasileiros, ao passo que o padrão é privilégio de uma minoria de pessoas mais escolarizadas – e, além disso, só se usa em situações especiais, relativamente raras: escrevendo textos para publicação, fazendo discursos de formatura, coisas assim. O padrão nunca é usado na fala cotidiana, e na verdade é ignorado pela esmagadora maioria da população.

E as diferenças entre os dois são bem grandes, maiores do que às vezes se pensa, o que justifica elaborar uma gramática do PB (...). É urgente elaborar gramáticas do PB, para

que não se eternize a anômala situação de um povo que não estuda — na verdade, às vezes se recusa a estudar — a língua que fala. Um povo, na verdade, que tende a negar a existência dessa língua (...). Já passou da hora em que devíamos abrir os olhos para a nossa realidade linguística (...) (Perini 2010: 19-20)

El prejuicio de muchos hablantes de portugués brasileño respecto de su propia lengua es una muestra de lo que la sociolingüística brasileña, muy próxima de la política lingüística, ha denominado “preconcepto lingüístico”. Scherre recuerda en relación con esta cuestión que:

(...) qualquer ser humano que vive no seio de uma comunidade adquire a(s) língua(s) particular(es) a que for exposto, sem qualquer ensino formal, (...) aos 3 anos de idade uma criança já exhibe um desempenho lingüístico notável, evidência de que domina uma *gramática intuitiva* complexa, que estudioso algum, até hoje, conseguiu descrever e explicar em sua plenitude (...)

Então, quando um falante nativo de uma língua explicita o sentimento de que *não sabe falar a sua própria língua*, ele está de fato confundindo *a sua língua* com a gramática normativa de parte de sua língua (...) (Scherre 2005: 89-90)

La gramática normativa y la “língua padrão” son apenas partes de una realidad lingüística mayor y mucho más compleja y diversa. Y al decir “diversa” apuntamos a la noción de diversidad ecológica, entendida en este caso como componente del ecosistema social de la lengua, que bien podemos vincular con el concepto de “heterogeneidad ordenada” formulado por Weinreich, Labov y Herzog (1968) para dar cuenta de la variedad inherente a toda lengua y pautaada por reglas que corresponde a la descripción lingüística evidenciar.

Si nos ocupamos brevísimamente de dos propiedades del portugués brasileño actual que las gramáticas normativas condenan con insistencia, podemos enfocarlos desde un punto de vista ecolingüístico y tener de ellos una visión nueva. Nos estamos refiriendo a los cambios en la concordancia y a la reorganización de los usos del sistema pronominal.

El portugués brasileño ha modificado las reglas tradicionales de la concordancia, tanto dentro del sintagma nominal como entre sujeto y predicado.

---

Así, en el segundo caso, la tendencia es la de colocar el verbo en la tercera persona singular siempre que el sujeto no sea la primera persona singular, lo que constituye un proceso solidario de la tendencia a reducir las flexiones de persona y número del verbo (*cf. v. gr. Bagno 2012: 163*), como así también de la presencia regularmente obligatoria del sintagma nominal sujeto antepuesto al verbo. Scherre señala algunos fenómenos que se observan en la concordancia del portugués brasileño y observa que:

(...) é usual na nossa tradição gramatical a afirmação de que a concordância de número plural é de natureza obrigatória, ou seja, a marca explícita de plural deve estar presente em todos os elementos flexionáveis do sintagma nominal sempre que o núcleo nominal estiver no plural; deve também estar presente no verbo sempre que o sujeito estiver no plural; deve ainda estar presente nos predicativos flexionáveis e nos participios passivos quando o sujeito for plural.

Todavía, estudos diversos têm mostrado que, na modalidade falada do português brasileiro, a concordância de número plural nem sempre ocorre. Mesmo pessoas escolarizadas deixam de colocar todas as marcas formais de plural em construções diversas: as mais comuns são aquelas constituídas por itens nominais informais (“tomei uns *goró* e queimei uns *fumo*”), por itens nominais diminutivos e de formação regular (“umas *casinha bonitinha*”), por adjetivos pospostos ao núcleo do sintagma nominal, especialmente se o núcleo também não apresentar plural explícito (“essas *carne congelada*”), por verbos com sujeito posposto (“*sumiu* os meninos”), por predicativos de formação regular precedidos de verbos e/ou sujeitos sem marca explícita de plural (“as coisa tá *cara*) (...) (Scherre *op. cit.*: 19-20)

Esos usos que modifican la concordancia defendida por la normativa, de los cuales la relación que transcribimos es tan solo una parte, sufren una fuerte estigmatización social de parte de las personas escolarizadas cuando son objetivados como muestras y sometidos a análisis, esto es, en instancias de reflexión metalingüística. Sin embargo, como destaca Perini (*op. cit.: loc. cit.*), se trata de usos representativos del portugués brasileño actual sin distinción de niveles de escolarización, solo que hay ciertas personas — aquellas estigmatizadas — que hablan — y probablemente escriben — únicamente de esa manera, mientras

que otras personas alternan ese uso con otros socialmente prestigiados cuando factores tales como el género discursivo o la situación comunicativa les demandan mayor monitoramiento. Scherre (*op. cit.*) registra, sin embargo, numerosos casos de uso de las formas lingüísticas más estigmatizadas en textos escritos de alto nivel de formalidad, y de esa manera demuestra la extensión del proceso de cambio en la concordancia.

La reorganización del sistema pronominal del portugués brasileño actual, a su vez, ha sido objeto de análisis minucioso de varios lingüistas. En Bagno (2001) encontramos un resumen de la problemática.

Bagno examina los procedimientos de pronominalización del portugués brasileño y destaca tres estrategias de recuperación anafórica del objeto directo de tercera persona en ejemplos tales como las posibles respuestas a la pregunta “Você viu Pedro hoje?” Esas estrategias se realizan en las tres respuestas posibles: a) “Hoje não, eu o vi ontem”, b) “Hoje não, eu vi ele ontem”, c) “Hoje não, eu  $\emptyset$  vi  $\emptyset$  ontem”.

En el primer caso, la estrategia es la única reconocida por la normativa y defendida como “padrão” y como “culta”: el uso del pronombre oblicuo. En el segundo ejemplo encontramos el caso insistentemente condenado por la tradición normativista: uso de un pronombre recto. En el último ejemplo se observa el objeto directo nulo, que ni siquiera aparece mencionado en las gramáticas normativas, a pesar de ser ampliamente usado por los hablantes cultos del portugués brasileño. Bagno destaca que el uso del pronombre recto con función de objeto directo ha sido señalado en la lengua hace mucho tiempo y que se encuentra registrado en numerosas obras literarias, en tanto que el objeto nulo surge en una etapa más reciente del portugués. Bagno subraya asimismo que el uso de los pronombres oblicuos está cada vez más restringido a determinados géneros discursivos escritos y a manifestaciones de la oralidad altamente monitoreadas, y no duda en afirmar que los pronombres oblicuos de tercera persona están muertos y solo son usados por quienes han tenido contacto con los cuadros pronominales de la lengua literaria clásica y que por causa de ese contacto sufren presión de la norma estándar conservadora. Para Bagno, la prueba más elocuente de esa extinción es que los pronombres oblicuos átonos, esto es, los clíticos,

---

de tercera persona nunca aparecen en el habla de los niños que aún no fueron a la escuela ni en el habla de los analfabetos o semianalfabetos, es decir en los grupos de hablantes que no sufren lo que Bagno denomina el “policiamiento gramatical”. En esos grupos de hablantes es donde se encuentran las reglas gramaticales que están en vigor y que efectivamente forman parte de la lengua materna de la población brasileña actual.

En conclusión, la concordancia registrada y defendida por la tradición gramatical normativista, por un lado, y las nuevas formas de la concordancia evidenciadas por los estudios sociolingüísticos y de gramática descriptiva del portugués brasileño actual, por el otro, así como la distribución del sistema pronominal tradicional y el efectivamente usado por los hablantes de portugués brasileño hoy en día, son, respectivamente, especies en competencia en el portugués brasileño actual. De este modo, el paradigma medioambiental extrapolado al campo de los estudios lingüísticos contribuye, desde nociones tales como la de “equilibrio” y “predación”, y por medio de análisis empíricamente fundados, a la revisión crítica de preconceitos lingüísticos y sociales de hondo arraigo en la sociedad brasileña y propicia una renovación del corpus gramatical

a ser tenido en cuenta en cualquier aproximación científicamente seria al portugués brasileño, ya sea que se lo aborde como lengua materna o como lengua extranjera.

En el caso específico de la formación docente en portugués como lengua extranjera en Argentina resulta innegable la necesidad del estudio de las propiedades gramaticales del portugués brasileño por medio de la incorporación de bibliografía actualizada y autorizada, como la que hemos citado en estas páginas, así como el afinamiento de la percepción lingüística para registrar tanto en la oralidad como en la lengua escrita esas propiedades. El objetivo es fundamentalmente el conocimiento de una realidad lingüística objeto de estudio como parte de la formación de grado en Portugués en la Argentina, y resulta quizá obvio que en este punto la competencia receptiva ha de ir mucho más allá que la productiva, y no escapa de nosotros, por cierto, el propósito que guía investigaciones como las que hemos citado aquí: la revisión crítica de preconceitos lingüísticos que no solo empañan el conocimiento de una realidad lingüística, sino que encubren preconceitos sociales de profundo arraigo en el discurso social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMOSSY, R. 2008. (org.). *A imagem de si no discurso. A construção do ethos*. São Paulo: Contexto.
- ARNOUX, E. N. de y C. R. Luis. 2003 (comps.). *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- BAGNO, M. 1999. *Preconceito linguístico. O que é, como se faz*. São Paulo: Loyola.
- \_\_\_\_\_. 2001. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola.
- \_\_\_\_\_. 2012. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola.
- CASTILHO, A. T. de. 2010. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto.
- COUTO, H. H. do. 2009. *Linguística, ecologia e ecolinguística. Contato de línguas*. São Paulo: Contexto.
- FARACO, C. A. 2007. “Por uma pedagogia da variação linguística”, en Correa, D. A. (org.). 2007. *A relevância social da linguística. Linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola: 21-50.
- MAINGUENEAU, D. 2008 a. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola.
- \_\_\_\_\_. 2008 b. “A propósito do ethos”, en Motta, A. R. y L. Salgado (orgs.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto: 11-29.
- \_\_\_\_\_. 2008 c. *Cenas de enunciação*. São Paulo: Parábola.
- NARO, A. J. y M. M. P. Scherre. 2007. *Origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola.
- NEVES, M. H. de M. 1999. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP.
- PERINI, M. A. (2010). *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola.
- POSSENTI, S. 2008. *Os limites do discurso. Ensaio sobre discurso e sujeito*. São Paulo, Parábola.
- RAJAGOPALAN, K. 2003. *Por uma linguística crítica. Linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola.

---

\_\_\_\_\_. y F. L. da Silva. 2004. (orgs.). *A linguística que nos faz falhar. Investigação crítica*. São Paulo: Parábola.

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

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



---

# HABLANTES Y COMUNIDADES: CRÍTICA DE LA NOCIÓN ESTÁNDAR DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS

Luis E. Behares\*

Universidad de la República

## PROPÓSITO Y MARCO DE REFERENCIA

En el presente trabajo<sup>1</sup>, intentaremos la crítica de la noción de “derechos lingüísticos”, en el marco de referencia de las acciones vinculadas al establecimiento de las políticas lingüísticas. La pregunta que nos asiste puede ser expresada en los siguientes términos: *¿qué constantes de conceptualización de sujeto presiden la formulación de la noción de derechos lingüísticos?* La cuestión puede desplegarse en las encrucijadas de la teoría política, la filosofía del derecho, la teoría lingüística y la teoría del sujeto, con lo cual resulta muy compleja y polifacética y podría desmontarse en una serie, más o menos variada, de otras cuestiones.

En un trabajo anterior (Behares, 2013) realizamos una exploración del campo conceptual de los derechos lingüísticos a partir de los documentos internacionales generados entre 1945 y 1996<sup>2</sup>, en los cuales la cuestión se articula progresivamente y parece consolidarse sobre los años finales del siglo pasado. Allí concluíamos que las tendencias preceptivas que circulan y se establecen en este conjunto documental, sin una intención exhaustiva, permitirían una doble entrada:

a - un conjunto de derechos vinculados al reconocimiento de *lenguas* y variedades lingüísticas asociadas a *comunidades lingüísticas* que conviven con otras, en relaciones de poder asimétricas; y

b - otro conjunto vinculado a las *personas* en sus relaciones con las lenguas y el lenguaje.

Estas tendencias preceptivas comienzan a articularse a mediados del siglo XX, como reacción inmediata a la situación europea al cierre de la segunda guerra mundial. La institución de derechos humanos, sociales y políticos desde fines de la década de 1940 se da, fundamentalmente, en el marco del pensamiento de la “guerra fría”; principalmente las naciones adherentes al modelo capitalista-liberal, con notoria directividad de los Estados Unidos, jerarquizaron a través de la naciente Organización de las Naciones Unidas (ONU) ciertas cuestiones humanitarias, sociales y políticas.

Las cuestiones políticas y sociales derivadas de la diversidad lingüística, de la coexistencia de las comunidades de hablantes, de sus conflictos y efectos sobre los colectivos, las naciones y los individuos formaron parte de las problemáticas que los documentos de ONU de las décadas de 1940, 1950 y 1960 tomaron en cuenta. Como sabemos, también, estas cuestiones eran ya objeto de indagación desde diversas disciplinas, como la filología y la lingüística descriptiva, desde la sociolingüística, la sociología del lenguaje y la etnolingüística, desde las ciencias políticas y jurídicas y desde la investigación educativa. Las reivindicaciones políticas de las comunidades lingüísticas forman parte también de este entramado, en el que constantemente se formulan conceptualidades.

---

\* Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

<sup>1</sup> Este artículo es un producto de la *Línea de Investigación Dimensiones Lenguajeras de la Enseñanza y el Aprendizaje (DLEyA)* que llevamos adelante en el Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación (Universidad de la República, Montevideo-Uruguay).

<sup>2</sup> Entre otros, los documentos relevados y analizados son: CMCE (1992); ONU (1945, 1948, 1966, 1968, 1989, 1992); UNESCO (1953, 1960, 1996).

---

El *derecho en materia lingüística*, en los ámbitos internacionales, nacionales o regionales, ha sido desde la década de 1990 un campo en constante desarrollo, ligado fundamentalmente al derecho positivo y tendiente, en general, al establecimiento de políticas lingüísticas. Dentro y fuera de este campo, se ha desarrollado la *noción de derechos lingüísticos*, como correlato especializado de la noción de derechos humanos, con evidentes oscilaciones entre el derecho positivo y el derecho natural.

## LA NOCIÓN ESTÁNDAR DE “DERECHOS LINGÜÍSTICOS”

La noción contemporánea de “derechos lingüísticos” fue generada en el ámbito de la legislación internacional, en primera instancia, y luego comenzó a ser tomada como materia de las legislaciones nacionales. La consideración de las “cuestiones humanitarias” era uno de los campos en los cuales las instituciones internacionales (por ejemplo la ONU, 1945, art. 68) establecieron su campo de acción. La *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (ONU, 1948), elaborada por la *Comisión de Derechos Humanos* creada en 1947, es el producto inicial del proceso.

La noción de *derechos humanos* es un atributo del pensamiento político de la modernidad. Se articula desde el siglo XVII en la junción del pensamiento liberal con las concepciones medievales de “derecho natural” (en general, de base teológica), en base a elementos del pensamiento empirista inglés y del pensamiento racionalismo francés. Se trata, *mutatis mutandis*, de los *derechos de las personas individuales*, y de la asunción de que estos derechos son universales y están por encima de cualquier ordenamiento de derecho positivo<sup>3</sup>. La Declaración de la ONU de 1948 se inserta en esta tradición, y hace suyos dos factores

que le son característicos: la afirmación de que los derechos humanos son *derechos naturales*, y la afirmación de que los derechos humanos descansan y tienen su titularidad exclusivamente en la *persona humana*, libre y detentadora de una voluntad responsable. Como se observa, se trata del pensamiento liberal, que se asocia a un principio axiomático centrado en la *noción de individuo*: “La finalidad de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles del hombre. Esos derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión” (Francia, 1789, art. II).

Si bien la Declaración de la ONU de 1948 no hablaba explícitamente de “derechos lingüísticos”, la formulación de este concepto especializado de los derechos humanos le es inherente, según se establece ya claramente en el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* (ONU, 1966)<sup>4</sup>. Este documento hace presente ya un derecho lingüístico individual, según la tradición mencionada como derecho humano universal, y le confiere positividad jurídica (art. 14), pero incluye también una innovación: el derecho humano universal a su propio idioma en él positivizado no tiene como titular exclusivo al individuo, sino que su titularidad se amplía al “común con los demás miembros de su grupo” (art. 27, citado en nota 4). La noción de “propio idioma”, entonces, no se refiere a un derecho individual, cuyo titular sería exclusivamente la persona, sino que esa “propiedad” parece descansar más allá de la individualidad y asentarse definitivamente en los “grupos” que se identifican como propietarios de un idioma en común.

La dualidad en cuanto a la titularidad de los derechos lingüísticos (por un lado, el individuo y, por otro, el grupo de individuos) estuvo presente, como ya analizamos detalladamente en Behares (2013), también en otros documentos contemporáneos y posteriores al *Pacto* de 1966.

---

<sup>3</sup> Es éste el espíritu de los documentos fundadores de esta conceptualidad, como el *Habeas Corpus Act* de 1679 (Inglaterra, 1679) y el *Bill of Rights* de 1689 (Inglaterra, 1689) y de la *La déclaration des droits de l'homme et du citoyen* francesa de 1789 (Francia 1789).

<sup>4</sup> A diferencia de la Declaración, es un documento acordado para ejercer determinadas acciones específicas y es vinculante para los Estados que lo ratificaron. Establece: “En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma” (ONU, 1966, art. 27). Este artículo ha originado un amplio debate, sobre el cual haremos algunas consideraciones al final de este texto.

---

En los documentos posteriores, más cercanos en el tiempo a nosotros, encontramos ya esta doble titularidad en forma nítida (ONU, 1989, arts. 17, 20 y 30; ONU, 1992, arts. 1 y 4). En la *Carta Europea de las lenguas regionales y minoritarias* (CMCE, 1992, art. 7, inc. 1), documento considerado de avanzada en la consagración de los derechos lingüísticos, parece claro que la titularidad para éstos descansa en los colectivos más que en las personas. La Comunidad Europea consagra el derecho de las “lenguas” en sí mismas (usa esta expresión en forma excluyente), como entidades históricas; por lo tanto, la titularidad de los derechos que allí se consagran se revierte (al menos en la letra del texto) a los grupos ligados o determinados por las lenguas, y deja de ser de la titularidad de los hablantes como individuos particulares.

En 1996, se labra en Barcelona un documento bastante más “radical” y de mayores pretensiones, la *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos* (UNESCO, 1996)<sup>5</sup>, en cuyo caso se reconocen claramente dos tipos de derechos lingüísticos: los *individuales* y los *colectivos*. En referencia a los primeros, el argumento sostenido abarca aspectos de orden individual simple (como el derecho al uso público o privado de una lengua), pero enfatiza que los derechos lingüísticos individuales se derivan y se justifican por el derecho lingüístico central de ser reconocido como *miembro de una comunidad lingüística*.

De esta forma, los derechos colectivos pasan a ser los efectivamente reconocidos, aunque en forma oblicua, y de ellos se desprenderán, por vía de la pertenencia a un colectivo, los derechos individuales<sup>6</sup>. El referente efectivo del goce de los derechos lingüísticos queda en este documento establecido en la *comunidad lingüística* histórica:

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

Sobre esa base conceptual la Declaración de 1996 explicita algunos derechos colectivos puntuales de los grupos lingüísticos (UNESCO, 1996, Art. 3, inc. 2), pero lo determinante en este caso es el establecimiento de la igualdad de todas las comunidades lingüísticas, que hacen inadmisibles las *discriminaciones* contra algunas de ellas. Estas discriminaciones suelen basarse en su grado de soberanía política, en su situación social, económica o en otros factores que se les aplica como colectivos.

## PARA UNA CRÍTICA DE LA NOCIÓN ESTÁNDAR DE “DERECHOS LINGÜÍSTICOS”

La noción estándar de derechos lingüísticos, construida en los últimos sesenta años en el espacio “interdisciplinario” que incluye a la lingüística, a las ciencias políticas y a las ciencias del derecho, con una intencionalidad política internacional y social de tipo más bien práctico, presenta varios problemas. Algunos de estos problemas están vinculados a la aplicabilidad, y son coyunturales, pero también pueden ser analizados desde las perspectivas teóricas que bordean a la noción en sí misma:

---

<sup>5</sup> Este documento fue aprobado en la *Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos* de Barcelona, organizada por varias instituciones y asociaciones con el apoyo “moral y técnico” de UNESCO. Entre otros, fueron organizadores del evento y signatarios de la Declaración el *Comité de Traducciones y Derechos Lingüísticos* del *International PEN Club* y el *CIEMEN* (*Escarre International Center for Ethnic Minorities and the Nations*). Se registró la participación de sesenta y seis organizaciones no gubernamentales (ONGs), 41 centros PEN y 41 expertos internacionales en legislación lingüística, y fue presentado al Director General de UNESCO, quien la publicó oportunamente. No es, pues, como en los casos anteriores, un documento preceptivo para los países, ni una pieza del derecho internacional acordada y con signatarios oficiales, pero se lo ha jerarquizado como una *summa* en la materia con suficiente prestigio.

<sup>6</sup> Como derechos personales inalienables y que pueden ejercerse en cualquier situación, se incluyen, por ejemplo, el derecho a ser reconocido como miembro de una comunidad lingüística, el derecho al uso de la lengua en privado y en público, el derecho al uso del propio nombre, el derecho a relacionarse y a asociarse con otros miembros de la comunidad lingüística de origen y el derecho a mantener y desarrollar la propia cultura (UNESCO, 1996, art. 3, inc. 1)

---

1. La noción de *derechos lingüísticos* se ha construido como un aspecto especial de los “derechos humanos”, pero también se la liga al establecimiento de los ordenamientos sociopolíticos entre los estados o grupos humanos dentro de los estados. La noción incluye, pues, una dimensión referida a los *hablantes* y otra referida a las *comunidades lingüísticas*.

2. La noción engloba a los individuos como hablantes y a las comunidades lingüísticas como poseedoras de un bien. Desde la tradición propia de la lingüística podemos hablar de derechos del hablante (o, derechos de *lenguaje*) y de derechos de las comunidades (o derechos de *lengua*).

3. La distinción clásica entre *lenguaje* y *lengua* establece que el lenguaje es un fenómeno individual, mientras que las lenguas son entidades con un orden propio que está fuera de la individualidad del hablante. Hay, por tanto, un titular individual, en su derecho de hablante, y un titular colectivo socialmente institucional o históricamente determinado en la alteridad de la lengua.

4. Un *derecho de hablante* se resume, aparentemente, en su derecho a serlo, y por lo tanto a que ningún obstáculo externo tienda a disminuir su acceso espontáneo al ejercicio de lenguaje, mientras que un *derecho de lengua* se refiere a ésta como entidad histórica reflejada en sus niveles de estabilidad y de “recurrencia”, y hace imprescindible la noción concomitante de comunidad lingüística, definible sólo si se la compone como parte de un orden social y político independiente de las voluntades individuales.

5. En las tradiciones jurídicas, a su vez, es posible oponer *derecho natural* y *derecho positivo*. El primero asume la esencialidad de un derecho como atributo inseparable de la persona, en términos absolutos, y por encima de los ordenamientos jurídicos positivos; el segundo es siempre de naturaleza social o política, y consiste en los acuerdos explícitos (positivos) que los ordenamientos jurídicos de los estados o los entes supraestatales proveen.

6. En cierta forma, los derechos del hablante se construyen como *derechos lingüísticos naturales* integrados a los derechos humanos,

mientras que los derechos de lengua o derechos de las comunidades lingüísticas son, por su propia conformación y finalidad, *derechos lingüísticos positivos*, y lo son porque se los ha establecido en los ordenamientos jurídicos.

Estas dificultades han sido ya señaladas y se han aportado múltiples opiniones<sup>7</sup>. Para replantear desde el punto de vista jurídico la oposición que señalamos, Kloss (1977) toma en cuenta la orientación que se les confiere a los derechos, en un caso más bien dirigida a la *tolerancia* y en otros orientada hacia la *promoción*. La tolerancia se refiere a las personas y al ámbito privado de sus relaciones con las lenguas (por ejemplo, el derecho a usar su lengua materna en la vida cotidiana); la promoción va dirigida a las comunidades en la esfera pública (por ejemplo, el reconocimiento legal de lenguas minoritaria y las propuestas para su uso). Hasta por el término elegido, “tolerancia”, el esquema de Kloss (1977) implica cierta posición benevolente hacia la persona particular, referida substancialmente al respeto natural de sus derechos humanos, por vía de la omisión de medidas limitantes; en cambio, la promoción se articula con mayor dificultad, porque refiere al reconocimiento de derechos positivos de las comunidades o grupos, principalmente los minoritarios. Para la óptica de los organismos internacionales orientados explícitamente en la tradición liberal entre 1948 y 1996, lo que Kloss llama “promoción” fue desatendido, ya que escapaba a la posibilidad de ser instrumentado en términos reales. Sin embargo, como muestra Varennes (1996), en los años de 1950 es posible situar ya en la jurisprudencia internacional una definición política posible de lengua minoritaria alternativa a la tomada por los organismos internacionales, fundada ésta en el derecho de “propiedad” de un bien colectivo, de naturaleza comunal, establecido o reclamado por una comunidad lingüística particular.

Es necesario recordar aquí que el origen de los derechos humanos conceptualizados en el siglo XX (generados en los últimos 60 años), y de los derechos lingüísticos dentro de ellos, incorpora una concepción extremadamente liberal de “derechos”, que los restringe casi exclusiva-

---

<sup>7</sup> Han sido realmente incontables los aportes que sobre estas cuestiones se han elaborado. Tomamos aquí solamente algunos elementos que pretendemos relacionados con nuestro punto de indagación.

---

mente a la persona individual, por lo cual genera una inhibición para el reconocimiento de bienes colectivos (lenguas u otros) de las comunidades o grupos particulares. La condición de ciudadano en las democracias liberales, según el liberalismo ortodoxo, no incorpora en absoluto la diferencias de origen grupal y lingüístico<sup>8</sup>, ya que considera a todas las personas como intercambiables y sólo definibles por condiciones generales (Young, 1993). May (2010: p. 134) ha escrito recientemente, al referirse a las críticas comunalistas o colectivistas al liberalismo, que éstas “señalan que la separación estricta de la ciudadanía y la identidad en la política moderna subestima, y niega a veces, el significado de organizaciones comunitarias más extensas, incluyendo la o las lenguas de una persona, en la construcción de la identidad individual”. En la sociedad democrática liberal, y en la construcción teórica que la sostiene, los bienes comunes, como las lenguas, sólo pueden ser considerados en relación a los individuos, ya que ambas se sustentan en el individualismo intrínseco. Las políticas referidas a los bienes comunales son entonces tangenciales y aleatorias (van Dyke, 1977).

El Artículo 27 del *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* (ONU, 1996) ha sido, sin lugar a dudas, el gran articulador político-jurídico de estas construcciones que venimos señalando. Con enorme dificultad de redacción, y con más graves dificultades de aceptación de la forma en que fue redactado finalmente, en él encontramos varios subterfugios: da a los estados la capacidad de decidir si efectivamente tienen o no minorías étnicas, religiosas o lingüísticas (lo que implica una vaguedad insostenible y grandes facilidades para su incumplimiento), no dice “se dará”, sino “no se negará” el derecho a utilizar su propio idioma (lo que supone una posibilidad y no un establecimiento), la expresión “minorías” fue substituida por “personas pertenecientes a minorías” (ya que el derecho es de la persona y no del grupo) y minimiza el factor lingüístico comunitario mediante la expresión “en común con los demás miembros de su grupo”

(para negar titularidad al grupo, pero, al mismo tiempo, reconocerle algo de identidad).

Según varios investigadores (Capotorti, 1979; Skutnabb-Kangas, 1998; de Varennes, 1996; May, 2010), el Artículo 27 refleja la tensión entre los derechos individuales y los derechos de las comunidades, y abre una brecha para hacer muy confusa la cuestión de quién puede ejercer o reclamar estos derechos. Similarmente, Nic Craith (2006) encuentra similares problemas en la *Carta Europea* (CMCE, 1992) y en otros documentos posteriores.

Algunas situaciones creadas a partir de estas construcciones doctrinarias han llamado la atención sobre sus debilidades. Nos referimos al caso de las políticas lingüísticas y de los derechos individuales en España, a partir de las leyes de autonomización en materia lingüística, la particular situación de las lenguas de señas, atributos de comunidades que tienen varios conflictos de paternidad con respecto a sus miembros, en especial los niños, y las políticas indigenistas en varios países latinoamericanos, en especial México y Bolivia, entre otras. Si bien no podemos extendernos en este texto en la complejidad de cada una de estas situaciones, es bastante evidente que hay presentes en ellas algunos conflictos insolubles derivados de la confusión entre derechos lingüísticos de las personas y derechos lingüísticos de las comunidades: el hecho denunciado de que un ciudadano español tenga dificultades en algunas regiones de proporcionar un acceso importante a sus hijos al español estándar, el conflicto de interés que se genera entre las comunidades sordas y el derecho de los padres de niños sordos a mantener a sus hijos fuera del contacto con la lengua de señas, las variedades indígenas tomadas en consideración por el estado como más apropiadas para la educación de los niños indígenas y aquellas que efectivamente son parte del patrimonio de los grupos étnicos. En la base de estos conflictos hay, sin lugar a la menor duda, una endeble base en la conceptualización de las relaciones de los hablantes con el lenguaje y con las lenguas, y de

---

<sup>8</sup> Se pueden encontrar, obviamente, arreglos más relativistas, como los de Kymlicka (1995) en su noción de “derechos diferenciados”, básicamente en la afirmación de que los grupos permiten algunas variaciones propositivas para derechos esencialmente individuales afectados por las construcciones culturales o históricas. En un plano más cercano a las tradiciones de la sociolingüística liberal, véase Fishman (1991)

---

las diferencias radicales que es posible establecer para ambas relaciones.

En principio, la relación entre un individuo y el lenguaje, de la cual deriva uno de los aspectos de su condición de hablante, puede resultar de la determinación orgánico-mental para una serie de procesamientos cognitivos específicos (según se sostiene desde los modelos innatistas-naturalistas, más o menos derivados de la obra de Noam Chomsky), o de su determinación por las cadenas lenguajeras que lo preceden y en las cuales viene a ser determinado como sujeto de lenguaje (en las interpretaciones de los lingüistas afectados por Jacques Lacan). En cambio, la relación de un individuo con una lengua particular, de la cual se deriva otro rasgo importante de su condición de hablante, implica el vínculo de identidad o de pertenencia a un grupo que es capaz de alterar instrumentalmente su actividad lingüística y discursiva (posición habitual de la sociolingüística estadounidense), o la determinación discursiva de ese individuo por la estructura materialmente histórica de la lengua como registro radicalmente alterizado (posición de las teorías marxistas del discurso). Se trata, entonces, en cualquiera de estos casos, de una distancia considerable en la condición del hablante en su *relación con el lenguaje* y del hablante en su *relación con*

*la lengua* en tanto que alteridad suprapersonal o impersonal.

La tradición estadounidense referida a estas cuestiones, representada fundamentalmente por la sociolingüística, la etnolingüística y la tradición de la planificación lingüística generadas a partir de los autores empiristas y pragmatistas de inicios del siglo XX, resuelve el conflicto de modo aparentemente sencillo, simplificando la relación sujeto-lenguaje/lengua a la siguiente formulación: existe un sujeto natural (individuo) que es anterior como tal a su encuentro con el mundo exterior, la relación que este ente preexistente establece *a posteriori* con el lenguaje y las lenguas es de estricta *instrumentalidad*. El uso del lenguaje y el uso de la lengua no pueden diferenciarse; a lo sumo hay cierta libertad individual opuesta a la imposición de restricciones conductuales o pragmáticas de origen social. La noción de sujeto que sustenta el pensamiento sociolingüístico estadounidense, en la forma estándar que funda ese saber y su práctica dentro y fuera del país del norte, es totalmente co-funcional al sujeto tal cual se lo construye en el liberalismo político y jurídico. Con base en este hecho, difícil de controvertir, se puede observar que las mejores construcciones sociolingüística de esta problemática son redundantes y sólo sirven para sostener el *statu quo* de los conceptos que cuestionamos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHARES, L. E. (2013) Notas sobre la noción de derechos lingüísticos ¿quién es su titular? Entregado para su publicación en *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 4. Córdoba (En prensa).

CAPOTORTI, F. (1979) *Study on the Rights of Persons Belonging to Ethnic, Religious and Linguistic Minorities*. New York: United Nations.

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

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

FISHMAN, J. (1991) *Reversing Language Shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.

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

HOLBOROW, M. (1999) *The Politics of English: a Marxist view of language*. London: Sage.

INGLATERRA (1679) Habeas Corpus Amendment Act (26 de marzo de 1679). En: *Biblioteca Jurídica Virtual Del Instituto de Investigaciones Jurídicas*. México: Universidad Autónoma de México. [www.juridicos.unam.mx](http://www.juridicos.unam.mx), pp. 185-193.

INGLATERRA (1689) Bill of Rights (1689). En: *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Madrid, [www.cervantesvirtual.com/obra/bill-of-rights-1689](http://www.cervantesvirtual.com/obra/bill-of-rights-1689)—0

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

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

- 
- MAY, S. (2010). Derechos lingüísticos como derechos humanos. *Revista de Antropología Social*, 19, 131–159.
- NIC CRAITH, M. (2006) *Europe and the Politics of Language: Citizens, migrants, and outsiders*. London: Palgrave–Macmillan.
- ONU - Organización de las Naciones Unidas. (1945) *Carta de las Naciones Unidas* (1945). Sitio Institucional de ONU, [www.un.org/es/documents/charter/](http://www.un.org/es/documents/charter/) (consultada 20/01/13).
- ONU - Organización de las Naciones Unidas. (1948) *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. [www.un.org/es/documents/udhr](http://www.un.org/es/documents/udhr) (consultada 20/01/13).
- ONU- Organización de las Naciones Unidas. (1966) *Pacto Inter nacional de Derechos Civiles y Políticos*. Página de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. [www2.ohchr.org/spanish/law/ccpr.htm](http://www2.ohchr.org/spanish/law/ccpr.htm) (consultada 20/01/13).
- ONU - Organización de las Naciones Unidas. (1968) *Proclamación de Teherán.*, <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=4052>(consultada 20/01/13).
- ONU - Organización de las Naciones Unidas. (1989) *Convención sobre los Derechos del Niño*. Página oficial de UNICEF, [www.unicef.org/.../spanish/7.-Convencion-sobre-los-derechos.pdf](http://www.unicef.org/.../spanish/7.-Convencion-sobre-los-derechos.pdf) (consultada 20/01/13).
- ONU - Organización de las Naciones Unidas. (1992) *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas*. Página de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. [www2.ohchr.org/spanish/law/minorias.htm](http://www2.ohchr.org/spanish/law/minorias.htm) (consultada 20/01/13).
- SKUTNABB–KANGAS, T. (1998) Human rights and language wrongs – a future for diversity? *Language Sciences*, 20: 5–27.
- UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1953) *Empleo de las Lenguas Vernáculas en la Enseñanza*. París: Ediciones de la Unesco.
- UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1960) *Convención de la UNESCO relativa a la recomendación sobre la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*. Portal oficial de UNESCO, [portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=12949&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&...](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&...) (consultada 20/01/13).
- UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1996) *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*. Página Oficial de UNESCO. <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/linguisticos.htm> (consultada 20/01/13).
- VARENNE, F. de (1996) *Language, Minorities and Human Rights*. The Hague: Kluwer Law International.
- YOUNG, I. (1993) Together in Difference: transforming the logic of group political conflict. En: Squires, J. (Ed.) *Principled Positions: postmodernism and the rediscovery of value*. London: Lawrence and Wishart: 121–150.
-





---

# EL TEXTO ACADÉMICO COMO OBJETO DE ENSEÑANZA EN EL ÁREA SOCIAL Y HUMANÍSTICA DE LA UDELAR. UNA INDAGACIÓN DOCUMENTAL

Cecilia Blezio Ducret\*  
Universidad de la República

## RESUMEN

La enseñanza universitaria tiene como particularidad el énfasis en su relación con el saber. El texto académico ocupa un lugar en la entrada en el funcionamiento científico, en tanto cumple una función importante en la dinámica conocimiento-saber, designificación-resignificación. La producción de textos académicos, como requisito del grado universitario, tiene que ver con la construcción de la posición de investigador, necesaria para la adecuada producción de este tipo de textos.

Esta reflexión, que se enmarca en las discusiones de la Línea de Investigación Dimensiones Lenguajeras de la Enseñanza y el Aprendizaje (DLEyA) y forma parte del trabajo de tesis, en curso, “El texto académico y su relación con la enseñanza en el grado universitario. Una indagación en el área humanística y social de la Universidad de la República”. En este trabajo, a partir de la lectura de planes de estudio y otros documentos relevantes del área social y humanística de la UdelAR, procurará evidenciar qué lugar “institucional” tiene el texto académico, es decir, en qué servicios y en qué asignaturas se lo requiere como parte de la evaluación, cómo se lo define y si está jerarquizada o no su enseñanza.

## CONSIDERACIONES GENERALES

La escritura, como gesto íntimo y singular, evidencia una peculiar relación del sujeto con el saber. En las situaciones de enseñanza, funciona como resto que queda del acontecimiento irrepetible.

Específicamente en el ámbito universitario, a través de los textos académicos se construye — o, más bien, se *adquiere*, en el sentido en que Claudia de Lemos plantea la adquisición del lenguaje, es decir, “como un proceso de subjetivización definible por cambios de la posición del niño” (de Lemos, 2000, p. 7; la traducción es nuestra) — la posición del investigador (Blezio y Fustes, 2011), ya que es a partir del texto académico que se entra en el funcionamiento de la ciencia.

Entendemos aquí “ciencia” como Milner (1989 y 1995) define la ciencia moderna. Según este autor, si no se la delimita, la palabra “ciencia” resulta vaga y equívoca (Milner, 1989: pp. 23-38). El autor destaca que la ciencia es una configuración discursiva caracterizada por tres elementos básicos: la matematización, a través de la cual se capta lo empírico, y una cierta relación con la técnica (Milner, 1989, p. 23). Desde esta perspectiva, la teoría es un *a priori* necesario para la percepción<sup>1</sup> y la técnica es lo que permite discontinuar el fenómeno (que es continuo).

Así, según nuestra posición teórica, podemos caracterizar el texto académico como una entidad científica, en tanto es la vía de entrada al funcionamiento de la ciencia; esta afirmación también implica que gira en torno a lo heurístico del saber en falta; en este sentido, es parte de la posición de investigador; por último, mantiene una cierta relación con la enseñanza.

En este marco teórico, entonces, podemos definir primariamente texto académico como aquel que se produce para la actividad académica, propio del funcionamiento de la ciencia, que, en tanto tal, implica mantener la tensión entre saber

---

\* Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

<sup>1</sup> Esto ya había sido planteado por de Saussure: “Lejos de preceder el objeto al punto de vista, se diría que es el punto de vista el que crea al objeto, y, además, nada nos dice de antemano que una de esas maneras de considerar el hecho en cuestión sea anterior o superior a las otras” (Saussure, 1916: 49).

---

(como falta, como pregunta genuina, como *insabido*) y conocimiento (como ya sabido, estabilizado; pero también como provisorio<sup>2</sup>).

En toda situación de enseñanza hay circulación del saber, en un movimiento sobre sí mismo, que va del conocimiento (como estabilidad representada) al saber (como falta) y, luego, otra vez al conocimiento; justamente ése es su trazo fundamental<sup>3</sup>.

En su “Conferencia en Ginebra sobre el síntoma” (4 de octubre de 1975), Lacan habla de la escritura, a partir de una diferencia: “Escribir para nada es la misma cosa, no se parece en nada al decir” (Lacan, 1975, p. 117)<sup>4</sup>. Y agrega:

Sucede que, durante la época en que estaba en Saint-Anne, quise que quedase algo de lo que yo decía. En esa época salía una revista en la que, hablando estrictamente, yo escribía. Recopilé cierto número de artículos aparecidos en dicha revista. Como también había escrito antes no pocas cosas, la mitad de esa recopilación está constituida por esos escritos previos — que son hablando estrictamente escritos, a ello se debe mi título, *Escritos*, muy sencillamente. [...] Simplemente mediante *Escritos*, quería señalar que era de algún modo el residuo de mi enseñanza (Lacan, 1975, p. 117).

Lo escrito funciona como residuo o resto de la situación de enseñanza. Es evidente que es aquello que queda, que se separa de lo situacional (*hic et nunc*) y permanece<sup>5</sup>. Esta permanencia, a la vez, tiene sus efectos: “todo pensamiento se piensa por sus relaciones a lo que se escribe de él” (Lacan, 1971-1972, inédito; sesión del 8 de marzo de 1972).

En la relación saber-conocimiento la función de la escritura es insustituible: hay algo que sólo se adquiere — se sabe, se bordea — escribiendo

(y no leyendo). En este sentido, la escritura no es un mero acto de expresar y ordenar ideas (porque, si fuera el caso, sería un orden “paralelo” al pensamiento); “es entonces un hacer que da soporte al pensamiento” (Lacan, 1975-1976, p. 161) y lo plasma, con exterioridad, en el escrito.

Por todo esto, parece evidente que en la formación universitaria la cuestión del texto académico es fundamental. Este trabajo busca responder la pregunta ¿en qué servicios y carreras de la formación de grado existe el texto académico como objeto de enseñanza? Para ello, y como primera aproximación, se relevará si se menciona ese tipo de textos en los planes de estudios y otros documentos, como requisito del curso (por ejemplo, como modalidad de evaluación).

## CONSIDERACIONES ACERCA DE LA UDELAR

El Área de las Ciencias Sociales y Humanas es una de las cinco que conforman la UdeLaR (las otras son: Artística, Ciencias Agrarias, Salud, y Ciencias y Tecnologías). Está conformada por seis servicios: la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCCEEA), la Facultad de Ciencias Sociales (FCCSS), la Facultad de Derecho (Fder), la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), la Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines (EUBCA) y la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (Liccom)<sup>6</sup>.

En el artículo 3 de la *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria* se consigna:

La educación superior tiene como finalidad formar para la creación, comprensión y apli-

---

<sup>2</sup> Adscribimos, como se aprecia en todo este apartado, a una concepción epistemológica popperiana.

<sup>3</sup> Esta distinción entre “saber” y “conocimiento” ha sido desarrollada, por ejemplo, en Behares (2009). El autor sostiene: “En ocasión de la enseñanza se puede hablar, asimismo, de *transferencia del saber* como proceso diferente a la *transmisión del conocimiento*; en el primer caso la incógnita convoca singularmente el acto de enseñanza, en el segundo éste es convocado por la representación repetible. En el primer caso, además, la estructura de la representación es abierta, mientras que en el segundo es cerrada” (Behares, 2009, p. 405).

<sup>4</sup> Este aforismo ya había sido dicho por Lacan en su seminario del año anterior: el escrito “muestra ser de una dimensión diferente a la del decir”; y también: “El decir, por el contrario, no es tampoco lo escrito” (Lacan, 1974, inédito; sesión del 12 de febrero).

<sup>5</sup> Y a esto hace alusión el proverbio latino “*verba volant, scripta manent*”.

<sup>6</sup> [http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/130#heading\\_430](http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/130#heading_430).

---

cación crítica del conocimiento, el desempeño profesional y ciudadano responsable y el desarrollo de capacidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Integrada con los procesos de investigación y extensión, la enseñanza universitaria deberá ser de alta calidad, enfatizando en el rigor científico, la profundidad epistemológica, la apertura a las diversas corrientes de pensamiento, el desarrollo de destrezas y la promoción de aprendizajes autónomos. La acción pedagógica estará orientada a motivar procesos reflexivos y activos de construcción de conocimientos, antes que de exclusiva transmisión de información (UdelaR, 2011, p. 3).

Además, entonces, de las consideraciones éticas y profesionales, este artículo consagra la importancia de la dimensión epistemológica en la formación de grado<sup>7</sup>. Se enfatiza, también, que “los procesos de enseñanza estarán integrados con las funciones universitarias de extensión y de investigación” (UdelaR, 2011, p. 3). No obstante, este documento es muy general en cuanto a las disposiciones sobre la evaluación. En su artículo 37 se expresa:

La evaluación de los aprendizajes cumplirá una función formativa a la vez que de verificación y certificación. Se emplearán modalidades e instrumentos diversos de aplicación docente, así como mecanismos de auto y heteroevaluación. La misma cumplirá principios básicos de validez, confiabilidad y consistencia con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, contribuyendo a la mejora continua de los mismos. Como parte del rol formativo de la evaluación de aprendizajes se deberán establecer instancias de muestras de pruebas, exámenes y demás evaluaciones (UdelaR, 2011, p. 12).

En cuanto a la formación de investigadores, Behares (2011a) clasifica los distintos servicios universitarios — aunque sin referirse específicamente al área que nos ocupa, social y humanística — en cuatro tipos, de acuerdo a la inserción en ellos de prácticas de investigación:

**Tipo 1.** Servicios con perfil marcadamente profesionalista, con exiguo desarrollo de la investigación.

**Tipo 2.** Servicios con perfil preferentemente profesionalista en cuanto a la enseñanza, en los cuales la investigación se constituye en ámbitos específicos, creados para ese fin.

**Tipo 3.** Servicios en los cuales la investigación se integra a la labor institucional a través de Departamentos, y otras estructuras, integradoras de las tres funciones.

**Tipo 4.** Servicios de perfil esencialmente académico, en los que la dimensión profesional se reduce sensiblemente a la investigación misma (Behares, 2011a, p. 81).

Una intuición *a priori* sería que en los servicios más “profesionalistas” habría menos cabida en la documentación institucional para el texto académico. No obstante, los planes de estudios revelan que el texto académico se incluye en todas las licenciaturas, independientemente de su perfil “profesionalista” o “de investigación”.

## REVISIÓN DE DOCUMENTOS

A modo de ejemplo, revisaremos reglamentaciones de un servicio marcadamente Tipo 1, la EUBCA, y otro que puede incluirse en el Tipo 4, la FHCE.

La EUBCA ofrece dos licenciaturas: en Bibliotecología y en Archivología. Tiene un plan de estudios vigente aprobado en 2012. En el apartado “Unidades curriculares transversales a ambas carreras” el primer ítem que figura es “Universidad y alfabetización académica”. Allí se sostiene:

De acuerdo con Carlino [Carlino, Paula (2006) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires] y considerando que aprender a leer y escribir en la universidad no es una habilidad que pueda realizarse de una vez para siempre e independientemente de una disciplina, la alfabetización académica requiere de una implementación transversal a todo el curriculum, desde el Ciclo Inicial. Las estrategias que esta propuesta pretende abordar se vinculan a través de metodologías, tanto de trabajo como de evaluación de los cursos.

La alfabetización académica se propone:

---

<sup>7</sup> En este artículo también hay una referencia, desde nuestra perspectiva, crítica, a la “acción pedagógica”; no obstante esa discusión excede el propósito de este trabajo, para ampliarla ver, por ejemplo, Behares, 2011a y 2011b.

- ubicar al estudiante en el ámbito universitario,
- incorporarlo a una comunidad discursiva y a un contexto de práctica (el campo académico de las Ciencias Sociales y Humanas, específicamente en la disciplina Ciencia de la Información), con sus características y normas,
- brindar metodologías para el abordaje de los problemas e instrumentos de trabajo intelectual,
- abordar la escritura y la lectura como prácticas sociales y brindar herramientas de análisis y comprensión lectora,
- fortalecer el manejo de la escritura, instrumento privilegiado de reflexión y construcción de conocimiento,
- desarrollar habilidades argumentativas y discursivas.

Los principales aspectos a desarrollar en coordinación con las distintas unidades curriculares del Plan, y con base en el campo de problemas propios de la disciplina, se pueden sintetizar en: análisis y comprensión lectora, competencias comunicativas, géneros discursivos, argumentación como actividad social, intelectual y verbal, **producción de textos académicos** (EUBCA, 2012a, p. 16-17; el destacado es nuestro).

Respecto del texto académico, para las dos licenciaturas este documento plantea:

Una unidad curricular específica del Plan de Estudios lo constituye el trabajo monográfico final realizado a partir del 7° semestre en régimen de Seminario-Taller. Consiste en el diseño y realización de un proyecto de carácter formativo que constituya un aporte al área de la Ciencia de la Información, la presentación de un informe con formato monográfico y la defensa oral del mismo. La temática a abordar podrá contemplar las tres funciones universitarias y generar espacios de articulación e integración enseñanza-extensión-investigación. El trabajo monográfico será de carácter individual o grupal, con un máximo de tres integrantes por grupo. Se le asignan 30 créditos (EUBCA, 2012a, p. 28 y p. 38).

A modo de referencia, mencionemos que ambas licenciaturas poseen un total de 360 créditos.

El documento plantea ocho módulos para cada licenciatura, en cuya descripción se incluyen objetivos generales, contenidos básicos y ejemplos de unidades curriculares que lo componen, pero no se desarrollan aspectos vinculados a la evaluación. A nuestros efectos, parecen más propensos a requerir textos académicos los módulos 1 (“Fundamentos teórico-conceptuales y contexto de la disciplina y profesión”) y 5 (“Investigación en la ciencia de la información”), por lo cual nuestra indagación proseguirá con la lectura de los programas de las asignaturas que los componen. Igualmente, a modo de ejemplo, las unidades curriculares que componen este último módulo parecen más orientadas a la técnica que a la investigación; son, para Archivología, “Estadística. Metodología de la investigación social. Estudios de usuarios. Técnicas de investigación histórica. Paleografía y Diplomática. Terminología” (EUBCA, 2012a, p. 24); y para Bibliotecología “Estadística. Metodología de la investigación social. Estudios de usuarios. Bibliometría. Terminología” (EUBCA, 2012a, p. 34).

Las *Disposiciones reglamentarias sobre modalidades de cursado, control de asistencias y evaluación de los cursos del Ciclo Inicial del Plan de Estudios 2012* (EUBCA, 2012b), no ahondan en el tema que nos ocupa. Simplemente señalan que los cursos en modalidad reglamentada o libre-reglamentada pueden aprobarse por dos evaluaciones parciales o por un trabajo final (EUBCA, 2012b).

Las licenciaturas que ofrece actualmente la FHCE son nueve: en Ciencias Antropológicas, en Ciencias de la Educación, en Ciencias Históricas, en Filosofía, en Letras, en Lingüística, en Turismo, en Biología Humana<sup>8</sup> y otra Binacional en Turismo, desarrollada en conjunto entre la UdelaR (Regional Norte, con sede en Salto) y la Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina). Dado que la facultad — acompañando el proceso

<sup>8</sup> Cuya inclusión en el Área de las Ciencias Sociales y Humanas podría ser discutida, ya que propone tres áreas temáticas comunes, de las cuales esta ocupa un mínimo de 8 créditos, mientras que las ciencias básicas como Matemática, Física y Química ocupan 22, y las ciencias biológicas ocupan 37 créditos mínimos (y el resto de los créditos deben ser cubiertos por asignaturas elegidas mediante orientaciones específicas) (<http://www.fhuce.edu.uy/index.php/ensenanza/licenciaturas/licenciatura-en-biologia-humana/plan-de-estudios>).

---

de toda la UdelaR — se encuentra en una instancia de cambio de planes de estudios, tomaremos, a modo de ejemplo, la Licenciatura en Filosofía<sup>9</sup>, cuyo plan vigente es de 2010.

En cuanto a créditos, la licenciatura presenta 296 créditos filosóficos imprescindibles (aquí se incluyen el Seminario de Tesina, que tiene 13, y la Tesina, que tiene 25 créditos), 52 créditos universitarios electivos y 12 créditos complementarios obligatorios.

El apartado 5 del Plan de estudios es la “Descripción de las modalidades de evaluación” (FHCE, 2010, pp. 14-15), de las cuales “se especifican algunas”. Las mencionadas son: control de lectura, informe de lectura (descrito como “una recapitulación reflexiva del contenido de un texto filosófico”), exposición oral, prueba parcial o final, escrita u oral, “escrito filosófico (artículo)”, del que se especifica que “se trata de un texto filosófico en que el alumno demuestre su capacidad de formular una tesis y defenderla, no exigiéndose originalidad y poseyendo el trabajo una extensión estándar de aproximadamente 3 mil palabras (entre 6 y 8 páginas)”.

A la vez, se destaca:

Mención especial merece la **tesina**. Las características de la misma serán las siguientes: Deberá ser un trabajo de mayor aliento que el escrito u artículo, donde se aborda un problema filosófico, se desarrolla un enfoque consistente del mismo y se hace una evaluación crítica de la situación presentada. No se exigirá originalidad sino capacidad de comprensión, análisis y exposición filosóficos adecuados a esta etapa formativa. En el proceso de elaboración de la tesina corresponde un papel destacado al Seminario de Tesina. Este poseerá una importante carga de horas de trabajo semanal. Su aprobación supondrá la realización de un anteproyecto de Tesina que se presentará al final del Seminario y una exposición oral del contenido del mismo. Siguiendo los formatos más o menos estándares dentro de estudios de grado, se estima una extensión en el entorno de las 16 mil palabras (aproximadamente 40 pági-

nas)<sup>10</sup> (FHCE, 2010, pp. 14-15; el destacado así como el uso de las mayúsculas son del original).

Así, según estos documentos, tanto en lo que podríamos considerar desde nuestro marco teórico textos académicos propiamente dichos como en aquellas modalidades de evaluación cuya inclusión en esa categoría es dudosa — como el informe de lectura (FHCE, 2010) — se presupone una dinámica entre saber y conocimiento propia de la dimensión heurística del texto académico.

El *Reglamento de asistencias y aprobación de cursos* (FHCE, 1993) prevé tres modalidades de aprobación de cursos: a través de examen final, pruebas parciales o trabajo de pasaje de curso. Respecto de esta última, se expresa:

El trabajo de pasaje de curso podrá adoptar la modalidad de una monografía, un informe o un conjunto de ejercicios.

Cuando el trabajo de pasaje de curso adopte la modalidad de una monografía o un informe, el tema sobre el que versará será fijado de común acuerdo entre el docente del curso y el estudiante, quedando registrado en la libreta de asistencias.

Sin perjuicio que las fases preparatorias de trabajos de pasaje de curso que impliquen labor de investigación o de exposición crítica de conocimientos, puedan ser realizadas individual o colectivamente, sólo se considerará a los fines de la aprobación de cursos, la presentación de trabajos individuales o partes sustantivas de trabajos colectivos con autoría individual de cada estudiante (FHCE, 1993, s/p; artículos 10 al 12).

Sobre la monografía y el informe regula el *Reglamento de trabajos de pasaje de curso y seminarios* (FHCE, 1991). En cuanto al informe, lo define como: “aquel trabajo que da cuenta de la elaboración de un proyecto de investigación, refleja los resultados parciales alcanzados en determinada etapa del mismo, o adelanta un aporte, también parcial, al mismo” (FHCE, 1991, s/p; artículo 1). A continuación, “y sin que suponga enumeración taxativa”, el documento propone

---

<sup>9</sup> Es sabido que todas las disciplinas tienen sus especificidades en cuanto a la investigación, por lo que, en otro nivel de reflexión, la investigación no podría considerarse de manera homogénea. Si bien habíamos tratado el texto académico.

<sup>10</sup> El Plan de Estudios anterior, de 1990, no ahondaba en las modalidades de evaluación más que consignando que los cuatro seminarios previstos para la Opción Investigación debían aprobarse por monografías. Como dato anecdótico, no documentado, “la tradición” requería de trabajos escritos sustantivamente mayores desde el punto de vista cuantitativo, que superaban en mucho las 100 páginas.

---

---

algunos formatos que podría asumir, a modo de ejemplos:

a) una bibliografía comentada o una guía bibliográfica introductoria a un tema determinado, consistiendo la tarea en seleccionar los libros pertinentes y analizar su contenido en función del tema propuesto. Las referencias sobre las obras mencionadas deberán incluir algún juicio crítico, además de una somera caracterización descriptiva; b) una selección de artículos de revistas, debidamente comentados, sobre un tema específico; c) un ejercicio sobre la base de un temario propuesto, que evidencie el manejo de la bibliografía accesible y agregue las reflexiones personales del alumno; d) una lectura crítica de un texto en cuanto sustento de una posición teórica o metodológica, o en cuanto fuente; e) entrevistas a investigadores, realizadas a partir de un cuestionario dado, analizando las respuestas del investigador elegido o cotejándolas con las de algunos de sus colegas; f) un informe de relevamiento, incluyendo a través del manejo de fuentes la identificación de elementos que sirvan de base para la investigación y realizando propuestas de categorización o tipología de los mismos; g) una encuesta simple, de carácter demográfico o de opinión sobre temas que configuren partes integrantes de un proyecto de investigación; h) reportajes de historia oral, que puedan recoger información directa sobre organizaciones sociales, procesos institucionales, modalidades culturales, opiniones generacionales, etcétera; i) estudio de un periódico o una revista como fuente informativa y como testimonio de una tendencia o concepción (ideológica, estética, étnica, etcétera) en relación a un tema circunscripto; j) recolección de canciones populares, aforismos, refranes, etcétera, conformando repertorios ordenando temáticamente; k) comentarios de textos pertenecientes a protagonistas de determinados acontecimientos, analizando sus contextos y significación intrínseca; l) elaboración de un proyecto de investigación que dé cuenta fundamentada de las etapas señaladas en los literales a), b), c) y d) del Art. 2º (FHCE, 1991, s/p; artículo 1).

En este mismo documento, respecto de la monografía, se establece:

Se entiende por Monografía un trabajo en que se aborda, con adecuada elaboración ci-

entífica, un tema en especial, correspondiente a una disciplina específica o a un marco interdisciplinario. El cumplimiento del requisito de adecuada elaboración supone el desarrollo de las siguientes etapas: a) elección de un tema particular; b) relevamiento bibliográfico y de fuentes; c) planteamiento de hipótesis significativas; d) elaboración de un plan que ordene los problemas a investigar; e) redacción del corpus de la monografía, donde se expone y analiza el tema y se presentan las conclusiones. Toda monografía incluye notas de referencia, que remiten a las fuentes empleadas y agrega asimismo un repertorio bibliográfico donde se enumeran las obras utilizadas en el curso del trabajo (FHCE, 1991, s/p; artículo 2).

Como puede observarse, la descripción de estas dos modalidades de evaluación resulta bastante exhaustiva.

## CONSIDERACIONES FINALES

Ya quedó ejemplificado en el apartado anterior que hay menciones reiteradas al texto académico en los servicios relevados. Parecería que esta inclusión en los documentos es un tributo al ternaario de la función universitaria — investigación, enseñanza y extensión —, tan arraigado en nuestra tradición. No obstante, en los documentos que regulan la Licenciatura en Filosofía — que sería, según la tipología behariana, “de perfil esencialmente académico” — hay un mayor grado de precisión en cuanto a lo que se espera de los textos académicos que el que aparece en los de la EUBCA — de perfil “marcadamente profesionalista”. Esta jerarquización también aparece en cuanto a los créditos asignados: en Filosofía el Seminario y la Tesina totalizan 38 créditos, mientras que el trabajo monográfico final de las licenciaturas en Archivología y Bibliotecología tiene 30 créditos.

En etapas subsiguientes de la investigación, estos primeros datos del análisis documental deberán ser contrastados con un análisis de programas de algunas asignaturas específicas, entrevistas a docentes y lecturas de algunos de los propios textos producidos por los estudiantes como requisito para su formación de grado.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEHARES, Luis E. (2009) “La investigación de la enseñanza en el marco de referencia del ternario investigación-enseñanza-extensión en la Universidad Latinoamericana”. En: Isaia, Silvia M. de Aguiar y Doris P. de Vargas Bolzan (orgs.) (2009) *Pedagogía Universitaria e Desenvolvimento Profissional Docente*, Porto Alegre: EDIPUCRS-Série Ries/Pronex, vol. 4, pp. 389-416.
- BEHARES, Luis E. (2011a) “Formación de Investigadores como Enseñanza Universitaria en el Grado, el caso de la Universidad de la República”. En: Isaia, Silvia M. de Aguiar (org.) *Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação*. Vol. 2, Porto Alegre: EDIPUCS, 73-89.
- BEHARES, Luis E. (2011b) “Consideraciones sobre el sentido de las ‘pedagogías’ y las ‘didácticas’ universitarias, con especial referencia a la experiencia uruguayá”, *Revista Educação*, Santa Maria: UFSM, v. 36, n. 3, set./dez. 2011; pp. 337-350.
- BLEZIO, Cecilia y Juan Manuel Fustes (2011) “El proceso de reescritura del texto académico producido por los estudiantes en el grado universitario”, *Didáskomai*, Montevideo: FHCE, N° 1, 2010; pp. 41-55.
- DE SAUSSURE, Ferdinand (1916) *Curso de lingüística general*, Buenos Aires: Losada, 1967.
- DE LEMOS, Claudia G. T. (2000) “Questioning the notion of development: the case of language acquisition”, en *Cadernos de estudos lingüísticos*, Campinas: Unicamp.
- EUBCA (2012a) *Plan de Estudios para las carreras de grado de la EUBCA*, Montevideo. Disponible en: <http://www.eubca.edu.uy/sites/default/files/text/ensenanza/Plan%20Estudios%20EUBCA.pdf>.
- EUBCA (2012b) *Disposiciones reglamentarias sobre modalidades de cursado, control de asistencias y evaluación de los cursos del Ciclo Inicial del Plan de Estudios 2012*, Montevideo. Disponible en: <http://www.eubca.edu.uy/sites/default/files/text/noticias/DISPOSICIONES%20REGLEMENTARIAS%20CICLO%20INICIAL.pdf>.
- FHCE (1990) *Plan de Estudios de la Licenciatura en Filosofía*, Montevideo. Disponible en: <http://www.fhuce.edu.uy/index.php/ensenanza/licenciaturas/licenciatura-en-filosofia/plan-de-estudios-1990>.
- FHCE (1991) *Reglamento de trabajos de pasaje de curso y seminarios*, Montevideo. Disponible en: <http://www.fhuce.edu.uy/index.php/component/content/article/71-bedelia-informacion-estructural/604-gestion-y-servicios-bedelia-bedelia-de-grado-reglamento-reglamento-de-trabajos-de-pasaje-de-curso-y-seminarios>.
- FHCE (1993) *Reglamento de asistencias y aprobación de cursos*, Montevideo. Disponible en: <http://www.fhuce.edu.uy/index.php/component/content/article/71-bedelia-informacion-estructural/592-gestion-y-servicios-bedelia-bedelia-de-grado-estudiantes-reglamento-reglamento-de-asistencias-y-aprobacion-de-cursos>.
- FHCE (2010) *Plan de Estudios de la Licenciatura en Filosofía*, Montevideo. Disponible en: [http://desarrollo.fhuce.edu.uy/images/UAE/Planes\\_estudio/licenciatura\\_en\\_filosofia\\_2010.pdf](http://desarrollo.fhuce.edu.uy/images/UAE/Planes_estudio/licenciatura_en_filosofia_2010.pdf).
- LACAN, Jacques (1971-1972) *Seminario 19. ... O peor*, Buenos Aires: Paidós, 2012.
- LACAN, Jacques (1974) *Seminario 21. Los incautos no yerran (Los nombres del padre)*, inédito.
- LACAN, Jacques (1975) “Conferencia en Ginebra sobre el síntoma”, en Lacan, J. (1988) *Intervenciones y textos 2*, Buenos Aires: Manantial, 2001; pp. 115-144.
- MILNER, Jean-Claude (1989) *Introducción a una ciencia del lenguaje*, Buenos Aires: Manantial, 2000.
- MILNER, Jean-Claude (1995) *La obra clara*, Buenos Aires: Manantial, 1996.
- UDELAR (s/f) *Portal de la Universidad de la República*, [www.universidad.edu.uy](http://www.universidad.edu.uy).
- UDELAR (2011) *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria*, Montevideo. Disponible en: <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/ORDENANZA%20DE%20GRADO-DEFINITIVA%20Oct2011.pdf>.
-





---

# CULTURA ESCRITA E FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES E FAZERES NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

Doris Pires Vargas Bolzan

Giovana Fracari Hautrive

Adriana Claudia Martins Figuera

Universidade Federal de Santa Maria

## SITUANDO AS PESQUISAS

É possível reconhecer a dificuldade da unidade da língua portuguesa no Brasil, considerando a extensão e a formação histórica e cultural do nosso país. Neste contexto, a formação de professores alfabetizadores na língua portuguesa e a sistematização do ensino desta língua na escola é nosso interesse de estudo no Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFOPE), a partir dos projetos *Atividades diversificadas na sala de aula: compartilhar e reconstruir saberes e fazeres* (2003/2008); *O aluno/professor do curso de pedagogia e a alfabetização: construções pedagógicas e epistemológicas na formação profissional* (2002/2006); *Cultura escrita: inovações metodológicas na escola* (2009/2011) e *Cultura escrita: saberes e fazeres docentes em construção* (2012/2014). Estes projetos inserem-se na linha de pesquisa: Formação, saberes e desenvolvimento profissional do programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria/RS/Brasil.

Tais estudos têm nos permitido problematizar questões relacionadas à cultura linguística e como esta nos constitui socialmente como produtores da nossa própria língua. Diante de uma cultura linguística que não é única, compreendemos que é preciso a mobilização das instituições de ensino para reconhecer a existência de dialetos de diferentes comunidades linguísticas. Torna-se importante destacar que a escola precisa reconhecer a cultura do estudante para elaborar uma ação pedagógica voltada à sua realidade. Portanto, uma política linguística cultural que dê conta de um cenário que é diverso e específico é uma necessidade que necessita ser pensada desde a formação inicial do professor. O investimento no desenvolvimento profissional implica problematizar quais

saberes são necessários aos múltiplos contextos educativos.

Nesse sentido, a escola é um lugar potencial de produção de um espaço de aproximação cultural dos sujeitos aprendizes. É por meio dela que se pode criar condições de integração de diferentes variações dialetais que abarcam a comunidade linguística deste contexto.

Para Kirschi et al. (2003)

A escola de hoje vive um momento de transição, necessitando abrir espaços para que os profissionais que ali atuam possam refletir sobre sua prática, uma vez que por muito tempo utilizava-se da escrita como um determinante do status social, inatingível e imutável. Atualmente, sabemos que a escrita revela muito sobre a criança, sua história e sua visão de mundo. Mais que isto, a análise de sua escrita anuncia suas concepções, suas hipóteses, sua maneira de perceber o mundo e, para além disto, como é vista pelo mundo, por sua comunidade, por sua escola, por seu professor, por seus pais ( p.5)

Logo, o alfabetizador, ao explorar as possibilidades de cada criança, respeitando o seu nível de construção da lectoescrita, estará percebendo seus alunos como sujeitos históricos singulares que iniciam a construção de suas hipóteses de escrita muito antes de entrarem no convívio escolar, permitindo assim que criem significação para suas produções, construindo e reconstruindo suas hipóteses, desencadeando uma aprendizagem significativa, oferecendo-lhes espaço de autonomia e autoria de pensamento para registrar sua palavra como um valor único e pessoal.

Se acreditarmos que uma criança que não escreve nunca lerá ou nunca conseguirá escrever, estaremos negando o fato de que ambas as construções fazem parte de um processo pelo qual todos nós passamos. Assim, o que nos diferencia não é o processo em si, mas como vivenciamos,

---

elaboramos e, finalmente, consolidamos este processo (KIRSCHI *et al.* 2003).

Assim, nosso interesse de investigação é explorar e problematizar diferentes estratégias pedagógicas como alternativas capazes de favorecer o avanço do processo de construção da escrita de crianças em idade escolar voltadas à diversidade do ensino da língua materna, em classes de alfabetização, bem como refletir sobre a formação de professores alfabetizadores na língua portuguesa.

Acreditamos que a formação de professores precisa contemplar o que está indicado na Lei de Diretrizes e Bases Nacional sobre a consideração da necessária aproximação do ensino da língua materna à realidade das comunidades escolares, enfatizando que é essencial despertar a consciência dos/nos professores para esse ensino. Buscamos também como ações de pesquisa construir coletivamente atividades diversificadas para favorecer as diferentes rotas cognitivas existentes nos grupos acompanhados, contemplando um conjunto de atividades de leitura e de escrita variadas que sejam potencializadoras de rupturas e avanços no processo de alfabetização.

Bolzan, Santos e Powaczuk (2013, p.103) nos ajudam neste entendimento quando dizem que “o processo de sucessivas aproximações entre o que se sabe e o que se deseja saber, na língua oral e escrita, não pode ser considerado um erro, mas uma possibilidade de experimentação natural entre dialetos e, portanto, possui um tempo necessário para as substituições convencionais”. Desse modo, o trabalho pedagógico precisa ser pensado e organizado levando em conta os múltiplos contextos linguísticos.

Assim, o recorte aqui apresentado indica dois momentos das pesquisas: um deles é o espaço de reflexão compartilhada acerca dos saberes e fazeres sobre alfabetização, suscitando avanços neste campo. O outro momento trata do acompanhamento em sala de aula, de estudantes das classes de alfabetização que participaram de atividades diversificadas de leitura e escrita, organizados a partir das diferentes necessidades, ritmos de aprendizagens e estilos cognitivos, presentes no contexto da escola.

Nosso enfoque refere-se à cultura escrita que se caracteriza pelas:

[...] ações, valores, procedimentos e instrumentos que constituem a cultura grafocêntrica na qual estamos inseridos. É um processo no qual os estudantes compreendem os usos e funções sociais da escrita a partir das práticas. Este processo de apropriação da língua implica a compreensão de que as experiências em contextos educativos podem gerar práticas e necessidades de leitura e de escrita que darão sentido e significado às aprendizagens a partir do contexto socio-cultural dos sujeitos deste processo (BOLZAN, SANTOS, POWACZUK, 2013, p. 109).

Portanto, a proposição de atividades pedagógicas implementadas nas classes de alfabetização acompanhadas exige a construção de estratégias diversificadas de leitura e de escrita, capazes de estimular os aprendizes, valorizando a cultura escrita da qual são portadores.

## **A ESCOLA, A DOCÊNCIA E O ENSINO DA LECTOESCRITA: ATIVIDADES DIVERSIFICADAS EM FOCO**

A metodologia adotada para o desenvolvimento deste trabalho é de cunho qualitativo, de desenho etnográfico, com base em observações participantes e análise das narrativas docentes. Neste tipo de estudo a interação entre o pesquisador e o seu objeto de estudo aparece como um importante instrumento mediador na coleta dos dados, tornando possível a modificação de técnicas e estratégias para o desenvolvimento da pesquisa (ANDRÉ, 2000). As observações participantes implicam um certo grau de interação entre o pesquisador e o ambiente estudado, afetando ambos. Já a análise dos relatos está a serviço da contextualização dos fatos da realidade escolar, sendo ponto de partida para os estudos baseados em fontes teóricas, além de compreender os modos de organização pedagógica adotada pelos professores alfabetizadores.

Neste sentido, o trabalho desenvolvido a partir do acompanhamento de classes de alfabetização em escolas dos sistemas públicos de ensino municipal e estadual de Santa Maria, por meio da análise de situações de sala de aula, possibilita-nos compreender melhor, de que forma o professor se situa como mediador da ação pedagógica, exercendo o papel de gestor do conhecimen-

---

to. Permite-nos também reconhecer e identificar os modos de construção de hipóteses, de ideias e de concepções acerca da leitura e de escrita apresentados pelos sujeitos desse processo.

Acreditamos que um trabalho dessa natureza implica compreender as formas de interação e mediação capazes de proporcionar o avanço na construção de hipóteses, ideias e concepções acerca da lectoescrita, assim como, permite o envolvimento dos professores regentes destas classes refletirem sobre o seu trabalho pedagógico. Desse modo, as atividades colaborativas envolvendo leitura e escrita têm um papel preponderante nestas construções, colocando em destaque os antecessores cognitivos construídos pelas crianças ao longo de suas experiências escolares e extraescolares, repercutindo em inovações nas práticas de alfabetização criadas pelos docentes. (BOLZAN 1997, 1998, 2001, 2002, 2003, 2005, 2007 a, b e c, 2008a e b, 2009, 2010, 2011a e b, 2012a e b).

Logo, buscamos, a partir das estratégias metodológicas construídas e desenvolvidas no e pelo grupo, juntamente com os regentes das classes de alfabetização, proporcionar condições de protagonismo pedagógico e autonomia cognitiva aos diferentes sujeitos envolvidos na pesquisa, assim como possibilitar o estudo e a discussão sobre que mediações e interações podem favorecer o avanço da construção de hipóteses infantis.

Nessa perspectiva, é possível considerar que a infinidade de proposições pedagógicas construídas no coletivo da escola exigem a criação de condições adequadas para tal finalidade, pois não é em meio ao imediatismo do cotidiano docente que os professores conseguirão o protagonismo pedagógico necessário para implementá-las.

Objetivando contemplar tais considerações, os integrantes do GPFOPE, juntamente com as regentes das turmas, desenvolveram e acompanharam a realização das atividades previamente elaboradas e discutidas coletivamente nos encontros de estudos.

Para desenvolver a pesquisa foram constituídos grupos de apoio, integrados pelos membros do GPFOPE e pelos alfabetizadores para cada uma das escolas participantes da investigação, os quais construíram atividades diversificadas de leitura e de escrita subsidiadas pelas discussões e aprofundamentos teóricos realizados nos encontros de estudos.

Os encontros foram realizados quinzenalmente, alternando o local da reunião entre Universidade Federal Santa Maria (UFSM) – Centro de Educação e nas escolas participantes dessa investigação. Constituiu-se, portanto, em um espaço de reflexão compartilhada, envolvendo os saberes e fazeres acerca do processo de alfabetização, viabilizando aos professores das escolas, acadêmicos e demais integrantes do grupo de pesquisa, a revisão, o aprofundamento e a produção de conhecimentos nesta área.

Inicialmente, foram realizados mapeamentos das abordagens de alfabetização utilizadas nas classes a partir dos relatos das professoras regentes, bem como diagnósticos dos níveis de construção da lectoescrita nas turmas acompanhadas. O mapeamento inicial realizado favoreceu a elaboração de estratégias pedagógicas com a finalidade de atender as necessidades e os interesses dos grupos acompanhados. A partir disso, estabeleceu-se uma sistemática de colaboratividade na organização de atividades diversificadas de leitura e escrita.

Esse processo de interação e colaboração caracterizou-se pela atividade conjunta/compartilhada, dirigida conjuntamente pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Professores, estudantes colaboradores e pesquisadores reorganizam, definem e redefinem o processo de intervenção a cada passo. Acreditamos, portanto, que a base de toda atividade cooperativa é a ação conjunta. Há negociação e conflitos, estabelecendo-se uma rede de relações que compõem todo processo interativo e mediacional. Faz-se necessário ter presente que um trabalho dessa natureza exige apropriação de significações e [re]contextualizações próprias aos fazeres e saberes das práticas alfabetizadoras (BOLZAN, 2001, 2005). Assim, foram elaboradas propostas de circuitos de atividades diversificadas de leitura e escrita.

Segundo Bolzan, Santos e Powaczuk, (2013) esta dinâmica consiste no desenvolvimento de um conjunto de atividades realizadas concomitantemente pelos estudantes, que organizados em pequenos grupos realizam atividades do circuito. Esses circuitos de atividades têm como eixo articulador uma determinada temática.

As atividades são dispostas em cada grupo após a mobilização para o tema em questão,

---

partindo de um incentivo, que pode ser, por exemplo, a leitura de uma história ou uma conversa no grande grupo, dentre outras possibilidades. No momento da distribuição das atividades são realizadas explicações pertinentes ao seu desenvolvimento, conferindo ao grupo a autonomia para criar ou recriar regras de acordo com seus interesses, necessidades e vivências. Nesta dinâmica de circuito é estipulado um tempo para a realização das atividades nos grupos. A definição deste tempo requer um planejamento cuidadoso das estratégias a serem desenvolvidas, uma vez que o andamento das mesmas deve estar em sincronia, de modo que os grupos mantenham-se envolvidos na sua realização. Ao término ou durante o próprio desenvolvimento da atividade diversificada, cada grupo de crianças recebe uma proposta de registro flexível aos seus níveis e hipóteses de construção da leitura e da escrita. Esses registros visam à promoção de confrontos de hipóteses e pontos de vista acerca da lectoescrita, a partir da interação entre pares ou sujeitos mais capazes. O circuito de atividades diversificadas caracteriza-se como um processo potencializador das aprendizagens por meio de atividades colaborativas (BOLZAN, SANTOS, POWACZUK, 2013, p. 109).

Deste modo, tais registros visam promover entre os sujeitos, o confronto de suas hipóteses e a convivência dos diferentes níveis cognitivos como elementos potencializadores das atividades colaborativas, capazes de direcionar o processo de construção da leitura e da escrita. Esta situação acaba por favorecer também o redimensionamento da figura do professor frente a este processo, destituindo-o da posição centralizadora em relação à construção do conhecimento dos estudantes à medida que ele passa a construir sua autonomia e a reconhecer-se como um informante em potencial (BOLZAN, 2007a, b e c).

Assim, o trabalho realizado junto às escolas possibilita-nos identificar a relevância da dinâmica de circuito como forma de mediação pedagógica. Não somente pela possibilidade de promover uma organização pedagógica distinta daquela que acontece rotineiramente no contexto escolar, mas também por gerar confronto e descentração dos pontos de vistas e concepções acerca das práticas de leitura e escrita iniciais.

Nos estudos realizados por Bolzan (1997, 1998, 2001, 2002, 2003, 2005, 2007a, b e c, 2008a e b, 2009, 2010, 2011a e b, 2012a e b) evidencia-

se o esforço dos professores com relação a este tipo de proposição, na medida em que a centralidade do processo deixa de estar a cargo dele, passando a circular colaborativamente entre os estudantes.

A realização das atividades de forma cooperativa, ao criar espaços para os estudantes confrontarem suas hipóteses e ideias com seus pares, tem colocado a diversidade como potencializadora das situações de intercâmbio e de tomada de consciência, além de viabilizar o redimensionamento do papel do professor como único informante a ser consultado, uma vez que cada integrante dos grupos pode ser reconhecido como capaz de responder as demandas decorrentes das atividades diversificadas.

Nesta perspectiva, procuramos destacar, no recorte aqui apresentado, a importância do professor na organização e na mediação dos processos interativos no espaço de sala de aula, uma vez que:

[...] não são todas as interações que são produtivas, as mais produtivas são as realizadas entre sujeitos que estão em níveis diferentes, porém próximos de desenvolvimento. Quando a diferença de nível entre os sujeitos que interagem é muito grande, o sujeito menos avançado pode ignorar o conflito ou não compreender onde o mesmo está localizado. Para uma convergência resultar efetivamente conflitiva, ou seja, o sujeito tem de possuir os instrumentos intelectuais que possam tornar possível o conflito, tem de ser capaz de efetuar a acomodação requerida para a elaboração de novas coordenações (LERNER, 2000, p.109).

Lerner (2000) e Salvador (1994) indicam que as atividades de ensino e de aprendizagem não podem ser vistas com uma série de encontros felizes entre o estudante e o conteúdo da aprendizagem. É necessário levar em conta as atuações do professor, encarregado de planejar sistematicamente estes encontros, tornando-se assim um mediador, determinando com suas intervenções, a apropriação do processo de construção de conhecimento dos estudantes. Desta forma, as atividades desenvolvidas foram elaboradas e pensadas na direção de “[...] criar um lugar em que a criança [estudante] é chamada a exprimir-se, logo, a criar, a explorar, a construir e também a ver-se confrontada com pontos de vista diferentes do seu” (PERRET-CLERMONT, 1982, p.231).

---

Ao problematizarmos a proposição de atividades diversificadas precisamos considerar o desenvolvimento das bases necessárias para a aquisição de leitura e escrita. Isto implica que o professor, em seu trabalho, considere a atividade principal de cada etapa do desenvolvimento psíquico da criança. Pois, é por meio da experimentação que a criança assimila as funções e condutas socioculturais, uma vez que a ludicidade possibilita que ela se coloque no lugar do outro, assumindo comportamentos de acordo suas vivências, favorecendo a expressão de suas concepções, ideais e hipóteses acerca da lectoescrita. Estes elementos contribuem à apropriação da língua escrita.

Ferreiro (1990) destaca em seus estudos que o ensino da língua, muitas vezes, é voltado aos aspectos figurativos da escrita que tratam do traçado, da orientação espacial, dos tipos de letras, ao invés de explorar os aspectos construtivos que dizem respeito a quais letras e composições a criança pode usar para construir suas ideias sobre o sistema de representação alfabético. Vygotski (2007) referenda estas ideias enfatizando que o ensino mecânico da leitura acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. Para este autor, o ensino da leitura e da escrita precisa ser pensado a partir da sua organização, deve deixar de ser dirigido, ao contrário, precisa levar em conta às necessidades de aprendizagem dos sujeitos desse processo.

Destacamos assim, a necessidade de investir em atividades lúdicas, envolvendo a interação e o compartilhamento entre as crianças como essenciais à constituição das bases da construção da leitura e escrita iniciais. É neste sentido que a ludicidade deve permear o circuito de atividades diversificadas em sala e aula.

## **APONTAMENTOS ATUAIS: DOCÊNCIA E ALFABETIZAÇÃO**

É fundamental considerarmos como parte da prática alfabetizadora a viabilização de espaços para que os professores compartilhem e reflitam sobre os conhecimentos pedagógicos que produzem. Segundo Bolzan (2007a, b e c), o processo de reflexão compartilhada é imprescindível à aprendizagem docente, à medida que permite a

tessitura de ideários que vão se redesenhando de forma compartilhada, criando-se uma rede de interações tecida pela oportunidade dos professores confrontarem seus pontos de vistas em relação aos saberes e fazeres que produzem cotidianamente, favorecendo assim, o processo de aprender a ser professor.

Aquele professor que se permite à experimentação de atividades diversificadas envolvendo a leitura e a escrita pode constatar os avanços na aprendizagem dos estudantes, além de incorporar a ludicidade como elemento central na sua dinâmica pedagógica. Tal atitude poderá levá-lo a modificar significativamente seus modos de atuação e produção pedagógica. Este conjunto de evidências sinaliza a importância da problematização e da exploração das práticas alfabetizadoras.

Nesta direção, destacamos a necessidade de que na formação de professores alfabetizadores os conhecimentos sobre os estudos sociolinguísticos e culturais sejam ampliados como forma de qualificar a atuação docente por meio de/a:

- estratégias pedagógicas que contemplem a inclusão de diferentes especificidades do contexto sociocultural;
- atividades diversificadas que consideram o protagonismo da escrita das crianças, valorizando seus conhecimentos prévios e se efetivando nas atividades lúdicas, elemento mobilizador para a aprendizagem da língua materna;
- compreensão de que cada criança possui uma rota cognitiva própria;
- valorização da atividade colaborativa (compartilhamento entre pares) no contexto da sala de aula como forma de estimular o sucesso da aprendizagem;
- abandono dos preconceitos linguísticos e sociais;
- organização de circuitos de alfabetização capazes de potencializar a construção da leitura e da escrita, considerando a produção de sentidos e significados expressos pelas crianças em suas hipóteses, valorizando o contexto linguístico e sociocultural em que elas estão inseridas;
- importância de despertar o interesse das crianças para a aprendizagem da língua mater-

- 
- na como um objeto social e cultural que as aproximem de seus contextos linguísticos;
- valorização da cooperação e da criação de espaços para que os estudantes confrontem suas hipóteses e concepções.

Acreditamos que os elementos destacados são preponderantes para avanço das práticas alfabetizadoras, tendo em vista que viabilizam aos estudantes o domínio progressivo da variedade de discursos que a escrita permite realizar.

Como evidenciado, um trabalho dessa natureza implica o incremento dos espaços de interlocução pedagógica, no qual os professores reconheçam a reciprocidade existente entre o aprender e o ensinar. O professor ao se considerar como um sujeito aprendente está se colocando diante da possibilidade de produzir novas formas de construir a docência, experienciando sua condição de autoria e de protagonismo docente, o que demanda novos saberes, novos desafios e a vivência da inquietude professoral.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli. E. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 2000.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. et al. A importância dos antecessores cognitivos no processo de construção da leitura e da escrita: uma análise das primeiras séries. **Projeto de Pesquisa e Extensão**, registrado no GAP nº 5040, PROLICEN, CE/UFSM, 1997-1998.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. Interações e mediações na Construção do Conhecimento Pedagógico Compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental. 2001.268f. **Tese (Doutorado em Educação)**-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- \_\_\_\_\_. Atividades Diversificadas em sala de aula: compartilhando e reconstruindo saberes e fazeres sobre a leitura e a escrita. **Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado**. Registro no GAP nº 13964, CE/UFSM, 2003-2008a.
- \_\_\_\_\_. O aluno/professor do curso de pedagogia e a alfabetização: construções pedagógicas e epistemológicas na formação profissional. **Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado**. Registro no GAP nº 12169, CE/UFSM, 2002- 2007a.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores/as: reflexões sobre os saberes e fazeres na escola. In ANTUNES, Helenise Sangoi (Org.). **Práticas educativas: repensando o cotidiano dos professores em formação**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Pró Reitoria de Graduação, 2005.
- \_\_\_\_\_. Cultura Escrita na sala de aula: compartilhando e reconstruindo saberes. In: BOLZAN, Doris Pires Vargas. (Org.). **Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização**. Santa Maria/RS: Editora da UFSM, 2007b.
- \_\_\_\_\_. Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para educação básica e superior. **Projeto de Pesquisa Interinstitucional e integrado**. Registro no GAP nº 020117, CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2007c.
- \_\_\_\_\_. Atividades Diversificadas em sala de aula: compartilhando e reconstruindo saberes e fazeres sobre a leitura e a escrita. **Relatório Final do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado**. Registro no GAP nº 13964, CE/UFSM, 2008b.
- \_\_\_\_\_. Cultura Escrita: inovações metodológicas na escola. **Projeto de Pesquisa e Extensão**, registrado no GAP nº 023824, PROLICEN, CE/UFSM, 2009-2011a.
- \_\_\_\_\_. Cultura Escrita: inovações metodológicas na escola. **Relatório final do Projeto de Pesquisa e Extensão**, registrado no GAP nº 023824, PROLICEN, CE/UFSM, 2010, 2011b.
- \_\_\_\_\_. Cultura Escrita: saberes e fazeres docentes em construção. **Projeto de Pesquisa e Extensão**, registrado no GAP nº031278, PROLICEN, CE/UFSM, 2012a-2014.
- \_\_\_\_\_. Cultura Escrita: saberes e fazeres docentes em construção. **Relatório Parcial do Projeto de Pesquisa e Extensão**, registrado no GAP nº 031278, PROLICEN, CE/UFSM, 2012b.
- \_\_\_\_\_. SANTOS, E.; POWACZUK, A. Cultura escrita: aprender a ler e escrever na escola. Dossiê: **Escritas em contextos**. V.38 n.1. Revista do Centro de Educação. Jan/abr.2013.
- FERREIRO, E. **A escrita antes das letras**. In: SINCLAIR, Hermine (Org.). A produção de notações na criança. São Paulo: Editora Cortez, 1990.
- LERNER, D. **O real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERRET-CLEMONT, A. N. **Desenvolvimento da inteligência e interação social**. Lisboa: instituto Piaget – Horizontes Pedagógicos, 1982.
- SALVADOR, C. C. **Aprendizagem escolar e construção de conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- VYGOTSKI, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
-

## PRIMER PLANTEO

Esta investigación se lleva a cabo en la Provincia de Misiones, territorio fronterizo lindante con Brasil y Paraguay, cuya población multiétnica y plurilingüe, determina una matrícula escolar heterogénea con problemática compleja y singular, no solo en etapa de alfabetización sino a través de todo el sistema educativo. Si bien nuestros primeros diagnósticos, hace ya 35 años, se encuadraron en la Sociolingüística, muy pronto tuvimos que emigrar hacia otro enfoque que nos permitiera abordar el lenguaje inmerso en las tramas socioculturales que lo sustentan y le dan sentido. Fue así que nuestros estudios se desplazaron al paradigma disciplinar de la Semiótica en cuyo marco hemos elaborado nuestra propia alternativa. En primer lugar, habría que consignar que el “realismo crítico pragmático” de Ch. S. Peirce nos permite adoptar sus premisas como coordenadas básicas organizadoras del conjunto de formulaciones de la investigación. En este sentido, el principio de “continuidad” plasmado en la noción de “semiosis infinita”, brinda la posibilidad de encarar un proceso integral y de prácticas semióticas en correlaciones múltiples y polivalentes. El lenguaje articulado con espacios, tiempos, objetos, cuerpos, con toda interacción humana y con el mundo. El continuo semiótico material y consistente, involucra los cuerpos en aprendizajes permanentes, esto es: “hábitos” investidos de valores y creencias. En segundo término, cabe notar que esta “dinámica habitual” responde siempre a condiciones “comunitarias” que presionan sus determinaciones insertas en memorias semióticas compartidas. Las significaciones y los sentidos inscriben sus correlatos en la comunidad como garante de las inestables convenciones históricas y socioculturales. En tercer lugar, se contempla la presencia inexcusable del “azar” interviniendo en las contingencias de determinaciones y discontinuidades.

Dicho esto, demasiado sintético para resguardar el rigor y la complejidad de la teoría, podríamos agregar que privilegiamos la “experiencia” y la “conversación” como columnas vertebrales pragmáticas de la continuidad en los aprendizajes (J. Dewey). Entonces, cuando decimos “alfabetización semiótica” nos referimos a una modalidad de trabajo que incluye las significaciones y el sentido de las prácticas en una metodología integradora. Esta perspectiva supone una estrategia abarcadora de experiencias de aprendizajes “situadas aquí y ahora”, una escucha e interpretación docente especializada con miras a hacerse cargo de las idiosincrasias semióticas de los niños. Con tal motivo, utilizamos el concepto de “semiosfera” concebido por I. Lotman, porque además de contribuir al abordaje global de los lenguajes insertos en semiosis, a la vez adopta un enfoque espacial, lenguaje primario que nuestra propuesta pone en relieve. Toda “semiosfera” posee “fronteras” estipula la definición canónica, puesto que ninguna lengua, ninguna práctica semiótica, ninguna significación, ningún sentido es universal ni eterno. Las “fronteras” introducen discontinuidades propias de los límites culturales, de la historia y convenciones sociales de los diferentes grupos comunitarios. Aun en la era de la globalización tecnológica, las “fronteras” lingüísticas siguen vigentes y los “sitios” digitales reproducen la dimensión espacial en el ciberespacio. Al parecer, el espacio “humano, demasiado humano” sigue pautando e interviniendo en nuestros inventos de interacción más desarrollados. Pero volvamos a la mera tierra en la que una comunidad “habitante” de tal o cual lugar lo convierte en “hábitat” con sus costumbres, sus modos de interpretar el mundo y la vida misma<sup>1</sup>.

Trabajamos pues en la encrucijada de fronteras geopolíticas y al mismo tiempo de fronteras entre lo rural y lo urbano, fronteras ideológicas y éticas, fronteras lingüísticas y consuetudinarias; fronteras entre lo periférico y lo central aunque

---

<sup>1</sup> Cf. A. Camblong (2012) “Habitantes de fronteira”. Cuadernos de Recienvenido. N° 27, Universidade de São Paulo.

---

hoy se aduzca el descentramiento del mundo, nosotros, los habitantes del borde, acusamos recibo de una concentración escandalosa del poder en sus múltiples manifestaciones.

## SEGUNDO PLANTEO

Si bien hemos elaborado un modelo teórico con matrices<sup>2</sup> que dan cuenta del trayecto de aprendizajes semióticos del/a niño/a desde su nacimiento hasta el momento de incorporarse al ámbito escolar que he denominado “umbral”, aquí me veo obligada a detener el foco exclusivamente en dicho concepto. La genealogía de mi propuesta sobre el “umbral” remite directamente al trabajo de campo para la alfabetización en fronteras rurales, circunstancias en las que me interrogaba sobre la “situación de pasaje” del niño que va del diálogo familiar y vecinal al inicio del diálogo escolar y comunitario. Este recorte puntual y empírico me condujo a un conjunto de lecturas, indagaciones y reflexiones buscadoras de nociones que pudieran desplegar una red teórica con miras a sustentar las metodologías y las intervenciones didácticas. Aquí habría mucho material y experiencias que referir, pero ante la economía de un artículo, consignamos el punto nodal del hallazgo de la noción de “umbral” tomada de M. Bajtín al postular sus famosos “cronotopos” en la Teoría de la novela, cuando dice: “Citaremos aquí un cronotopo más, impregnado de una gran intensidad emotivo-valorativa: el umbral. Éste puede ir también asociado al motivo del encuentro, pero su principal complemento es el cronotopo de la crisis y la ruptura vital”. (1989: 399). A partir de esta breve cita me lancé a estudiar, investigar e imaginar toda una ingeniería teórica que diera cuenta de la intrincada dinámica del “umbral” en el caso del niño en su inicio escolar. Mi gran preocupación ha sido y sigue siendo despojar los desarrollos de psicologismo, no porque lo considere inconducente, sino porque pretendo circunscribir mis reflexiones al campo disciplinar de la Semiótica y utilizar categorías destinadas a las operaciones sígnicas de la interacción en la vida cotidiana.

En la actualidad estoy en condiciones de sintetizar algunas características semióticas del “umbral” en una escueta enumeración:

- 1) Tiempo-espacio de pasaje: amalgama en su ensamble un proceso de tránsito y transitorio, un pasaje de cronicidad efímera. Se supone que hay que recorrer determinadas pruebas, ejercicios, circunstancias cuyas duraciones son muy difíciles de estipular a priori, pero que se sabe, deben ser superadas para acceder a los aprendizajes escolares. En este tiempo-espacio toda la actuación posee un fuerte sesgo de modalidades incoativas: múltiples inicios convergentes, múltiples comienzos inconclusos, inacabados. Tanteos, vacilaciones, dudas, ensayos. Se empiezan muchas variaciones a la vez y se abandonan muchas alternativas. Pluralidad y contingencia ponen en escena el devenir indiscriminado, el movimiento continuo en tanto base semiótica del sentido. Emergencia de factores característicos del “diálogo primario” con variadas alternativas e incidencias semióticas azarosas.
- 2) Sustentación lingüística: notable debilitamiento del lenguaje en tanto práctica semiótica de andamiajes estructurantes de redes socioculturales. Se registran severas dificultades para la producción lingüística, o bien, una anulación de tal posibilidad. Las producciones semióticas refuerzan sus articulaciones y correlatos con los demás componentes de las redes de significación. El lenguaje abandona su centralidad y su capacidad integral tanto para generar, cuanto para sustentar los universos semióticos.
- 3) Crisis de los interpretantes: lo señalado en los puntos anteriores provoca una laxitud en los correlatos interpretantes que se ven comprometidos en movimientos inestables, turbulencias disipativas, vorágines o torbellinos que afectan profundamente las polivalencias de redes semióticas y los encadenamientos habituales. Conmoción

---

<sup>2</sup> Las matrices se denominan: “diálogo primario”, “diálogo familiar”, “diálogo vecinal” y “diálogo comunitario”, cada una requiere su propio despliegue teórico-metodológico y sus respectivas injerencias en el proceso alfabetizador. Ver Alfabetización semiótica en las fronteras, Volumen 1, 69-102.



---

integral de la semiosis – proceso infinito de significación.

- 4) **Relieves fáticos-conativos:** el debilitamiento de las prácticas lingüísticas y la crisis de los interpretantes promueven un refuerzo de las significaciones sustentadas por gestos, distancias, contactos, olores, miradas, posturas corporales, circulación de objetos (ofrendas y afrentas, dar, no-dar, aguardar, defraudar). Todas estas prácticas se vuelven notablemente potentes a la hora de establecer un incipiente vínculo que permita atar, amarrar la semiosis para iniciar procesos de investimentos de sentido y atisbos de comunicación.
- 5) **Pertinencia del silencio:** con frecuencia se detecta mutismos o taciturnidad, cuyas significaciones oscilan entre: a) marcas de indefensión o vulnerabilidad semióticas; b) marcas de resistencia ante la situación crítica, conflictiva y dificultosa. La ambigüedad paradójica mantiene sus términos contradictorios vigentes (impotencia/resistencia, miedo/desafío) el silencio incuba resoluciones o desarrollos que se plasman en los procesos posteriores al umbral. Dedicamos al estudio del silencio una atención particular.
- 6) **Configuración de riesgo:** el umbral supone componentes de riesgo para la semiosis. La permanencia desmesurada en situación crítica afecta severamente los procesos de aprendizaje y la continuidad escolar. Las experiencias que conllevan diversos grados y aspectos de violencias simbólicas devienen en umbrales irresueltos, en memoria de crisis que se arrastra como una estela intermitente a lo largo de las diferentes etapas escolares. Con muy diversa frecuencia y variada intensidad, el umbral vuelve a dejar sus huellas en distintos momentos y con distintas manifestaciones en los desempeños del escolar. También se podría considerar la posibilidad de definir el umbral como una catástrofe semiótica, lo que implica un estallido de las significaciones y sentidos que afecta y compromete las organizaciones semióticas integrales con desequilibrios y búsquedas de un reordenamiento y de composición de los interpretantes. Una reconfi-

guración que transforma lo anterior con rangos de organización y equilibrio variados e inestables.

Una vez expuestos los principales rasgos definitorios del “umbral”, estamos en condiciones de notar que emergen en este trance aspectos del “diálogo primario” caracterizado por la presencia irregular, inestable y turbulenta de sensaciones, afecciones, crispaciones y tensiones que acentúan los efectos sobre el cuerpo, el relieve de los contactos, los remolinos de silencios, la fuerte incidencia de los espacios, de los olores, de las miradas, de los rostros y gestos, las posturas, las interpretaciones erráticas y cambiantes de los intercambios semióticos. El vigor de la “fuerza conativa/fática” crece y decrece en intempestivas variaciones pero su presencia omnímoda refuerza los impulsos de aprendizajes, el alerta de riesgo y la necesidad de resolución de acciones en estrategias prácticas. Estamos señalando convergencias útiles para atender y registrar las marcas y los efectos de una impronta primaria del umbral -y plurales aspectos.

Se supone en primera instancia que el “umbral” es para pasar, no para habitarlo y que los estados de pasaje constituyen tránsitos que habrá que superar y resolver. No obstante, sabemos que la “estancia en umbral” puede superarse para atravesar otros umbrales y el propio proceso de umbralidad podrá devenir en hábitos que emergen intermitentes. La estancia prolongada en procesos críticos inestables gesta una idiosincrasia singular entrenada en desenvolverse en flujos de interacción muy dinámica, en los que los recursos semióticos se multiplican, se expanden, se modifican sobre la marcha, se improvisan, se reforman y adaptan lo conocido; se ejerce y se acepta el todo-vale propio de situaciones engorrosas en encuentros con lo diferente, con lo extraño y lo extranjero. En este sentido los emergentes del “umbral” marcan fronteras de diversa índole, ente lo privado y lo público, entre lo conocido y desconocido, entre clases sociales, principalmente entre idiomas distintos y entre formas de hablar diferentes en una misma lengua.

Tengamos presente pues que el “umbral” en su complejidad semiótica pone de manifiesto las significaciones del límite, del azar y la maraña de convenciones que se requiere para “estar con otros”. El/la niño/a que inicia su proceso de alfa-

---

betización se convierte en el mejor testigo semiótico de las implicaciones de un “encuentro desencontrado” con “la otredad” y de lo que implica poner el cuerpo en otro mundo, en otros hábitos y en otro hábitat. La “cultura escolar” conlleva marcas propias de semiosferas urbanas, mediáticas, tecnologizadas, con valores y creencias de clases medias que se auto constituyen en referentes identitarios modelizadores. La “lengua oficial” — español-argentino estandarizado — arrolla las variedades territoriales y compite con las lenguas vecinas (portugués y guaraní) en busca del utópico monolingüismo hegemónico. También el “bilingüismo intercultural” postulado por los programas nacionales actuales carece de sustento viable, porque el sistema educativo no acepta la presencia real y concreta de dialectos y variantes, producto de longevos procesos de mestizajes. Esta ideología de la lengua perfecta y del hablante entrenado en la pureza correcta de un idioma, se presenta en el “umbral” con diáfana configuración y vigor. La semiosfera escolar con sus ínfulas “políticamente correctas” de “respeto a la diversidad” y a la “diferencia multicultural”, recitadas en discursos y documentos, insiste y persiste en sus convicciones prácticas, en descalificar y censurar modalidades rurales, costumbres regionales, valores y creencias distintas. En el “umbral” el/la niño/a descubre la “extraña cultura de la escuela” y a la vez descubre su “propia extranjería” respecto de la escuela, no solo por su modo de hablar sino por el conjunto de sus desempeños semióticos.

### TERCER PLANTEO

A partir de las redes teóricas escuetamente mencionadas, se diseñan dispositivos metodológicos y estrategias didácticas que denominamos “instalaciones”, recurso que enfatiza la pertinencia

espacial y los lenguajes primarios<sup>3</sup>. El diseño de las “instalaciones” supone la distribución de espacios en el aula o en el lugar que se elija (patio, pasillos, salones), de movimientos, objetos y niños en desplazamientos libres y programados según el tema que se haya seleccionado para diseñar una unidad de planificación. Pero a la vez, el propósito principal apunta a “instalar” al/a niño/a en la semiosfera escolar. Este despliegue instrumental que no detallamos aquí, tiene como centro organizador lo que llamamos “protocolos” tomados de la “vida cotidiana” (M. de Certeau).

Los “protocolos” refieren a conjuntos semióticos, secuencias de acciones regulares, de reconocible estabilidad por sus repeticiones altamente ritualizadas, es decir, rutinas accesibles a la comprensión del/a niño/a. Al inicio estos protocolos remiten a las matrices familiares y vecinales, luego paulatinamente se van introduciendo rutinas escolares. Se elige un protocolo, por ejemplo, “camino a la escuela”, “visitamos al vecino”, “viene la comadre”, “vamos al pueblo”, “vamos al doctor” y se desata una inmensa batería de preguntas, de frases estimulantes con miras a “instalar” la ocupación corporal y el discurrir discursivo de los niños en interacción del juego dramático. La intervención omnímoda de la mimesis trae a escena el protagónico aporte del propio saber semiótico de los/as niños/as, es la propia memoria familiar-comunitaria la que gesta la puesta en juego de los “protocolos”.<sup>4</sup>

En este marco emerge lo que denominamos el “relato-niño”<sup>5</sup>. Si se genera un clima propicio para la “conversación” — eje transversal del proceso — y se erradica la censura docente sobre los enunciados del “relato-niño” contaremos con “testimonios” valiosos y de alto voltaje semiótico para instalar la “vida cotidiana” del/a niño/a en la escuela. La actuación semiótica del niño atestigua su cultura y la recepción adecuada de este testimonio dará muestras concretas y fehacientes de que su bagaje semiótico es aceptado y

---

<sup>3</sup> Cf. Raquel Alarcón (2012) Alfabetización semiótica en los umbrales escolares, publicación de su tesis doctoral en Semiótica, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, en la que los lectores podrán hallar no solo recorridos teórico-metodológicos sino también profuso material didáctico y experiencias de aula con seguimientos sistemáticos y evaluados.

<sup>4</sup> Rosa Di Mónica desarrolla este tema en particular en “El juego en la alfabetización semiótica” en Alfabetización semiótica en las fronteras (2012), Vol 2, 133-157.

<sup>5</sup> Froilán Fernández “Dinámicas del relato en semiosferas escolares” en Alfabetización semiótica en las fronteras (2012) Vol 1, 103-132.

---

valorado. El aprendiz siente que “ha lugar” a su testimonio, que su desempeño semiótico es ponderado con justicia y comprensión amplia.

Por supuesto, no propiciamos un libro de lectura inicial, sino la toma de estos mismos relatos como textos alfabetizadores. Los relatos-niños varían sus temáticas según el hábitat del que provengan, por tanto en una rotación ejercida por el/la protagonista tendremos instalado el contexto en el aula y por esta vía podrá convertirse en “texto alfabetizador”. Cada contexto nutre a través de las experiencias diarias habituales, los relatos-niños que atestiguan fehacientemente cuáles son los componentes de su vida familiar, sus discursos, sus vocabularios, sus temáticas, sus valores, sus creencias y las constelaciones imaginarias de su comunidad. El docente escucha, registra, incentiva, interroga con suma cautela, interviene con extrema austeridad y trata por todos los medios semióticos a su alcance (palabras, gestos, distancias, tonos, sonrisas, contactos, roces, etc.) de poner en escena una recepción abierta e incondicional de las producciones que el/la niño/a pueda poner en juego.

Si la “instalación” resulta propicia, los “juegos del lenguaje” (L. Wittgenstein) y cualquier otro juego semiótico tendrán la libertad de traer a escena “formas de vida”, un bagaje sociocultural y una memoria comunitaria que permitirá poner la piedra basal del proceso alfabetizador posterior. El humor tiene cita obligada en esta conversación porque el lenguaje coloquial maneja con destreza equívocos, desplazamientos semánticos, variaciones lexicales y torsiones sintácticas del idioma familiar. No es suficiente conocer “contenidos”, “inventario de acciones y objetos”, “descripciones meticulosas” de la vida cotidiana, sino saber y catar el pulso de las cadencias discursivas, los tonos, los guiños, sobreentendidos y chisporroteos de la interacción aprendidas por el niño en un extenso proceso antro-po-semiótico de su vida familiar y vecinal.

¿Qué sentido tienen estas prácticas? En primer lugar, se trata del ejercicio del derecho del/a niño/a a utilizar su lengua familiar, aceptada, escuchada y tomada como válida. En segundo término, los enunciados narrativos del “relato-niño” traen información genuina acerca de sus hábitos y de su hábitat. En tercer lugar, la ejecución efectiva de prácticas semióticas tomadas de sus propias

experiencias “instalan” en el espacio escolar los componentes del mundo-niño marcando el territorio con su cuerpo, movimientos, decisiones y principalmente con su palabra. Cuarto, “vida cotidiana” y “sentido común” ajustan sus implicaciones demandando presencia y tratamiento sin censura ni prejuicios.

En síntesis de la síntesis que hemos perpetrado para bosquejar esta breve noticia de la propuesta, podríamos decir que nuestra investigación semiótica abreva en teorías de grandes abstracciones pero cada categoría con su correspondiente argumentación se plasma en prácticas de la vida escolar. Luego, el trabajo intensivo en los “umbrales semióticos” para alfabetizar está destinado principalmente a la población escolar mestiza, rural, marginal o suburbana. La puesta en valor del “relato-niño” privilegia la experiencia y la autoestima de las matrices familiares y vecinales, tanto en sus hábitos lingüísticos como en todos sus desempeños semióticos. El rescate de la “vida cotidiana” y el “sentido común” proveen material genuino investido de valores y creencias indispensables para respetar las idiosincrasias en juego.

#### **CUARTO PLANTEO**

Como no podía ser de otro modo, toda reflexión semiótica y pedagógica, se traduce obligadamente en las fronteras éticas y políticas que atañen a la supervivencia y a la convivencia. Por esta vía pensamos que la primera condición ética concierne al alimento, la segunda a la vivienda, la tercera a la alfabetización. Esta escueta secuencia que adopta términos elementales, golpea la puerta de la política en general y del sistema educativo en particular, al tiempo que ajusta las cuerdas de un nudo paradójico que nos aprieta la garganta. Se podrá enumerar una serie bastante extensa de medidas adoptadas y de ingentes presupuestos destinados a la atención del tríptico mencionado, pero nuestro objetivo no pretende invalidar ni discutir tales registros, en virtud de que estaríamos desviando el vector que orienta nuestra posición ética y política en este artículo. El punto nodal de nuestra interpretación en materia de Política Educativa y de Políticas Lingüísticas, inicia su derrotero en la concentración excesiva de los “Programas nacionales”

---

y en la toma de decisiones hegemónicas desde la metrópoli. Este dispositivo complicado, burocrático y autoritario desvirtúa y desmiente las consignas de “respeto a la diversidad” y de “inserción escolar en sus respectivos contextos” adoptadas como postulados básicos de la documentación oficial. La alfabetización es un proceso-clave en el que estallan estas contradicciones de manera violenta y en el que se configura un fracaso perpetuo en el inicio de la escolaridad. Aunque el educando atraviese el primero y el segundo grado con “promoción asistida” (estrategia por la que veníamos bregando desde hace 20 años), las huellas del tránsito traumático en el “umbral” emergen intermitentes en el resto de las experiencias escolares. Mientras no se comprenda que la “unificación nacional” lucubrada y ejecutada desde Buenos Aires desconoce las idiosincrasias regionales y retorna al antiguo intento homogenizador y aplanador de las tremendas diferencias provinciales, seguiremos cambiando de programas y programadores, pero no lograremos atender ni entender con respeto a las diferencias.

Por otra parte, la alfabetización tendrá que convertirse en un propósito político que se extienda a toda la escolaridad incluyendo la secunda-

ria, en una continuidad sostenida y consistente que habilite lecto-escritores idóneos y eficientes. El acceso a las tecnologías y al ciberespacio no queda garantizado por la disponibilidad de “máquinas” sino, al igual que con los libros, por hábitos de lectura y escritura suficientemente consolidados. Si niños y adolescentes “no entienden lo que leen” o “no logran escribir un texto”, no hay soporte textual que suplante las operaciones semióticas básicas para el uso de cualquier tipo de tecnología.

Finalmente, parece oportuno señalar que el Estado posee y solventa una inmensa red de Universidades Públicas en todas las regiones del país cuyas autonomías relativas responden a directivas generales de Políticas Universitarias nacionales, por tanto resultaría muy atinado y efectivo relevar, consultar y utilizar la gran cantidad de insumos en materia de investigaciones realizadas por estas instituciones. Las investigaciones universitarias corren vías paralelas de controles y circulación, pero son poco consultadas, por no decir completamente ignoradas por los centros de decisión de políticas educativas nacionales. ¿No tendremos que articular e integrar las actividades universitarias con el resto del sistema educativo?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BAJTÍN, M. (1975): *Teoría y Estética de la Novela* [1989], Trads. Helena S. Kriukova y Vicente Cazcarra, Madrid, Taurus.

CAMBLONG, Ana (2005): *Mapa semiótico para la alfabetización intercultural en Misiones*, Posadas, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Univ. Nacional de Misiones.

CAMBLONG, Ana y Froilán FERNÁNDEZ (2012): *Alfabetización semiótica en las fronteras*, Volumen 1, Posadas: Editorial Universitaria.

CAMBLONG, Ana; Raquel ALARCÓN y Rosa DI MÓDICA (2012): *Alfabetización semiótica en las fronteras*, Volumen 2, Posadas, Editorial Universitaria.

CERTEAU, Michel de (1990): *La invención de lo cotidiano*, Volumen 1, Trad. Alejandro Pescador, México, Universidad Iberoamericana.

DEWEY J. (1938): *Experiencia y educación* [2004], Trad. Lorenzo Luzuriaga, Madrid, Biblioteca Nueva.

DEWEY J. (1925): *La experiencia y la naturaleza* [1948], Trad. José Gaos, México, Fondo de Cultura Económica.

LOTMAN, Iuri M. (1996): *La semiosfera I*, Trad. Desiderio Navarro, Madrid, Cátedra.

PEIRCE, Charles S. (1965) *El hombre, un signo* [1988], Trad. José Vericat, Barcelona, Crítica.

PEIRCE, Charles S. (1992): *Obra filosófica reunida*, Volumen 1, Trad. Sara Barrena, México, Fondo de Cultura Económica.

---

# EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA PARA AS ESCOLAS DE FRONTEIRA: DESAFIOS E POSSÍVEIS GANHOS À LUZ DE REPRESENTAÇÕES

Greici Lenir Reginatto Cañete

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## INTRODUÇÃO

O Programa Escolas Interculturais de Fronteira é política linguística *in vitro*<sup>1</sup>, para as áreas de fronteira. Oliveira e Altenhofen (2011). Essa política linguística partiu de uma proposta do governo brasileiro, inicialmente à Argentina, numa adesão entre Ministérios de Educação, com o projeto piloto “Projeto Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira”, e, a partir de 2009, foi estendido ao Paraguai, Uruguai e Venezuela, passando a ser multilateral. Desde 2006, o PEIF faz parte do plano de ação do setor educacional o Mercosul. (THOMAZ, 2010).

No entanto, a implementação de um currículo intercultural multilateral para as escolas públicas as quais atuam sob a jurisdição de sistemas educativos nacionais diferentes, não tem sido uma tarefa fácil. Isso se deve ao fato de que apresentam vários entraves para a sua execução, a saber, a mobilidade do intercâmbio docente, os calendários escolares diferentes e as culturas escolares condizentes ao trabalho pedagógico. Entretanto, mesmo com alguns desajustes e controversas, as comunidades escolares envolvidas declaram sentir a necessidade de um ensino intercultural, no qual os países vizinhos possam se conhecer melhor, porém reclamam por mais ganhos linguísticos aos alunos do que realmente teve desde seu início.

Para melhor compreender as pretensões do *in vivo*, isto é, o que a comunidade escolar espera do PEIF, vamos, a seguir, discorrer sobre o conceito de representações.

## PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Para este estudo nos baseamos nos pressupostos teóricos sobre representações sociais da Psicologia Social proposta por Moscovici (1978). Segundo, nosso entendimento, sobre esse autor, representações são imagens que elaboramos e depositamos na mente. Essas imagens representam um fato, um evento, uma lembrança, o conhecimento sobre o outro, sobre algo experimentado e testemunhado ou não. Essas imagens podem representar o conhecimento sobre o outro e/ou algo que nem sequer conhecemos, podendo ser usadas para a criação de uma teoria sobre como o outro ou algo é ou deveria ser. As imagens que compõem uma representação são carregadas de conceituações forjadas pelo meio social. (BORDIEU, 1980). Essa significação é adquirida e reelaborada na interação social e se (re)significada pela linguagem em um determinado contexto de prática social, uma vez que a conversação é situada sócio-históricamente. (BRONCKART, 1999).

Ainda temos o conceito de educação linguística o qual também nos interessa, pois o PEIF tem a educação linguística, como um dos seus objetivos. O PEIF se insere dentro do termo educação linguística, embora institucionalizada, pois possibilita aos alunos aumentar seu conhecimento sobre a sua língua materna e a língua adicional, inclusive é, também, capaz de trabalhar com o imaginário linguístico, crenças, representações, por exemplo, das pessoas implicadas. (BAGNO, RANGEL, 2005). É dentro dessa acepção que encaixamos o PEIF, dado que trabalha o socio-cultural e o intercultural. Além de, objetivar formar cidadãos sensíveis à interculturalidade, colocando esse termo a frente do ensino da e na

---

<sup>1</sup> Segundo Calvet (2007), as políticas linguísticas podem ser *in vitro* ou *in vivo*. A primeira se refere às políticas linguísticas que partem das ações governamentais sem compartilhar essa decisão com a comunidade de falantes. A segunda são ações que surgem como ponto de partida da comunidade de falantes.

---

língua adicional. Assim sendo, o contato com essa passa a ser somente o meio de chegar ao objetivo que é a conscientização linguística<sup>2</sup> (HÉLOT, 2006), o intercâmbio e a interculturalidade, e não um fim em si mesma. (MERCOSUR, [2010?]).

## METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa e de cunho etnográfico, tendo como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada, o levantamento documental sobre o PEIF e o diário de campo. As entrevistas foram gravadas nos dias 30/11/2011, 06 e 07/08/2012 e 24/09/2012 e, após, transcritas, separadas por conteúdos temáticos, e escolhidos os Segmentos de Tratamento Temáticos (STT) em respostas às perguntas semiestruturadas.

As perguntas das entrevistas semiestruturadas foram:

- Acha que é importante ensinar e aprender espanhol/português?
- O que acha que teria de ser feito para que o PEIF desse certo?

### *Os conteúdos temáticos*

Segundo Bronckart (1999), os indivíduos na fala/produção durante a interação trocam os *conhecimentos semiotizados*, isto é, signos que contêm conceitos objetivos e subjetivos do mundo exterior. Esses *conhecimentos semiotizados* são as representações do mundo objetivo, social e subjetivo situadas num dado momento sócio-histórico, as quais se evidenciam por meio de conteúdos temáticos, através de unidades lexicais carregadas de significado escolhidas pelo agente, e, compartilhadas e (re)significadas no agir verbal. Então, identificamos as representações através do reconhecimento de expressões ou unidades lexicais que emergem dos Segmentos de Tratamento Temático, isto é, nas falas dos indivíduos. (BULEA, 2010).

## **O PEIF**

O PEIF se executa em escolas situadas nas cidades gêmeas<sup>3</sup>, ou em cidades próximas as fronteiras. (BRASIL, 2012). Tais escolas deverão planejar juntas, formando uma unidade operativa de trabalho. (MERCOSUR, [2010?]). Assim chamadas de escolas gêmeas fazendo uma alusão às cidades gêmeas, em nosso caso, é uma escola brasileira e uma uruguaia.

A escola brasileira possui aproximadamente 340 alunos, cerca de 20% dos quais, segundo informação da direção, são uruguaio. Essa escola oferece o Ensino Fundamental de 1º a 9º ano concomitante com o Ensino Fundamental de 8 anos, já que está implantando essa modalidade de ensino de 9 anos gradativamente. Oferece a disciplina de Língua Espanhola do 5ª série a 6ª série, a 7ª e 8ª séries têm como disciplina a língua inglesa.

A escola uruguaia tem aproximadamente 520 alunos dos quais cerca de 10% são brasileiros. Alunos de muitas famílias uruguaias cruzam para estudar nessa escola, pois moram do lado brasileiro. A escola oferece ensino na *Educación Inicial* e do 1º ao 6º anos *Educación Primaria*, (respectivamente correspondem a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental no Brasil), a escola não oferece a língua portuguesa o que seria justificado por estar na esquina com o Brasil e porque muitas crianças vivem do lado brasileiro ou cruzam com frequência.

No entanto, a complexidade de envolver dois países diferentes é imensa, já que se necessita recorrer ao intercâmbio docente, devido aos trâmites dos países vizinhos que impedem as crianças de cruzar a fronteira. Desse modo, as crianças têm contato com a língua adicional e com a interculturalidade por meio do professor que é o representante da sua cultura escolar e da sua língua, na relação indissolúvel língua-cultura. (MERCOSUR, [2010?]).

---

<sup>2</sup> Conscientização Linguística, *Language Awareness*, é um projeto destinado à reação contra o racismo e o preconceito, o qual com a participação dos pais e professores busca educar as crianças já durante a sua formação inicial para a pluralidade linguística e cultural. (HÉLOT, 2006, p. 65).

<sup>3</sup> Cidades gêmeas, as que têm seu par no país vizinho, por exemplo, as da nossa pesquisa Chuí/Chuy.

---

O papel dos professores para executar o programa bilíngue (PEIF), chamado de *cruze*<sup>4</sup>, consiste em votar com sua turma o tema que querem aprender na língua materna (LM), e uma vez por semana, na língua adicional<sup>5</sup> (LA), esse tema será desenvolvido pelo docente estrangeiro, ou seja, ambos os professores devem planejar os temas levando em conta a continuidade do plano de aulas nas duas línguas. (MERCOSUR, [2010?]).

Agora fazemos uma breve descrição dos participantes desta pesquisa.

### Os participantes

Apresentaremos as seguintes siglas para identificar o segmento e país, B (Brasil), e U (Uruguai) no decorrer da análise e discussão dos dados.

Gestores	Nome (GB) /( GU) exemplo: (Carla, GB)
Professores	ProB / ProU
País	PB / PU
Alunos	AB/AU

Fonte: Elaborado pela autora.

**Pedro, AB e Luísa, AU:** são alunos que cursam o 4º ano do Ensino Fundamental e têm entre 8 a 10 anos de idade, sabem, ou entendem a língua vizinha. **Carla, GB:** é brasileira, professora, gestora da escola brasileira, e mora no Chuí faz vinte anos. **Marina, GU:** é uruguaia, diretora e professora de primaria, e mora no Chuy faz vinte anos. **Patricia, ProU:** é uruguaia, professora da escola uruguaia, mora no Chuí brasileiro e cruza todos os dias para trabalhar na escola uruguaia. **Beatriz, PB:** mãe de aluno na escola brasileira é uruguaia, mora no Chuy. **Lucia, PB:** mãe de aluno na escola brasileira é brasileira. **Eva, PU:** é mãe de aluno da escola uruguaia, é uruguaia, mora do lado uruguaio. **Ana, GU:** é uruguaia, professora, mora em Santa Vitória do Palmar. **Francisco, PU:** é uruguaio, nascido no Chuy.

### a) Representação: Todos entendem a língua do vizinho.

Segmentos de Tratamento Temático (STT):

[...] *na minha casa a gente fala espanhol, só assim, na escola, onde a gente for, a gente fala em português.* (Lucia, PB).

[...] *aqueles que sabiam, ajudavam os colegas e a essa menina que dizia: yo no comprendo.* (Adriana, ProB).

[...] *jintentaban hablar y el otro lo ayudaba, y uno se vale de... de... acordamos no hablar nunca [...]* *Decirle la palabra en portugués, sabiéndolo...hacer... ayudar con una mímica...* (Patricia, ProU).<sup>6</sup>

Nesta representação vemos como os indivíduos veem a fronteira como um espaço onde todos são, em alguma medida, bilíngues, já que o contexto permite o contato entre as línguas devido às relações sociais, às famílias binacionais ou aos meios de comunicação que vão além da delimitação política, isto é, da Avenida Internacional. Esse fenômeno aparece registrado nas falas acima como a de Lucia (PB), que mora do lado bra-

## ANÁLISES DOS DADOS

Passamos, agora, a análise dos dados, a fim de levantar as representações dos participantes referentes aos ganhos linguísticos em relação aos *cruzes*.

<sup>4</sup> *Cruze*, neologismo do espanhol *cruce*, é a maneira como os professores hispanofalantes chamam ao intercâmbio docente. Também, denominado assim pela Portaria nº 798/2012 (BRASIL, 2012) que implementa o PEIF.

<sup>5</sup> Denominaremos como língua adicional as aulas do *cruze*, bem como a língua vizinha na fronteira, embora nos documentos oficiais apareça a denominação segunda língua (L2).

<sup>6</sup> [...] *tentavam falar e o outro ajudava, e a gente se apoia... de... combinamos nunca falar [...]* *Dizer a palavra em português, mesmo sabendo...fazer... ajudar com uma mímica...* (Patricia, ProU).

---

sileiro, enfatiza com a locução adverbial: *na minha casa a gente fala espanhol*, porém em outros domínios como *na escola*, usa a outra língua. Situações como essas refletem na sala de aula, quando as professoras nos relatam que nos cruzeiros os alunos demonstravam não enfrentar dificuldades para entender ao professor, com poucas exceções, que quando aconteciam, *aqueles que sabiam, ajudavam os coleguinhas* (Adriana, ProB), e na fala de Patricia (ProU) *intentaban hablar y el otro lo ayudaba*.

Segundo o *Marco Referencial del Desarrollo Curricular* (MRDC, daqui em diante) os intercâmbios docentes “[...] hacen circular discursos hablados y textos escritos en las dos lenguas, **permiten escuchar la lengua del otro y, por lo tanto, escuchar al otro y entenderlo en su lengua.**” (MERCOSUR, [2010?], grifo do autor). Dessa maneira, a aprendizagem da LA se dará por meio do contato com um falante nativo e por meio do vínculo criado entre aluno – docente da escola gêmea (ARGENTINA; BRASIL 2008; MERCOSUR [2010?]).

#### **b) Representação: Possibilita aprender a escrita da língua adicional.**

Segmentos de Tratamento Temático (STT):

*Me parece muy importante, porque incluso la época que yo iba a la escuela no había esos intercambios y nunca aprendí a escribir derecho en portugués* (Eva, PU).<sup>7</sup>

*Eu acho que é, porque assim ó... eles falam...mas então, na hora da escrita tem diferença, muita diferença...* (Beatriz, PB).

Entonces ellos hablan muy bien el portugués, leen, pero no lo escriben, entonces, si le enseñaran, irían a tener bien el idioma (Patricia, ProU).<sup>8</sup>

*Nosotros no tuvimos que escribir casi nada.[...] Y ella escribía más en el pizarrón y nos mostraba cosas* (Luisa, AU).<sup>9</sup>

Parece que todos aqui, compartilham a representação de que falar é fácil e já sabem por morar

na fronteira, mas escrever requer um espaço na educação formal. Para a mãe uruguaia, os cruzeiros possibilitam o acesso ao ensino do português padrão na sua forma escrita, o que consequentemente daria ao alunado um bom domínio do português, que ela não teve e não tem e, agora que trabalha no Chuí brasileiro lhe faz falta, entendemos isso ao destacar de sua fala a sua experiência pessoal [...] *no había esos intercambios* (Eva, PU), e de sua vida escolar resulta no que hoje necessita e não tem ao usar o advérbio *nunca* [...] *y nunca aprendí a escribir derecho en portugués* (Eva, PU). Para ela, o PEIF serviria para preencher o déficit de não ofertar o Português como língua adicional no currículo escolar. Já a fala de Beatriz (PB) é muito parecida na sua representação que falar todo mundo sabe, porém falta o acesso ao aprendizado da escrita, na qual o português e o espanhol diferem bastante entre si, ao mencionar a declaração: *eles falam*, e logo o a conjunção adversativa *mas*, e após a repetição *tem diferença [...]mas então, na hora da escrita tem diferença, muita diferença...* (Beatriz, PB). A professora Patricia (ProU) também concorda com as mães ao mencionar que eles sabem até leem, e usa uma conjunção adversativa *pero*, desse mesmo modo, ela ressalta com a condicional *si*, se tivessem a oportunidade de aprender teriam um bom domínio da língua, como ela mesma diz: [...] *pero no lo escriben, entonces, si le enseñaran, irían a tener bien el idioma* (Patricia, ProU).

Como podemos analisar o que diz o MRDC, a aquisição da escrita é consequência à exposição aos textos orais e escritos propostos pelo docente do *cruze*. Esse objetivo foi cumprido, ao menos segundo o relato da aluna uruguaia, quando usa o advérbio de negação *no*: *Nosotros no tuvimos que escribir casi nada.[...]*, e, então o trabalho da docente era mais voltado à oralidade quando Luisa nos relata: [...] *Y ella escribía más en el pizarrón y nos mostraba cosas* (Luisa, AU). Ensinar a escrever não é sinônimo de letramento, é uma forma de fazer letramento, pelo que a prática da professora brasileira e das uruguaias tam-

---

<sup>7</sup> “Eu acho muito importante, porque inclusive na época que eu ia na escola não tinha esses intercâmbios e nunca aprendi a escrever direito em português”. (Eva, PU)

<sup>8</sup> “Então, eles falam muito bem o português, leem, mas não escrevem, então, se os ensinasse, iriam ter bem o idioma”. (Patricia, ProU).

<sup>9</sup> “Nós não tivemos que escrever quase nada.[...] E ela escrevia mais no quadro e nos mostrava coisas”. (Luisa, AU).

---



bém, está condizente à educação linguística e as práticas de letramento. (BAGNO, RANGEL, 2005).

### c) Representação: O PEIF valoriza as línguas.

Segmentos de Tratamento Temático (STT):  
*Acho sim. Porque nós podemos comparar uruguiaio com português* (Pedro, AB).  
[...] *eles queriam ver os programas porque eles queriam aprender a falar; aqueles que sabiam, ajudavam os coleguinhas*". (Adriana, ProB)  
para..como hay niños que... ese cruce que hay de niños, niños brasileiros que van a la escuela uruguaya, y este.. para que ellos se sientan cómodos en hablar su lengua también, que es algo afectivo (*Patricia, ProU*).<sup>10</sup>

Algumas crianças já sabiam a língua do vizinho e outras, muito poucas, segundo relatos, não entendiam nada. Depois de alguns *cruzes*, ambas, demonstraram interesse em aprender mais sobre essa língua. Podemos ver isso no STT do aluno Pedro (AB), que, ao responder à pergunta, usou a expressão *podemos comparar*, isto é, uma língua A, uruguiaio, com uma língua B, o português. É interessante notar que a fala é fruto da reflexão do aluno frente à possibilidade de aprender uma LA.

Podemos perceber também nos relatos de uma professora brasileira e uma mãe uruguiaia sobre o que notavam nos alunos. As escolhas *eles queriam ver [...] queriam aprender a falar* indicam uma aceitação de rotina quanto às atitudes dos alunos frente às aulas dos *cruzes*.

Logo, o PEIF visa à criação de atitudes positivas frente ao falante nativo da outra língua e conseqüentemente à língua dessa pessoa, no caso, o docente da escola gêmea. Com os *cruzes* seria possível amenizar estereótipos, o que segundo Castelloti e Moore (2002), exerce um papel importante na hora de aprender uma língua, além, claro, das estratégias e motivação de cada um.

### d) Representação: Tem uma idade certa para começar os *cruzes*.

Segmentos de Tratamento Temático (STT):  
[...]el primero e segundo fueron acá, un poquito más arriba un tercero, un cuarto, que los niños sean más grandes porque a veces se entreveraran a casa (*Francisco, PU*).<sup>11</sup>  
[...]eu acho que deveria começar do básico dos pequenos e gradativamente tu ir com os grandes porque não adianta tu começar com a turma maiorzinha (*Carla, GB*).  
Y unos sí pero también considero la edad el 1º año son muy chiquitos muy chicos la atención... (*Marina, GU*).<sup>12</sup>

Encontramos nas falas de Francisco (PU) e de Marina (GU) a representação de que há uma idade certa para as crianças começarem os *cruzes*, a qual não seria logo no começo da escolarização. Contudo, para Marina, eles são [...] *muy chiquitos muy chicos la atención*... (Marina, GU). Essa fala se relaciona às quatro horas de aula, ao turno todo no *cruze*. Os alunos, na concepção das informantes, seriam pequenos para ouvir tantas horas em espanhol ou português. Já na fala de Francisco (PU), os alunos pequenos podem se confundir com a língua materna e sugere que cruzem os anos/séries maiores já alfabetizados a partir do 3º ano, segundo ele: [...] *un poquito más arriba un tercero, un cuarto, que los niños sean más grandes porque a veces se entreveraran a casa* (Francisco, PU). Esta fala estaria relacionada às crenças sobre aprender língua adicional, assunto em que não vamos entrar em detalhes, em função dos objetivos desta pesquisa, mas sim vamos destacar essa opinião como um ponto importante a ser observado pelos assessores pedagógicos e equipes de gestores e professores das escolas gêmeas, sobre a aceitação e apreciação da prática dos *cruzes*.

<sup>10</sup> “[...] porque como tem crianças que ... esse cruce de há de crianças, crianças brasileiras que vão á escola uruguiaia, e bom, para que eles se sintam mais à vontade em falar a sua língua também, que é algo afetivo”. (Patricia, ProU).

<sup>11</sup> “[...] Jo primeiro e o segundo ano foram aqui, um pouquinho mais acima um terceiro, um quarto, que as crianças sejam mais grandes porque às vezes se confundem em casa”. (Francisco, PU).

<sup>12</sup> “E uns sim mas também levo em conta a idade o 1º ano são muito pequeninos muito pequenos a atenção...”. (Marina, GU).

Por outro lado, a fala de Carla (GB) é favorável à inclusão das turmas pequenas no *cruze*, quando usa as expressões *deveria começar* e *não adianta [...]* *Jeu acho que deveria começar do básico dos pequenos e gradativamente tu ir com os grandes porque não adianta tu começar com a turma maiorzinha* (Carla, GB). O MRDC também compartilha a mesma representação quando se refere à escolha do 1º dos anos iniciais para dar início aos *cruzes* porque

de esta forma, se inicia la exposición de los alumnos a la L2 a partir de su llegada a la enseñanza primaria, cuando sus disposiciones y capacidades para el aprendizaje de lenguas son mayores que en la edad más avanzada”. (MERCOSUR, [2010?]).<sup>13</sup>

Assim, é nos primeiros anos da fase escolar que a crianças ainda não está condicionada a estereótipos e preconceitos da vida social, e, ainda está em construção de suas representações (DUVEEN, 2005) que é mais fácil começar um trabalho de conscientização linguística o qual é uma das formas de fazer educação linguística.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o PEIF é uma boa iniciativa em busca de uma maior integração regional através da educação para as regiões de fronteira. Entretanto, precisa de alguns ajustes para, de fato, obter sucesso na almejada interculturalidade, e, essa passa pela proposta de educação linguística que o Programa propõe. No entanto, para que isso aconteça precisa-se de planejamento, carga horária adequada para o letramento na língua adicional, e maior amplitude de encontros para a aproximação entre as duas culturas escolares. Porém, sem uma continuidade, não há como por em prática um projeto de educação linguística que se baseia na conscientização linguística, na educação para a aceitação da diferença, e, por conseguinte, de uma pedagogia do plurilinguismo. (ALTENHOFEN e BROCH, 2011).

Faz-se necessária uma sintonia entre a política linguística *in vitro* e a política linguística da comunidade escolar, que sobrepõe o ensino para a proficiência na língua adicional em relação à conscientização linguística e sensibilização intercultural, para que no PEIF não termine sendo reduzido a uma mera tentativa de programa multilateral inacabado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTENHOFEN, Cleo V.; BROCH, Ingrid K. Fundamentos para uma “Pedagogia do Plurilinguismo” baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness). In: Behares, Luis E (org.). **V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas**. Montevideo: Universidad de la República y Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2011. p. 15 – 24.

BAGNO, Marcos e RANGEL, Egon de Oliveira. **Tarefas da educação linguística no Brasil**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v.5, n. 1, 2005. p. 63 a p. 81.

BORDIEU, Pierre. L’identité et la représentation. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, v. 35, p. 63-72, nov. 1980. Disponível em: <[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss\\_0335-5322\\_1980\\_num\\_35\\_1\\_2100](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1980_num_35_1_2100)> Acesso em: 27 jan. 2013.

BRASIL. Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012. Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a

promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngüe. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 118, 20 jun. 2012. Seção 1, p. 30.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da atividade**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

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

CASTELLOTI, Véronique; MOORE, Danièle. **Representations sociales des langues et enseignements**. Strasbourg: Conseil de l’Europe, 2002. Disponível em: <<http://www.coe.int/T/DG4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2012.

<sup>13</sup> *Desta forma, se inicia a exposição dos alunos à L2 a partir de sua chegada ao ensino fundamental, quando suas disposições e capacidades para a aprendizagem de línguas são maiores que em idade mais avançada*”. (MERCOSUR, [2010?]).

---

DUVEN, Gerard. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 261–293.

HÉLOT, Christine. Bridging the gap between prestigious bilingualism and the bilingualism of minorities: Towards an integrated perspective of multilingualism in the French education context. In: LAOIRE, Muiris Ó (Org.). **Multilingualism in educational settings**. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2006. p. 49-72.

MERCOSUR. **Escuelas de frontera**: documento marco referencial de desarrollo curricular. [S.l., 2010?]. Disponível em: <[\*Escolas\\_de\\_Fronteira/Documento\\_final\\_de\\_documento\\_marco\\_multilateral-1.pdf\*>. Acesso em: 26 set. 2012.](http://www.sic.inep.gov.br/images/stories/</a></p></div><div data-bbox=)

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de; ALTENHOFEN, Cléo V. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística do Brasil. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tomasi (Org.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2011. p. 187–216.

THOMAZ, Karina Mendes. A política linguística do projeto escolas interculturais bilíngues de fronteira do MERCOSUL: ensino de segunda língua para as áreas fronteiriças. **Línguas e letras**, Cascavel, v. 11, n. 21, 2º Sem. 2010. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/3545/3462>>. Acesso em: 11 dez. 2012.



---

## PLE CON FINES ESPECIFICOS: LECTO-COMPRESION, UNA EXPERIENCIA<sup>1</sup>

Susana María del Carmen Caribaux  
*Universidad Nacional de Córdoba*

En esta comunicación presentamos un estudio de caso de los alumnos del curso de lectura y comprensión de textos en portugués dirigido a los profesionales aeronáuticos: mecánicos, técnicos e ingenieros, encargados del mantenimiento del avión Tucano T-27 fabricado por la Embraer. Este avión está destinado para entrenamiento militar en la *Escuela de Aviación Militar Córdoba Argentina*. A fin de averiguar como el estudio y la práctica de la lectura reflexiva influyen y mejoran la competencia comunicativa, fueron desarrollados algunos procedimientos pedagógicos. Ellos fueron implementados en la integración de los cuatro componentes, las competencias lingüística, textual, sociolingüística y estratégica. Así, nuestro objetivo es iniciar una reflexión sobre el tópico en cuestión, “lectura comprensiva”, con el objetivo de poner en observación el Portugués Lengua Extranjera [PLE] con propósitos específicos.

Con advenimiento de la economía expansionista del Brasil, junto con las colocaciones de productos en el mercado Argentino, pone a muchos profesionales en contacto con o idioma portugués. Actualmente, interpretar los textos en lengua portuguesa por parte de hispano-hablantes es una necesidad cada vez más frecuente. Aunque, la formación del individuo para un desempeño satisfactorio en la competencia lectora que permita no apenas leer, mas, sobretodo comprender los textos, terminó en una urgencia para todos los profesionales envueltos en la aviación.

El principal objetivo que incentivo el curso de lecto- comprensión del idioma Portugués fue la interpretación aceptable de los textos del manual de mantenimiento del avión Tucano T-27. Los contenidos de esos textos son informaciones incorporadas en los campo de la aviación y que hacen parte del campo de conocimiento de los

destinatarios, no obstante, cotidianamente mecánicos, técnicos y ingenieros están expuestos a una interpretación insuficiente.

Fue así que personal del grupo técnico consideró la aproximación a la Lengua Portuguesa [LP] como una herramienta sumamente imperiosa para alcanzar un desempeño favorable en las tareas profesionales. Valorizada específicamente como un instrumento de trabajo, la lectura y comprensión de los textos se concentran en el estudio de la lengua orientada para un Portugués Instrumental, haciendo foco en el lenguaje técnico. De esta manera, la lectura comprensiva lleva al lector/alumno no sólo a acrecentar el conocimiento en el área, también al dominio de Portugués Lengua Extranjera [PLE]. Contacto con la lengua muy favorable, que propicia además de la posibilidad de mejorar posición en el campo profesional.

Muy interesados en aprovechar esta instancia los alumnos consideraron el Portugués Instrumental una oportunidad relevante, pues no solo salieron habilitados en la lectura del manual de mantenimiento, como en todos los materiales actualizados y provistos por la misma Embraer fuer del manual y los que serán emitidos en el futuro.

Se puede percibir que el idioma Portugués se volvió subsidiario en la expansión de los diversos saberes que cada alumno posee según su especialización: Aviónica, Estructura, Grupo Motor Propulsor.

Alentados en la comprensión, los alumnos trabajaron diversas técnicas de lectura. Es necesario destacar que primero son lectores en su propia lengua, de este modo, quien es proficiente y tiene facilidad para comprender un texto en la Lengua Materna [LM] con seguridad lo hará también en la Lengua Extranjera, a pesar de las dificultades inherentes que puedan surgir como a falta de

---

<sup>1</sup> Este trabajo surge como un desprendimiento del proyecto de investigación *Portugués brasileño: gramática y representaciones sociales del lenguaje*, dirigido por el Dr. Luis Alejandro Ballesteros y subsidiado por SECyT, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

---

dominio lingüístico (tanto léxico cuanto gramatical), ausencia de conocimiento previo sobre el asunto, desconocimiento o no utilización de las estrategias de lectura, no saber inferir a medida que se avanza en el texto, e otras varias. No todas las estrategias tienen el mismo nivel de desarrollo, sería pertinente esclarecer que en cada uno de los alumnos ellas se instrumentan diferente e individualmente.

A partir de las tareas realizadas por los alumnos fue posible recolectar indicios que demuestra la individualidad en el desarrollo de las técnicas y estrategias empleadas en la comprensión de textos. Consideramos a lectura como un proceso, proceso en el cual el lector construye el saber a partir de la aplicación de sus conocimientos en ese texto leído. No obstante, para que la comprensión sea funcional dependerá de la activación por parte del lector de su conocimiento previo. Inherente a cada lector el enriquecimiento aportado para el texto se transforma en una interacción entre el texto y el lector/el lector y el texto. En algunos casos esa interacción se vio limitada por factores que interfirieron en la comprensión, el desconocimiento del tema, la dificultad con el léxico, o por ser poco estimados los recursos de coherencia y cohesión, en tal medida que los alumnos no sabían aprovechar los recursos como facilitadores de la interpretación. Por ejemplo, cuando los textos trabajados aludían a sus tareas diarias, en algunas oportunidades existía un leve relax mental que no ayudaba a la reflexión lectora volviendo la comprensión un tanto pobre.

En nuestra práctica, enseñanza del Portugués Instrumental con fines específicos propuso al lector y colocó a su disposición varios recursos en el esfuerzo por mejorar su desempeño en la lectura comprensiva. Podemos citar como ejemplo, las búsquedas de palabras-claves, que una vez destacadas resumían los temas principales del texto para funcionar después como referencia en las pesquisas de las informaciones. Otro recurso central fueron las estrategias inferenciales, pasaporte para la comprensión lectora. El levantamiento de hipótesis, con la manifiesta una proposición susceptible de ser declarada verdadera o falsa, esto es, testada como cierta o errada. Y es en este punto del proceso donde el insuficiente conocimiento previo de los contenidos analiza-

dos, en algunas oportunidades, hacía con que las proposiciones fuesen desacertadas.

En la presencia de temas relacionados a los conocimientos técnicos los lectores permanecían anclados en la LM con cierta comodidad e los falsos amigos no eran considerados como tal, produciendo verdaderos desaciertos en las interpretaciones desarrolladas. En pos de una solución razonable del problema, se decidió ampliar el abanico de temas para presentar un nuevo desafío.

Mediante el recurso lluvia de ideas, los lectores consiguieron tejer abundantes significados. Esta técnica visaba propiciar las condiciones adecuadas para acrecentar el vocabulario y los diferentes usos de un mismo vocablo, como podría ser la palabra *jeito* por ejemplo. Consecuentemente la variedad de recursos empleados contribuyó para aumentar el conocimiento del PLE.

Otra estrategia de lectura fue el reconocimiento de los términos internacionales, llamados de *vocabulario internacional*, creado para todas las lenguas estándares vivas en el transcurso del desarrollo de la vida y del pensamiento humano modernos. Como tal vocabulario es común en una medida considerable favorece enormemente la interpretación. Además de los conocimientos del lenguaje técnico específica do campo.

El recurso del lector utilizar los esquemas en LM y aplicarlos en LE para hacer la correspondencia en las dos lenguas (española y portuguesa) nos permitieron percibir que el conocimiento de una lengua románica, como es el español, representa una puerta abierta para otra lengua románica, como es el portugués. En este punto, la estrategia consistió en extraer las ventajas para otra lengua de la misma familia, el pasado común latino se encuentra todavía hoy en el vocabulario elemental de la mayoría de los términos, a los cuales consideramos de *transparentes*. Bien diferente es la situación de los conflictos surgidos de los términos catalogados como falsos amigos, o cognados. De hecho, muchas veces el lector puede establecer una correspondencia de significado inadecuada, confiando en una relación de amistad semántica falsa, confiando en las palabras con grafía o de pronuncia parecidas, pero que en la realidad poseen significados totalmente diferentes. Evidenciamos

---

así, una vez más, que los esquemas de la LM son transmitidos en el estudio de PLE.

En cuanto a los textos la mayoría de los trabajados corresponde al manual de mantenimiento del avión Tucano. Aunque, fue de gran importancia la contribución de textos relacionados al campo de la aviación y otros totalmente ajenos a ellos.

Los textos sacados del manual funcionaron principalmente como soporte para la enseñanza de gramática, reducida solamente a aquellas cuestiones gramaticales necesarias para la comprensión del manual del avión Tucano. La familiaridad de los lectores con los contenidos allí organizados propició el abordaje de los conceptos esencialmente gramaticales de una manera simple y específica.

Aunque, el objetivo del curso era la disciplina lecto-comprensión del Portugués o Portugués Instrumental, enseñar contenidos gramaticales, fonéticos y culturales favoreció el acceso a los conocimientos de la lengua extranjera, Lengua Portuguesa [LP].

En cada clase, la lectura fue abordada como un proceso que comienza con la actividad de leer, después por extraer significado del texto, interactuando con él, para finalmente atribuir significado al texto. El realce de la lectura está en el proceso, proceso de comprensión que aproxima al lector a la construcción de significado para alcanzar el producto o resultado final de esa comprensión. Con base en el modelo de lectura de Van Dijk e Kintsch — presentado, entre muchos otros manuales de divulgación, en *Leo pero no comprendo* (2005) de Cubo *et al.* —, nos propusimos incorporar una secuencia de trabajo, considerando pre-lectura, lectura y relectura, las inferencias sobre las superestructuras, macroestructuras, microestructuras y proposiciones, inferencias lexicales, inferencias espacio-temporales, pos-lectura, inferencias evaluativas y conclusión. El método adoptado permitió que un texto pudiese reflexionar varios contenidos, como varios textos podían a la vez reflexionar un solo contenido. Es en la práctica misma que la lectura se transforma en un proceso interactivo. Desempeñar un proceso de lectura favorable, así, va a depender de la interacción del lector con el texto. El papel fundamental en la comprensión está dado al conocimiento previo del lector y por su capacidad

— o no — de interactuar con el texto, activando todos los conocimientos lingüísticos y textuales (o discursivos) que poseen con base en estudios anteriores y en la propia práctica de leer, tanto en ámbitos académico-profesionales como personales.

El conocimiento previo envuelve conocimientos técnicos de las especificidades del área aeronáutica, el conocimiento lingüístico de los significados (semántica), las funciones (sintáctica) los términos (en la LM), el nivel textual con las estructuras textuales (o discursivas) — narrativa, descriptivas, argumentativas y expositiva fundamentalmente — lo que llamamos *de conocimiento de mundo* o la *enciclopedia del lector*, que se origina de estudios ya realizados por él y de la misma experiencia do mundo.

El bagaje cognitivo que cada lector almacena, relacionado con su especialización técnica, promovió una participación enriquecida de comentarios, opiniones, hasta debates. Estas prácticas de lectura originaron varias veces interacciones fluidas que activaron e incrementaron la construcción de sentido de los textos leídos. La lectura, de esta forma, no fue realizada apenas como un acto de decodificación, sino generando empatía, instancia propicia para aprender portugués

Bien sabemos que leer es una actividad intelectual atravesada por el pensamiento lógico, el intuitivo, los conocimientos previos temáticos (aeronáuticos en este caso) y lingüísticos (de la LM), por eso la comprensión lectora no “sale” de forma espontánea. Particularmente abordado dentro de esa concepción, la lectura reflexiva de los textos implicó realizar actividades que requirieron de estrategias cognitivas. Las elecciones de ciertos elementos facilitaron la lectura reflexiva. Hay un involucramiento de toda una serie de reflexiones, decisiones y elecciones cognitivas por parte del lector. En la construcción de sentido fue decisivo y quedó solo en lo que estaba explícito en el texto, pero sin sumergirse en aquello que estaba implícito.

Para concluir, queremos destacar que la lectura de los textos ofrecía diferentes niveles de análisis, fonológico, sintáctico, semántico y pragmático, colocándonos en un campo de problemas que también llevaba a la sociolingüística. A partir de tales factores fue evidente la necesidad de realizar un análisis más complejo para intentar expli-

---

car y determinar los esquemas de la lengua portuguesa y referenciar como diferentes factores internos y externos determinan fenómenos lingüísticos funcionales de la variedad del Portugués Brasileiro [PB]. Consideramos que el lector, a través de las estrategias de lectura comprensiva, se puede volver competente para desempeñar en

forma adecuada una lectura reflexiva mejorando sus situaciones comunicativas. Destacamos finalmente que esta investigación proporcionó bases sólidas para continuar reflexionando y comprender los dilemas a los cuales se expone un lector frente a su texto en PLE.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUBO, L. *et. al.* 2005. *Leo pero no comprendo*. Córdoba, Comunicarte.

KOCH, I. G. V. 2006. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo, Contexto.

*Manual Técnico, Manual de Manutenção- Avião em geral – Avião T-27 EMB- 312 TUCANO.*

MARTINEZ, P. 2009. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo, Parábola.



---

# ENTRE LA NORMATIVA Y LA PRÁCTICA: LA PERSPECTIVA PLURILINGÜE E INTERCULTURAL EN LA ESCUELA SECUNDARIA ARGENTINA

Ana María Carullo\*

Silvana Marchiaro

Universidad Nacional de Córdoba

## INTRODUCCIÓN

Como hemos expresado en encuentros anteriores (Carullo, Marchiaro, 2009), (Marchiaro, 2011), uno de los problemas que nos preocupa y ocupa desde el inicio de nuestra conformación como equipo de investigación, es lo relativo al exiguo o casi nulo espacio asignado a las lenguas romances extranjeras en los distintos niveles de la educación en la Argentina. En efecto, ese espacio se ha venido perdiendo sostenida y progresivamente desde la década del ochenta frente al avance y expansión del inglés, y ello ha ocurrido no sólo en nuestro país sino también en otros estados de la región.

Frente a esta marcada y progresiva tendencia a la hegemonía lingüístico-cultural, como docentes-investigadoras de la Facultad de Lenguas, y también desde la gestión política de la institución, hemos trabajado sostenidamente en la promoción de alternativas de inclusión.

Desde la gestión, las primeras acciones se orientaron hacia otras lenguas-culturas. Así pues, entre 1987 y 1991, proyectamos y pusimos en marcha el ciclo cultural *Hacia nuestras raíces*, abierto a la comunidad cordobesa. Por esos años, la Escuela Superior de Lenguas — hoy facultad — contaba ya con una vasta oferta de formación en lenguas occidentales y orientales. Esa oferta excluía sin embargo las lenguas-culturas de los pueblos originarios de América. Frente a ello, desde la Secretaría de Extensión que inaugurábamos en los albores de la democracia, sentíamos la deuda enorme que nuestra institución tenía para con las comunidades nativas de nuestro país y de la región. Fue así que, actuamos. Durante cuatro años convocamos a especialistas en lenguas-culturas de los pueblos originarios, a antropólogos,

musicólogos, artistas y ofrecimos conferencias, talleres, inauguramos cursos de lengua y cultura mapuche, incorporamos por tres años la lengua guaraní y desde entonces la lengua quechua en nuestro Departamento Cultural.

Como ciudadanas, nos preocupaban profundamente los gravísimos efectos de un modelo político-económico con fuerte impacto en Argentina y en otras naciones de América y del mundo. La globalización neoliberal, además de silenciar lenguas y culturas, más grave aún, arremetió implacablemente contra el hombre y las sociedades, no sólo de los países periféricos, que fueron sin dudas los más afectados, sino también desestabilizó las economías y precarizó la situación laboral de trabajadores y jóvenes de algunos países centrales, como lo demuestra, en la actualidad, la profunda crisis europea.

Movilizadas por estas preocupaciones, junto a nuestros colegas del equipo InterRom, desde hace ya una larga década venimos trabajando sobre la necesidad de diversificar la oferta de lenguas-culturas que se enseñan en los distintos niveles de la educación formal. Decidimos adherir a los enfoques plurales por cuanto posibilitan la integración de los aprendizajes lingüísticos, contribuyen al desarrollo cognitivo, metacognitivo y lingüístico-discursivo con impacto en el español lengua materna y a la vez promueven una actitud curiosa y respetuosa por la diversidad cultural.

Los proyectos subsidiados por la SECYT-UNC entre 2000 y 2007 posibilitaron la concepción de un estilo propio de E-A de lenguas romances extranjeras en enfoque integrado y el diseño de materiales didácticos con fuerte impacto en el medio educativo universitario. Ello se tradujo en la creación de espacios curriculares para la intercomprensión de lenguas romances en ámbitos de

---

\* Directora y co-directora del Equipo InterRom de la Facultad de Lenguas

---

grado, de extensión y de posgrado de nuestra facultad, y en carreras de grado y de posgrado de otras unidades académicas de la Universidad Nacional de Córdoba, ( Marchiaro, Torre, 2007), (Carullo, Torre , 2009).

En la etapa actual de investigación, nos hemos planteado ampliar el ámbito de formación a través de una propuesta que incorpora los enfoques plurales en la escuela secundaria. Nuestros objetivos apuntan a propiciar el enfoque intercompresivo de lenguas romances emparentadas, entre las cuales incluimos al español, y con ello a promover en los adolescentes el desarrollo de competencias lingüístico-discursivas plurilingüe e intercultural.

### MARCOS LEGALES NACIONALES Y OFERTA CURRICULAR EN LENGUAS EXTRANJERAS

Los marcos legales nacionales y documentos emanados del Ministerio de Educación de la Nación, a partir de 2006, posibilitaron inscribir nuestras actuales acciones de investigación y el diseño de materiales didácticos en normativa acorde a las necesidades de una formación plurilingüe e intercultural que venimos propiciando como equipo desde el año 2000.

En efecto, las nuevas perspectivas que plantean los lineamientos educativos y los marcos de referencia para los diversos niveles de la educación pública, dan cuenta de un paulatino cambio de paradigma en la enseñanza-aprendizaje de lenguas que posibilita la incorporación de enfoques innovadores, en particular la intercomprensión en lenguas romances. Es importante destacar que ese cambio de paradigma se fue co-construyendo entre 2006 y 2012 gracias a la decisión política de los responsables de la cartera educativa nacional y a los aportes de especialistas en lenguas extranjeras del sistema de

formación superior que fueron convocados oportunamente para esa construcción conjunta.<sup>1</sup>

La Ley de Educación Nacional N° 26.206<sup>2</sup> (LEN) sancionada en diciembre de 2006, establece en nuestro país la obligatoriedad de la escuela secundaria; recordemos que a partir de los noventa esa obligatoriedad alcanzó sólo hasta el ciclo básico completo, denominado CBU<sup>3</sup> en la provincia de Córdoba.

La finalidad primordial de la educación secundaria obligatoria, según esta ley, es “habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios” (Cap. IV, art. 30). Ello resulta de una decisión política del Estado que apunta a fortalecer la postergada inclusión social, cuestión que emerge claramente en la nueva ley, en la que se regula, no sólo esa obligatoriedad sino: la educación permanente para jóvenes y adultos (Cap. IX); le educación rural obligatoria para los niveles inicial, primario y secundario (Cap. X); la educación intercultural y bilingüe en los tres niveles referidos “que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas (...) a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica” (Cap. XI, Art. 52); la educación en contextos de privación de libertad (Cap. XII); la educación domiciliaria y hospitalaria (Cap. XIII).

Respecto de las “lenguas extranjeras”, es muy auspiciosa la incorporación de su enseñanza desde la educación primaria:

“Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, (...) **las lenguas extranjeras** (...) (Cap. III, Art. 27, inc. c.)

Sin embargo, en 2006, la LEN desconcertaba, en lo relativo a las lenguas extranjeras para la Educación Secundaria. En efecto, en el Cap. IV dice así:

---

<sup>1</sup> Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario: lenguas extranjeras. Ministro de Educación Prof. Alberto Sileoni

<sup>2</sup> Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2006), *Ley de Educación Nacional N° 26.206*

<sup>3</sup> CBU: Ciclo Básico Unificado, denominación en la provincia de Córdoba para el ciclo que abarca primero, segundo y tercer año de la Educación Secundaria. La derogada Ley Federal de Educación N° 24.195/96 Título III, Cap. III) incluía este ciclo junto a la escolarización primaria bajo la denominación común de Educación General Básica

---

---

“Desarrollar las competencias lingüísticas orales y escritas de la lengua española y **comprender y expresarse en una lengua extranjera**” (Art. 30, inc. d.).

La referencia a una lengua extranjera, daba pie a que las instituciones optaran, como en años anteriores, por el inglés, cuya necesidad de aprendizaje es también indiscutible. En ese sentido, la norma no reflejaba todavía la decisión política de reivindicar el relegado, o casi inexistente lugar del italiano en los espacios formales de formación, y tampoco la voluntad expresa de incorporar definitivamente de manera obligatoria la enseñanza del portugués.

¿Por qué referimos en primer lugar a esas dos lenguas romances extranjeras? porque creemos que se trata de dos grandes deudas pendientes. La primera, para con un número importante de ciudadanos argentinos distribuidos en distintas regiones del territorio nacional, nietos y bisnietos y tataranietos de la inmigración italiana de los siglos XIX y XX. La segunda para con todos los ciudadanos argentinos que aspiramos el logro de una verdadera integración regional, no sólo económica sino también lingüístico-cultural con nuestros hermanos brasileños.

En 2011, se aprueban los marcos de referencia *para la Educación Secundaria Orientada – Bachiller en Lenguas*<sup>4</sup>. En el documento se efectúan aportes centrales para un posible cambio de paradigma en la enseñanza-aprendizaje de lenguas en la escuela secundaria. Entre otras, se plantea la necesidad de revisar los enfoques tradicionales — para nosotros “enfoques singulares”<sup>5</sup> — que tienden a colocar las lenguas en compartimientos separados, no sólo en términos lingüísticos sino también en relación a los contextos socio-culturales y políticos. Se da libertad a cada jurisdicción para que reexamine cuáles lenguas son susceptibles de ser incorporadas a la enseñanza y con qué modalidad a la vez que se aconseja seleccionar las lenguas no sólo por la universalidad de su uso, sino también por su

incidencia o valor cultural — lenguas originarias y de inmigración — o por necesidades de integración social, cultural o económico-productivas — lenguas regionales. Se señala la contribución de las prácticas en otras lenguas-culturas para el desarrollo de competencias de lectura, escritura, comprensión y producción oral en español, lengua materna. Se estimula un trabajo integrado entre lenguas y disciplinas escolares.

En 2012, se aprueban “los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)”<sup>6</sup> “para el área de lenguas Extranjeras para la Educación Primaria y Secundaria” y se establece que las provincias podrán coordinar políticas de formación, capacitación y elaboración de materiales de apoyo al desarrollo curricular.

En el documento, la enseñanza de lenguas extranjeras se inscribe en la perspectiva plurilingüe e intercultural, promueve enfoques multidisciplinarios y “combina el aprendizaje de lenguas con la capacidad de reflexión y disposición crítica necesaria para convivir en sociedades de gran diversidad cultural” (op-cit: 1). Establece el conjunto de lenguas extranjeras que deben enseñarse en contexto escolar, ellas son: el alemán, el francés, el inglés, el italiano y el portugués y considera a futuro la posibilidad de incluir otras más.

Entre los ejes que se consignan para el trabajo en el aula, se señalan la reflexión sobre la lengua que se aprende y la reflexión intercultural. Se sugieren asimismo cuatro recorridos posibles, de diferente duración, para la enseñanza de la LE, esto es **recorrido**: a) de cuatro ciclos que abarca toda la escolaridad (primero y segundo ciclo de primaria; ciclo básico y ciclo orientado de secundaria); b) de tres ciclos que inicia en el segundo ciclo de primaria y culmina en el ciclo orientado de secundaria; c) de dos ciclos, que se circunscribe al ciclo básico y al ciclo orientado de secundaria; d) de un ciclo que abarca los tres años del ciclo orientado de secundaria. La organización en ciclos contempla niveles crecientes de complejidad de los aprendizajes, posibilita la libertad de opción a cada jurisdicción, es flexible

---

<sup>4</sup> Marcos de referencia: Educación Secundaria Orientada – Bachiller en Lenguas, Consejo Federal de Educación (Resol. CFE N° 137/11 – Anexo VII)

<sup>5</sup> Enfoques singulares en contraposición a los enfoque plurales: diferenciación que propone el MAREP: Marcos de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas, (2008), Michel Candelier (Coordinador)

<sup>6</sup> NAP: Núcleos de Aprendizaje Prioritarios- Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria. Documento aprobado por Resol. CFE N° 181/12.

---

por cuanto permite una formación consecutiva o simultánea en lenguas extranjeras, habilita a cada jurisdicción a incorporar más de una lengua en la formación.

## NORMATIVA EN LA JURISDICCIÓN CÓRDOBA Y OFERTA CURRICULAR EN LENGUAS EXTRANJERAS

Nos referiremos en primer lugar a la situación de las lenguas en el nivel primario. Inscripta en la normativa nacional, en la nueva Ley de Educación la Provincia de Córdoba<sup>7</sup>, entre los objetivos para la Educación Primaria, el Capítulo III sobre “Estructura del Sistema Educativo Provincial”, Apartado Tercero, establece:

“c) Brindar oportunidades equitativas a todos las niñas y niños para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, (...) **las lenguas extranjeras**, (...)

Y en el Art. 36, sobre la jornada educativa para el nivel primario ordena:

“Con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel por la presente Ley, las escuelas primarias serán de jornada extendida o de jornada completa.”

En el marco de la nueva Ley Provincial de Educación y a pesar de que la norma refiere expresamente a “lenguas extranjeras” en plural, la cartera educativa de Córdoba ha optado por la lengua extranjera única, el inglés para las escuelas de gestión estatal dentro del Programa de Jornada Extendida. El aprendizaje del inglés inicia en general en 5° grado y en casos excepcionales, en 4° grado. Esta situación varía entre lo público y lo privado. Los colegios de gestión privada, dentro de la Jornada Extendida, optan también por la enseñanza del inglés, que incorporan de manera obligatoria desde primer grado y en algunas instituciones a partir del Nivel Inicial. Son raros

los casos en los que la oferta se amplía a más de una lengua extranjera, los conocidos: la Escuela Dante Alighieri y el Colegio Alemán, de gestión privada las dos, que — además del inglés — incorporan el italiano y el alemán respectivamente.

Entre de las cinco formaciones que se ofrecen en la Jornada Extendida, que incluyen el arte, la literatura y TIC, las ciencias, las actividades corporales y ludomotrices, el inglés aparece bajo la curiosa etiqueta: “lenguas extranjeras-inglés”: el sintagma nominal en plural, guión +lexema en singular pondría en evidencia una vez más la distorsión entre la normativa y su aplicación real (Carullo, Marchiaro, 2009).

Seguidamente daremos cuenta del lugar que ocupan las lenguas en el nivel secundario. Conviene aclarar primero cómo se estructura este nivel a partir de la nueva normativa. En el Apartado Cuarto, del Capítulo III de la Ley Provincial, tal como se establece en la Ley Nacional de Educación, el Art. 38 refiere a los dos ciclos de la Educación Secundaria: “un ciclo básico de carácter común a todas las orientaciones y un ciclo orientado de carácter diversificado según las distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo”.

En 2012, inscripto en la normativa de Nación referida (Resol. CFE N° 84/09, Art. 6) que define doce orientaciones para el Ciclo Orientado, entre las cuales la Orientación Lenguas, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba elaboró el *Documento de Síntesis de las Orientaciones 2012-2015* – para la Educación Secundaria.<sup>8</sup>

La situación de las lenguas extranjeras no varía casi para este nivel, entre los objetivos de la educación secundaria, la nueva ley establece:

d) Desarrollar competencias lingüísticas comunicacionales, orales y escritas del idioma nacional y de comprensión y expresión en **una lengua extranjera**; (Cap. III, Apartado cuarto, Art. 39).

Se destaca que son quince las orientaciones propuestas en la provincia de Córdoba, esto es:

---

<sup>7</sup>Ley N° 9870/2010. Principios generales y fines de la Educación de la Provincia de Córdoba. Deroga la Ley N° 8113.

<sup>8</sup>Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Gobierno de la Provincia de Córdoba (2012), *Educación Secundaria. Documento de Síntesis de las Orientaciones 2012-2015*.

---

---

Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática, Educación Física, Arte: Artes Visuales, Arte: Música, Arte: Teatro, Arte: Danza, Arte: Audiovisuales, Arte: Multimedia.

Cabe señalar que, tal como lo indica la norma, en la currícula — en catorce de las quince orientaciones que se detallaron — aparece el inglés como opción única con nueve horas de formación desplegadas entre tercero y quinto año. Un aspecto interesante es que la nueva estructura curricular para el secundario prevé Espacios de Opción Institucional (E.O.I), ellos cumplen la función de “contextualizar, articular, profundizar y ampliar los aprendizajes y contenidos de la Formación Específica de cada Orientación” (Op-cit:3) y cada institución educativa puede elegir -por año del Ciclo Orientado- uno y hasta dos espacios de opción. En el listado, que oscila entre cinco y ocho E.O.I. por orientación, figura en todos los casos la alternativa de opción por otra lengua extranjera con la denominación de “lengua adicional”.

La excepción emerge en la Orientación Lenguas, que lógicamente desde su designación plural no podría obviar la presencia de las lenguas extranjeras A y B “adicionales ” al inglés. En el documento, la modalización “adicional” para las otras lenguas-culturas confirma la tendencia de un posicionamiento hegemónico en materia de políticas lingüísticas. En las pocas instituciones secundarias de Córdoba Capital que han optado por la Orientación Lenguas, esas dos lenguas son el italiano y el francés. Queda entonces para el portugués uno de los cinco E.O.I. previstos para la orientación, en los que se contempla una “lengua adicional C”, y para los enfoques plurales, otro E.O.I denominado Intercomprensión en Lenguas:

En este espacio se propone que los estudiantes puedan movilizar estrategias de lectocomprensión para acceder a diversos géneros textuales expositivos, argumentativos y/o literarios escritos en lenguas estrechamente emparentadas con el español (lengua de escolarización); por ejemplo, el portugués.

Para ello, se propondrán situaciones de lectura en las que sea necesario activar saberes vinculados con los aspectos fonéticos, fonológicos, semánticos, morfosintácticos, discursivos y textuales para indagar parentescos interlenguas que permitan acceder a la comprensión global de los textos y a la reflexión sobre el lenguaje en tanto objeto complejo y multidimensional. De este modo, los estudiantes podrán, además, construir conocimiento acerca de cómo funcionan y se adquieren/aprenden las lenguas. Se sugiere incluir la consideración de la distribución geográfica de las lenguas involucradas, el desplazamiento de las lenguas indoeuropeas, su origen histórico y sus variedades. (2012:19)

La presencia de un E.O.I destinado a la intercomprensión y los descriptores — más allá de que estuviéramos o no en un todo de acuerdo con ellos — constituyeron una verdadera sorpresa para nuestro equipo. Generó expectativas entre nosotros a la vez que voluntad de acción. Sin embargo, no nos engañábamos, un rápido análisis de la propuesta integral de formación en lenguas extranjeras en los niveles primario y secundario daba cuenta de que el gobierno de la provincia de Córdoba no ha efectuado aún un salto cualitativo e inclusivo hacia el plurilingüismo y la diversidad cultural.

Efectivamente, de lo analizado surge que la cartera educativa cordobesa optó por tres de los cuatro recorridos propuestos por los NAP – Lenguas Extranjeras, es decir, incorporó la lengua extranjera en el Segundo Ciclo de Primaria, en el Ciclo Básico de Secundaria<sup>9</sup> y en el Ciclo Orientado, para todos esos trayectos de formación, se eligió continuar de manera exclusiva y excluyente con el inglés. A pesar del marco de flexibilidad otorgado por la normativa nacional, Córdoba mantiene el enfoque singular, el de la lengua única, hegemónica, con una metodología de enseñanza secuenciada que implica en el peor de los casos ocho años de exposición a una sola lengua extranjera internacional, decisión que pareciera estar íntimamente ligada “a cuestiones políticas y económicas más que lingüísticas o culturales” (Marchiaro, 2011).

---

<sup>9</sup> Resolución N° 29/2010 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

---

## HACIA LA INCLUSIÓN DE LOS ENFOQUES PLURALES EN LA ESCUELA SECUNDARIA: UN RETO PARA EL EQUIPO INTERROM

En 2011, un grupo de profesoras de lenguas romances extranjeras de italiano y francés, con desempeño docente en el nivel secundario de la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó, de Córdoba Capital, se acercó al equipo para solicitar asesoramiento sobre los enfoques plurales de E-A y en particular sobre el enfoque intercomprensivo, al que adhiere InterRom. Las docentes, ex-alumnas de los profesorados de Italiano y Francés de nuestra casa de estudio, recurrían a nuestro equipo en conocimiento de su formación y experiencia en el tema.

Ese año 2011 era un momento bisagra en la historia de las lenguas romances extranjeras en el sistema educativo de Córdoba, momento que requería de mucha energía y decisión firme para defender la inclusión del portugués y para conservar los pocos espacios de formación para el italiano y el francés que habían quedado tras el vaciamiento progresivo producido entre los años 1980 y 2000 en la provincia, como en tantas otras provincias de nuestro país. Se trataba de un momento decisivo por cuanto — tal como hemos explicado — la normativa de Nación creaba las condiciones para la recuperación de los espacios perdidos. Y ello, sin dudas generaba fuertes expectativas entre docentes de lenguas romances extranjeras con desempeño en el nivel secundario y entre los profesores de la Facultad de Lenguas con ejercicio docente en las carreras de Profesorado.

El año 2011 era también un momento clave para las decisiones que debíamos tomar en el equipo porque cerrábamos una extensa etapa de investigación y transferencia que abarcó el periodo 2000-2011, (Carullo, Marchiaro, Pérez, 2010), (Torre, Marchiaro, 2011), (Bogliotti, 2011), (Carullo, Brunel, Navilli, 2011), (Carullo, Viramonte, 2011). Y en 2012, comenzaría a implementarse en la provincia de Córdoba la reforma prevista para el Nivel Secundario, inscripta en la normativa provincial reseñada.

Fueron muy pocas las instituciones de Córdoba que, entre las quince opciones posibles, conservaron la Orientación Lenguas. Una de ellas fue

la Escuela Normal Alejandro Carbó. Y esa elección resultó de la batalla que dieron las docentes ante las autoridades escolares y el Ministerio para defender sus espacios de trabajo que corrían el riesgo de desaparecer.

En ese desafiante 2011, comenzamos a trabajar juntos docentes de la Escuela Normal Alejandro Carbó y miembros del equipo de investigación InterRom de la Facultad de Lenguas; fue un año académico completo de reuniones en una y en otra institución y de acompañamiento a las docentes en su primera experiencia de implementación del enfoque intercomprensivo con estudiantes de quinto año.

En 2012, la Subsecretaría de Estado de Promoción de Calidad e Igualdad Educativa, del Ministerio de Educación de la Provincia nos convocaba a acordar una “capacitación en servicio”. La formación estuvo a cargo de miembros de nuestro equipo, se desarrolló en tres sedes, Córdoba Capital, Río IV y Villa María bajo el título de : *Hacia una didáctica integradora de lenguas y culturas en la Escuela Secundaria. Enfoque intercomprensivo e intercultural en la enseñanza de lenguas*. Con ella dábamos un segundo paso muy importante hacia la incorporación de la perspectiva plurilingüe e intercultural en la provincia.

Para la investigación, resultaba oportuno el momento, dado que en diciembre de ese mismo año finalizaba nuestro proyecto bianual y debíamos pensar el nuevo proyecto para la convocatoria de la SECyT, periodo 2012-2013. Tomamos la decisión entonces de centrar los nuevos estudios en la Escuela Secundaria.

El proyecto aprobado y subsidiado en 2012 por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC se intitula: *Enfoques Plurales en la Escuela Secundaria: impactos de la intercomprensión en lenguas romances en el desarrollo de las competencias lingüístico-discursiva e intercultural en adolescentes escolarizados*.

Tres cuestiones nos llevaron a centrar nuestros estudios en este nivel educativo: la dificultad en comprensión lectora y producción discursiva que poseen los adolescentes escolarizados y los ingresantes y cursantes de los primeros años de la universidad, las metodologías dominantes de enseñanza de lenguas extranjeras que conciben los aprendizajes lingüísticos en forma aislada y

---

secuenciada y la necesidad de recuperar los espacios de formación para la diversidad lingüístico-cultural.

A mediano plazo, el estudio se propone indagar el impacto de los enfoques plurales, en especial del enfoque intercomprensivo de lenguas emparentadas, en el desarrollo lingüístico-discursivo de adolescentes escolarizados. El proyecto integra los aportes de la teoría sociocultural del desarrollo humano (Vygotky, 1964), del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 2004 y 2007), de la lingüística textual (Adam, 1997), de los enfoques plurales en la enseñanza de lenguas (Candelier, 2007) y más específicamente las propuestas de (Coste, 1997), (Béacco, 2007), (Cavalli, 2005), respecto de la noción de competencia plurilingüe y pluricultural. El aporte

del interaccionismo socio-discursivo ha resultado central en la nueva etapa de investigación. La tipología de discursos, las nociones centrales de “textualidad” y “genericidad”, la propuesta de análisis descendente significaron herramientas teóricas potentes para la búsqueda de textos en las cuatro lenguas de estudio, para su análisis prepedagógico y para el diseño y elaboración de los materiales didácticos.

Con los nuevos materiales apostamos a contribuir, desde el enfoque integrado de lenguas y culturas, al desarrollo de competencias lingüístico-discursiva plurilingüe e intercultural y a fortalecer los procesos de escritura en español lengua materna en estudiantes del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Marco teórico general

ADAM J.M. (1997), *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan.

BEACCO, J.C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris, Didier.

BRONCKART J.P. (2004), *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.

\_\_\_\_\_. (2007), *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Villa Lynch, Miño y Dávila.

CANDELIER M. (Coord.) (2007). *CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. STRASBOURG : Centre européen pour les Langues Vivantes/ Conseil de l'Europe.

CAVALLI M. (2005) “Didactique intégrée des langues” in *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, Paris, Didier-CREDIF, coll. LAL.

VYGOTSKY Lev (1964) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.

\_\_\_\_\_.-(1988), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, caps. 4 y 6, México, Crítica Grijalbo.

Publicaciones del Equipo InterRom

BOGLIOTTI A.M. (2011), “De sonidos y melodías en lenguas afines. Exploración prosódica sobre un corpus de textos orales expositivos en francés y en español”, en *Lingüística en el Aula- Vol. 9, Didáctica del plurilingüismo. La intercomprensión entre lenguas emparentadas. Contexto histórico, definiciones y aportes de la investigación*. Córdoba, Editorial Comunicarte pág. ISSN 1514-0202. Pág. 59-69.

CARULLO A. M., Torre M.L (2009), “InterRom : un dispositivo didáctico para la intercomprensión en lenguas romances”, dans *Synergies-Chili, n° 5*, Santiago du Chili, Revue du GERFLINT, ISSN: 0718-0675 Pág. 81-89.

CARULLO A.M., Marchiaro S. (2009), “Nuevos desafíos: hacia la inclusión de la perspectiva plurilingüe y multicultural en las currículas de profesorado en lenguas extranjeras”, en *IV Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*, Núcleo Educación para la Integración, Asociación de Universidades Grupo de Montevideo. Santa Maria: Ed. Sociedade Vicente Pallotti. Pág. 119-125.

CARULLO A. M., Marchiaro S., Pérez A.C. (2010), “Estrategias cognitivas y metacognitivas en hispanohablantes debutantes en lectura intercomprensiva en lenguas romances”, en *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven /L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives*. Tübingen: Narr 2010. Pág. 250-266.

CARULLO A. M., Viramonte M. (2011), editoras de las Revistas *Lingüística en el Aula 9 y 10, Didáctica del plurilingüismo. La intercomprensión entre lenguas emparentadas. Contexto histórico, definiciones y aportes de la investigación*, Volumen 9 (Pág. 1-69) y *Proyectos y experiencias de aplicación*, Volumen 10, Córdoba, Edición Comunicarte, ISSN 1514-0202. Pág. 1-73.

CARULLO A.M., Navilli E., Brunel Matias R. (2011), “Representaciones léxicas. Palabras amigas y falsas amigas entre lenguas parientes”, en *Lingüística en el Aula 9, Didáctica del plurilingüismo. La intercomprensión entre lenguas emparentadas. Contexto histórico, definiciones y aportes de la investigación*, Córdoba, Edición Comunicarte, ISSN 1514-0202. Pág. 23 a 42.

---

MARCHIARO S., Torre M. L., Pérez A.C. (2007), *Curso de Intercomprensión en lenguas romances para entornos virtuales*, Material on-line, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

MARCHIARO S. (2011), “Política lingüística-educativa, lenguas internacionales y enseñanzas de lenguas”, en V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas. AUGM, Núcleo Educación para la Integración.

Programa de Políticas Lingüísticas, Montevideo. ISBN: 978-9974-98-398-4. Pág. 77-81.

TORRE M.L., Marchiaro S. (2011), “Nuevos desafíos en didácticas de las lenguas. Hacia la intercomprensión plurilingüe”, en *Lingüística en el Aula- Vol. 9, Didáctica del plurilingüismo. La intercomprensión entre lenguas emparentadas. Contexto histórico, definiciones y aportes de la investigación*. Córdoba, Editorial Comunicarte, ISSN 1514-0202. Pág. 15-21.



---

# APRENDER A ENSINAR EM UM INSTITUTO CULTURAL BRASILEIRO NO EXTERIOR: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Everton Vargas da Costa

Margarete Schlatter

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

Este trabalho propõe uma reflexão sobre o planejamento de políticas de formação de professores com base em um estudo etnográfico de eventos de formação em um instituto cultural de difusão e ensino da cultura brasileira no exterior (Costa, 2013). Desde a perspectiva de Nóvoa (1995; 2007), que defende uma formação a partir dos conhecimentos que os professores produzem em suas práticas, buscamos relacionar o que acontece em eventos sociais em que a formação é relevante para os participantes desse instituto com a possibilidade de projetar políticas de preparação de profissionais para a sua realidade.

A base para nossa discussão é o estudo de Costa (2013), o qual teve como cenário de pesquisa um instituto cultural brasileiro localizado na capital de um país latino-americano. Nesse instituto, os professores advêm de diferentes áreas do conhecimento e, por serem brasileiros considerados usuários competentes da língua portuguesa, passam a atuar na docência. Salvado (em preparação) aponta que não há profissionais formados na área no país e que a procura por cursos de português sextuplicou em sete anos, exigindo um ingresso muitas vezes abrupto na profissão de professor, com vistas a suprir as necessidades que o instituto enfrenta. Costa (2013) acompanhou os encontros dos professores em reuniões pedagógicas e intervalos e descreveu os eventos de formação construídos nessas ocasiões. Segundo o autor, em eventos de formação, definidos como momentos propícios para aprender a ensinar, os professores desempenham ações específicas como relatar e explicar questões relativas à sala de aula com base em tópicos como gramática, avaliação e elaboração de materiais didáticos. Nesses eventos, a narrativa de experiências se torna uma base reconhecida por todos como recurso para sua formação.

A seguir, apresentamos um breve panorama da formação de professores de português como

língua adicional (PLA) no exterior e a perspectiva teórica sobre formação na qual nos ancoramos. Em seguida, descrevemos como a pesquisa de Costa (2013) foi realizada e apresentamos o conceito de eventos de formação para, então, analisar um dado etnográfico em que um grupo de professores discute a elaboração de um material didático organizados em uma reunião em pequeno grupo. Concluímos com uma reflexão sobre implicações deste estudo para o desenho de políticas de formação de professores.

## **POLÍTICAS DE DIFUSÃO DE PLA NO EXTERIOR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Diniz (2012) aponta que, no âmbito acadêmico, as iniciativas para a formação de professores de PLA, a partir de meados da década de 90, têm crescido por meio do fortalecimento de cursos de Letras e da criação de novas disciplinas em programas de graduação e pós-graduação *stricto sensu*. Ao estudar o programa de leitorado do Itamaraty, o autor elenca diversas iniciativas políticas que incidem na formação de professores como a criação de cursos de graduação, cursos à distância e o próprio programa de leitorado. Machado (2012) organiza as iniciativas diplomáticas no âmbito cultural e conclui que a difusão linguística é central para todas as políticas ligadas à cultura. Já Carvalho e Schlatter (2011) apresentam um panorama das políticas e planificação linguística no Brasil para difusão internacional do português. Após elencar diversas ações políticas, as autoras destacam a importância de que haja maior preocupação com a formação de professores:

[...] destacamos o papel do professor, à medida que sua atuação é fundamental na implementação (e sucesso) de políticas linguísticas. Essa constatação aponta para a

---

importância de investir em formação docente para que uma política alcance o resultado desejado. (CARVALHO E SCHLATTER, 2011, p. 279)

Esses trabalhos apontam para políticas que possam incidir no planejamento da formação de professores. O caso do Celpe-Bras, por exemplo, discutido nos três trabalhos, é um exemplo de política que prevê a formação dos examinadores e conseqüentemente do professor de PLA. Os autores salientam, no entanto, que as políticas de formação dirigidas aos centros e institutos fora do Brasil ainda são incipientes. Diniz (2012), ao focalizar o programa de leitorado do Itamaraty, também não identifica ações de formação continuada.

É com base na constatação de que não há planejamento de políticas na área de formação de professores de PLA no exterior que propomos aqui que este passe a ser uma meta das políticas de difusão da língua. Para tanto defendemos como desejável que a formação parta de uma perspectiva teórica que valorize as práticas que já estão em andamento em diferentes centros e institutos e que estudos etnográficos possibilitem o entendimento do que é relevante para aqueles que no dia a dia trabalham como promotores do idioma do Brasil: os professores.

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS PRÁTICAS SOCIAIS

Nóvoa (2007) postula que, enquanto há hoje um consenso discursivo sobre o protagonismo do professor em relação a sua formação, nas ações políticas não se encontra a repercussão desejada. Para responder a essa demanda, o autor considera necessário: 1) passar a formação de professores para dentro da profissão; 2) promover novos modelos de organização da profissão; 3) reforçar a presença pessoal e pública dos professores:

É preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual.

Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a *decisões* num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (Schön, 1990). As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características *únicas*, exigindo, portanto, *respostas únicas*: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo (NÓVOA, 1995, p. 27, grifos no original).

Segundo o autor, tais práticas de formação opõem-se ao que se tem feito tradicionalmente desde a pedagogia científica. Esta tem desvalorizado os repertórios de saberes que os professores construíram ao longo de suas vidas, esforçando-se na imposição do saber dito “científico” (NÓVOA, 1995, p. 27), numa lógica guiada pela racionalidade técnica sempre oposta “ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva” (NÓVOA, 1995, p. 27)<sup>1</sup>. Nesse sentido, Nóvoa (1995) afirma:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1995, p.28)

Para Ambrosetti e Ribeiro (2005, p. 39), “é o exercício da profissão docente que constitui verdadeiramente o quadro de referência tanto da formação inicial e contínua como da pesquisa em educação”. Nessa perspectiva, a construção de conhecimentos e o desenvolvimento profissional são vistos como prática coletiva, construída conjuntamente por grupos de professores de uma determinada instituição escolar, enquanto o exercício da docência é uma prática social institucionalizada que tem como empreendimento comum preparar crianças, jovens ou adultos para a vida, garantindo-lhes acesso aos conhecimentos cul-

---

<sup>1</sup> Autores como Philippe Perrenoud (2001) e Donald Schön (2000) também defendem que a orientação na formação de professores seja a racionalidade prática antes da racionalidade técnica. A posição dos autores não despreza o conhecimento técnico científico produzido nos centros de investigação, e sim propõe que se projetem planos de formação a partir das práticas locais.

---

turais e de sistemas simbólicos do grupo social a que pertencem. Ensinar faz com que o professor mobilize todas as práticas comunicativas, ordens e valores, sentimentos e hábitos envolvidos em interação ativa, numa instituição com dinâmica própria.

Com base no exposto, pode-se perceber que a compreensão de formação de António Nóvoa é uma aprendizagem territorial, sendo a escola o ambiente primário de tais processos, individual ou coletivamente. A visão de formação como aprendizagem local e colaborativa, considerando a dinâmica do indivíduo e do coletivo, implica mudanças nos ambientes educativos, e é necessário um investimento nas experiências inovadoras que já estão em andamento nesses espaços. O contrário pode levar à resistência ou à passividade de muitos dos atores envolvidos nos processos educativos. Assim, para Nóvoa (1995), é preciso conjugar a ‘lógica da procura’ (definida pelos professores e pelas escolas) com a ‘lógica da oferta’ (definida pelas instituições de formação), não esquecendo que a formação é indissociável dos projetos profissionais e organizacionais. Nóvoa (2007), incisivamente, propõe que o professor seja o centro da formação de professores.

Pensando o indivíduo, a profissão e o espaço escolar como três pilares de desenvolvimento do professor, e o diálogo construído entre os participantes de um dado contexto situado historicamente, a observação das experiências produzidas e compartilhadas entre os participantes passam a ter valor decisivo para compreender como acontece a formação de professores. Nesse sentido, justifica-se a opção feita aqui de privilegiar dados etnográficos para observar como acontece a formação de professores em um instituto cultural brasileiro no exterior.

## METODOLOGIA

O instituto no qual a pesquisa de Costa (2013) foi realizada é uma instituição privada que, no período de geração de dados, contava com 12 professores de língua portuguesa, sendo quatro deles formados na área de Letras e outros em outras áreas como Geografia, Turismo e Administração. Todos os professores, equipe diretiva e funcionários consentiram por escrito em participar da pesquisa. No período da pesquisa, os professores ministravam aulas desde nível básico até avançado e colaboravam em atividades de difusão cultural como sessões de cinema brasileiro e festas de Carnaval. Como o instituto é posto aplicador do exame Celpe-Bras, alguns dos professores participantes da pesquisa também atuavam como examinadores. O pesquisador acompanhou as rotinas dos professores fora de sala aula em diferentes momentos e ambientes, tendo como foco da análise os eventos de formação construídos nos intervalos entre aulas e nas reuniões pedagógicas.

Com base nos princípios etnográficos de estranhamento e reflexividade (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1995), foi empreendido o trabalho de campo, que usou a observação participante como principal método de geração de dados. Durante a observação foram feitas notas de campo, fotos e gravações de interações entre professores, as quais foram organizadas em diários de campo e transcrições. A análise dos dados se deu a partir da noção de evento social<sup>2</sup> (RIBEIRO; GARCEZ, 2006): foram reunidos 107 eventos em que formação era relevante para o que os participantes estavam fazendo, dos quais 30 eventos foram descritos como eventos de formação.

No contexto analisado, um evento de formação se organiza em torno de ações que os participantes desempenham conjuntamente: apresentar modelos e estratégias de ensino; relatar experiências de sala de aula; responder perguntas sobre questões de sala de aula; oferecer ajuda quando solicitada. O tópico tratado nas interações em

---

<sup>2</sup>Para Ribeiro e Garcez (2006), evento ou evento social é “uma definição social da atividade de fala que se desenvolve na situação dependendo das oportunidades e restrições à interação proporcionadas pela mudança dos participantes e/ou objeto da interação. Os eventos se desenvolvem ao redor de um tópico ou no máximo de um âmbito limitado de tópicos e se distinguem por suas estruturas sequenciais. Eles são marcados por rotinas de abertura e fechamento estereotipadas e, portanto, reconhecíveis.” (p. 261-262)

eventos de formação tem relação com as práticas de sala de aula e constitui o foco específico de ensino em pauta entre os participantes. Os tópicos mais recorrentes foram: estratégias para o ensino de gramática; elaboração de instrumentos de avaliação; elaboração de materiais didáticos.

A formulação do conceito de evento de formação acima descreve os padrões de formação que acontecem no instituto, os quais são orientados pela combinação de ações com tópicos de relevância para a prática de sala de aula. O argumento central, no entanto, é de que um evento de formação, além de ser em si um momento em que os participantes se orientam para aprender com o outro, é um momento que tem como foco o ensino, já que as ações e os tópicos orientam-se pela necessidade de ensinar, em uma lógica de racionalidade técnico-prática<sup>3</sup>. Dito de outra forma: aprender a ensinar certos conteúdos é o propósito geral dos eventos descritos neste trabalho. Além disso, todas as ações dos participantes aqui analisadas caracterizam-se pela narratividade: articular e apresentar o que consideram uma experiência relevante para o tópico em foco é o modo de sustentar as ações que constroem o evento de formação. Em um evento de formação, recorrer às narrativas do vivido é parte constitutiva das ações dos participantes.

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLA NO EXTERIOR EM EVENTOS DE FORMAÇÃO

Com base na noção de evento de formação, passamos a analisar um dado etnográfico que servirá para nossa discussão de proposta de políticas de formação. No excerto a seguir, um grupo de cinco professores negocia a elaboração de um material didático sobre o sistema educativo brasileiro, e o traço de colaboração se evidencia no modo como os participantes constroem um co-

nhecimento novo para aquele contexto. Os participantes estão sentados em um semicírculo na sala 6, Karen<sup>4</sup> tem um folha na mão com um quadro que mostra um esquema do sistema educativo brasileiro. Os participantes iniciam uma discussão sobre o que pode ser considerado ensino superior quando Priscila informa que no Brasil existem cursos superiores com duração de dois anos.

### Excerto XIV: Sistema Educativo do Brasil

**Karen:** aí tá, aí educação superior, graduação, aí tem educação superior, duração variável, os estudos de três a seis... (utiliza uma folha com um quadro)

**Lúcia** (em sobreposição): de três a seis anos. (Lúcia acompanha, enquanto Karen faz anotações no quadro)

**Karen:** não tem curso de graduação de dois anos? Não né?

**Lúcia:** Não.

**Karen:** Aí depois,

**Priscila:** de graduação tem.

**Lúcia:** de dois anos?

**Priscila:** sim, são considerados, são extensivos.

**Karen** (em sobreposição): mas é graduação ou educação profissionalizante?

**Priscila:** não, é educação superior. São os extensivos que o Lula criou. Por que ele não determinou, por exemplo, que as pessoas que... É assim, eu me lembro disso, porque foi um auge. Que que aconteceu? Ele obrigou, ele não obrigou, foi antes do Lula. Obrigaram, o governo federal obrigou a todas as pessoas, a todas as pessoas que estavam ensinando..

**Lúcia:** não foi antes do Lula, porque eu saí e o Lula entrou. E não tinha.

**Karen:** aaaahhh, peraí, peraí, peraí

**Priscila:** obrigou que todas as pessoas que trabalhassem, trabalhava com

**Karen:** com o ensino

**Priscila:** com ensino e que não eram pedagogos

**Lúcia** (em sobreposição): sim, sim.

**Priscila:** ou linguistas, tá entendendo? É aquelas pessoas que faziam o curso normal,

<sup>3</sup> Chamamos a atenção para o fato de que na definição do que é um evento de formação, os tópicos são uma combinação do que poderíamos chamar de “conteúdos técnicos” (gramática, avaliação e materiais didáticos) e as ações que designam o uso desses conhecimentos (apresentar, modelar, relatar, elaborar). Isso aponta para uma caracterização do evento numa perspectiva de racionalidade técnico-prática, ao invés de racionalidades técnica e prática separadamente, conforme proposto na taxonomia de Pérez Gómez (1995). Embora não seja objetivo deste trabalho discutir a distinção entre conhecimento técnico e conhecimento prático, consideramos importante chamar a atenção para essa decisão, fruto da análise dos dados gerados, e reconhecer que essa questão merece aprofundamento em futuros trabalhos.

<sup>4</sup> Todos os nomes dos participantes referidos aqui são pseudônimos.

---

as normalistas, lembra que existia a coisa das normalistas

**Lúcia:** do magistério (ri)

**Priscila:** era um curso que, que...

**Karen:** não era colegial, o nosso chama Cetav, eu acho

**Priscila:** era um curso de segundo grau que era magistério.

**Lúcia:** é o magistério.

**Karen:** lembra do magistério que a Mirela tinha?

**Lúcia:** ou então tinha os cursos de auxiliar de enfermagem, de contabilidade

**Priscila:** isso.

**Lúcia:** (inaudível)

**Priscila:** e você escolhia, ou fazia o segundo grau normal, ou fazia o segundo grau

**Lúcia:** técnico.

**Priscila:** Voltado pra pedagogia.

**Karen:** isso.

**Priscila:** e aí isso a gente chamava de normalistas, que foi o que minha mãe fez, normalista. Equivalia como uma pedagoga, não exatamente como

**Karen:** antigamente, claro.

**Lúcia:** e dava aula de educação infantil, e...

**Priscila:** e muita gente que tava ensinando no Brasil, a maioria era gente que nunca fez uma universidade.

**Lúcia:** você terminava o magistério, se inscrevia no ministério de educação e (bate palma) e começava a dar aula.

**Priscila:** então o governo começou a exigir que essas pessoas tivessem nível superior.

**Karen:** isso não era só em São Paulo?

**Priscila:** Não, no Brasil inteiro. E o governo começou a exigir que essas pessoas...

**Lúcia:** aí, eu lembro que o pessoal começou a entrar na faculdade de pedagogia.

**Priscila:** e aí o que foi que aconteceu? Quando o Lula entrou ele criou uma série de faculdades, de universidades, não foi?

**Karen:** sim, que eram nos colégios à noite, eu lembro que tinha um colégio lá no meu bairro que tinha, é verdade.

**Priscila:** e aí, tinham várias instituições, por exemplo, lá em Fortaleza existiam várias instituições que abriram faculdade de Pedagogia, História, Geografia e Letras.

**Karen:** e também enfermagem.

**Priscila:** você pagava 190 reais por mês, 190 reais por mês (Lúcia e Karen conversam enquanto Priscila explica) durante dois anos, você terminava o curso, e aí terminava formado.

**Karen:** então tem, mudamos ou não? E aí mudamos ou não? Educação superior de dois anos.

(Diário 8, p. 11, 12 e 13 – Observação participante 07/03/12 – reunião pedagógica)

Conforme podemos ver no excerto, a produção do conhecimento é local, baseada no repertório de cada um dos participantes e construída na interação entre eles. A partir de uma dúvida trazida por Karen, para tomar uma decisão sobre a inclusão de uma informação no material que estão elaborando sobre o sistema educativo brasileiro, torna-se necessário discutir a concepção de curso superior no Brasil. O conhecimento sobre a situação do Brasil em termos de cursos superiores é construída conjuntamente com base nas vivências que cada uma teve. Karen e Lúcia compartilham a ideia de que curso superior de dois anos é ensino técnico profissionalizante, e Priscila discorda. Gradualmente, Karen e Lúcia passam a ativar a memória de experiências e participam com a colega da reconstrução do que seria o sistema escolar brasileiro. Nessa construção conjunta, estão autorizadas as lembranças familiares, da época que se morava no Brasil, do bairro onde se cresceu. Com base nessa interação, Lúcia e Karen reconfiguram sua visão sobre o sistema de ensino no Brasil, e a nova informação (que o período de educação superior pode ser de 2 anos) é incorporada no material didático e poderá ser sustentada em sala de aula a partir das lembranças de experiências compartilhadas neste evento.

Priscila, como a participante que explica, intervém no trabalho que está sendo realizado, e, com suas colegas, constrói o espaço de autoformação participada de que nos fala Nóvoa (1995), para quem o desenvolvimento da cultura profissional dos professores está associado à produção de saberes e de valores que se incorporam ao exercício da profissão docente. Para o autor “a formação está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida” (idem, p. 26). Com base neste e em outros dados gerados por Costa (2013), é possível afirmar que, no instituto, os professores se engajam em eventos de formação: conversar, discordar e discutir pode significar aprender algo que complementa o que já sabem e que poderão

---

<sup>5</sup> O relatório Formação Continuada de Professores: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e (CONTINUA)

---

usar nas suas aulas logo a seguir. As participantes se engajam no propósito de aprender a ensinar, pois a atividade conjunta poderá resultar numa maneira de abordar o conteúdo em aula.

Segundo o relatório da FCC (2011)<sup>5</sup>, as práticas de formação que se mostram mais exitosas são aquelas que promovem a escola como espaço de formação, a colaboração entre colegas como estratégia e o compartilhamento da experiência do professor como procedimental. No instituto, pode-se inferir que essas práticas são incorporadas ao cotidiano das reuniões pedagógicas, o que sugere que um modelo de formação de professores de PLA para os participantes que ensinam no exterior, com ou sem formação específica em Letras, pode privilegiar a troca de relatos de experiências entre os docentes, a realidade local e os conhecimentos que já foram produzidos localmente. Para o planejamento de políticas de formação para o contexto de Centros de Estudos Brasileiros e Institutos Culturais, os dados deste trabalho sugerem que se conheça a realidade do que se produz nesses espaços e se ofereça a possibilidade de os professores aprimorarem sua formação valorizando o que já sabem e o que fazem.

A experiência como recurso de formação de professores em eventos de formação manifesta-se na configuração do participante experiente apresentando o conhecimento, fruto de suas vivências, a outros participantes. O mais experiente identifica a relevância de sua contribuição com base no que está em andamento e passa a contribuir com o que julga importante para o cumprimento dos propósitos de trabalho conjunto. Um dos participantes oferece, tendo sido solicitada ou não, algum tipo de explicação e/ou demonstração relevante para o que se está fazendo e, ao ser sustentado pelos demais nessas ações, passa a ser o participante mais experiente sobre o conteúdo tratado. A oferta de ajuda como estratégia de ensino é tornada relevante pelos outros, que

poderão ou não incorporar tais conhecimentos em suas práticas. Nesse sentido, os dados sugerem que uma política de formação que se pretenda sócio-historicamente sensível poderia prever a participação de todos os professores como desenvolvedores de etapas de um currículo de formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, refletimos sobre como a noção de evento de formação pode ser produtiva para a pesquisa e para o planejamento de políticas de formação de professores. Acreditamos que, com base no estudo realizado, podemos propor que a formação de professores de PLA no exterior seja pensada a partir da perspectiva de aprender a ensinar, tendo como base a autoformação participada, isto é, a colaboração e a produção de conhecimentos relevantes para os participantes no seu próprio local de atuação.

Em contextos em que nem todos são formados na área de Letras, aprender a ensinar torna-se emergencial, e isto, conforme apontam os eventos de formação, se dá por meio de certas ações e de certos tópicos em relatos, explicações, modelagens para a elaboração de explicações de gramática, avaliação e material didático (caso do dado analisado). Assim, experiências se tornam básicas para o compartilhamento, tendo em conta que o cotidiano de cada professor enleva uma série de conhecimentos produzidos localmente.

Esta posição sobre formação de professores sinaliza que, para o planejamento de políticas de formação, torna-se fundamental conectar saberes advindos da produção científica com o que os professores já produzem em seus contextos. Além disso, defendemos que a política de formação seja também uma via de estímulo para o trabalho conjunto e de valorização do que é produzido localmente.

---

municípios brasileiros (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011) traz o resultado de um levantamento das ações de formação continuada mais comuns nos estados e municípios brasileiros. Verificou-se que duas perspectivas são mais recorrentes: individualizadas e colaborativas. Em grande parte das Secretarias de Educação, sobretudo naqueles contextos em que se observou predominância da perspectiva individualizada, observou-se uma formação instrumentalista e que não leva em conta os saberes dos professores. A perspectiva colaborativa centra-se em atividades realizadas nas escolas: grupos de estudos, produção coletiva de materiais didáticos, envolvimento dos professores no planejamento e na sua própria avaliação, elaboração de projetos pedagógicos, além da formação de redes virtuais de colaboração entre comunidades escolares.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMBROSETTI, N. B.; RIBEIRO, M. T. M. A escola como espaço de trabalho e formação dos professores. In: *VIII Congresso estadual paulista sobre formação de educadores, Águas de Lindóia-SP. Modos de ser educador: artes e técnicas, ciências e políticas*. São Paulo: UNESP, 2005. p. 38-47
- CARVALHO, S. C.; SCHLATTER, M. *Ações de difusão internacional da Língua Portuguesa. Cadernos do IL*. Porto Alegre, n.º 42, junho de 2011. p. 260-284
- COSTA, E. V. *Práticas de formação de professores de Português Língua Adicional em um instituto cultural brasileiro no exterior*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.
- DINIZ, L. R. A. *Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*. Tese (Doutorado em Letras). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012.
- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Etnografía: Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós, 1995.
- MACHADO, G. L. *A difusão cultural brasileira como instrumento de política externa: estratégias contemporâneas*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Internacionais). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- \_\_\_\_\_. *O Regresso dos Professores. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia 2007.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. IN. NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PERRENOUD, P. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. *Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: Loyola, 1998.
- SALVADO, K. *A Língua Portuguesa em um instituto cultural brasileiro: uma demanda crescente*. Comunicação apresentada no I Simpósio Internacional Ensino de Português Língua Adicional, UFRGS. Porto Alegre, em preparação.
- SCHÖN, D. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.





---

## PROXIMIDAD DISCURSIVA SOBRE LA DESIGUALDAD DE GÉNERO EN LA SOCIEDAD ARGENTINA Y BRASILEÑA DE COMIENZOS DEL SIGLO XX HASTA LA ACTUALIDAD\*

María Marcela Echenique  
*Universidad Nacional de Córdoba*

En estas páginas nos proponemos realizar, un análisis comparativo de la letra “Cozinheira Granfina” con la letra de “Arrabal”, para establecer una analogía de lo que sus letras revelan sobre la desigualdad de género, en el campo laboral y en el escenario social brasileño y argentino en las primeras décadas del siglo XX y destacar el proceso sociolingüístico de contacto y de cambio en los discursos del corpus elegido para analizar.

Para hacer este análisis adoptamos el concepto de escenografía de Maingueneau (2004), quien considera que el enunciador no obedece a la escenografía impuesta por el género, sino que la escena de enunciación es una representación que crea mediante el lenguaje del texto, define las condiciones del enunciador del co-enunciador y además describe el lugar y el tiempo, para a partir de ellos desarrollar la enunciación. También incluimos el concepto de dialogismo de Bajtín (1974), en el cual formula que cada enunciado tiene influencia de otros enunciados y a su vez se relaciona con ellos, por lo que cada enunciado debe ser analizado como una respuesta a enunciados anteriores y por ello puede refutarlos, confirmarlos, completarlos, basarse en ellos o bien suponerlos conocidos.

La primera canción seleccionada para analizar, “Cozinheira Granfina”, pertenece al género “choro”, éste es considerado el primer género de música instrumental típicamente brasileño y su característica distintiva fue la improvisación. Los músicos ejecutaban, a su modo, las músicas extranjeras con modulaciones imprevistas y síncopas temperamentales de los lundus, maxixes, polcas, mazurcas.

La letra de la música antes mencionada muestra, la condición de la mujer de los años 30 en Brasil, después de la implementación de las leyes

de trabajo y retrata el cambio en la condición laboral a partir de la producción de nuevos discursos.

La modificación en la organización del trabajo, debido al ingreso de la mujer, fue la puerta de entrada al mercado laboral para las mujeres más pobres, porque provocó un crecimiento importante en la demanda del trabajo doméstico, que, a pesar de contribuir a la sociedad y a la economía, fue marcado por condiciones laborales irregulares, precarias e informales.

En “Cozinheira Granfina” el enunciador, en la escena de enunciación, construye desde el primer verso un diálogo entre un hombre, el dueño de casa, quien solicita una empleada doméstica y la mujer que se postula para esa tarea: “Faça o favor de me dizer / se foi aqui que anunciaram precisar / de uma empregada como eu?”

En los once primeros versos reconocemos el espacio de la escena enunciativa. Se pueden levantar las marcas que dejó el enunciador para construir el espacio en que se desarrolla la enunciación; el enunciador exige la cooperación del co-enunciador, apela a que asocie el vocabulario a la situación de enunciación y para eso utiliza lo que Bajtín denomina “dialogismo”, relación con otros enunciados ya conocidos y así, sin nombrar el lugar físico en que se desarrolla el diálogo no queda duda que se trata de una casa: “Foi! Foi aqui mesmo que se anunciou / precisar de cozinheira de forno e fogão (...) / Que entenda de fato do seu ‘métier’ / Que saiba fazer com perfeição (...) O quê? / croquetes, empadas, cozido, ensopado/ peru recheado, tutu de feijão/ Que acorde bem cedo e durma no aluguel (...)”.

A partir del décimo quinto verso y hasta el vigésimo sexto la letra nos deja ver la estructura social y cultural en la cual las mujeres se desempeñaban como empleadas domésticas y su lucha

---

\* Este trabajo surge como un desprendimiento del proyecto de investigación Portugués brasileño: gramática y representaciones sociales del lenguaje, dirigido por el Dr. Luis Alejandro Ballesteros y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

---

para obtener derechos como trabajadoras: “As minhas condições agora eu vou dizer / Primeiramente aviso não quero saber / de lavar panelas e varrer cozinha / Não sou uma qualquer e guardo certa linha / E louca por cinema eu sou de natureza / E gosto de um moreno que é um colosso / Adoto o sistema da semana inglesa / Aos sábados eu saio depois do almoço / Sou empregada sindicalizada / e quero férias, quero os meus papéis / Não sou nada exigente, trezentos mil réis / vou querer de ordenado, pago adiantado.”

La letra describe el mundo social en que se presenta un proceso de cambio no solo en lo laboral, sino también en la incorporación de un nuevo vocabulario y si bien no son precisadas fechas, también se puede definir el tiempo en que se desenvuelve la enunciación, por las marcas dejadas por el enunciador en los siguientes versos: “Adoto o sistema da semana inglesa / Aos sábados eu saio depois do almoço / Sou empregada sindicalizada”. Estos enunciados dialogan con otros que los preceden y los suponen conocidos, como es el caso de la semana inglesa y la mención de la sindicalización de las empleadas domésticas en Brasil.

La segunda letra que analizamos es la del tango “Arrabal”. Trabajamos la palabra “arrabal”, tomando la definición que hace Horacio Ferrer en su obra *El libro del tango* (1970), donde lo define al arrabal como un estilo de vida y no como un territorio. Ferrer dice: “Al Arrabal no se va a vivir, el Arrabal se lleva puesto. Es una fuga. Un esoterismo y una fatalidad. No se perfila tanto en la calificación social como en la moral. Por eso son igualmente arrabaleros compadres y señoritos”.

El tango nació como una forma distinta de bailar los ritmos conocidos hasta ese momento: habaneras, mazurcas, chotis y fue considerado un producto del arrabal, un producto de un estilo de vida compartido por “compadres y señoritos”. A los instrumentos que se utilizaban para ejecutar las músicas antes nombradas se agregó el bandoneón, instrumento con el cual se logró una perfecta combinación de sonidos que permitió reflejar poéticamente, el sentimiento nostálgico de los habitantes del Río de la Plata, de las primeras décadas del siglo XX. En sus letras, el tango, presenta generalmente temas como la

traición, la pobreza y los destinos trágicos de los personajes que evoca.

La problemática que plantea la letra del tango “Arrabal” es análoga a la de la letra de “Cozinheira Granfina”. El eje es la búsqueda del reconocimiento de la mujer de “clase baja” en la trama social argentina. A principios del siglo XX, en la Argentina, se produjo una reforma trascendental en el orden social debido a la fuerte inmigración europea. La sociedad, hasta entonces, estaba formada por dos estratos bien diferenciados y con la llegada de los inmigrantes cambia el escenario social, el enorme crecimiento de la población dió origen a nuevas actividades y grupos sociales y es en ese contexto donde la mujer ingresa al mercado laboral.

El lenguaje que encontramos en “Arrabal” es el que en el libro *Idioma Nacional Rioplatense*, de Vicente Rossi (1929) se denomina como “lenguaje orillero” y se lo describe de la siguiente manera: “El lenguaje del orillero es de su particular inventiva; siempre gráfico, exacto en la alusión; metafórico y onomatopéyico meritísimo, siempre inclemente en la ironía; y siempre novedoso porque ese orillero es un incansable renovador de su pintoresco léxico”.

La escena de enunciación en la letra de “Arrabal” representa, con el lenguaje orillero que le es propio al tango, la lucha infatigable de la mujer para obtener el respeto y lugar semejante al del hombre dentro de la sociedad argentina. Quienes hacían el trabajo de administradoras de los conventillos, en esta letra están representadas por Felisa Roverano, porque ella fue referente de los conventillos de ese tiempo. El trabajo de administradora no sólo consistía en cobrar los alquileres, ellas también limpiaban los espacios comunes y lavaban las ropas de sus inquilinos, quienes en su mayoría eran inmigrantes, es por esto que establecemos la analogía entre su tarea y condición social con la de la empleada doméstica reflejada en la letra de “Cozinheira Granfina”.

El enunciador en la escenografía que crea en “Arrabal”, deja ver el lugar y el tiempo en que transcurre la enunciación: “Mi casa fue un corralón / de arrabal bien proletario, / papel de diario el pañal, / del cajón en que me crié (...)”.

En los próximos versos presenta en la enunciación la trayectoria y garantía de acreditación que

---

certifica la pertenencia al arrabal: “Para mostrar mi blasón, / pedigree modesto y sano.” Inmediatamente interpela al co-enunciador de modo imperativo exigiendo el reconocimiento de la mujer, representada por Felisa Roverano, dentro de la sociedad: “¡Oiga, che!... ¡Presénteme... / ¡Soy Felisa Roverano, / tanto gusto, no hay de que! (...)”.

Apela también a la comparación con otro personaje de la época, Chiclana, quien era considerado el referente máximo del matón y compadrito, legitimando de ese modo una vez más su pertenencia y así el enunciador al igual que en los versos anteriores, dialoga con otros textos: “¡Arrabalera, / como flor de enredadera / que creció en el callejón! / ¡Arrabalera, / yo soy propia hermana entera / de Chiclana y compadrón! (...)”.- En los siguientes versos el enunciador incorpora un lenguaje arrabalero u orillero (Rossi, 1929) y reafirma una vez más su pertenencia al arrabal: “Si me gano el morfi diario, / qué me importa el diccionario / ni el hablar con distinción. / Llevo un sello de nobleza, / soy porteña de una pieza, / tengo voz de bandoneón”. Elegimos estos géneros musicales, el “choro” y el tango, porque cada uno de ellos, en su contexto, evidencian la diversidad, se nutren de otros géneros, alcanzan su identidad, conquistan a los sectores más altos de la sociedad y pasan a ser referentes culturales en su país. Las letras de “Cozinheira Granfina” y “Arrabalera”

fueron seleccionadas porque encontramos en ellas, una interesante síntesis de la búsqueda de un profundo cambio de los derechos laborales y de la condición social de la mujer de bajos recursos, tanto en la sociedad brasileña como en la argentina. Además presentan, los procesos de cambio de la lengua en uso de cada país, debido a la incorporación de un lenguaje propio al estrato social que reflejan cada uno de los enunciadores de las letras antes mencionadas. Si bien estas letras revelan una intensa lucha, sería ingenuo pensar que produjeron el cambio de la condición social de la mujer, pero sí consideramos muy importante resaltar el aporte conceptual y el efecto multiplicador del surgimiento de nuevas ideas, dentro de la sociedad a la cual pertenecen. La proximidad discursiva que encontramos en ellas creemos que colaboró abriendo el camino para que sea cuestionado, el estereotipo negativo acarreado por el imaginario social, que estigmatizó a la mujer de “clase baja” condenándola socialmente a tener condiciones laborales precarias, irregulares e informales. Finalmente, considerando la situación actual de la mujer de bajos recursos, en ambos países y a pesar de todas las conquistas alcanzadas desde el comienzo del siglo XX hasta nuestros días, entendemos que, infelizmente, este género continúa enfrentando el desafío de acortar la distancia entre las conquistas legales y la realidad.

---

## ANEXO - Letra de las músicas

### Cozinheira Granfina

Autor: Sá Róris

1. Faça o favor de me dizer
2. se foi aqui que anunciaram precisar
3. de uma empregada como eu?
4. Foi! Foi aqui mesmo que se anunciou
5. precisar de cozinheira de forno e fogão...
6. Que entenda de fato do seu “métier”
7. Que saiba fazer com perfeição...
8. O quê?
9. croquetes, empadas, cozido, ensopado
10. peru recheado, tutu de feijão
11. Que acorde bem cedo e durma no aluguel
12. Que seja asseada e que seja fiel
13. Para evitar depois complicações
14. eu quero saber já as suas condições
15. As minhas condições agora eu vou dizer
16. Primeiramente aviso não quero saber
17. de lavar panelas e varrer cozinha
18. Não sou uma qualquer e guardo certa linha
19. E louca por cinema eu sou de natureza
20. E gosto de um moreno que é um colosso
21. Adoto o sistema da semana inglesa
22. Aos sábados eu saio depois do almoço
23. Sou empregada sindicalizada
24. e quero férias, quero os meus papéis
25. Não sou nada exigente, trezentos mil réis
26. vou querer de ordenado, pago adiantado
27. E... não sei ainda como é que se chama...
28. E será que a madama sabe fazer sala?
29. Pois decerto “sêo” moço, isso nem se fala...
30. E vai ver que a “princesa” toca o seu piano
31. E arranho o francês e o italiano
32. Então eu lhe faço uma contraproposta
33. Pois seja, “sêo” moço, mas não tou disposta
34. a aceitar coisa que não satisfaça
35. É mais negócio eu me casar consigo
36. que a senhora trabalha para mim de graça
37. Ah! é?

### Arrabalera

Autor: Cátulo Castillo

1. Mi casa fue un corralón
2. de arrabal bien proletario,
3. papel de diario el pañal,
4. del cajón en que me crié...
5. Para mostrar mi blasón,
6. pedigree modesto y sano.
7. ¡Oiga, che!... ¡Presénteme...
8. ¡Soy Felisa Roverano,
9. tanto gusto, no hay de que!...
10. ¡Arrabelera,
11. como flor de enredadera
12. que creció en el callejón!
13. ¡Arrabalera,
14. yo soy propia hermana entera
15. de Chiclana y compadrón!...
16. Si me gano el morfi diario,
17. qué me importa el diccionario
18. ni el hablar con distinción.
19. Llevo un sello de nobleza,
20. soy porteña de una pieza,
21. tengo voz de bandoneón.
22. Si se le da la ocasión,
23. de bailar un tango arrespe,
24. encrespe su corazón,
25. de varón sentimental.
26. Y al revolear mi percal,
27. márkeme su firulete,
28. que en el brete musical
29. se conoce, la gran siete,
30. mi prosapia de arrabal.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MAINGUENEAU, D. 2001. *O contexto da obra literária. O cenário de enunciação*. São Paulo, Martins Fontes.
- BAJTÍN, M. 2002. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- FERRER, H. 1970. *El libro del Tango*. Buenos Aires, Ossorio-Vargas.

---

# VARIACIÓN SINTÁCTICA DE LA LENGUA DE SEÑAS URUGUAYA Y SU VINCULACIÓN CON LOS PROCESOS DE ESTANDARIZACIÓN

Alejandro Fojo\*

Universidad de la República

## PROPÓSITO

En el actual artículo se aborda un análisis inaugural de un efecto lingüístico concreto, la variación sintáctica del orden no marcado en un sector escolarizado de la comunidad sorda, delimitando, a su vez, las particularidades y el grado de influencia del proceso de estandarización de la lengua de señas uruguaya (LSU) sobre la variación sintáctica abordada. El proceso que las políticas lingüísticas desprendidas de estudios académicos, proyectos educativos y documentos jurídicos han puesto en marcha desde la década de los ochenta hasta la actualidad ha tenido una injerencia sobre la lengua mencionada y sobre la comunidad lingüística a la que pertenece.

## METODOLOGÍA

Para la elaboración de esta etapa inicial de la investigación se ha recolectado un corpus extenso que ha sido confeccionado por medio de diversas instancias y métodos. Por un lado, se ha realizado una revisión de una parte seleccionada del corpus utilizado en *Estructuras Lingüísticas de la Lengua de Señas Uruguaya* (Fojo y Massone, 2012). Una gran mayoría de las descripciones han sido extraídas de conversaciones reales de la interacción sordo-sordo; principalmente de integrantes de la comunidad sorda de la ciudad de Montevideo. A su vez, otra parte de ese corpus está compuesta de instancias de discusión grupal con colaboradores sordos calificados y hablantes naturales de la LSU desde temprana edad. Por otra parte, se han utilizado resúmenes y ponencias

de autores sordos publicadas en el *II Encuentro Internacional de Intérpretes*, *Encuentro Regional de Comunidades Sordas* y *Congreso Regional de Investigadores de Lengua de Señas y Cultura Sorda* y en *IV Jornadas de Investigación* y *III Jornada de Extensión*, ambos eventos realizados por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (Bonilla, 2011; Cooper y Viana, 2011; De León y Prieto, 2011; Garrido, 2011; Prieto, 2010; González, 2011). Por último, se ha constituido un corpus específico que arroje datos sobre el tópico planteado. El mismo ha sido recolectado por medio de filmaciones de la población sorda escolarizada en el nivel medio de educación pública, las cuales se han realizado en dos instituciones educativas bilingües, el liceo N° 32 de primer ciclo y el liceo N° 35 de segundo ciclo. Los colaboradores sordos que han participado en esta etapa de recolección de datos están comprendidos entre los 14 y 22 años y provienen en su mayoría de núcleos familiares con integrantes sordos directos. El total de corpus analizado supera las cinco horas de filmación y el mismo ha sido meticulosamente transcrito por medio del sistema de glosa<sup>1</sup>.

Posteriormente se preseleccionó un conjunto de frases que presentaran en su estructura un sujeto (explícito o implícito), un verbo pleno y por lo menos un objeto. Se aplicó en cada una de estas frases un análisis sintáctico de los elementos constitutivos, determinando la funcionalidad de cada elemento y la relación establecida con los restantes elementos dentro de los sintagmas verbales. Los ejemplos planteados en este trabajo se desprenden de este conjunto final de frases.

---

\*Tecnatura Universitaria en Interpretación LSU-Español-LSU - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

<sup>1</sup> De forma breve podemos enunciar que la glosa es un sistema de transcripción convencional que permite describir la estructura sintáctica de la lengua de señas, dar cuenta de las flexiones morfológicas y lograr una aproximación al contenido semántico de los ítems léxicos sin alterar ni violentar el sistema lingüístico propio de la lengua en cuestión (Fojo y Massone, 2012: 29).

---

## RESUMEN DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS SOBRE LA LENGUA DE SEÑAS URUGUAYA

La introducción a la temática de la estandarización de la lengua de señas uruguaya (LSU) y sus efectos no puede tener otro carácter que no sea el político. La legitimidad, el estatus de la lengua y reconocimiento de la comunidad sorda y, por consiguiente, de la lengua de señas como lengua natural del endogrupo sordo adquiere claros efectos sociolingüísticos entre los que se destaca el proceso de estandarización en el que actualmente se encuentra inmersa la lengua de señas uruguaya.

En el Uruguay desde la década de los ochenta hasta la actualidad se han suscitado ciertas acciones, especialmente en la órbita académica, educativa y legislativa, que han reconocido y definido a la LSU desde fundamentos socioculturales, dando inicio a un proceso de crecimiento y a la concreción de políticas lingüísticas explícitas.

En relación a lo mencionado, el proceso de estandarización de la LSU en nuestro país tuvo como punto fuerte la búsqueda de un reconocimiento de la comunidad y, por consiguiente, de la lengua de señas como lengua natural de las personas sordas por parte de estudios, programas y proyectos de diversas instituciones. En una etapa primera ubicamos a la Universidad de la República (UdelaR) en relación con el Instituto Interamericano del Niño (OEA), el Instituto Magisterial Superior (IMS), la Asociación de Sordos del Uruguay (ASUR), y en una etapa posterior, al Centro de Investigación y Desarrollo de las Personas Sordas (CINDE) y Asociación de Padres y Amigos de Sordos del Uruguay (APASU). Por consiguiente, el surgimiento concomitante de un fuerte sentido de pertenencia e identidad dentro de la comunidad sorda y la objetivación de la sordera como objeto de investigaciones académicas desde fundamentos socioantropológicos, consolidó una actitud hacia la lengua que estimuló distintas iniciativas en torno a la temática (Behares, Brovotto y Peluso, 2012), entre las que se destacan la implementación de una educación bilingüe en el nivel primario y secundario y el reconocimiento legal de la LSU como lengua natural y materna de la comunidad sorda (ANEP, 2009; Uruguay, 2001; Uruguay, 2008).

Las políticas lingüísticas que se desprenden de documentos jurídicos y proyectos educativos han sido ampliamente estudiadas en nuestro país por diversos autores (Behares, 2009; Behares, Brovotto y Peluso, 2012; Peluso, 2007; 2009 y 2010; Fojo, 2011a; 2011b; Massone y Fojo, 2011). En forma resumida podemos hacer mención a la educación bilingüe en primaria desde el año 1987, la educación bilingüe en secundaria a partir del 1996 y el ingreso al sistema educativo universitario de intérpretes en LSU-español-LSU en el año 2003. A su vez, desde la órbita legislativa es imprescindible hacer mención a la Ley 17.378 (Uruguay, 2001) en donde se reconoce a la LSU como la lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades dentro del territorio nacional; la Ley General de Educación (Uruguay, 2008) que reconoce a la LSU como una de las tres lenguas maternas del país junto al español y al portugués de frontera. A su vez, debemos mencionar a los documentos de políticas lingüísticas de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP, 2008) en los que se establece de forma preceptiva para la educación del sordo el modelo de educación bilingüe.

### BREVE DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE ESTANDARIZACIÓN DE LA LENGUA DE SEÑAS URUGUAYA

Siguiendo los lineamientos expuestos por Garvin y Mathiot (1974) sobre los procesos de estandarización, podemos expresar que los productos de las acciones realizadas desde los años ochenta originaron el acercamiento paulatino de la LSU a las propiedades *ideales* y necesarias para la puesta en marcha del proceso de estandarización de esta lengua. En otras palabras, la LSU sufrió, y en gran medida sigue sufriendo, positivos cambios en su estatus, motivados por las funciones *separatista* y de *prestigio* y las correspondientes actitudes *de lealtad* y *orgullo* propios del sentir de la comunidad lingüística y de los avances del ámbito académico que continúa situando a la sordera como objeto de estudio de las investigaciones científicas.

Otra propiedad intrínseca de las lenguas estándares es la intelectualización. Esta propiedad

---

se define por la adaptación del código lingüístico a los objetos que formula. Es decir, es una tendencia hacia expresiones cada vez más precisas y definidas. Esta tendencia afecta en primera medida a la estructura léxica y, en parte, también la gramatical (Garvin y Mathiot, 1974). En la estructura léxica la intelectualización se manifiesta en la expansión terminológica que origina términos que aluden a referentes precisos y diferenciados, también se evidencia el aumento de términos abstractos y genéricos que habilitan la expresión de la complejidad de pensamientos.

En el caso de la LSU, Peluso (2007) enuncia que el ingreso de parte de comunidad sorda a ámbitos educativos, fundamentalmente a nivel de la educación media, propició un proceso acelerado sobre el léxico de la LSU, produciendo una expansión terminológica, creación léxica y expansión semántica, que se tornan necesarias para poder funcionar dentro de sistemas léxicos científicos y transportar los contenidos conceptuales propios de las diferentes disciplinas que se imparten en la educación secundaria.

Tal cual expresa Sapir (1912) el ambiente puede generar influencias sobre el lenguaje siempre y cuando esa influencia ambiental esté reflejada por factores sociales. *De esta forma, la lengua puede ser influenciada con respecto a su vocabulario, a su sistema fonético y respecto a su forma gramatical* (1974: 20). En este último se destaca la morfología, o sea la estructura formal de las palabras y la sintaxis: los métodos empleados al combinar las palabras en unidades más grandes o frases, son los dos aspectos principales de la forma gramatical.

En referencia a los factores de gramatización necesarios en todo proceso de estandarización, Garvin y Mathiot (1974) sostienen que las lenguas estándares deben caracterizarse por cierta estabilidad entre una codificación adecuada que permita la acción flexible en su codificación, lo cual habilita la modificación paulatina del código. La articulación de esta estabilidad depende de una construcción normativa que se encuentra anidada en las gramáticas formales y en los diccionarios. En el caso de la LSU este factor aún no se ha consolidado plenamente. La LSU sólo cuenta con unos pocos trabajos de registro *Lengua de Señas Uruguaya. Su Componente Léxico Básico* (Behares, Monteghirfo y Davis, 1987) y *Diccionario*

*Bilingüe de Lenguas de Señas Uruguaya/Español* (ASUR/CINDE, 2007), algunos análisis acotados del nivel fonético-fonológico y morfosintáctico realizados en los últimos años (Fojo, 2010; 2011c y 2012; Peluso y Bonilla, 2010; Peluso y Val; 2012) y una estudio gramatical descriptivo extenso pero recientemente publicado (Fojo y Massone, 2012) que analiza las distintas estructuras lingüísticas de la LSU. Por otro parte, es preciso mencionar que en la actualidad se encuentran en desarrollo varios proyectos, propulsados por el ámbito universitario, que apuntan, justamente, a la construcción de conocimientos desde el análisis descriptivo de la gramática y el registro de la Lengua de Señas Uruguaya.

### **APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LAS VARIACIONES SINTÁCTICAS DE LA LSU EN LA COMUNIDAD SORDA ESCOLARIZADA**

Estudios recientes sobre la estructura sintáctica de la LSU (Fojo y Massone, 2012) han arrojado datos que muestran que la LSU es una lengua caracterizada como aglutinante con verbo en posición final, exceptuando oraciones anudadas por verbos pronominales con objeto doble en donde el objeto +animado se ubica al final de la cláusula (SO-animadoV+animado) y también otra variación del orden ha sido descripta en oraciones con elementos topicalizados. El orden de las señas tiene una función gramatical ya que señala relaciones gramaticales. Como puede observarse en los siguientes ejemplos (I y II), el orden básico no marcado de las señas con verbos plenos en la LSU es SOV para una oración con predicado transitivo y SV con predicado intransitivo.

(I) POFESOR LIBRO LEER (pret).

S O V

“El profesor leyó el libro”.

(II) VENTANA ROMPER-EN-PEDAZOS.

S V

“La ventana se rompió.”

Como explican Fojo y Massone (2012), topicalizar implica que algún elemento de la oración se remarque como tópico por medio del uso de una

construcción marcada. Esta construcción marcada o elemento topicalizado se antepone en la oración cambiando así el orden canónico. Este fenómeno es debido a efectos pragmáticos, dado que el hablante o señante desea colocar la atención del destinatario en este elemento topicalizado, saliéndose del orden natural establecido. Es decir, topicalizar implica aumentar el énfasis en la información brindada por un término. Por ejemplo, si CARNE que cumple la función de objeto en (III) se topicaliza la oración sería aceptable y gramatical como en (IV).

(III) \*CARNE PERRO COMER-CARNE.

\_\_\_\_\_ t  
(IV) DET CARNE PERRO COMER-CARNE (pret).

“Fue la carne lo que el perro comió.”

Recientes revisiones del corpus utilizado como referencia en *Estructuras Lingüísticas de la Lengua de Señas Uruguaya* (Fojo y Massone, 2012) y la obtención de nueva información han por un lado confirmado los análisis sintácticos previos y a su vez han aportado la descripción de un posible nuevo orden en la LSU, este orden organiza los elementos sintáctico en la siguiente linealidad: sujeto, verbo y objeto (SVO). El grado de establecimiento gramatical de este orden no ha sido íntegramente comprobado, quedando pendiente un análisis más profundo sobre esta variación que fue evidenciada de forma escasa en señantes no escolarizados, pero que se presenta como un orden frecuente en señantes sordos del segundo y tercer nivel educativo. Este orden (SVO) no desplaza el orden canónico descrito en estudios anteriores (SOV), sino que agrega una variación aceptada de un orden sintáctico no marcado por la población sorda especificada. Seguimos sosteniendo que el orden de las señas en la LSU no es libre. Hay un orden de las señas básico no marcado, y también son posibles distintas variaciones de órdenes. Por consiguiente, el ordenamiento de los constituyentes puede variar y así otros órdenes se vuelven permisibles. Por otro lado, los diferentes órdenes marcados tienen lugar por restricciones sintácticas, semánticas o pragmáticas y sirven para determinar diferentes propósitos lingüísticos. En los siguientes ejemplos (V,

VI, VII, VIII y IX) se evidencia el orden sintáctico al que hacemos mención en sordos recientemente escolarizados.

(V) UNO-CUATRO-NUEVE-DOS DET COLÓN LLEGAR AMÉRICA.

“En 1492 Colón llega a América.”

(VI) PRO3 PEDIR AYUDA ECONÓMICA PORTUGAL.

“Él pidió ayuda económica a Portugal.”

(VII) TODOS NIÑOS ENCANTAR CARAMELLO.

“A todos los niños les encanta el caramelo.”

(VIII) CONTAR-pro1 CULTURA SORDA GENERAL.

“Voy a contar generalidades de la cultura sorda.”

(IX) DET PERSONA SABER LENGUA-DE-SEÑAS.

“Esa persona sabe lengua de señas.”

Hemos dejado de lado el análisis de frases que creemos que responden a construcciones *bimodales*, comúnmente denominadas *español señado*, las cuales responden a una no aprehensión íntegra de la estructura de la lengua de señas por parte de los señantes. Por lo general, esto se da en sordos de padres oyentes cuyo relacionamiento con la comunidad se dio de forma tardía. Construcciones de este tipo están íntimamente ligadas a la estructura del español, reproduciendo en señas cada término en correlación a una misma construcción en español. Ejemplos de estas frases están representados en la siguiente frase (X). Los términos subrayados en la glosa son elementos agramaticales en la estructura sintáctica de la LSU.

(X) PRO1 IR CONTAR SOBRE DESCUBRIMIENTO AMÉRICA.

“Yo voy a contar sobre el descubrimiento de América”.

Es preciso tener en consideración para el análisis de esta variación algunas variantes que sostenemos inciden en este hecho lingüístico. En primera medida, coincidimos con Hymes (1974), el cual expresa que la lengua desde un punto etno-



---

gráfico no puede analizarse como objeto aislado, sino que debe tomar la lengua de una comunidad en contexto, investigando sus hábitos de comunicación como un todo, de tal manera que cualquier uso determinado del canal y del código tome su lugar sólo como parte de los recursos que emplean los miembros de la comunidad. En este sentido es imprescindible dar luz sobre la influencia del contexto discursivo en donde los señantes hacen uso de su lengua en la interacción con sus pares. En este caso, el contexto de uso diario es la institución educativa, en donde más allá de los proyectos bilingües y revalorización que se atribuye a la LSU el predominio del español está institucional e históricamente instalado. En segunda instancia, debemos tener presente que antes del ingreso de la LSU al sistema educativo la misma se desarrollaba casi por completo en espacios no formales. A partir de la implementación de la educación bilingüe parte de la comunidad sorda pudo entablar una nueva relación entre la lengua y la escolarización, transformando las características de ambas.

Como ya se ha expuesto en otros estudios (Fojo, 2011b; Peluso, 2011) el caso de la Lengua de Señas Uruguay se haya en plena concordancia con las generalidades, expuestas por Charles Ferguson (1959), sobre las valorizaciones entre lenguas con desniveles jerárquicos. La historia de la comunidad sorda en el Uruguay ha sido atravesada por discursos que consideran que el español, como lengua plenamente estándar, es superior a la lengua de señas en unas series de aspectos. Por mucho tiempo, desde la consagración del congreso de Milán en 1880, esta concepción ha dominado la valorización lingüística de las lenguas implicadas hasta el punto de desconsiderar la existencia de la lengua de señas. Si bien, los hechos acontecidos en el Uruguay han provocado modificaciones radicales con el pasado, aún persiste la opinión de que la lengua dominante es, de algún modo, más apta para la expresión de pensamientos complejos, creaciones estéticas, etc. Estas opiniones peculiares al ini-

cio de los procesos de estandarización de las lenguas actúan valorizando un código lingüístico al mismo tiempo que se le resta estatus al otro. Estas presunciones de superioridad, sostiene Ferguson (1959), son compartidas por la generalidad de las comunidades lingüísticas implicadas, incluso por quienes poseen un dominio limitado de la lengua estándar dominante y, también es evidente, entre los hablantes de la lengua minoritaria. Por consiguiente, podemos suponer que la variante del orden sintáctico hallado en sordos escolarizados puede responder al contacto permanente con el español escrito dentro de un ámbito específico, concomitantemente con el sentir de superioridad de la lengua estandarizada en relación a la lengua en proceso de estandarización.

Se ha señalado que uno de las consecuencias del ingreso de la LSU a los ámbitos de formativos ha sido la intelectualización acelerada de la lengua. Por otra parte, la gramatización no ha acompañado conjuntamente al proceso intelectual sufrido por la LSU. Este hecho ha sido evidenciado en diversos escritos (Peluso, 2007; Peluso, 2010; Behares, Brovetto y Peluso, 2012) remarcando la ausencia de un diccionario exhaustivo y de una gramática descriptiva difundida que favorezca la codificación y fijación de la lengua y permita la flexibilidad propia de las variantes estandarizadas. Por otra parte, el hecho de que la falta de normativas y de registro de la LSU no acompaña los procesos de intelectualización ni las variaciones sintácticas mencionadas, provoca que ciertos sectores de la comunidad sorda no vinculados a los espacios educativos queden por fuera del proceso. Esta inaccesibilidad genera una actitud que recluye a la expansión lexical y a ciertas variaciones sintácticas a los ámbitos educativos que la promueven. En la comunidad sorda no hay un reconocimiento general ni una aceptación plena de las modificaciones que sufre la LSU. Los motivos de este fenómeno están íntimamente vinculados a la identidad que proporciona las lenguas a sus usuarios naturales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEP (2008). *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central.

ASUR/CINDE (2007). *Diccionario Bilingüe de Lengua de Señas Uruguay/Español*. Montevideo: Mastergraf.

- 
- BEHARES, L.E. (2009). Principios rectores de las políticas lingüísticas de la educación pública uruguaya. En: *Primer Foro Nacional de Lenguas de ANEP*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central, 23-48.
- BEHARES, L.E., Monteghirfo, N. y Davis, D. (1987). *Lengua de Señas uruguaya. Su Componente Léxico Básico*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.
- BEHARES, L. E.; Brovotto, C. y L. Peluso Crespi (2012). Language policies in Uruguay and Uruguayan Sign Language. *Sign Language Studies* 12, 4 (Summer 2012), pp. 519-542.
- BEHARES, L.E y E. García (1985). *La formación del recurso humano necesario para la atención del individuos sordos. La situación del Uruguay*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.
- CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (1987). *Propuesta para la implementación de la educación bilingüe en el sordo*. Montevideo: Consejo Nacional de Educación.
- FOJO, A. (2010). Aproximación a una Transcripción y Descripción de la Configuración Manual de la Lengua de Señas Uruguaya. En: *III Jornadas de Investigación y II de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Montevideo: FHCE.
- FOJO, A. (2011a). Aportes al estudio del proceso de estandarización de la lengua de señas uruguaya. En: *Políticas Lingüísticas*. Año 3, Volumen 3, noviembre 2011, pp. 139-160.
- FOJO, A (2011b). Factores y problemáticas de la estandarización de la lengua de señas uruguaya. Presentado en *XIX Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Paraguay: AUGM/ Universidad del Este.
- FOJO, A (2011c). LA flexión de número en los sustantivos de la LSU. En *Lengua de Señas e Interpretación*. Montevideo, Nº 2, pp. 21-42.
- FOJO, A. y M. I. Massone (2012). *Estructuras Lingüísticas de la Lengua de Señas Uruguaya*. Montevideo: FHCE.
- FERGUSON, C. A. (1959). Diglosia. En: Garvin, P.L. y Lastra Y. (Eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM, 1974, 247-277.
- GARVIN, P.L. y Mathiot, M. (1974). La urbanización del idioma guaraní. Problema de lengua y cultura. En: Garvin, P.L. y Lastra Y. (Eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM, 303-313.
- HYMES, D. (1974). Hacia etnografías de la comunicación. En: Garvin, P.L. y Lastra Y. (Eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM, 48-89.
- PELUSO, L. (2007). Lengua de Señas Uruguaya: acciones y políticas lingüísticas. En: *III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Córdoba.
- PELUSO, L. (2009). Ley de reconocimiento de la LSU: ¿política lingüística u ortopedia? En: *IV Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Santa María.
- PELUSO, L. (2010). *Sordos y oyentes en un liceo común: investigación e intervención en un contexto intercultural*. Montevideo: Psicolibros Universitario/Universidad de la República.
- PELUSO, L. y F. Bonilla (2010). Hacia un descriptor del nivel fonológico de la LSU. En: *Lengua de Señas e Interpretación*. Montevideo, Nº 1, pp. 29-56.
- PELUSO, L y S. Val (2012). Léxico TRELUSU: caracterización, aspectos teóricos metodológicos y manual de uso. En: *Lengua de Señas e Interpretación*, Montevideo, Nº 3, pp-31-50.
- SAPIR, E. (1912). El lenguaje y el medio ambiente. En: Garvin, P.L. y Lastra Y. (Eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM, 48-89, 1974.
- URUGUAY (2001). Ley Nº 17. 378. Reconócese a todos los efectos a la Lengua de Señas Uruguaya como la lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio de la Republica. Montevideo: Parlamento del Uruguay. Accesible en: <http://200.40.229.134/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=17378&Anchor>
- URUGUAY (2008). Ley. Nº 18.437. Ley General de Educación. Montevideo: Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales, 2009.
-

---

# ARGUMENTACIONES EN TORNO A LA SUPRESIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL ITALIANO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR URUGUAYA (2006-2007). UN PRIMER RELEVAMIENTO Y ANÁLISIS DE LAS REACCIONES PUBLICADAS EN PRENSA

Juan Manuel Fustes\*  
*Universidad de la República*

## INTRODUCCIÓN

En el año 2006 comenzó a implementarse en Bachillerato de Educación Secundaria uruguaya una reformulación que implicó la modificación de la malla curricular de materias. Esta modificación llegaba en 2007 al segundo año (“5° de liceo”), donde iba a operar, entre otros, un cambio sobre las lenguas extranjeras, al perderse Italiano de la currícula del 2° de Bachillerato orientación Humanística y quedar Inglés como única lengua extranjera enseñada. Este cambio generó reacciones, no solo las de los docentes de la asignatura, sino también las de destacadas personalidades de la cultura uruguaya. Muchas de estas manifestaciones se pudieron leer en los periódicos uruguayos, no solo los involucrados con la colectividad italiana, sino también en otros de gran tiraje.

Este tema se inscribe en los antecedentes directos a un hito en las políticas lingüísticas explícitas en el Uruguay (Behares y Brovetto, 2009): la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública (CPLEP). La CPLEP produjo documentos (ANEP, 2008) que establecen el marco para una serie de modificaciones en lo lingüístico que refiere a la educación curricular y dieron la inspiración para la redacción de un pasaje de la “Ley General de Educación” N° 18.437 (Uruguay, 2008) que determina el reconocimiento legal del plurilingüismo como objetivo deseable del recorrido curricular propuesto para la educación uruguaya<sup>1</sup>.

Conociendo este epílogo, analizaremos un período anterior en que se colocó el tema de la ausencia de políticas lingüísticas explícitas para la educación con mucha fuerza por la desaparición de la enseñanza de una lengua extranjera en el ciclo superior de la secundaria uruguaya. Esto permitirá trazar continuidades o discontinuidades entre las representaciones que se dejaron ver y los capítulos sucesivos de los conflictos expuestos.

La publicación de diversas opiniones, con todas sus cargas ideológicas y representacionales, da cuenta de un estado de cosas expuesto en la voz de los docentes de italiano y personalidades de la cultura que las hicieron públicas: los docentes, atravesados por su condición de hablantes de la lengua pero también puestos en riesgo en su condición profesional; y las personalidades de la cultura, llamadas a representar y defender los pilares de la “cultura uruguaya”.

El análisis, entonces, podría tomar un rumbo político o ser orientado por un punto de vista argumentativo, o incluso ser leído en función de las cuestiones relativas al lenguaje y la enseñanza y la enseñanza del lenguaje. Sin embargo, por tratarse de un trabajo en ciernes y que hemos visualizado en más de una de estas direcciones, nos limitaremos a la primera lectura del corpus, al relevamiento de la potencialidad que los textos tienen y a excogitar los primeros elementos de análisis que ofrecen para saber en qué forma distintos actores del sistema educativo uruguayo y otros actores culturales estaban pertrechados con argumentaciones para enfrentar una decisión oficial de modificación en la currícula.

---

\* Departamento de Psico- y Sociolingüística, y Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

<sup>1</sup> Esto incluye instituciones públicas y privadas habilitadas, por lo tanto casi la totalidad del alumnado uruguayo.

---

## SELECCIÓN DEL CORPUS

Nuestro corpus está conformado por 9 artículos de diario publicados entre octubre de 2006 y enero de 2007. Los autores de los textos son personalidades de la cultura (un actor, un politólogo, un ex ministro de educación) o docentes de Italiano. Los artículos oscilan entre lo editorial y la protesta. Si bien es posible hallar más artículos meramente informativos, decidimos seleccionar todos los disponibles que contuvieran algún tipo de opinión del autor sobre el proyecto de reformulación de Bachillerato que implicaba la eliminación del italiano de la currícula.

Si bien podría valer la pena una enumeración de los autores con sus respectivos perfiles y formaciones, no descartamos ningún documento que contara con las características que enunciamos *supra*.

Pasamos a detallar la lista de documentos seleccionados:

**Documento 1.** Angelero, Graciela. “Ecce Homo. Y la mutilación de contenidos en la enseñanza secundaria”, publicado en *La Gente d’Italia*, 17 de noviembre de 2006.

**Documento 2.** Bolón, Alma y Carlos Hipogrosso. “Internet, Impresa, Inglese”, publicado en *Brecha*, 5 de enero de 2007.

**Documento 3.** Bonito, Ana María; Fiorella Camps, Álvaro Gargiulo y Gloria Olano. “Lasciate ogni speranza... voi che studiate! Eliminación de italiano de 2<sup>do</sup> bachillerato”, publicado en *La Gente d’Italia*, sin información de fecha<sup>2</sup>.

**Documento 4.** Bottinelli, Óscar. “Los árboles sin raíces, mueren”, publicado en el sitio de FACTUM, 30 de octubre de 2006.

**Documento 5.** El País. “Acumulando torpezas”, editorial publicado en *El País*, 29 de octubre de 2006.

**Documento 6.** Gargiulo, Álvaro. “Sapere aude. Mala tempora corrunt”, publicado en *La Gente d’Italia*, sin información de fecha.

**Documento 7.** Graziano, Antonio. “Diritto a pensare”, publicado en *La Gente d’Italia*, 7 de noviembre de 2006.

**Documento 8.** Guzmán, Leonardo. “Italiano”, publicado en *El País*, 27 de octubre de 2006.

**Documento 9.** Larreta, Antonio. “Modestamente”, publicado en *El País*, 3 de noviembre de 2006.

En cuanto al valor de los documentos analizados, la opción teórica determinará las posibilidades de interpretación. Si nos apartamos de puntos de vista como los de Halliday (2001) o Van Dijk (2002), que preconizan la evaluación de los textos elegidos para el corpus según criterios mensurables de representatividad e influencia de los textos (es decir, en tanto “formadores de opinión”), podemos optar por concentrarnos en los textos como piezas que, por el solo hecho de haber podido materializarse, ya son representativas. Esta representatividad no es de tipo sociológico o político, sino que implica admitir que el texto adoptado para el análisis es una instanciación de discurso en virtud de la cual no sería posible renunciar al carácter social que tiene el lenguaje. En este sentido, estos textos son representativos, más allá de las precisiones cuantitativas que se puedan hacer alrededor de ellos.

Si avanzamos un escalón más, podemos hacer trascender el texto de la función comunicativa que este puede tener, por lo tanto podemos descartar la concepción de que el autor hace una elección (sin entrar en el hecho de que esta sea consciente o inconsciente), en base a la intención de alcanzar un cierto objetivo con su texto (lograr un cambio en una postura gubernativa, por ejemplo) sino que podemos pensar que el sujeto no es amo de su discurso sino efecto de él, de modo que los discursos no solo trascienden a las personas individuales sino que además las determinan de tal modo que no queda nada de su subjetividad por fuera de ellos. Asumimos así, las vertientes del análisis del discurso más afines al psicoanálisis, que son las que sostienen este tipo de concepción (Leite, 1994).

---

<sup>2</sup> Presumimos que tanto el documento 3 como el documento 6 fueron publicados en el periódico *La Gente d’Italia* en el mismo período que los demás. Sin embargo, el periódico no cuenta con un archivo en internet y solo tiene accesible en papel sus ediciones a partir del año 2008. Accedimos a estos artículos cuando estaban recientemente redactados.

---

---

## LO RELEVADO: FORMAS DE REPRESENTAR LA ELIMINACIÓN DEL ITALIANO

Los tópicos que hemos hallado en los 9 documentos se resumen en los puntos que presentaremos a continuación y que son relativos a las representaciones hechas de la supresión misma de la lengua italiana, pero también de esa lengua en relación con el Uruguay y con la educación curricular oficial.

### A) El atentado contra los derechos

La eliminación del Italiano es presentada como una mutilación de contenidos de enseñanza, la cual implica, en el campo de los derechos de los alumnos, la privación de oportunidades en el sentido de la acentuación de las desigualdades sociales. Esta pérdida de derechos aparece incluso como una verdadera prohibición, que se asemeja a las medidas dictatoriales (como la alusión a la represión de las lenguas de la España franquista, en documento 2). En esta línea, los autores no ahorran denominaciones dotadas de gran fuerza conceptual y retórica: *genocidio cultural*, *promoción del elitismo* y *del etnocentrismo*.

Estos son algunos pasajes ilustrativos:

“el no brindar al estudiante la posibilidad de acercarse a la diversidad lingüística debe ser visto como un genocidio cultural promotor del elitismo y del etnocentrismo, sobre todo lingüístico, ya que actualmente el ‘96% de las 6000 lenguas que hay en el mundo son habladas (sólo) por el 4% de la población mundial’ (Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, programa ‘lenguas en peligro’ UNESCO)” (documento 3);

“No es un tema de fuentes de trabajo para los profesores de italiano, es un tema de cultura. Y de cultura para los menos pudientes, para los que van a la enseñanza pública y no la pueden complementar con cursos privados, porque para los otros el aprendizaje del italiano está a la mano” (documento 4);

“Come si sa la conoscenza è potere. Essa si accumula, anzitutto tra le mani di alcuni pochi che possono, d’accordo alle proprie possibilità d’acquisto, ricevere un po’ di questo potere” (documento 6);

“È evidente in questo caso, come l’istruzione si stia trasformando in un’istruzione di elite. La maggior parte della popolazione, che non possiede i mezzi finanziari, sarà destinata a ricevere un’istruzione di seconda qualità, mentre le classi alte potranno scegliere quale educazione dare ai propri figli, alimentando in questo modo uno strumento classico di perpetuazione della dominazione di classe all’interno della società” (documento 7).

### B) Lo educativo vs. lo instrumental

El argumento educativo es esgrimido por los autores, en el sentido de que la eliminación del Italiano significa ir en contra de la formación integral del alumno, sustentada en la presencia disciplinas humanísticas (a las que la lengua italiana sería aún tal vez más que otras lenguas) y del fomento del “pensamiento crítico”. Este argumento, así como el anterior, aparecen asociados a la idea de democratización, en ese atajo conceptual que puede tomarse y que permite que todo lo que podría decirse antidemocrático es automáticamente malo y debe ser automáticamente extirpado.

En cuanto a la oposición entre la “formación cultural” vs. “formación técnica” que se plantea, esta suscita también la oposición entre el impartir contenidos sin preguntarse por su directa utilidad y el enseñar solamente contenidos ligados a las consecuencias prácticas que pueden tener. Este último tipo de conocimiento aparece asociado a la preferencia por las ciencias duras, el pragmatismo e incluso el viejo positivismo, pero también con el elitismo, el reproductivismo, el ser *técnico pero ignorante*, en fin, el “proyecto mínimo de hombre” (documento 8).

Pasajes en los que estas ideas se expresan son:

“por una especie de metonimia — de inmediatez con el objeto —, la posesión del instrumento garantizaría por sí solo la posesión de la cosa. De esta forma, la posesión del instrumento lingüístico de un mundo que cree haber sellado su historia garantizaría por sí sola la posesión de las cosas que el siglo XXI nos tiene prometidas” (documento 2);

“paradójicamente, esta concepción fuertemente pragmática, que apuesta a la enseñanza como herramienta de desarrollo y progreso del país, se asienta en una suerte de fetichismo que traslada mágicamente a la posesión del instrumento el dominio sobre las cosas” (documento 2);

---

“no podríamos siquiera detenernos simplemente en el hecho de si los alumnos aprenden o no aprenden y si sirve o no tal asignatura: dicha arrogancia estéril, positivista y antihumanista no tiene en cuenta la formación integral del alumno” (documento 3);

“el argumento más sonado es: ¿para qué sirve el italiano, cuál es utilidad? Pregunta que lleva de la mano a otra: ¿y para qué sirve la poesía? Y más aún, entonces ¿cuál es la utilidad de la novela, la filosofía, la música, la historia, las artes plásticas? Porque plantear en términos de utilidad es discutir qué es la utilidad, es plantear una discusión sobre cuál es el objeto de la enseñanza y cuál es el papel que cabe en una sociedad a la cultura, y en particular a la cultura humanística” (documento 4);

“in alcune società si rischia di cadere in certi meccanismi costruttivisti e tecnicisti che concepiscono l'educazione come qualcosa di altamente strumentale” (documento 6);

“L'istruzione contemporanea, pur con le sue imperfezioni metodologiche, rappresenta ancora oggi uno strumento educativo valido, se concepito come un percorso di formazione intellettuale mediante la presenza di discipline atte a produrre non solo conoscenza, ma anche spirito critico e capacità riflessive”;

“negli ultimi anni, tanto in Europa come in America Latina si sta osservando un processo il cui obiettivo è l'annichilimento del pensiero critico e la creazione di individui con una formazione meccanicistica e pragmatica, funzionale esclusivamente al lavoro specializzato ed alla produzione di beni materiali” (documento 7);

“sin medir cuánto perdemos al troncharnos una tradición cultural, allá salimos apurados tras las promesas tecnológico-desarrollistas” (documento 8);

### **C) La autoridad de los reivindicadores de la enseñanza del italiano**

El argumento precedente está vinculado con una apelación a la propia autoridad del grupo reivindicador, que se presenta como la gente culta que se da cuenta del valor que tiene la enseñanza del Italiano, contrastándose con aquellos que, en su ignorancia, dieron preferencia a las tendencias opuestas, es decir, las pragmáticas, tecnicistas e instrumentalistas:

“quienes andamos por la vida tratando de descifrar los códigos que ella nos presenta” (documento 1);

“por su parte el cuerpo docente de italiano es un cuerpo docente activo, único con formación ininterrumpida en el I.P.A. entre las lenguas extranjeras neolatinas. Esta otra tradición, concretada en nuestro país hacia 1949 se inserta en el flujo del conocimiento, el estudio y la investigación en lenguas extranjeras. Un altísimo porcentaje de sus integrantes, parte del profesorado nacional, ha realizado tanto cursos de especialización en Italia, como cursos de actualización en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación sobre diversos aspectos de la cultura italiana”;

“quienes desde el aula luchamos por una educación digna, igualitaria, democrática y acorde a estos tiempos” (documento 3);

“es notorio ya que la enseñanza pública en este gobierno [...] está en manos [...] de inexpertos e inidóneos” (documento 5).

### **D) El favorecimiento del inglés contra las demás lenguas extranjeras**

La batalla entre lo educativo integral y lo técnico especializado se plantea también en el campo de las lenguas, puesto que se sugiere que la eliminación de la enseñanza de lenguas extranjeras consideradas “lenguas de cultura” (francés, italiano) se hace con una visión instrumental que lleva directamente al favorecimiento del inglés:

“Otro efecto notorio de esta política ha sido la progresión de la preferencia por la lengua inglesa. Dicho efecto no es ajeno a la concepción instrumental de las lenguas” (documento 2).

Hay, a la vez, un dejo de menosprecio por la cultura transmitida por la lengua inglesa, con alusiones un tanto irónicas: “con esa tradición - que es mucho más que un ‘back-ground’” (documento 8); “¿Risas? O mejor: ‘Laughter’” (documento 9).

### **E) Dos representaciones imaginarias sobre el Uruguay: como país culto y como país estrechamente ligado con Italia**

El Uruguay aparece representado en dos aspectos que lo definen en función de la coyuntura

---

crítica que se describe en los artículos seleccionados. Por un lado, se recurre a la imagen de país aventajado en materia educativa respecto al resto de Latinoamérica y por otro, a la de país deficiente por la inmigración, que ha recibido un fuerte contingente italiano, por lo tanto como país que preserva un cierto vínculo con ese país europeo.

Para la primera de las representaciones, en el documento 6 leemos:

“L’educazione uruguayana è diversa da quella degli altri paesi del Sudamerica; gli operai nelle fabbriche leggono Dostoievski, gli “orientales” siamo illustrati quanto coraggiosi... e compagnia bella... Idee fissate a martellate da chi considera che siamo tra i sudamericani quei benedetti con l’olio sacro di Samuele in ambito pedagogico. Purtroppo e forse per ovvia assimilazione al resto del verde continente la situazione è davvero cambiata da tanti anni e ne abbiamo trovate tante conferme”.

Para la segunda de las representaciones:

“No es que de nosotros se ausenten los mafiosos, los ñoquis, los Cagnoni, los Maggi, la polenta, el laburo, los paolos, las paolas y los provolones. Tampoco se ausentan ni la camorra ni el buco ni el naso. Pierrot no olvidará a Colombina. Dante seguirá viéndonos pasar desde el callejón entre la Universidad y la Biblioteca, y por Tres Cruces la Loba seguirá amamantando a dos hermanos de destino irreconciliable” (documento 2);

“por las venas del 44% de los uruguayos corre sangre italiana” (documento 4);

“10 de los 13 ministros, 10 de los 13 subsecretarios de Estado, 15 de los 30 senadores, 45 de los 99 diputados. Muchos uruguayos de relieve cuentan con ciudadanía italiana, entre ellos 4 ministros, 2 subsecretarios de Estado, 3 decanos de facultades de la Universidad de la República, los directores de 2 de los 3 diarios de mayor circulación nacional, el rector de una universidad privada, 1 arzobispo y 2 obispos, una decena de diplomáticos de alto rango, varios antiguos ministros de la Suprema Corte de Justicia”; “escritores de la talla de Mario Benedetti o Carlos Maggi”; “Son de arquitectos o constructores italianos o de origen italiano, obras de envergadura como: Palacio Legislativo, Casa de Gobierno (Edificio Independencia), Suprema Corte de Justicia, Banco República,

Ministerio de Salud Pública, Correo, Catedral de Montevideo...” (documento 4);

“la decisión ha caído como un puntapié en el trasero de la historia y de la realidad nacional. Uruguay es, como Argentina, un país de inmigrantes, y entre las corrientes migratorias más numerosas que han llegado a hacer lo que somos hoy, está la italiana. Es más, son muchos los italianos afincados en el Uruguay, y los uruguayos descendientes de italianos, a quienes se les reconoce como ciudadanos de la República Italiana, se les otorga pasaporte comunitario y se les permite desde votar hasta postularse a cargos de representatividad popular en los organismos de gobierno del país” (documento 5);

## **F) Dos representaciones acerca del italiano: como “lengua entrañable” y como vehículo de cultura**

En este sentido hay una apelación al lamento por una pérdida que trasciende el debate racional y se coloca en el terreno de lo identitario y subjetivo: lo entrañable, lo familiar. A la vez, algunas alusiones más objetivas al valor de la lengua italiana en tanto trae consigo el acceso a una porción importante de cultura.

Para el primero de los sentidos, leemos:

“el italiano, para nuestro país, y buena parte de los uruguayos, es, además, entrañable”; “este error que agravia sentimientos arraigados de nuestro pueblo” (documento 5);

“Y el habla popular, esa familiaridad prácticamente innata con una de las lenguas más vivas, más plásticas, más graciosas también, y en el Río de la Plata la más influyente, la más invasora, nada menos que a través de la inmigración” (documento 9);

“la lengua que trajeron tantos antepasados de los uruguayos de hoy” (documento 8);

“se aprendía por ósmosis, por contagio, y también por la sangre. Si se agregaba un poco de estudio, cualquier uruguayo llegaba a Italia y se sentía en su casa” (documento 9);

Para la segunda representación, relevamos:

“El italiano no fue una manera de entender cocoliche sino una avenida hacia el arte y el humanismo, con cúspides de la dimensión de Benedetto Croce, que cuando fue de su

---

Aesthetica in Nuce a su Storia come Pensiero e come Azione, nos dio luz y compañía para atravesar las horas lúgubres del liberticidio” (documento 8);

“la [lengua] del Dante, la de Machiavello [sic], la de Da Vinci. También la de De Sica, la de Visconti, la de Rossellini. La grandeza del cine italiano puede haber durado cuarenta años. La grandeza del arte italiano es eterna” (documento 9).

### G) “Todo tiempo pasado fue mejor”

Existe en la atmósfera creada en general por los distintos textos, la sensación de nostalgia por tiempos anteriores, de modo que el nuevo acontecimiento significa una pérdida más en un camino de decadencia.

Sustentan esta visión pasajes como estos:

“nos llevaría a un empobrecimiento intelectual cada vez mayor de nuestro alumnado” (documento 3);

“purtroppo e forse per ovvia assimilazione al resto del verde continente la situazione è davvero cambiata da tanti anni e ne abbiamo trovate tante conferme” (documento 6);

“la supresión confirma la miopía cultural que denunciaron en el hemisferio norte un Berdiaeff o un Sorokin cuando empezó a avanzar un materialismo ramplón”. (documento 8);

“Obedece a la misma línea por la cual, junto con enseñar cada vez menos otros idiomas, vamos perdiendo las matrices del nuestro. Se nos cayeron los tildes y las zetas, la v se confundió con la b, se nos retrajo el léxico, abandonamos las exigencias de los sentimientos normativos y acuñamos un lenguaje de mínima para un proyecto mínimo de hombre” (documento 8).

## CONCLUSIONES

Lo relevado en estos documentos nos permite establecer en qué términos se planteaba al menos una parte del debate suscitado por la noticia de la eliminación de la enseñanza de la lengua italiana de los bachilleratos humanísticos del Uruguay.

Vemos allí que el debate estaba bastante alejado de argumentaciones que hubiésemos caracterizado como basadas en sustento científicos sino

que se concentró en la apelación a imágenes de mayor impacto como la alarma ante la decadencia progresiva de la educación, las pérdidas irreparables, la alienación respecto de las propias raíces, el atentado contra los derechos de los alumnos y la ineptitud de las autoridades que impulsan las medidas.

De este modo, podemos afirmar que lo hallado en los documentos estudiados resulta agrupable más allá de las particularidades de cada uno, pues, si bien con matices, el combate planteado desde los discursos que hemos analizado se entabla en manera similar.

El hecho de tratar una cuestión concerniente a la educación pública uruguaya ya implica una representación de esta. Allí aparece una clara concepción de que en ella deben estar plasmados los aspectos más importantes de la cultura uruguaya, además de lo estrictamente formativo. En los textos suele estar presente la idea de que se está discutiendo acerca de una “cuestión de Estado”.

Por estar en cuestión una medida gubernativa y ser posible identificar a las autoridades que están detrás de ella, se puede constatar un ataque directo a su autoridad y aptitud, así como se hacen ver los que serían caracteres contrarios a un gobierno democrático, además de contradictorios con la ideología del partido de gobierno: “stiamo contribuendo ancor con un governo di sinistra a creare un’educazione strumentale, tecnicista e antidemocratica” (documento 6).

En ese sentido, aparecen imágenes negativas que se dan por ampliamente rechazadas y que además constituyen elementos traumáticos para la sociedad uruguaya: la dictadura y, en menor medida, las reformas educativas recientes (que si bien no se explicitan probablemente remitan a las reformas que se iniciaron en 1996). También aparecen términos como *neoliberalismo*, *instrumentalismo*, *tecnologismo*, de los que se presupone un rechazo a priori.

A estas imágenes negativas, se oponen las positivas y que se suponen universalmente aceptadas como las de los derechos humanos (acompañados específicamente por la idea de diversidad lingüística y plurilingüismo), la democracia, la profesionalidad de los profesores, el desarrollo de la capacidad reflexiva de los alumnos, su correcta inserción en la sociedad y su formación integral.



---

Se plantea la permanencia del italiano en la enseñanza pública como una cuestión de supervivencia de mentalidades que parecerían estar derrotadas en el mundo actual. Por este motivo, en muchas ocasiones los autores deben hacer una defensa de su propia condición de personas cultas y formadas en una concepción humanística (dentro de la que queda incluida el italiano) demostrando un cierto orgullo por este rasgo. Es una afirmación enérgica que presupone la existencia de una negación, la que supondrían las nuevas reformas, con su priorización de lo técnico y la atribución del carácter de superfluo para las materias humanísticas.

En esta reivindicación de lo que llamaríamos “cultura culta” o cultura humanística, que no acepta que se la obligue a explicarse a sí misma en términos prácticos, es que se suele insertar la pérdida del italiano y aparecen las representaciones ligadas a esa lengua: aparece asociado a la “cultura general”, el cine, el arte, la ciencia política, el derecho, pero además al pasado ancestral de una porción importante de la población uruguaya. Por otro lado, se reúne al italiano con otras lenguas extranjeras como vehículos de cultura (por ejemplo, en el documento 8 se empareja su pérdida con la del francés) en oposición al inglés, al atribuirle a este último solo una faceta instrumental y comunicativa (de algún modo se admite la poca importancia dada a la cultura inglesa

en los programas de enseñanza de esta lengua<sup>3</sup>: “un inglés despojado de Shakespeare, de Swift, de Stuart Mill, de Spencer, de Bradbury se asemeja mucho a un italiano despojado de Dante, de Petrarca, de Leopardi, de Croce, de Calvino”, documento 2).

La reforma puntual que nos ocupa aparece claramente relacionada con otras del pasado que serían responsables de una paulatina decadencia a través de la cual se podrían interpretar todos los nuevos hechos inesperados que surgen en la sociedad: las nuevas manifestaciones culturales podrían ser leídas también desde esta óptica si se la hace extensiva. Son componentes fundamentales de esa actitud la indignación y el escándalo ante lo nuevo y no compatible con la concepción anterior de cultura, así como la resignación a un destino desgraciado para la humanidad, que estaría materializado en esas novedades infames.

Creemos que estos son los elementos discursivos más destacados, aunque podría ser esta una primera aproximación a un período interesante (tanto en sí como por su epílogo, que repasamos en la introducción de este trabajo), que nos podría arrojar más textos analizables para los cuales podríamos aplicar una metodología más rigurosa que en este primer abordaje y podríamos arribar a resultados más ordenados y contundentes, así como mejor documentados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEP (2008). *Documentos e informes técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo, ANEP-CoDiCen.

BEHARES, L. E. y C. BROVETTO (2009). “Políticas Lingüísticas en Uruguay. Análisis de sus modos de establecimiento” en ANEP, *Primer Foro Nacional de Lenguas de ANEP*. Montevideo, ANEP-CoDiCen: pp. 143-174.

FUSTES, J. M. (2007). “Relevamiento de los programas de asignaturas del dominio lingüístico en los subsistemas de ANEP. Propuestas y concepciones presentes en ellos” en Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública. *Documentos e informes técnicos de la CPLEP*.

Montevideo, Anep-Codicen (<http://www.anep.edu.uy/documentos/cplepDOCyAP.pdf>): pp. 212-231.

HALLIDAY, M. (2001). “Una interpretación de la relación funcional entre el lenguaje y la estructura social” en *El Lenguaje como semiótica social*. México, FCE: pp. 239-251.

LEITE, N. V. de Araújo (1994). *Psicanálise e análise do discurso: o acontecimento na estrutura*. Rio de Janeiro, Campo Matêmico.

URUGUAY (2008). *Ley N° 18.437. Ley General de Educación*. [[www.parlamento.gub.uy](http://www.parlamento.gub.uy)]

VAN DIJK, T. (2002). “El análisis crítico del discurso y el pensamiento social”. *Athenea Digital*, núm. 1 (primavera): pp. 18-24.

---

<sup>3</sup> Que hemos observado en un trabajo anterior (Fustes, 2007).



---

## O CEPI COMO AÇÃO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA O INTERCÂMBIO ACADÊMICO

**Hebe Gargiulo**

*Universidade Nacional de Córdoba*

**Gabriela da Silva Bulla**

**Margarete Schlatter**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

Uma das políticas para a integração regional frequentemente explicitada em atas, recomendações e documentos oficiais do MERCOSUL Educativo é a promoção de programas que fomentem a mobilidade acadêmica e estudantil. No entanto, a mobilidade por si só não promove a integração; são necessárias também ações que a favoreçam e que sejam capazes de gerar espaços e conexões para que os participantes interajam em práticas relevantes para a sua vida. O projeto CEPI (Curso de Espanhol e Português para Intercâmbio) parte do entendimento de que o ensino de línguas é uma ação concreta dentro de políticas linguísticas que promovem a integração regional.

O CEPI é um curso online de línguas adicionais que prepara os intercambistas, estudantes de universidades latino-americanas, para inserção na vida social e acadêmica da universidade de destino. O curso possibilita a experiência de intercâmbio antes do deslocamento espacial dos alunos e, ao mesmo tempo, ajuda-os a se preparar para a empreitada. Parte-se da perspectiva que subjaz aos Planos Estratégicos do Setor Educativo do MERCOSUL (SEM 2006-2010, 2011-2015), que consideram as línguas como constitutivas da identidade; nesse sentido, o ensino de línguas pode incentivar que o aluno se constitua como sujeito a partir do contato e da interação com os outros, reconhecendo e respeitando a diversidade e as diferenças.

O CEPI não só propõe aos estudantes de intercâmbio engajar-se na aprendizagem de espanhol e português como agentes sociais envolvidos em situações reais de interação, mas também promove a formação de professores de línguas e pesquisadores, ao possibilitar que eles vivenciem a interculturalidade e a aprendizagem de línguas de uma perspectiva de integração regional. Além

do Curso de Professores CEPI, 2009-2010 (Gargiulo et al., 2011), cujo objetivo foi formar professores na metodologia CEPI, cada edição do curso envolve professores, professores estagiários, estudantes de graduação e de pós-graduação em Letras, e membros de grupos de pesquisa que atuam como tutores dos vários grupos. Sendo assim, o CEPI contribui para a formação de professores de línguas do MERCOSUL proporcionando uma experiência integradora de ensino, de aprendizagem e de uso da língua.

### O ENSINO DE LÍNGUAS NO MERCOSUL

Desde 1991, com a assinatura do Protocolo de Intenções e a criação do Setor Educativo do MERCOSUL (SEM), são reconhecidas três áreas em que a educação, enquanto pedra angular do projeto econômico, contribui para a integração regional: a formação de uma consciência cidadã favorável ao processo de integração; a capacitação dos recursos humanos necessários para contribuir com o desenvolvimento na Região e o compromisso de harmonizar os sistemas educativos. O mesmo documento explicita a importância da difusão e aprendizagem dos idiomas oficiais do MERCOSUL — Espanhol e Português — para a consolidar a integração. Em 1992, o Plano Trienal de Educação do MERCOSUL reafirma a importância da aprendizagem das línguas oficiais através do objetivo do subprograma I.2, que visa a “implementar o ensino do espanhol e do português nas instituições de diferentes níveis e modalidades do sistema educativo, para melhorar a comunicação entre os países que compõem o MERCOSUL”. (MERCOSUL, 1992)

Ao longo dos últimos anos, entre as políticas linguísticas implementadas podemos citar: a “Lei

---

do Espanhol” (Lei 11.161/2005, que estipula como obrigatória a oferta do espanhol pelas escolas de nível médio no Brasil); a criação do Grupo de Trabalho sobre Políticas Linguísticas no MERCOSUL Educativo; as diversas recomendações elaboradas por este grupo sobre o ensino de espanhol e português e sobre a implementação de cursos de formação de professores de português e espanhol como línguas adicionais. Mais recentemente, a *Declaración del I Encuentro de Asociaciones de Profesores de Lenguas Oficiales del MERCOSUR* (Foz do Iguaçu, 22 de outubro de 2010) novamente defende e reivindica a necessidade de ações concretas que promovam a formação de professores com a participação de universidades e instituições de ensino superior.

No 1º Plano de Ação do Setor Educativo do MERCOSUL 2001-2005, foram promovidas como orientações estratégicas, entre outras:

1. Avançar na implementação de propostas curriculares, metodológicas e de produção de materiais acadêmicos, pedagógicos e didáticos com foco regional.
2. Difundir o ensino das línguas oficiais do MERCOSUL nos sistemas educativos, promover a formação de professores para tal finalidade e favorecer o desenvolvimento de programas de educação intercultural bilíngue.
3. Desenvolver ações e iniciativas para a formação inicial e continuada de professores de todos os níveis, ciclos e modalidades como atores fundamentais do sistema educativo.

Neste contexto, tanto o CEPI quanto o Curso de Formação de Professores-CEPI contribuem com as propostas de integração regional desenhadas pelo SEM e solicitadas pelas Associações de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL e pelos documentos oficiais sobre o ensino das línguas dos e nos países participantes. O CEPI é um programa de integração regional que, orientado para a mobilidade acadêmica, propõe o ensino de espanhol e português como línguas adicionais no âmbito do MERCOSUL e a formação de professores, em uma iniciativa de colaboração e integração acadêmica e de criação de redes de trabalho e pesquisa.

## AÇÕES NO ÂMBITO DO PROJETO CEPI

Desde 2007, a Equipe CEPI tem realizado diversas ações de integração regional através do ensino e da aprendizagem de espanhol e português como línguas adicionais e da formação de professores. As Universidades de Córdoba e Entre Ríos, na Argentina, e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Brasil, trabalharam conjuntamente na arquitetura e implementação do curso. Em sua concepção teórico-metodológica e estrutura, o curso é semelhante nas duas línguas (BULLA et al., 2009; GARGIULO et al., 2009), porém cada instituição abordou as temáticas específicas de intercâmbio e as particularidades sociais de cada cidade e região de modos próprios, convergentes a cada contexto social e acadêmico próprio. A concepção e elaboração dos materiais didáticos do CEPI demandou intenso trabalho em equipe, realizado a distância, em sua maioria, através do uso de tecnologias de informação e comunicação. A partir da implementação das várias edições do curso, as tarefas pedagógicas foram sendo reformuladas e adaptadas às novas situações e necessidades dos grupos e ao avanço do conhecimento construído em conjunto, consolidando, assim, a metodologia CEPI, que tem como base o conceito de uso da linguagem como ação social e a perspectiva socio-interacionista de aprendizagem (SCHLATTER et al., no prelo).

A primeira edição do CEPI aconteceu em janeiro de 2011, e desde essa data ocorreram duas edições por ano, com um número diferente de estudantes em cada universidade. A Tabela 1, a seguir, adaptada de Schlatter et al. (no prelo), resume informações sobre as seis edições do CEPI: as universidades participantes, o número de alunos e sua origem, a duração e o número de professores participantes do curso. Embora a proporção de professores por aluno possa parecer surpreendente, o CEPI tem também o propósito de contribuir para a formação de professores e pesquisadores, conforme mencionado anteriormente, e, por isso, constitui-se como um espaço de prática docente para alunos de graduação que ainda estão se formando como professores de línguas.

Embora o curso tenha sido concebido pelas três universidades mencionadas anteriormente, por várias razões que fogem ao escopo deste trabalho, as seis edições do CEPI não envolveram a oferta contínua dos três cursos (CEPI-Português/UFRGS, CEPI-Espanhol/UNC e CEPI-Espanhol/UNER), como pode ser observado na Tabela 1. É importante salientar, no entanto, que, mesmo que

não haja o oferecimento do curso por uma das instituições, os participantes de cada equipe têm oportunidade de acompanhar as atividades tanto de ensino como de reflexões pedagógicas ao longo do período, pois cada edição do CEPI constitui-se como uma oportunidade de formação de professores de espanhol e português para atuação em ambientes digitais.

**Tabela 1 – Seis edições do CEPI 2011-2013<sup>1</sup>**

Edição do CEPI		Duração	Selecionado ESCALA	Alunos do CEPI	Países e Universidades de origem	Professores e assistentes
1ª edição 2011-1	CEPI-Port UFRGS	8 semanas 17/1/11 a 6/3/11	7	7	Argentina: UBA, UNER, UNL, UNLP, UNR, UNT	2
	CEPI-Esp UNC	8 semanas 17/1/11 a 6/3/11	12	6	Brasil: UFMG, UNESP Chile: UdeSantiago*	4
	CEPI-Esp UNER	8 semanas 17/1/11 a 6/3/11	11	5	Brasil: UFSCar, UFMG, UNESP	3
2ª edição 2011-2	CEPI-Port UFRGS	9 semanas 30/5/11 a 31/7/11	11	7	Argentina: UBA, UNC, UNER, UNL, UNT Uruguai: UDELAR	2
	CEPI-Esp UNC	8 semanas 21/6/11 a 16/8/11	12	7	Brasil: UFSM, UFMG, USP, UFSC, UFMG, UFSCar	2
3ª edição 2012-1	CEPI-Port UFRGS	8 semanas 4/1/12 a 29/2/12	14	11**	Argentina: UNC***, UNCUYO, UNER***, UNL, UNLP, UNMdP, UNNE Paraguai: UNE Uruguai: UDELAR	2
	CEPI-Esp UNC	8 semanas 16/1/12 a 9/3/12	12	3	Brasil: UNESP	2
4ª edição 2012-2	CEPI-Port UFRGS	7 semanas 11/6/12 a 31/7/12	13	8	Argentina: UBA, UNER, UNL, UNNE Uruguai: UDELAR	2
5ª edição 2013-1	CEPI-Port UFRGS	8 semanas 7/1/13 a 1/3/13	14	10****	Argentina: UBA, UNC, UNER***, UNL, UNNE, UNR, UNT Paraguai: UNA	2
6ª edição 2013-2	CEPI-Port UFRGS	7 semanas 10/6/13 a 26/7/13	Aguardando confirmação de inscrições			2
	CEPI-Esp UNC	8 semanas 17/6/13 a 09/8/13	Aguardando confirmação de inscrições			3

<sup>1</sup> \* Como, além da prática linguística, o curso busca a familiarização do intercambista com a universidade e a cidade de destino, tanto o CEPI-UNC como o CEPI-UNER (os CEPI em espanhol) preveem a participação de intercambistas falantes de espanhol provenientes da Bolívia, Chile, Paraguai e Uruguai que tenham como destino as universidades argentinas UNC e UNER. Nas diferentes edições oferecidas, esses estudantes se engajaram em alguns fóruns e realizaram algumas das tarefas propostas.

\*\*Participaram da 3ª edição do CEPI nove intercambistas selecionados para a UFRGS e dois selecionados para estudar na UNESP. Os estudantes da UNESP pediram para participar do CEPI-UFRGS, pois a UNESP não oferecia curso de português para os intercambistas do Programa ESCALA na época.

\*\*\* Universidade de destino: UNESP.

\*\*\*\* Participaram da 5ª edição do CEPI nove intercambistas selecionados para a UFRGS e um selecionado para a UNESP, pelo mesmo motivo apresentado na nota \*\* acima.

---

Um dos objetivos do projeto CEPI é multiplicar a experiência de ensino online das duas línguas e de pesquisa sobre educação linguística a distância em outras universidades que queiram participar do projeto. Desta forma, mais universidades podem contribuir, através do ensino online dessas línguas, com as políticas de integração regional e com o desenvolvimento de identidades culturais no MERCOSUL, favorecendo a inserção linguística, cultural e acadêmica dos estudantes de intercâmbio. Ao mesmo tempo pode-se expandir a rede de professores-pesquisadores interessados em questões de ensino de línguas totalmente a distância e de inserção de alunos na vida acadêmica. Com este objetivo, foi realizado o Curso de Formação de Professores CEPI (CFP-CEPI) em 2009-2010.

A proposta deste curso envolveu duas etapas: a primeira consistiu em atividades de leitura, discussão, análise de materiais didáticos e formação na metodologia CEPI; a segunda propôs a mobilização dos conhecimentos construídos na primeira etapa na criação e/ou adaptação dos materiais didáticos do CEPI para cada contexto universitário, de modo que cada universidade teria o seu CEPI para oferecer aos seus intercambistas. Dez universidades participaram ativamente da primeira etapa, além de professores da UNC, UNER e UFRGS que também estavam se formando para atuarem como professores dos seus CEPI futuramente. Na segunda etapa, no entanto, apesar de haverem começado a projetar os seus cursos, vários participantes não puderam concluí-los devido à alta carga de trabalho exigida para isso e por não poderem contar com uma equipe em sua universidade. A UNER, a Universidade do Litoral e a UdeLaR concluíram parte dos seus cursos (GARGIULO et al., 2012). A demanda por cursos de línguas para futuros intercambistas ESCALA ainda existe, o que justifica, por exemplo, a solicitação de alunos com outras universidades de destino para participarem no CEPI-Português/UFRGS (ver Tabela 1).

Assim, paralelamente às ações relacionadas ao intercâmbio e ao ensino de línguas, o CEPI se constituiu também como um espaço de práticas pedagógicas para a formação online de professores online e de pesquisas interinstitucionais sobre interação em contexto virtual, práticas de ensino online de línguas adicionais e elaboração de

materiais didáticos para a aprendizagem online de línguas, o que se reflete na participação da equipe em diversos eventos acadêmicos de 2007 até o presente ano.

A apresentação acadêmica oficial do CEPI foi feita no *Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*, do Núcleo Educação para a Integração da AUGM, realizado em Córdoba, Argentina, em 2007 (SCHLATTER et al., 2007). Em 2009, a partir da concepção do curso, do design dos materiais didáticos e implementação no MOODLE (ambiente virtual que hospeda os materiais do CEPI), e das experiências com o trabalho online e com o ensino online, três trabalhos foram apresentados na *II Jornadas de Tecnologías aplicadas a la Enseñanza de las Lenguas*, realizada em Córdoba. Bulla et al. (2009) e Gargiulo et al. (2009) explicitaram a organização dos materiais didáticos para o ensino online de língua e a abordagem metodológica do CEPI em relação ao conceito de linguagem e à abordagem pedagógica adotados, e Schlatter et al. (2009) abordou a questão da formação de professores CEPI para interagirem em uma comunidade colaborativa de aprendizagem a distância.

A relação entre o uso da língua e o fórum como um gênero discursivo próprio da era digital e como espaço de interação no processo pedagógico foi abordado em trabalho apresentado nas *III Jornadas Internacionales de Tecnologías aplicadas a la Enseñanza de las Lenguas* realizadas na Universidad Nacional de Córdoba em 2011 (GARGIULO; BECKER; PERALTA FRÍAS, 2011). Nesse mesmo ano, nas *II Jornadas en Investigación y Experiencias en EaD y Tecnología Educativa* (UNC), Gargiulo, Bulla e Schlatter (2011) abordaram o tema da formação de professores de espanhol e de português como línguas adicionais no contexto do MERCOSUL e os saberes e competências para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem, a partir da proposta conjunta entre a UFRGS e a UNC do Curso de Formação de Professores CEPI. O conceito de língua e a concepção metodológica que subazem ao CEPI se refletem na proposta de tarefas de compreensão e de produção oral e escrita. Em 2012, no *IX Congreso de Lingüística Aplicada*, no Brasil, foi apresentada uma análise dos gêneros discursivos mobilizados nas tarefas de compreensão e produção escrita no ensino de portu-

---

guês. A análise dos materiais produzidos no curso e as reflexões e orientações para o desenho de tarefas pedagógicas para o ensino a distância foi o tema de artigo publicado na Revista Horizontes de Linguística Aplicada em 2012 (BULLA et al., 2012).

Além dos trabalhos apresentados em jornadas científicas, foram desenvolvidos os seguintes trabalhos de conclusão de curso de Graduação em Letras sobre o CEPI:

- LAFUENTE, N. E. O ensino orientado para o uso da linguagem em uma unidade didática do CEPI. UFRGS, 2009.
- NUNES, C. D. Participação escrita orientada para a criação de contextos colaborativos de aprendizagem: uma análise de atividades via fórum no CFP-CEPI. UFRGS, 2010.
- LEMOS, F. C. O ensino de línguas adicionais na modalidade a distância: a elaboração do Manual do Professor CEPI. UFRGS, 2011.

Também em termos de impacto das ações do CEPI, podemos citar um estágio em curso, um mestrado concluído e dois em andamento, e dois doutorados em andamento, sobre os seguintes tópicos:

- BEKER, S. (estágio em andamento): *Diseño de tareas y actividades en CEPI UNC*. Disciplina de graduação *Taller de Enseñanza Aprendizaje Lingüístico con apoyo informático*. Facultad de Lenguas, UNC.
- CARILLO, M. S. (2012). Tarefas de leitura e produção escrita no ensino a distância de língua portuguesa para intercâmbio acadêmico. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada, Instituto de Letras, UFRGS.
- LEMOS, F. C. (Mestrado em andamento): Formação de professores CEPI. Programa de Pós-Graduação em Letras (PPG-Letras), UFRGS.
- WEBBER, N. (Mestrado em andamento): O uso do Facebook no CEPI. PPG-Letras, UFRGS.
- BULLA, G. S. (Doutorado em andamento): O CEPI como um curso online para uso da linguagem: relações entre design, atividade e ensino de Português como Língua Adicio-

nal mediado pelo computador. PPG-Letras, UFRGS.

- SIDI, W. A. (Doutorado em andamento): Letramento digital e participação em curso online. PPG-Letras, UFRGS.

Os trabalhos apresentados em congressos e jornadas pela equipe, as publicações, os trabalhos finais de curso e as teses de mestrado e doutorado constroem a área de pesquisa e qualificam a proposta do CEPI, pois incidem no ensino, na difusão, na metodologia e nas representações dos participantes sobre as línguas e seu ensino e aprendizagem na perspectiva de promover a integração. Nesse sentido, o projeto CEPI se constituiu como uma ação de política linguística construída colaborativamente pelos participantes.

## O CEPI COMO AÇÃO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA

Como afirma Bein (s/d), as políticas linguísticas em sentido amplo abarcam o conjunto de decisões sobre o uso público da linguagem. Nesse sentido, os documentos oficiais e as propostas de integração regional postulam a necessidade de promover ações concretas de ensino de línguas, a fim de alcançar, com base no respeito e conhecimento do outro, uma cidadania regional. Embora, como vimos, o planejamento relativo à difusão e ao uso do espanhol e do português no MERCOSUL aparece nos documentos oficiais como representações do que, no âmbito político, deveria ser feito, as relações entre sociedade e línguas exigem ações concretas que sejam relevantes para a vida dos cidadãos. A educação desempenha aqui um papel fundamental.

Como formadoras de professores e mediadoras na construção de conhecimentos, as universidades públicas são responsáveis pela realização e ampliação das práticas de ensino e de uso das línguas que contribuam para a integração regional. Nesse contexto, o CEPI combina, em sua proposta de integração regional baseada na aprendizagem de línguas, a oferta de cursos de espanhol e português no âmbito de programas de mobilidade acadêmica estudantil, cursos de formação de professores, eventos de formação de professores durante a realização dos CEPI (atra-

---

vés do apoio da Equipe CEPI) e programas de pesquisa sobre ensino e aprendizagem de espa-

nhol e português como línguas adicionais em contextos virtuais de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEIN, R. *Políticas lingüísticas en la Argentina. Legislación y promoción de lenguas*. Linguasur. Disponível em: <http://www.linguasur.org.ar/panel/archivos/bded1b1a285fcd7c2907b8706497cc9fBein%20Pols%20lings%20en%20la%20Argentina2.pdf>. Acesso em maio de 2013.

BULLA, G. S.; GARGIULO, H.; SCHLATTER, M. Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del Curso de Español-Portugués para el Intercambio (CEPI). In: *II Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas. Actas Digitales*. Córdoba: PlasmaMedia. v. CD. p. 01-12, 2009.

BULLA, G. S.; LEMOS, F. C.; SCHLATTER, M. Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 11, p. 103-135, 2012.

CONTURSI, M.E. (s/f) *Legislación político-lingüística del MERCOSUR: avances y dilaciones a casi dos décadas del Tratado de Asunción*. Linguasur.

GARGIULO, H.; BEKER, S.; PERALTA FRÍAS, C. La Lengua en uso y los usos de los foros en la clase de lengua. In: *III Jornadas internacionales de Tecnologías aplicadas a la enseñanza de las Lenguas. Actas Digitales*. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba: PlasmaMedia, 2011.

GARGIULO, H.; BULLA, G. S.; SCHLATTER, M. CEPI: Tareas, herramientas y el enfoque accional en el aprendizaje en línea. In: *II Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas. Actas Digitales*. Córdoba: PlasmaMedia. v. CD. p. 01-12, 2009.

GARGIULO, H.; BULLA, G. S.; SCHLATTER, M. Formación en línea de profesores de lengua para actuar en ambientes virtuales. Propuesta conjunta Universidad Nacional de Córdoba (Ar.), Universidad Federal Río Grande do Sul (Br.). In: *Anais II Jornadas sobre Experiencia e Investigación en EaD y Tecnología Educativa en la UNC*. Córdoba: UNC. p. 343-346, 2011.

LEGISLACIÓN UNASUR–MERCOSUR. Disponível em: <http://www.linguasur.org.ar/panel/archivos/96644900-92f9e6d2b7cc5fc86c1e3ec4legislacionmercosur1.pdf>. Acesso em maio de 2013.

MERCOSUL. *Protocolo de Intenções*. Brasília, 1991.

MERCOSUR/CCR/CRCES/ACTA N° 04/10: *Documento metas, acciones e indicadores para el plan SEM 2011-2015*. Disponível em: [http://dch.unne.edu.ar/afiches2010/becasMadridParis2011/Anexo\\_%20IV\\_%20Documento\\_%20Metas.pdf](http://dch.unne.edu.ar/afiches2010/becasMadridParis2011/Anexo_%20IV_%20Documento_%20Metas.pdf). Acesso em maio de 2013.

MERCOSUR/CMC/DEC. N° 07/92: Plan trienal para el sector educacion en el proceso de integracion del mercosur. Disponível em <http://www.sice.oas.org/trade/mrcsrs/decisions/DEC792.asp>. Acesso em maio de 2013.

MERCOSUR/CMC/DEC. N° 03/08. *Programa Marco de Ciencia, Tecnología e Innovación del MERCOSUR para el período 2008-2012*. Disponível em: [http://www.recyt.mincyt.gov.ar/files/ProgramaMarco/programa\\_marco\\_espanol.pdf](http://www.recyt.mincyt.gov.ar/files/ProgramaMarco/programa_marco_espanol.pdf). Acesso em maio de 2013.

SCHLATTER, M.; BULLA, G. S.; GARGIULO, H.; CARVALHO, S. C. O Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio (CEPI): uma ação de política linguística construída colaborativamente pelos participantes. In: *Revista Digital de Políticas Lingüísticas, NEPI – AUGM*. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, año 4, v. 4 (no prelo)

SCHLATTER, M.; BULLA, G. S.; GARGIULO, H.; JURIC, V. H. S. La formación del profesor CEPI para interactuar en una comunidad colaborativa de aprendizaje a distancia. In: *II Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas. Actas Digitales*. Córdoba: PlasmaMedia. v. CD. p. 01-18, 2009.

SCHLATTER, M.; BULLA, G.; JURIC, V. S.; HRASTE, M.; RODRÍGUES, M. L. A Certificação Espanhol/Português para Intercâmbio (CEPI) como uma ação de política linguística no âmbito do MERCOSUL. In: *Anais III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Núcleo Educación para la Integración AUGM, Córdoba, 2007.



---

# SOBRE O PROJETO “EDUCAÇÃO CONTINUADA DA CULTURA VESTFALIANA PARA PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE WESTFÁLIA”

Aline Horst

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## INTRODUÇÃO

Ao lado do português como língua oficial, um número considerável de comunidades minoritárias no Brasil vive o dilema entre a perda e a manutenção ou preservação de suas línguas. Um exemplo de tentativa de revitalizar uma dessas línguas minoritárias, ou minorizadas, encontra-se na localidade de Westfália, no Vale do Taquari, Rio Grande do Sul, a qual se caracteriza pela presença de uma comunidade de falantes da língua de imigração alemã conhecida como *vestfaliano*, *Platt*, *Plattdütsk*, *sapato-de-pau*, ou ainda *westfälisches Plattdeutsch*.<sup>1</sup> Para sua revitalização, foi encaminhado por Lucildo Ahlert (cf. AHLERT, 2012) – professor, pesquisador e falante do vestfaliano, membro da comunidade de fala local — o projeto “Educação continuada da cultura vestfaliana para professores do município de Westfália”. É objetivo deste artigo, analisar sucintamente — dentro do que o espaço nos permite — os objetivos, argumentos e dificuldades que subjazem à implementação desse projeto. Espera-se, com isso, contribuir para uma compreensão melhor dos processos envolvidos em ações de promoção do plurilinguismo e de línguas minoritárias numa área que apresenta histórico de imigração alemã, especialmente vestfaliana. A análise, de cunho etnográfico, está subsidiada por entrevistas com cinco informantes (três professoras e duas participantes da comunidade), para avaliar a receptividade, aceitabilidade e exequibilidade do projeto.

Inicialmente, serão definidos alguns conceitos básicos e, em seguida, apresentados aspectos da língua de imigração vestfaliana e da localida-

de de implementação do projeto. Segue-se a análise das motivações e objetivos do projeto, contrapondo sua proposta com a perspectiva de professores e moradores, obtida por meio de entrevistas gravadas, visando identificar, entre outros aspectos, a relevância atribuída pelos membros da comunidade à proposta do projeto, bem como sua relevância para os membros da comunidade e mecanismos de implementação. A análise instiga à reflexão e enfrentamento das questões político-linguísticas que emergem da proposta do projeto e das expectativas da comunidade, em especial dos professores entrevistados.

## AFINANDO CONCEITOS

O projeto a ser implantado em Westfália prevê a manutenção e a revitalização/“reaquisição” da variedade vestfaliana, bem como de aspectos culturais trazidos pelos imigrantes vestfalianos (veja-se AHLERT, 2012). Falar em uma língua brasileira de imigração vestfaliana constitui, no entanto, uma abstração, pois coexistem na localidade mais de uma variedade em contato, a saber Hunsrückisch (pt. *hunsriqueano*), Hochdeutsch (pt. *alemão-padrão*), além do português como língua-teto<sup>2</sup> oficial e majoritária da escrita, da escola e da administração. O gráfico a seguir, de Bellmann (1983, *apud* LENZ, 2005), ajuda a situar cada uma dessas variedades em um contínuo variacional dividido entre a norma *standard* (em nosso caso, representada pelo Hochdeutsch, substituído pelo português) e as variedades *substandard*, sendo o hunsriqueano — em termos tan-

---

<sup>1</sup> A opção, neste artigo, pela designação de *vestfaliano* segue os estudos de Vandresen (1970), Koch (1974), Díaz (1996) e Altenhofen (2004). Esta designação remete à matriz de origem dessa variedade dialetal, na Alemanha. De modo geral, no entanto, os falantes do Vale do Taquari se auto-designam como falantes de *Platt*, ou mais comumente, de *sapato-de-pau* (originariamente a designação de um tipo especial de calçado de madeira, cujo uso parece ter sido de domínio exclusivo dos vestfalianos) e, ocasionalmente, de *vestfaliano* (al. *Westfälisch*).

<sup>2</sup> Sobre o conceito de “língua-teto” (al. *Dachsprache*), originariamente proposto por Kloss (1966), ver Altenhofen (2013 [no prelo]).

to de *corpus* quanto de *status* – situado mais próximo do alemão-padrão do que o vestfaliano, proveniente da área dialetal do baixo-alemão. Esse

“posicionamento” no contínuo irá ajudar a compreender algumas relações e atitudes no uso e percepção de cada variedade na localidade.

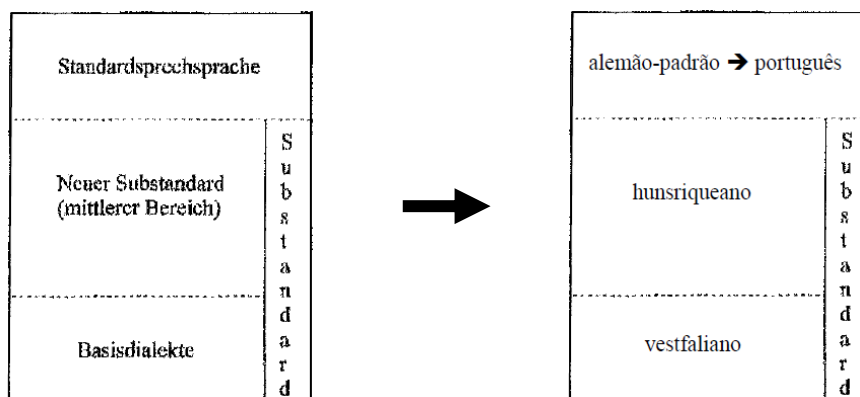


Fig. 1 - Estrutura do *substandard*, segundo G. Bellmann (1983 *apud* LENZ, 2005), e a situação das variedades presentes em Westfália

A oposição entre *standard* e *substandard* reflete igualmente relações entre língua (padrão) escrita, de um lado, e língua falada, de outro. Além do médium (dimensão diamésica), estão implícitos fatores como distribuição social, relações sócio-pragmáticas e estruturas particulares empregadas em cada “nível”. O nível do *substandard* subdivide-se em *Neuer Substandard* (“novo *substandard*”, o qual compreende um grupo intermediário entre o padrão e o dialetal, como, por exemplo, as línguas regionais) e *Basisdialekte* (dialetos-base). O conjunto de dialetos-base é definido por Bellmann (op. cit.) como o que apresenta maior grau de dialetalidade.

Outra questão importante é a distinção entre as designações de *minoría lingüística* e *língua regional*. Conforme Riehl (2010), as minorias podem ser descritas por termos étnicos e religiosos, ao passo que as línguas regionais são definidas pela região em que são faladas. Falantes de línguas regionais são parte da maioria étnica que agrega uma identidade regional adicional. Habitantes de ilhas lingüísticas normalmente descrevem-se como integrantes de um grupo étnico distinto, pertencente à etnia da pátria lingüística correspondente. Como consequência, sua origem étnica torna-se componente fixa do nome da comunidade. Chamam-se, por exemplo, *Ungarn-*

*deutsche* (‘teuto-húngaros’), *Rumäniendeutsche* (‘romeno-alemães’), teuto-brasileiros ou alemães do Texas<sup>3</sup>.

No caso das línguas brasileiras de imigração alemã, constituem línguas minoritárias na relação com o português brasileiro, língua majoritária. As variedades regionais, como o português dos gaúchos, do caipira, do carioca, são consideradas línguas regionais. “*Línguas de imigração* podem ser definidas, assim, como *línguas* 1) originárias de fora do país (alóctones) que, no novo meio, 2) compartilham o *status* de língua minoritária.” (ALTENHOFEN & MARGOTTI, 2011, p. 290)

Quando se fala em ilha lingüística, emerge fortemente, como já se mencionou, a reflexão sobre questões de *manutenção* e *perda lingüística*. A manutenção implica o processo de preservação de uma variedade lingüística de uma comunidade por várias gerações, em função de uma série de aspectos, entre os quais se incluem sua consciência de grupo, sua lealdade lingüística e, muitas vezes, uma identificação religiosa<sup>4</sup>, além da influência de políticas de fomento dessas línguas.

Pelo outro lado, o desaparecimento ou perda de uma língua surge como consequência, segundo Riehl (2010, p. 340), de três fatores centrais: a) a mudança dos contextos comunicativos, com

<sup>3</sup> Cf. Riehl (2010, p. 334).

<sup>4</sup> Veja-se Sulzbach (2004, p. 65).

aumento do contato linguístico e da mudança de código; b) os falantes de diferentes grupos usando diferentes variedades dialetais entram em contato, criando novos contextos de contato de variedades e de convergências dialetais; c) o aumento dos casamentos interétnicos nos quais as crianças tornam-se monolíngues da língua majoritária, resultando, em alguns casos, apenas em domínio passivo, das habilidades receptivas de uso da variedade minoritária.

Vale ressaltar que, do ponto de vista linguístico, toda língua é adequada à comunidade que a utiliza, pois é um sistema completo que permite a um grupo de fala exprimir o mundo em que vive. Não existem, intrinsecamente, variedades inferiores, embora se distingam quanto ao status sócio-político assumido em determinado contexto.

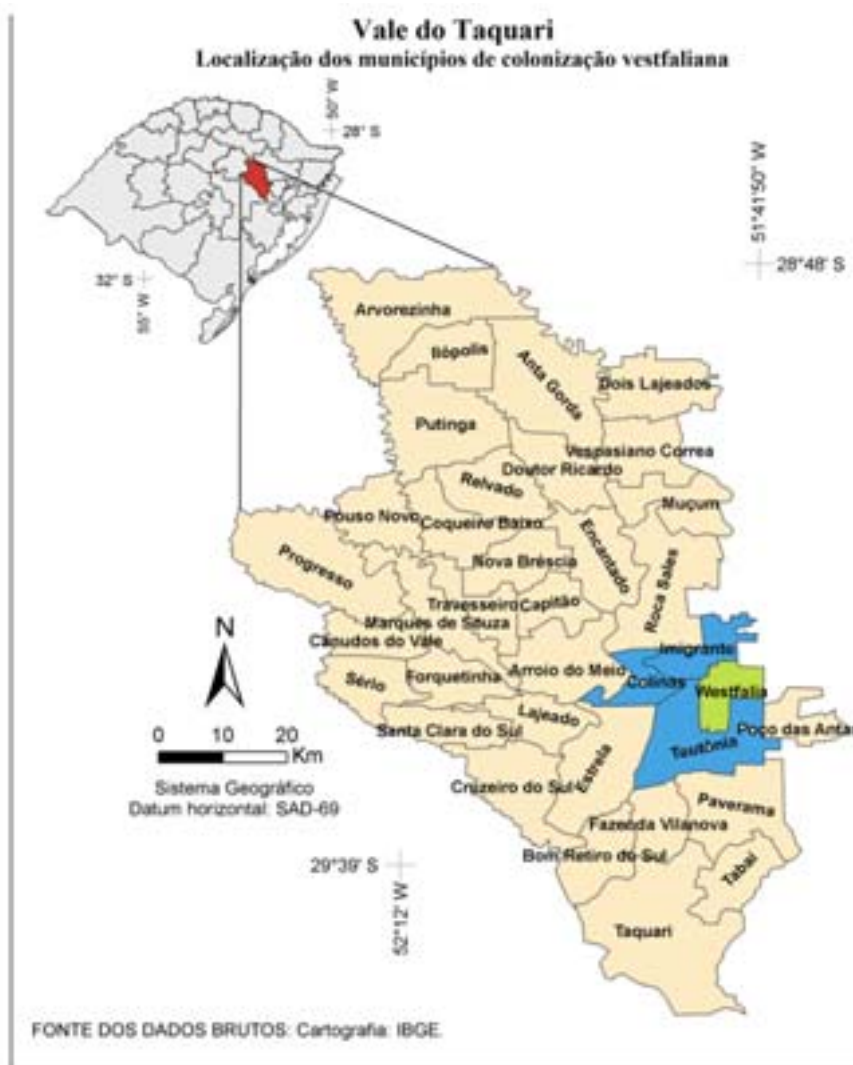
“A visão histórica das ‘políticas linguísticas’ para as línguas minoritárias no Brasil mostra um predomínio de decisões coibitivas” (ALTENHOFEN, 2004, p. 83). Na história linguística do Brasil, houve muitos momentos de tentativa de proibição do uso de línguas minoritárias em favor da língua majoritária, o português, vista como “língua nacional”. O governo do Estado Novo, de Getúlio Vargas, “levou ao fechamento de escolas e à proibição do uso das línguas dos imigrantes, principalmente alemão e italiano” (KRUG, 2011). Foi exigido da população o uso da língua portuguesa. A língua falada pela população alóctone ficou restrita aos membros do grupo. Até hoje faltam no país políticas que valorizem a língua dos imigrantes.

MAPA 1: Localização da área formadora da ilha linguística vestfaliana, no Vale do Taquari, Rio Grande do Sul<sup>5</sup>, com destaque para Westfália

## CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO EM ANÁLISE

### ASPECTOS DA LOCALIDADE DA PESQUISA

Westfália está localizado no Vale do Taquari, distante ca. 150 km de Porto Alegre. Seus cerca de 2.793 habitantes dão a dimensão de seu tamanho. O Vale possui 4.821,1 km<sup>2</sup> de área e 327.822 habitantes (3,07% do estado – Censo Demográfico 2010). Sua localização, às margens do rio Taquari e afluentes, pode ser vista no mapa 1, abaixo. A presença dos vestfalianos abarca, no entorno de Westfália, as localidades de Teutônia, Colinas e Imigrante (temas de minha Disserta-



<sup>5</sup> Disponível em [http://mapas.fee.tche.br/wp-content/uploads/2009/08/corede\\_vale\\_do\\_taquari\\_2008\\_municipios.png](http://mapas.fee.tche.br/wp-content/uploads/2009/08/corede_vale_do_taquari_2008_municipios.png), com algumas alterações.

ção de Mestrado, juntamente com o núcleo central Westfália).

Segundo LANG (1998), o processo de criação do núcleo vestfaliano nas proximidades de Teutônia iniciou-se em 1858, quando foi criada, na margem esquerda do rio Taquari, a Colônia Teutônia<sup>6</sup> (ver mapa 1). O primeiro grupo de colonos vestfalianos chegou em 14 de agosto de 1868 em Porto Alegre. Seguiram-se entre 1868 e 1878, novas levas de imigrantes das aldeias vestfalianas, principalmente de *Gaste, Kappeln, Ibbenbüren, Osnabrück, Lotte, Tecklenburg, Wersen, Westerkappeln, Leeden* etc.

O processo emancipatório que levou à criação, em 1996, do município com o nome de Westfália, pode já ser visto como reflexo de uma política linguística e cultural de um grupo imigrante, com uma territorialidade e uma identidade próprias.<sup>7</sup> As inscrições presentes nos cemitérios de Westfália é possível identificar sobrenomes de famílias provenientes da região de Osnabrück e Tecklenburg, como: Lindemann, Werkhausen, Wilsman, Redecker, Teckemeier, Haberkamp, Leuchtenberger, Gärtner, Brune, Spellmeier, Horst, Hasenkamp.

### O WESTFÄLISCHES PLATTDEUTSCH

O *westfälisches Plattdeutsch*, ou seja, a língua brasileira de imigração vestfaliana falada, hoje, em Westfália provém de uma base dialetal oriunda do baixo-alemão trazido ao Brasil, na segunda metade do séc. XIX, por imigrantes provenientes dos atuais estados de Nordrhein-Westfalen (região de Westfalen) e de Niedersachsen (região de Osnabrück).<sup>8</sup> O vestfaliano constitui um dos subgrupos formadores do *Niederdeutsch* ('baixo-alemão').<sup>9</sup> A auto-denominação *Plattdütsk*, ou simplesmente *Platt* ('plano, achatado'),

remete justamente a essa origem, que Löffler (1982, p. 443) explica da seguinte forma:

Im ehemals niederdt. Gebiet ist die einheimische Bezeichnung für Dialekt *Platt* eine sehr junge Benennung, die erst im 19. Jh. für die Reste des alten Dialekts mit zusätzlichem pejorativem Aspekt verwendet wurde, vorher als *plattdeutsch* synonym mit *niederdeutsch* war und sich ursprünglich auf das platte Land Niederdeutschlands (Norddeutsche Tiefebene) bezogen hat.<sup>10</sup>

### ANÁLISE DO PROJETO E DAS ENTREVISTAS

Conforme Hymes (1980, *apud* McCARTY, 2011, p. 31), a etnografia da fala não é formada apenas por ferramentas metodológicas para a compreensão de diversas formas de falar, mas é também promotora de mudança social. O etnógrafo aprende, observa, registra o que os humanos fazem todos os dias e, por isso, a etnografia contém em si as sementes de transformação entre o conhecimento e o saber, tornando-se uma forma adequada de investigação para a sociedade democrática, uma vez que atenta para uma forma diferente de olhar a linguagem que pode ser proveitosamente aplicada à política linguística. São recursos etnográficos utilizados neste estudo são: entrevista com o autor do projeto, com professores e moradores de Westfália.

Em seu projeto, Ahlert destaca como objetivo geral, "proporcionar ao corpo docente municipal conhecimentos básicos da cultura vestfaliana, em termos da sua história, costumes, hábitos e expressões linguísticas para permitir no futuro a implementação de estudos relativos ao tema no currículo escolar que permitam resgatar e preservar a cultura trazida pelos imigrantes vestfalianos

<sup>6</sup> Ver também Hessel (1998) e Sommer (1984).

<sup>7</sup> Fonte: < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/link.php?codmun=432377>>, acesso em 06/09/2012.

<sup>8</sup> Cf. Luersen (2009); Wiesinger (1983b, p. 901).

<sup>9</sup> Veja-se mapa em Wiesinger (1983a, p. 830). Características da fala vestfaliana são descritas em Wiesinger (1983a, p. 873-874)

<sup>10</sup> Tradução minha: Na antiga área do baixo-alemão, a designação local para dialeto, *Platt*, ainda é uma designação bastante recente que surgiu apenas no século XIX, para designar restos do antigo dialeto, agregando a eles um sentido pejorativo. Isso se deu antes de o termo *plattdeutsch* tornar-se sinônimo de *niederdeutsch* (*baixo-alemão*) e se referir originalmente à parte plana do país (norte da Alemanha).

---

para as futuras gerações”. Para tal, pretende trabalhar com professores municipais conteúdos linguísticos e culturais (história, geografia etc.) por meio de atividades teóricas e pela prática da fala do vestfaliano. Os professores seriam os gestores iniciais, responsáveis por inserir o vestfaliano “no cotidiano escolar dos alunos”. Para tanto, receberiam um treinamento que os habilitasse a difundir e trabalhar melhor aspectos culturais da língua e cultura minoritária.

O projeto proposto por L. Ahlert para revitalização do vestfaliano em Westfália - RS configura, deste modo, um *planejamento de status* (sobre os usos da linguagem) e um *planejamento de aquisição* (sobre os usuários), ambos com foco na função, ou melhor, na abordagem de *planejamento de cultivo*, sendo que o planejamento de aquisição também interfere na abordagem do planejamento de políticas linguísticas com foco na forma, conforme pode ser visualizado no quadro dos objetivos das políticas e do planejamento linguístico de Hornberger (2006, p. 29).

O planejamento de *status*, conforme Hornberger (op. cit.) trata de esforços voltados para a atribuição de funções às línguas em uma dada comunidade de fala. A abordagem do *planejamento de cultivo* engloba questões de renascimento, manutenção, propagação/ extensão e comunicação interlinguística. Como alerta Fishman (1991, *apud* GONÇALVES 2009, p. 206), “uma língua em perigo iminente de extinção, quando ela não está mais sendo ensinada às crianças, a morte dos últimos falantes idosos, nesses casos, leva ao desaparecimento das línguas que se encontram nessas situações”. Esta preocupação é claramente percebida entre os entrevistados. Os relatos apontam para o fato de que, em famílias em que as crianças convivem com os avós, a fala se mantém, ainda mais se a mãe for falante. Ao contrário, onde o contato entre gerações não existe mais ou não é muito frequente, a fala vestfaliana acabaria, segundo os depoimentos, se perdendo.

Hornberger aborda, além disso, o planejamento de aquisição (*acquisition planning – about users of language*) que trata de esforços para influenciar a alocação de usuários ou a distribuição de línguas por meio da criação ou da melhoria de oportunidades ou incentivo para aprender. Tal propósito constitui o foco central do projeto que estamos analisando. Este, contudo, não tem, se-

gundo seu autor, o objetivo de fazer com que todos os habitantes do município aprendam a se comunicar fluentemente em vestfaliano; muito menos é sua intenção buscar ensinar a língua de imigração, vestfaliano, como disciplina do currículo escolar, em substituição a uma língua estrangeira, como o inglês, o espanhol, ou mesmo o alemão *standard*. Visto como “dialeto do alemão” pela maioria dos membros da comunidade, tal proposta sofreria certamente restrições.

O foco central do projeto de Ahlert está na “criação e viabilização de oportunidades e novos contextos de uso da variedade, a fim de favorecer os processos de re aquisição e manutenção linguística. Conforme Cooper (1989, p. 33 *apud* CUNHA, 2008, p. 148):

Quando o planejamento é direcionado para aumentar os usos da língua, ele recai na rubrica do planejamento de status. Mas quando ele é direcionado para aumentar o número de usuários – falantes, escritores, ouvintes e leitores – então há uma teoria analítica separada [a da aquisição] como foco do planejamento linguístico - são casos de revitalização de línguas ou variedades ameaçadas de extinção.

Criar oportunidades de uso significa promover e incentivar diferentes contextos de uso. Para se desenvolver a capacidade de ouvir e compreender, precisam ser mantidos ou incentivados ambientes na comunidade em que a variedade seja utilizada. Conforme Spolsky (2004, p. 69), decisões sobre *status* determinam qual língua ou línguas são usadas em funções públicas, no governo, na mídia e no sistema educacional; em outros casos, as questões do *status* da língua são determinadas pelas autoridades nacionais, regionais, ou a lei local, ou são deixadas com a prática local. O autor destaca, aqui, a preocupação com a presença do vestfaliano na mídia:

AUTOR DO PROJETO: [...] Mas tem um outro aspecto que me lembrei agora, em todas as segundas-feiras de noite, tem um programa na rádio no dialeto. É a Rádio Líder, em Westfália, rádio comunitária, tem um programa em segundas-feiras à noite com participação de pessoas que vêm lá e conversam, tem gente ligando inclusive tem gente de outros locais que estão assistindo pela internet [...] A Rádio Líder então, tem lá, inclusive os anúncios são feitos em dialeto, é,

---

então essa é uma ideia também de é... que eu tenho assim [...] projeto do portal do vestfaliano. A ideia seria ter um veículo, uma mídia, que dá acesso a mais pessoas e inclusive um acesso, vamos dizer, onde o jovem tá mais ligado. [...]

Analisando, por sua vez, depoimentos de professores, observam-se comportamentos e atitudes igualmente observados por Nicholas (2011, p. 52), segundo o qual usuários mais velhos de Hopi distinguem uma ligação direta entre a competência linguística e a identidade cultural, enquanto que para a geração mais jovem ou de não-usuários de Hopi, a linguagem é vista como prática cultural. *“I live Hopi, I just don’t speak it!”* (idem, p. 53). Fato linguístico semelhante tem acontecido nas famílias das professoras entrevistadas, ou seja, a língua é vista como só mais um elemento cultural: os filhos não se comunicam em vestfaliano, crescendo somente com a presença e o uso do português.

Hornberger (2006) defende que o planejamento para uma determinada língua nunca ocorre em um vácuo, em relação a outras línguas, sendo que *“local languages are seen as a resource, and not a problem”* (idem, p. 33). Ou seja, é preciso reconhecer aspectos da língua para saber usá-los em favor de uma política de planejamento e aquisição linguística.

Embora a situação exposta no texto de King & Haboud (2011) não tenha relação com a situação aqui apresentada, no sentido de estar num mesmo contexto situacional, ele traz um elemento comum à realidade vestfaliana. Os Saraguros são identificados por algumas características distintas (a roupa, por exemplo) e também por sua língua de origem, quíchua. No entanto, a maioria dos Saraguros com menos de 50 anos são hoje falantes do espanhol, e os com menos de 30 anos são monolíngues em espanhol.

While Quichua competency levels vary by community - with those residing in communities furthest from town speaking relatively more Quichua and less Spanish than those from communities close to town - overall, Saraguros are engaged in a widespread

language shift toward Spanish, with Spanish-Quichua bilingualism declining rapidly (KING & HABOUD, 2011, p. 141).<sup>11</sup>

Essa disparidade de níveis de competência entre as comunidades Saraguro também é citada como característica da comunidade vestfaliana em relação ao português. As professoras entrevistadas observaram, por exemplo, que, quanto mais próximo da sede e mais jovens, menor o número de falantes. Segundo elas, costuma-se usar expressões curtas, palavras ou, quando questionados em vestfaliano, os alunos respondem em português. Nenhuma das entrevistadas diz proibir a língua minoritária na escola, nem mesmo quando os demais alunos não falantes de vestfaliano se incomodam com seu uso pelos colegas. Os falantes de vestfaliano são percebidos, além disso, como em maior número entre os pais dos alunos. Mas a comunicação em vestfaliano só ocorre quando os falantes se conhecem.

As professoras falantes de vestfaliano expressaram interesse em conhecer mais da história e aprender a escrever na variedade, além de estabelecer relações entre a região na Alemanha e aqui no Brasil. Imaginam que ler em vestfaliano seja fácil, pela capacidade que já têm de falar. Mas elas não veem utilidade da variedade na disciplina que trabalham em sala de aula e muito menos para a vida dos alunos.

No estudo de Nicholas (2011) sobre a comunidade Hopi, a questão da desvalorização da variedade também pode ser percebida. Quando se projeta políticas de manutenção, precisa-se diferenciar a questão do orgulho de sua origem étnica daquilo que é preciso, que pode ser utilitário ou simbólico por meio da manutenção. Um projeto de políticas linguísticas deve abranger vários aspectos além da língua para ser promissor. Por isso, o projeto de Ahlert abrange, além de conteúdos linguísticos, também questões culturais.

Uma única professora, natural de Poço das Antas e não falante de vestfaliano, destacou o lado positivo do uso e conhecimento do vestfaliano; para ela, a manutenção tem relação com preservação, com valorização e, indiretamente, orgu-

---

<sup>11</sup> Tradução minha: Embora os níveis de competência em quíchua variem entre as comunidades – a língua quíchua mantém-se relativamente mais entre aqueles que residem nas comunidades mais distantes da cidade do que entre as comunidades próximas à cidade - em geral, os saraguros estão envolvidos em uma mudança de língua generalizada para o espanhol, com o bilinguismo espanhol-quíchua em declínio rápido.

lho. Porém, quando diretamente questionadas sobre formas de o poder público agir para a manutenção da fala do vestfaliano e sobre a interferência da escola nesse processo, todas afirmaram que não conseguem imaginar o ensino do vestfaliano no ambiente escolar. Esta preocupação também é destacada por Hornberger (2006, p. 33):

(...) articles included Wiley (1996), who emphasized the need for critical awareness that, given the role played by language in struggles for power and dominance between groups, language planning is not merely a technical undertaking and can often result in creating conflicts rather than solving them<sup>12</sup>.

Depoimentos dessa natureza servem para evidenciar a necessidade de muita reflexão e esclarecimento (com atividades de conscientização linguística = *language awareness*) acerca do que está sendo planejado para o vestfaliano em Westfália. A meta é manter e gerar condições para a aquisição de novos usuários e não desestimular os ainda existentes. Qualquer aspecto cultural se mostra mais fácil de manter; mais complexa é a situação da variedade minoritária. Em relação ao conjunto dos aspectos relacionados com a cultura do município e ao ambiente em que aprenderam a falar vestfaliano, os depoimentos das professoras reforçam o papel do ambiente familiar como local “por excelência” de aprendizagem da língua minoritária. A tese de aprendizagem por meio da interação social, mesmo com ausência da língua na família, foi contada igualmente lembrada. O exemplo mencionado foram afro-descendentes que aprenderam a língua no meio social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do projeto proposto por Ahlert, para a revitalização da cultura vestfaliana em Westfália, contraposta aos depoimentos coletados de entrevistas e os pressupostos teóricos considerados, permite identificar algumas questões relevan-

tes para uma política de promoção e salvaguarda da língua minoritária:

- a) Um projeto de planejamento de *status* e de aquisição de uma língua minoritária, em uso em uma determinada ilha linguística, precisa ser bem planejado para não gerar conflitos e ter o efeito contrário da perda do plurilinguismo, ou mesmo reforçar preconceitos e atitudes discriminatórias.
- b) Sua implementação deve vir acompanhada de atividades de conscientização linguística e, portanto, de uma interlocução *in vivo* que tenha por foco “dar ouvidos”. O projeto de Ahlert está constantemente sendo submetido a melhorias e reformulações.
- c) O mundo e a sociedade estão em constante mudança; conseqüentemente, também as línguas precisam rediscutir seus espaços de uso e de representação. Isso exige uma postura mais atenta dos profissionais e estudiosos de línguas. Como expôs uma professora, a educação brasileira como um todo enfrenta problemas de inclusão da diversidade (do multilinguismo). Os valores e objetivos da geração jovem não são mais os mesmos de gerações passadas, o que afeta as escolhas das comunidades e se reflete nas escolas.
- d) A relação entre o projeto de Ahlert e a postura de alguns professores perante o mesmo, conforme mostram as entrevistas, acentua a relevância de construir ações desse tipo na interação com os diferentes partícipes – falantes, gestores da língua, professores de diferentes disciplinas do currículo escolar.
- e) Iniciativas para a preservação da cultura e, especialmente, de línguas brasileiras de imigração como o vestfaliano são de extrema relevância para a educação e o auto-conhecimento.

Em certo sentido, também este estudo constitui parte desse processo em torno do debate político-linguístico sobre a língua minoritária. Ele combina, além disso, diferentes vozes e perspectivas, na sua concepção: da autora professora de

<sup>12</sup> Tradução minha: (...) Incluídos, Wiley (1996), que enfatizou a necessidade de consciência crítica que, dado o papel desempenhado pela linguagem em lutas de poder e dominação entre grupos, planejamento de linguagem não é apenas uma empresa técnica e, muitas vezes, pode resultar na criação de conflitos em vez de resolvê-los.

---

língua alemã no contexto do projeto de Ahlert, pesquisadora dessa língua minoritária, falante bilíngue passiva (que entende o vestfaliano mais do que o fala), membro da comunidade e descendente de imigrantes vestfalianos. A gestão da língua de origem e o fomento da língua minoritária passam por todas essas instâncias. Justifica-se, por isso, a posição das professoras entrevistadas, quando afirmam que, no futuro, o vestfaliano deve

ser trabalhado “como atividade extraclasse ou por intermédio de uma associação cultural para cativar membros da comunidade interessados em aprender a se comunicar em vestfaliano”. Estes serão, ao lado dos professores, futuros propagadores da ideia e cativadores de novos interessados. São metas que não se concretizam da noite para o dia, mas que exigem antes de tudo colocar o plurilinguismo na pauta das “prioridades” tanto na escola quanto na sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHLERT, Lucildo. *Cultura westfaliana: percepções sobre a sua realidade, importância e expectativas futuras no município de Westfália*. Monografia de Curso de Especialização. Ivoti, 2012.

ALTENHOFEN, Cléo V. *Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil*. Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana, Frankfurt a.M., v. 3, p. 83-93, 2004.

ALTENHOFEN, Cléo V. *Dachsprachenwechsel und Varietätenabgrenzung im Kontakt zwischen Hunsrückisch und Portugiesisch in Brasilien*. In: [THUN, Harald (org.). *Festschrift zum 60. Geburtstag von Harald Thun*.] Kiel: Westensee-Verlag, [2013]. [No prelo]

ALTENHOFEN, Cléo V. & MARGOTTI, Felício Wessling. *O português de contato e o contato com as línguas de imigração no Brasil*. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tommaso (orgs.). *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 289-315.

CUNHA, Rodrigo Bastos. *Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil*. In: *Educar* n. 32, Curitiba, UFPR, 2008, p. 143-159.

DÍAZ, Norma Esther. *Sprachkontakt in Nôvo Berlim (Rio Grande do Sul)*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 2004.

GONÇALVES, Solange Aparecida. *Por um planejamento linguístico local*. São Paulo: Revista Investigações, vol. 22, n. 2, 2009, p. 205-237.

HESEL, Lothar. *Município de Imigrante. Registros e Memórias*. Porto Alegre: Edições EST, 1998. 75p.

HORNBERGER, Nancy H. *Frameworks and models in language policy and planning*. In: RICENTO, T. (Org.). *Language policy: Theory and method*. Malden, MA, EUA: Blackwell, 2006, p. 24-41.

KING, Kendall A. & HABOUD, Marleen. *International migration and Quichua language shift in the Ecuadorian Andes*. In: McCARTY, T. L. (Org.). *Ethnography and language policy*. New York: Routledge, 2011, p. 139-159.

KLOSS, Heinz. *German-american language maintenance efforts*. In: FISHMAN, Joshua A. (ed.). *Language loyalty in the United States*. The Hague: Mouton, 1966. p. 206-252

KOCH, Walter. *Falares alemães no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, UFRGS, 1974. 90p.

LANG, Guido. *A colonização westfaliana*. In: Nós os teuto-gaúchos. Porto Alegre: UFRGS, 2. ed., 1998, p. 15 – 19.

LENZ, Alexandra. *Zur Struktur der westmitteldeutschen Substandards – Dynamik Von Varietäten*. In: EGGERS, Eckhard; CHMIDT, Jürgen Erich; STELLMACHER, Dieter (Hg.). *Moderne Dialekte – Neue Dialektologie*. Akten des 1. Kongresses der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen (IGDD). Stuttgart: Franz Steiner Verlag, p. 229-252, 2005.

LÖFFLER, Heinrich. *Gegenstandskonstitution in der Dialektologie: Sprache und ihre Differenzierungen*. In: *Dialektologie: e. Handbuch zur dt. u. allg. Dialektforschung*/hrsg. von Werner Bersch. Berlin; New York: de Gruyter. Zweiter Halbband: 1982, p. 441-463.

LUERSEN, Werkhausen Rosane. *A situação de contato plurilíngue no sul do Brasil*. In: *Revista Científica da Faculdade Salesiana Maria Auxiliadora*. Visões n.º.7 - p. 70-87, 2009.

MCCARTY, T. L. (Org.). (2011). *Ethnography and language policy*. New York: Routledge.

NICHOLAS, Sheilah E. “How are you Hopi IF you can’t peak it?”: An ethnographic study of language as cultural practice among contemporary Hopi youth. In: McCARTY, T. L. (Org.). *Ethnography and language policy*. New York: Routledge, 2011, p. 53-75.

RIEHL, Cláudia Maria. *Discontinuous language spaces (Sprachinseln)*. In: AUER, Peter & SCHMIDT, Jürgen Erich (eds.). *Language and Space – Theories and Methods*. Berlin/New York: de Gruyter, 2010. p. 332-354. (HSK 30.1)

SULZBACH, Luciana. *Eine empirische Untersuchung zweier Varietäten des Brasildeutsch*. Tese de doutorado. Hannover, 2004.



---

SPOLSKY, Bernard. *Sociolinguistics*. 2004. Disponível em <<http://books.google.com.br/books?id=diwosITLKWAC&pg=PA68&dq=status+planning&hl=pt-BR&sa=X&ei=ssrqUNK3JKnF0AHj9IHgAw&ved=0CGkQ6AEwCQ#v=onepage&q&f=false>> Acesso em 07/01/2013.

SOMMER, Arno. *Reminiscências. Da Colônia Teutônia - Estrela*. Décadas de 20 e 30. São Leopoldo: Rotermund, 1984.

VANDRESEN, Paulino. *Fonologia do vestfaliano de Rio Fortuna*. Porto Alegre: 1970.

WIESINGER, Peter. *Die Einteilung der deutschen Dialekte*. In: BESCH, Werner et al. (Hrsg.) *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung*. 2. Halbbd. Berlin; New York: de Gruyter, 1983a. p. 807-900. (HSK; 1.2.)

WIESINGER, Peter. *Deutsche Dialektgebiete außerhalb des deutschen Sprachgebiets: Mittel-, Südost- und Osteuropa*. In: BESCH, Werner et al. (Hrsg.) *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung*. 2. Halbbd. Berlin; New York: de Gruyter, 1983b. p. 900-929. (HSK; 1.2.)



---

# PRODUÇÕES CULTURAIS EM COMUNIDADES SURDAS

Lodenir Becker Karnopp\*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal apresentar um recorte da pesquisa “Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira” (2010-2012)<sup>1</sup>, que está filiado ao campo dos Estudos Culturais em Educação e aos Estudos Surdos, por conceber a cultura surda como espaço de contestação e de constituição de identidades e diferenças que determinam a vida de indivíduos e de populações. Serão descritos alguns percursos investigativos que resultaram em escolhas e seleção de materiais para compor as análises das produções culturais em comunidades surdas.

## PRODUÇÕES CULTURAIS EM COMUNIDADES SURDAS: POSSIBILIDADES ANALÍTICAS

No Brasil, o Censo Demográfico de 2010 apontou que em torno de 1,1% da população declarou possuir auditivamente “grande dificuldade” ou “não consegue [ouvir] de modo algum”.<sup>2</sup> No entanto, não há uma correspondência quantitativa direta entre a situação auditiva e o pertencimento a uma comunidade surda ou ao uso de uma língua de sinais, já que há pessoas surdas e/ou ouvintes usuárias (ou não) de uma língua de sinais. As comunidades surdas, no entanto, em diferentes países, têm sido identificadas como uma minoria linguística, usuária de uma língua de sinais (BAKER & PADDEN 1978). Em diferentes países, a experiência visual e o uso de uma lín-

gua de sinais têm sido o modo de identificação de pessoas surdas como membros de uma comunidade surda (PADDEN & HUMPHRIES, 1988; LANE, 1976).

No livro “Comunidade: a busca por segurança no mundo atual”, Bauman (2003) remete ao sentido de comunidade como um lugar de acolhimento e busca. Além disso, afirma que:

É da natureza dos “direitos humanos” que, embora se destinem ao gozo *em separado* (significam, afinal, o direito a ter a diferença reconhecida e a continuar diferente sem temor e reprimendas ou punição), tenham que ser obtidos através de uma luta *coletiva*, e só possam ser garantidos coletivamente. Daí o zelo pelo traçado das fronteiras e pela construção de postos de fronteira estritamente vigiados. Para tornar-se um “direito”, a diferença tem que ser compartilhada por um grupo ou categoria de indivíduos suficientemente numeroso e determinado para merecer consideração: precisa tornar-se um cacife numa reivindicação coletiva (...). (p. 71)

Através da análise dos materiais empíricos na Libras, reunidos no banco de dados da pesquisa “produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira” (KARNOPP, KLEIN E LUNARDI-LAZZARIN 2012) é possível aproximar as temáticas que circulam nas produções prioritariamente literárias em Libras e nas temáticas defendidas como direitos humanos na área da educação de surdos pela Federação Mundial dos Surdos (WFD). Nesses materiais — nas produções literárias em Libras quanto nas reivindicações da WFD — as narrativas sinalizam que a comunidade surda é entendida como um grupo cultural

---

\* Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na modalidade Produtividade em Pesquisa 2

<sup>1</sup> Projeto que contou com o auxílio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e do Ministério da Cultura (CAPES/MinC), em decorrência da demanda do Edital PRÓ-CULTURA Nº 07/2008. As instituições executoras do projeto foram: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Pelotas e Universidade Federal de Santa Maria, sob responsabilidade das professoras Lodenir Becker Karnopp (UFRGS), Madalena Klein (UFPEL) e Márcia Lise Lunardi-Lazzarin (UFSM).

<sup>2</sup> Fonte: Comunicação Social 16 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/>

---

que usa a língua de sinais. Narrativas produzidas em línguas de sinais posicionam os surdos como grupo cultural, como o “povo do olho”, linguisticamente identificado com o uso de uma língua de sinais, com produções culturais que destacam a educação bilíngue, a necessidade de intérpretes de línguas de sinais e recursos de acessibilidade, tendo direito ao acesso às informações que circulam em diferentes espaços.

Tanto a Federação Mundial dos Surdos (WFD) quanto a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência sublinham que as pessoas com deficiência têm o direito de gozar plenamente dos direitos humanos. Tais direitos são traduzidos também em formas linguísticas disponibilizadas ao público em línguas de sinais, através de poemas, histórias, contos, anedotas e relatos do cotidiano. As produções culturais de comunidades surdas têm buscado, conforme os materiais empíricos analisados na referida pesquisa, dar visibilidade às histórias em línguas de sinais, histórias contadas por surdos, sobre suas experiências pensadas e vividas.

Olhar as produções culturais de comunidades surdas brasileiras permite-nos acessar, através da língua de sinais, os significados culturais e de identidades surdas, presentes em materiais empíricos que circulam nos artefatos culturais. A pesquisa intitulada “Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira” (2010-2012) vincula-se a ações investigativas mais amplas junto ao Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos – GIPES<sup>3</sup> e teve como objetivo (a) mapear as produções culturais das comunidades surdas brasileiras; (b) coletar as produções culturais nas diferentes regiões brasileiras, com ênfase nos espaços em que há um movimento surdo organizado; (c) analisar os processos de significação envolvidos na produção, circulação e consumo dos artefatos pertencentes à cultura sur-

da; (d) entender os aspectos que estão envolvidos na produção, circulação e consumo da cultura surda. Para fins de análise, foi elaborado um banco de dados das produções culturais surdas encontradas em diferentes espaços e foram definidas quatro categorias referentes às ações do projeto. São elas: (a) Produções editoriais; (b) Produções com circulação livre na internet; (c) Produções dos acadêmicos do curso de graduação em Letras-Libras; (d) Produções informais de associações de surdos, escolas de surdos, entre outros. Resultados dessa pesquisa têm apontado uma vasta e diversificada produção cultural, presente em associações de surdos, em escolas, em pontos de encontro da comunidade surda. Até o presente momento foram catalogadas quatrocentos e sete (407) produções culturais, nessas quatro categorias investigativas.

Conhecer histórias que circulam em comunidades surdas, justifica-se por motivos semelhantes ao que a romancista nigeriana Chimamanda Adichie relata sobre aquilo que ela defende como “O perigo da história única”.<sup>4</sup> Adichie, através de sua experiência, remete-nos ao campo dos Estudos Surdos e sobre a norma em particular, com o perigo de termos uma única história em mente. De diferentes formas, os Estudos Surdos apresentam outra narrativa, desconstruindo uma história única sobre o que a “surdez” significa. A narrativa, na perspectiva da medicalização da surdez, da cura e da normalização da criança, são as formas de encontro de muitos pais ouvintes com a surdez da criança. Os Estudos Surdos têm feito circular outras histórias, as histórias que têm sido contadas e recontadas a partir do momento em que os surdos se encontram.

Essas outras histórias começam a aparecer cedo, como em Pierre Desloges, que nos conta uma história diferente a partir da experiência em uma comunidade surda parisiense, na década de

---

<sup>3</sup> Fazem parte desse grupo as seguintes instituições do estado do Rio Grande do Sul/Brasil: Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Universidade Federal de Pelotas/UFPEL, Universidade Federal de Santa Maria/UFMS.

<sup>4</sup> Adichie vai narrando algumas histórias pessoais sobre aquilo que ela gosta de chamar de “o perigo da história única”. Leitora precoce, na Nigéria, começou a ler livros endereçados a crianças britânicas e americanas (em inglês). Foi também uma escritora precoce, e por volta dos sete anos, começou a escrever suas primeiras histórias. Escrevia exatamente o tipo de história que lia. Todas as personagens eram brancas e de olhos azuis, brincavam na neve, comiam maçã e falavam o tempo todo sobre o tempo. Adichie nunca tinha estado fora da Nigéria, não conhecia neve, comia mangas e em sua comunidade nunca falavam do tempo, pois isso não era necessário. O que isso demonstra, segundo a escritora, é o quão impressionáveis e vulneráveis somos face a uma história, particularmente as crianças. (ADICHIE, C. O perigo da história única. Disponível em: [http://www.ted.com/talks/lang/pt/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story.html](http://www.ted.com/talks/lang/pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html)

---

1770 a 1780, sobre os banquetes de cunho político e poético, realizados por surdos. Auguste Bebian descreve o que acontece com a mente de um ser humano quando lhe é permitido usar uma língua de sinais e esta começa a ser usada. (LANE, 1976)

Assim como ocorreu com Bebian, Nassozi (2012)<sup>5</sup> nos mostra o que acontece com crianças surdas quando lhes é proporcionada a exposição e o uso de uma língua de Sinais. Nassozi apresenta fotos e relatos sobre o que acontece com surdos, na Uganda, quando encontram a língua de sinais, quando encontram outros surdos! As mãos amarradas e a face, até então escondida pelas mãos, começam a expressar os primeiros sinais, a partir do momento em que surdos entram em conexão com seus amigos surdos na escola que começam a participar!

Mas, em todas essas narrativas, quando outras histórias nos são contadas, nos movemos de uma narrativa para outra narrativa, e estamos diante de duas histórias. Isso é de algum modo, menos perigoso. Mas, há também o encontro com múltiplas histórias. É surpreendente assistir a essas histórias, evidenciando nelas uma contra-narrativa — a possibilidade de viver muitas histórias na experiência surda. No entanto, há ainda histórias não contadas, as quais foram/são silenciadas, apagadas... Por exemplo, as mulheres não participavam dos banquetes organizados por surdos em Paris, em 1840. A França colonizou grande parte da África naquela época. O que a elite francesa, o que os homens surdos pensavam sobre as mulheres colonizadas? Eram consideradas exóticas, primitivas?

Qual o sentido de trazer histórias de séculos passados para o presente texto? De que forma ligamos esses pontos, de que forma criamos uma aquarela em que sobreponemos diferentes formas e outras possibilidades de contemplação? Essas conexões nos fazem pensar sobre as possibilidades de ser surdo, considerando gênero, raça, etnia, deficiência, classe econômica, entre outras. Há tantos pontos possíveis de conexão que nos deparamos com uma constelação, com infinitas possibilidades de aproximações.

As considerações dos parágrafos anteriores têm a intenção de compartilhar outras histórias que não foram contadas, tendo como subsídio as contribuições de Lane (1976) e Davis (2010). Assim como não há uma história única para as pessoas (como nos lembra Adichie), também não há uma história única para as comunidades ou para as instituições. As instituições mudam ao longo do tempo e as histórias deixam de ser únicas. Elas podem ser transformadas, desconstruídas, recontadas. As narrativas nos trazem outras possibilidades, outras histórias... e isso não é produzido de forma isolada. Narrativas são compartilhadas com outras pessoas, com comunidades.

Ao delimitarmos a pesquisa no espaço das comunidades surdas, pressupomos que um sentido pleno de comunidade é fictício e frágil, sempre vulnerável a ameaças externas e fissuras internas. Para nossa análise das produções culturais em comunidades de surdos, deslocamo-nos entre a diferença linguística e cultural, entre fronteiras definidas e limites porosos.

Como pesquisadores, ao coletarmos as produções culturais em sinais, em diferentes espaços, deparamo-nos com muitas narrativas. Nesse processo de busca e seleção de materiais, preocupamo-nos o fato de que o que aparentemente são “ótimas histórias” possam, no entanto, servir para nutrir nossos enganos coletivos e nossas representações do outro. Entramos em cena à procura de histórias e, às vezes, involuntariamente buscamos “ótimas histórias”, possivelmente caminhando em direção ao campo das construções do “outro”, nutrindo uma política de representação que frequentemente contribui para uma caricatura das mulheres e dos homens surdos.

Na análise das narrativas produzidas em sinais, procuramos olhar como são construídas as experiências surdas. O desafio foi analisar quem traduz a quem e através de quais significados políticos. Não supomos que todos os surdos são sujeitos plenos de uma marca cultural, nem que a comunidade surda é totalmente harmoniosa, equilibrada, auto-satisfatória. Um dos perigos, ao olharmos as narrativas produzidas, é utilizarmos

---

<sup>5</sup> Apresentação oral, na Conferência “African Lessons on Language and Citizenship: Local Action and Transnational Partnerships” realizada na Gallaudet University, durante os dias 19 e 20 de abril de 2012. Palestra intitulada “Conexões entre língua e identidade em Uganda, apresentada por Nassozi Kiyaga. Apresentação oral, na língua inglesa e na ASL (American Sign Language).

---

uma ótica folclórica, um modo de fazer uma trajetória turística, fixando identidades ou realizando análises que fazem um espetáculo do exotismo. Outro aspecto a ser considerado é o desafio de problematizar o localismo como forma legitimadora de uma autonomia institucional e discursiva — ou seja, considerar que as narrativas não seriam “contaminadas” por referências desabonadoras do outro.

Ao coletarmos as produções culturais, fazemos uma reflexão sobre as narrativas dos surdos e optamos em explorar meticulosamente a rotina, o cotidiano, as experiências de ser surdo. Uma vez que escolhemos o material empírico, a próxima etapa a demonstrar dificuldade envolveu a tradução e a análise dos dados. Quando traduzimos narrativas produzidas em língua de sinais, nós — pesquisadores — estamos diante de uma língua de modalidade visuoespacial, rica em expressões faciais e corporais, composta por sinais formados por movimentos, configurações de mão e locações. Nas narrativas em sinais, procuramos também analisar algumas questões de ordem do discurso, especificamente, quem conta histórias sobre os surdos, as formas de nomeação utilizadas, o uso de eufemismos, os silenciamentos, as ênfases textuais.

Coletamos as produções culturais em comunidades surdas, disponíveis em línguas de sinais. No entanto, nem todos os materiais coletados na

pesquisa estavam disponíveis em língua portuguesa. Assim, quando necessário, ao descrevermos ou utilizarmos esses materiais, realizamos uma tradução daquelas produções disponibilizadas em Libras para a língua portuguesa, respectivamente, com o objetivo de dar sequência às análises. Reconhecemos que traduzir histórias pode apresentar diferentes possibilidades. Realizamos a tradução de histórias da Libras para o português, quando necessário, pautados em uma tradução cultural. Nesse processo, que envolve diferentes línguas e diferentes modalidades de línguas, a convergência é improvável e, talvez, indesejável. Enfim, suscetíveis à contradição, à heterogeneidade e à multiplicidade, coletamos materiais que compõem uma colcha de histórias e de sinais que conversam entre si em tom de disputa, dissonância, apoio, diálogo, contenda e/ou contradição.

As narrativas que encontramos agem como uma metáfora na experiência dessa comunidade, transmite os valores e as normas de conduta, serve como uma ferramenta pedagógica para determinados propósitos, incluindo a defesa da língua de sinais, o respeito à identidade de pessoas surdas, linguística e culturalmente, defesa da educação bilíngue, intérpretes de línguas de sinais e recursos de acessibilidade. As narrativas produzidas exercem formas de organização e articulação política, bem como estabelecem e mantêm a identidade surda.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKER, C. and PADDEN, C. *American Sign Language: a look at its history, structure and community*. Silver Spring: T.J. Publishers, Inc., 1978.
- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade – a busca por segurança no mundo atual*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BRAGG, Lois (ed.). *Deaf World*. New York: New York Press, 2001.
- CANCLINI, Nestor García. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.
- DAVIS, Lennard (ed.). *Disability Studies Reader*. 3a. edition. New York: Routledge, 2010.
- HAUALAND, Hilde; ALLEN, Colin. *Deaf People and Human Rights*. Finland: World Federation of the Deaf and Swedish National Association of the Deaf, 2009.
- KARNOPP, Lodenir B.; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. *Cultura Surda na Contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Editora da ULBRA, 2011.
- KARNOPP, Lodenir B.; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia. Produção, Circulação e Consumo da Cultura Surda Brasileira. *Relatório final de pesquisa*, CAPES/ MINC, Programa Pró-Cultura, Edital n. 07/2008. 2012.
- LANE, Harlan. *The wild boy of Aveyron*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1976.
- MÜLLER, Janete I.; KARNOPP, L. B. Experiências literárias de surdos. Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação, v. 4, p. 1-12, 2011.
- PADDEN, Carol, HUMPHRIES, Tom. *Deaf in America: voices from a culture*. Cambridge: Harvard University Press, 1988.
- WRIGLEY, O. *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.
- YÚDICE, G. *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Trad. Marie-Anne Kremer. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

---

# LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICO-GRAMATICAL EN EL PRIMER CICLO DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

**Martín Tapia Kwiecien**

*Universidad Nacional de Córdoba*

## INTRODUCCIÓN

En el año 2010, la provincia de Córdoba promulgó una nueva ley educativa, Ley N° 9870, con la consecuente adaptación y modificación de planes de estudio y lineamientos curriculares para todos los niveles de la escolarización obligatoria. En el ámbito específico de la lengua, estos nuevos diseños curriculares establecen contenidos que, continuando con una línea de enseñanza instaurada en los años 90 en España y emulada en Argentina, cuestionan el lugar que tradicionalmente ha tenido la gramática y postulan la supeditación de los conocimientos gramaticales a la adquisición de la competencia comunicativa (Camps y Zayas, 2006: 7- 11).

A partir de este encuadre, la presente comunicación pretende realizar algunas aproximaciones a las planificaciones del lenguaje específicas a la gramática, que hemos denominado lingüístico-gramaticales, encaradas por la Provincia a través de la reforma educacional, con la finalidad de caracterizar qué teorías gramaticales son reconocibles dentro del marco general para la enseñanza de la lengua, el lugar que se le asigna a la sintaxis, al estudio de la oración y de los elementos formales, y cómo se plantea la relación entre la reflexión metalingüística y el aprendizaje del uso de la lengua. Para ello, se tomarán los aportes de la glotopolítica. Rainer Hamel especifica que “la glotopolítica debe incluir las acciones conscientes o inconscientes de una sociedad frente a la lengua, el habla y el discurso” (1993:13). Esta perspectiva permite, entonces, el estudio de las distintas maneras mediante las cuales las prácticas lingüísticas y las acciones sobre las lenguas reflejan las transformaciones sociales. Desde la legislación del lenguaje (Bein, 2007), para la descripción y

el análisis que se han propuesto, se harán puntualizaciones acerca de las cuestiones lingüísticas y gramaticales plasmadas en los documentos oficiales (leyes y lineamientos curriculares de base), inscriptos en un marco legal del sistema educativo formal, ya que es la legislación la que establece qué habilidades y conocimientos lingüísticos deben adquirir los estudiantes.

Para alcanzar los objetivos propuestos, se ha dividido este trabajo en tres apartados: En el primero, se harán especificaciones acerca de la reforma educativa en Córdoba; en el segundo, se mencionarán los aspectos lingüísticos que se hallan presente en la ley N° 9870 y, finalmente, en el tercero se analizarán las planificaciones lingüístico-gramaticales en los contenidos curriculares destinados al primer ciclo (Ciclo Básico) de la enseñanza secundaria.

## REFORMA EDUCATIVA DEL AÑO 2010: FASES Y CARACTERÍSTICAS

A mediados de la década de los noventa, el gobierno la provincia de Córdoba inicia un proceso que pretendía implementar un plan centrado en la calidad, eficacia, equidad y transformación del sistema educativo<sup>1</sup> y que, al mismo tiempo, perseguía la concretización de la Ley General de Educación N° 8113/1991. Las políticas educativas, enmarcadas en una crisis que repercutía en los órdenes político, económico y social (cfr. Miranda et al. 2004), se trazaron y formalizaron desde una perspectiva centralizada y en evidente distancia con respecto a la Ley Federal de Educación N° 24.195/1993 en lo que refiere al, por ejemplo, quiebre del modelo de educación primaria de siete años o la autonomía que

---

<sup>1</sup> Este proceso se llevó adelante a partir de 1995 y se conoció como “La transformación de la calidad del sistema educativo de la Provincia de Córdoba”.

---

otorgaba la provincia a las escuelas para elaborar sus propios diseños curriculares a partir de los lineamientos generales.

Por el contrario, en la primera década de este siglo, el estado cordobés ha avanzado con una serie de reformas que superan la ley anterior y que concuerdan con los fundamentos y lineamientos que se enuncian en la Ley Nacional de Educación N° 26206/2006. Además de la sanción y promulgación de la Ley Provincial N° 9870, que define la educación como un bien público, un derecho personal y social que debe ser garantizado en función de la construcción de una sociedad justa, democrática y respetuosa de los derechos humanos y de las libertades fundantes (Art. 2 y 3) (cfr. Ávila Paz, 2010); se planteó, a través de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación, <http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/>, la actualización del diseño curricular, el enriquecimiento de la propuesta de orientaciones del último tramo de la escolaridad obligatoria, el Ciclo Orientado, y la defensa de la diversidad lingüístico-cultural y del plurilingüismo.

En líneas generales, la ley provincial promueve:

- La universalización y obligatoriedad de la educación con un régimen de 14 años de escolaridad (uno más que los fijados por la Nación) que abarcan desde la sala de cuatro años en los jardines de infantes hasta el último año de la educación secundaria.
- Jornada extendida o completa, que se inicia en el segundo ciclo de las escuelas primarias (4°, 5° y 6° grado).
- La habilitación para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios, como finalidad de la educación secundaria.
- El vínculo de las escuelas secundarias con el mundo de la producción, del trabajo y de otros organismos, según la orientación: Economía y Administración Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales,

Agro y Ambiente, Comunicación, Turismo, Informática, Lenguas, Educación Física, Arte- Artes Visuales, Música, Multimedia, Teatro y Danza<sup>2</sup>.

La pluralidad de propuestas para la formación orientada en la educación secundaria, diez en total que se seleccionaron de las orientaciones acordadas en la resolución N° 84/09 del Consejo Federal de Educación, responde a la concepción de los espacios curriculares asociados al medio comunitario, a las nuevas maneras de entender la educación, la adolescencia y el aprendizaje y a las transformaciones culturales contemporáneas.

Estas características generales forman parte del plan del Ministerio de Educación para incrementar los niveles de cobertura y universalización, promover la igualdad y la calidad educativa, es decir, la formación integral que desarrolle las dimensiones cognitiva, ética, afectiva, social y política de todos los alumnos.

## **LA LENGUA Y SU ENSEÑANZA EN EL MARCO DE LA NUEVA LEY DE EDUCACIÓN PROVINCIAL**

La lengua es la herramienta elemental y la materia sobre la que se desenvuelve no solo la cognición de los individuos, sino que también es el medio de transmisión de las ideas, las emociones y los deseos. Esto quiere decir que a través de la lengua se desarrolla la vida intelectual, afectiva y volitiva del ser humano (Albano y Giammatteo, 2004: 140).

Por ello, en lo que respecta a la enseñanza de la lengua, dentro de sus fines, la ley provincial establece que se debe “fortalecer la centralidad de la lectura y escritura como condiciones básicas para la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento” (Art. 4, inciso ñ). De igual modo, fija objetivos lingüísticos centrados en las capacidades comunicativas, pues los alumnos deben “desarrollar

---

<sup>2</sup> En la provincia de Córdoba hay 313 escuelas con orientación en Economía y Administración; 188 ofrecen Ciencias Sociales y Humanidades; 180, Ciencias Naturales; 107, Agro y Ambiente; 54, Comunicaciones; 46, Turismo; 36 brindan Informática; 23, Artes Visuales; 14, Lenguas; 10, Educación Física; seis, Música; tres, Artes Audiovisuales y solo una ofrece Teatro. Datos suministrados por el diario La Voz del Interior, Córdoba, en la nota del unes 2 de abril de 2012, titulada “Nuevo plan: La secundaria intenta adaptarse”, disponible en <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/nuevo-plan-secundaria-intenta-adaptarse>. Revisada el 01/11/2012



---

competencias lingüísticas comunicacionales, orales y escritas del idioma nacional” (Educación Secundaria, Apartado Cuarto, Art. 39, inciso d).

Esta pretensión de fortalecer la lectura y la escritura no es más que el reconocimiento de que el dominio del código lingüístico debe estar al servicio del objetivo fundamental de toda la educación: Formar al alumno para que se constituya en eficaz lector y productor de textos.

La persecución de este objetivo implica el reconocimiento del valor de la lengua como eje que atraviesa el resto de las actividades humanas y como herramienta que posibilita el acceso al conocimiento y la constitución de la identidad individual y social. Esta concepción del lenguaje, como comportamiento del ser humano en contextos socialmente determinados (Halliday, 1978; Ghio y Fernández, 2005), también sustentará la propuesta curricular.

## **ASPECTOS LINGÜÍSTICO-GRAMATICALES EN EL DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

En la “Presentación” del diseño curricular para la educación secundaria, a partir de los objetivos que plantea la ley, queda establecido que:

la mera instrucción lingüística [...] no alcanza para satisfacer el propósito de favorecer la constitución plena de sujetos hablantes. Las prácticas sociales y culturales de/con lenguaje sólo se aprenden mediante la participación en continuas y diversas situaciones de oralidad, lectura y escritura, contextualizadas y con sentido personal y social para los estudiantes (1)

La lengua, según M. A. K. Halliday, es “el canal principal por el que se transmiten los modos de vida, por el que [el alumno] aprende a actuar como miembro de una “sociedad” (...) y a adoptar su “cultura”, sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores” (1978: 18). Desde esta perspectiva funcional, el hablante de la lengua puede crear significados que intercambiará por medio de textos. Asimismo, es la lengua la que posibilita la creación de “las representaciones que conforman una cultura, sus condiciones de

interacción y los textos, que son los medios que permiten llevarlo a cabo” (Menéndez, 2006: 10).

En esta teoría, son esenciales dos elementos: el hablante y el contexto. El hablante es entendido como un actor social con un marcado rol comunicativo que crea significados/textos a través de interacciones en las que participa. En la creación de estos significados/textos, selecciona aquellas opciones disponibles en el sistema de la lengua que le permitan adecuarse a distintas situaciones. Por contexto, se entiende la situación interaccional inmediata en la que el lenguaje se inscribe a partir del uso y, de igual modo, las convenciones socioculturales.

En la “Fundamentación” de la propuesta curricular de la asignatura Lengua y Literatura, tal la nueva denominación, se especifica que

La apropiación de los saberes disciplinares (sobre la lengua, sobre la norma, sobre los textos y los contextos) no constituye pre-requisito para su “puesta en funcionamiento” en prácticas de lenguaje concretas, sino que la construcción se va generando a partir de la reflexión sobre lo que se dice, se escucha, se lee y se escribe y sobre cómo se lo hace. (1)

El lenguaje es entendido como un instrumento de comunicación que se conforma a partir del uso contextualizado que hace el hablante. Las finalidades son siempre de orden sociocultural: los significados/textos se crean, se codifican formalmente, en función de las necesidades interaccionales y varían de acuerdo con el tipo de situación, dentro de una comunidad determinada.

Así se hace evidente en este fragmento que también se desprende de la “Fundamentación” de la asignatura:

Un trabajo sistemático en vistas al desarrollo de capacidades que permitan a los estudiantes interactuar oralmente, leer con diferentes propósitos, enriquecer sus procesos de interpretación, escribir respondiendo a distintas intencionalidades personales y sociales. La construcción de estrategias de reflexión sobre los procesos de interpretación y producción como aportes al logro y consolidación de los estudiantes como lectores y escritores autónomos. La concepción acerca de los aprendizajes desde la cual éstos han sido seleccionados y enunciados, corresponde a su consideración como saberes a aprender y enseñar, que

---

involucran contenidos -conceptos, ideas, valores, normas, actitudes, habilidades, destrezas, procedimientos- de los cuales los estudiantes necesitan y deben apropiarse. (2)

La lengua es, conforme a lo planteado, un sistema de opciones que representa la potencialidad de los significados que un hablante tiene por pertenecer a una comunidad determinada. Las reflexiones sobre el sistema que se plantean deben ser los instrumentos para alcanzar el objetivo fundamental de formar eficaces lectores y productores de textos, objetivo establecido en la ley y en el diseño curricular.

Héctor Manni sostiene, desde una perspectiva cognitiva, que “leer y escribir implican un proceso de resolución de problemas” (2004: 39) porque exigen el desarrollo e implementación de estrategias para buscar respuestas a estos procesos con los recursos disponibles o para que puedan proveerse de esos recursos. Esto, además, implica una actividad metacognitiva, una atención explícita a los rasgos lingüísticos, por parte de los alumnos. En esta actividad metacognitiva es fundamental la gramática.

La gramática es el conjunto de oposiciones realizadas por los hablantes en la producción y comprensión de textos. Exige una teoría de la gramática que es la representación virtual de esas oposiciones disponibles en el sistema (Menéndez, 2005: 14). En consecuencia, la gramática debe ser la gramática del texto, de los discursos, porque los textos son las unidades gramaticales que permiten que los hablantes pongan en funcionamiento la lengua (Halliday, 1985; Menéndez, 2005).

En el apartado “Reflexión sobre la lengua” y en concordancia con lo planteado, se cita como contenidos y propuesta metodológica para trabajar las distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales en los textos narrativos:

- Relación entre persona gramatical y tipos de narrador
- Los tiempos verbales propios del relato y sus correlaciones: pretérito perfecto simple (hechos principales) y pretérito imperfecto (acciones secundarias o coadyuvantes), presente y pretérito imperfecto (presentación del marco espacio temporal y descripción de personas u objetos).
- Conectores temporales y causales. (14)

El aprendizaje y la reflexión sobre las formas lingüísticas deben plantearse a partir de las relaciones que establecen dentro de los textos interpretables (coherentes y adecuados) y de estos con las situaciones de comunicación.

La gramática puede definirse, igualmente, como el estudio de las combinaciones que se establecen entre las unidades significativas y su integración en paradigmas. Estas combinaciones y relaciones de un elemento con otros del sintagma y de la oración son analizadas por la sintaxis. La gramática se puede concebir de dos maneras diferentes: a) como el conocimiento que el hablante tiene de su lengua y b) como descripción de una lengua, de sus reglas y principios. De cualquier modo, la descripción tiene que dar cuenta del conocimiento que el hablante posee (Di Tullio, 2000: 12-13).

Un estudio gramatical reducido al estudio de las formas, las funciones o al análisis mecánico de oraciones de vertiente estructuralista no es compatible con el estudio funcional, de base semántica y pragmática, que se pretende alcanzar con el encuadre de los nuevos contenidos curriculares. La diferencia fundamental es que la oración puede pensarse sin un contexto. El texto, no. Sin contexto no puede dar cuenta del significado en los términos interaccionales ya planteados.

Para que el alumno pueda apropiarse, reflexivamente, de los saberes que implican las funciones sociales de comprensión y producción de textos, se sugieren los siguientes contenidos:

- Los constituyentes oracionales: sus funciones en términos de informatividad.
- Las construcciones sustantivas, adjetivas, adverbiales y verbales y sus posibles combinatorias para la construcción de oraciones.
- Las variaciones de sentido que producen las reformulaciones (cambio del orden de los elementos, sustitución de palabras o expresiones, eliminación, expansión).
- Reglas morfosintácticas de orden, concordancia y selección.
- El sujeto expreso y el desinencial, y su uso para lograr la cohesión del texto o como recurso de estilo.
- Verbos: formas conjugadas y no conjugadas; algunas formas de verbos regulares e irregulares en las que suele cometerse errores.

- Correlaciones verbales en las construcciones condicionales.
- Las relaciones semánticas entre las palabras: sinonimia, antonimia, hiperonimia, hiponimia para la ampliación del vocabulario, para inferir el significado de las palabras desconocidas; como procedimiento de cohesión y como recurso de estilo.
- Las clases de palabras: sustantivos, adjetivos, verbos, preposiciones, adverbios, artículos y pronombres (personales, posesivos, demostrativos, enfáticos).
- Disposición de saberes sobre funciones sintácticas básicas y tipos de oraciones (simple y compuesta) para la optimización de los procesos de revisión y corrección de textos (15)

La gramática, dentro de la teoría sistémico-funcional, debe atender a tres aspectos fundamentales:

a) debe ser cognitivamente fundamentada. Las estructuras de la lengua y de los textos deben servir para el desarrollo de habilidades cognitivas. En el listado de temas, se advierte esto en la ejercitación de las reformulaciones textuales.

b) debe promover aprendizajes significativos y reflexivos sobre las particularidades de la lengua. Esto se reconoce en la perspectiva semántica incorporada a la gramática (informatividad de los constituyentes y las relaciones semánticas entre palabras y en función de los textos). Este tipo de abordaje aumenta el grado de comprensión lectora y de producción.

c) debe dar cuenta de los usos comunicativos. Este aspecto, según el listado de contenidos, se hace evidente en el enfoque de la sintaxis a partir de la textualización.

Esta nueva perspectiva, en síntesis, implica que los aprendizajes lingüístico-gramaticales

no se reducen al dominio de los aspectos sistemáticos de la lengua, al conocimiento y descripción de los textos, sus características y tipologías, ni a un cúmulo de saberes sobre la literatura sino que tales apropiaciones se integran, contextualizan y resignifican en función de las particularidades de las prácticas sociales de oralidad (habla y escucha), de lectura y de escritura, así como de las actitudes y valores inherentes a ellas. Dichas prácticas no son objeto de aprendizajes de-

clarativos, sino que enmarcan los diferentes modos de leer, de acercarse a la escritura, de hablar e interactuar con otros. En este sentido, el eje del proceso de enseñar y aprender en este espacio curricular lo constituyen las situaciones que permiten a los estudiantes ampliar su acción social y comunicativa y enriquecer su comprensión del mundo, de los textos y del lenguaje. Conceptualizado desde esta perspectiva el objeto disciplinar, corresponde establecer algunas orientaciones que contribuyan con los procesos de enseñanza (16 y 17).

## CONCLUSIONES

El análisis aquí propuesto de la Ley N° 9870, ley de educación de la provincia de Córdoba, y de los contenidos curriculares nos permite apreciar que la lengua es entendida, a lo largo de toda la escolarización, como un sistema de oposiciones que representan el potencial de significados que un hablante posee para comunicarse y que es, a la vez, un símbolo de identidad. La lengua es, por ende, la institución social en la cual se hace más evidente la difusión cultural de una población.

La enseñanza de la lengua no necesariamente debe coincidir con la enseñanza de la gramática y la gramática no debe identificarse únicamente con el análisis sintáctico, sino que deben ser un medio para que el alumno hable y escriba correctamente, que comprenda adecuadamente los textos que circulan socialmente, que pueda reconocer y corregir sus errores y que maneje un vocabulario variado.

La gramática se concibe, desde la propuesta curricular analizada, como un ejercicio de reflexión sobre el sistema de la lengua, sobre lo que el alumno sabe acerca de la lengua, sobre lo que puede llegar a hacer con esos conocimientos para decir lo que piensa e interpretar las ideas de los otros.

Queda por comprobar, en futuras investigaciones, si la industria editorial y los docentes han implementado esta perspectiva gramatical o si esta orientación textualista, comunicativa y semántica no logra la integración con la gramática y el estructuralismo restringido a la oración sigue presente en las aulas y en los textos con los cuales se enseña lengua.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBANO, Hilda y Giammatteo, Mabel. "Según pasan los años. Análisis y reflexión sobre la enseñanza de Lengua en el país en el último siglo". (págs. 133-147). *RASAL- Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Mayo 2004.
- ÁVILA PAZ, M. C. (2010). "Reflexión sobre el proyecto de Ley Provincial de Educación elaborado por el Consejo de Políticas Educativas". *Diálogos pedagógicos*. Año VIII, Nº 16, Octubre. Córdoba: Edit. de la UCCOR.
- BEHARES, L. (2007). "Algunas reflexiones sobre las políticas educativas referidas al dominio lingüístico". AA. VV. *Actas del III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Córdoba: Editorial El copista. (41-46).
- \_\_\_\_\_ (2012). Notas del curso "Políticas lingüísticas, diversidad y enseñanza". Universidad Nacional de Rosario. Centro de Estudios Interdisciplinarios.
- BEIN, R. (2007). "Leyes de educación, lenguas y proyecto político". AA. VV. *Actas del III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Córdoba: Editorial El copista. (199- 206)
- CAMPS, Anna y Zayas, Felipe (coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- Consejo Federal de Educación (Ministerio de Educación de la Nación). Resoluciones Nº 84/09.
- GHIO, Elsa y Fernández, Ma. Delia (2005). *Manual de Lingüística Sistemico Funcional. El enfoque de M. A. K. Halliday y R. Hasan. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Halliday, M. A. K. (1978) *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE.
- \_\_\_\_\_ (1985) *An introduction to functional grammar*. London: E. Arnold.
- HAMEL, R. (1993) "Políticas y planificación del lenguaje: una introducción". *Políticas del Lenguaje en América Latina. Rev. Iztapalapa*. Año 13, Número 29, Enero-Junio. (191-208).
- Ley Nacional de Educación*. Ley Nº 26206/ 2006.
- Ley General de Educación de la Provincia de Córdoba*. Ley Nº 8113/ 1991.
- Ley Provincial de Educación*. Ley Nº 9870/2010.
- MANNI, Héctor (2005). "¿Por qué enseñar gramática?". Manni, Héctor y Gerbaudo, ANALÍA. *Lengua, ¿instrumento o conocimiento?* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- MENÉNDEZ, Salvio Martín (2006). *¿Qué es una gramática textual?* Bs. As.: Littera Ediciones.
- Ministerio de Educación de la Pcia. de Córdoba (2010a). *Ley de Educación Provincial*. Documento para la Consulta.
- \_\_\_\_\_ (2010b). *Educación secundaria. Encuadre general 2011-2015*.
- \_\_\_\_\_ (2010c). *Diseño Curricular de Educación Secundaria 2011-2015*.
- \_\_\_\_\_ (2010d). *Educación secundaria. Encuadre general 2011-2015*.
- MIRANDA, E.; Senén González, S. de y Lamfri, N. (2004). *Políticas de reforma del sistema educativo en los noventa*. Córdoba: Editorial Brujas.
- PROLO, S., Sranko, Ma. J. y Tapia Kwiecien, M. (2011). "Argentina y las prácticas lingüísticas de los último veinte años (1990-2010): el rol de la diversidad lingüística, la interculturalidad y el prulingüismo en la educación". Luis E. Behares (comp.) *Actas del V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Uruguay: Universidad de La República- Tradinco S. A. (117-122).
- TAPIA KWIECIEN, M. (2012). "¿Qué lengua se enseña en la provincia de Córdoba? Aproximaciones a las políticas lingüísticas derivadas de la Ley de Educación del año 2010". AA.VV. *Actas I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica. UNLP*. (En prensa).
-

---

# PROCESSOS DE REGISTRO E POLÍTICAS DE PATRIMONIALIZAÇÃO DE LÍNGUA DE SINAIS

Tatiana Bolivar Lebedeff

Fabiano Souto Rosa

*Universidade Federal de Pelotas*

## LÍNGUAS DE SINAIS COMO PATRIMÔNIO IMATERIAL

A proposta deste texto é a de discutir a necessidade de registro e consequente patrimonialização das Línguas de Sinais usadas no Brasil. Ou seja, compreender as Línguas de Sinais como Patrimônio Imaterial.

O Patrimônio imaterial foi definido pela UNESCO na Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial, realizada em Paris em 2003, como:

práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados — que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural.

A mesma convenção delimita o Patrimônio material como uma manifestação nos seguintes campos: a) tradições e expressões orais, incluindo o idioma como veículo do patrimônio cultural imaterial; b) expressões artísticas; c) práticas sociais, rituais e atos festivos; d) conhecimentos e práticas relacionados à natureza e ao universo e e) técnicas artesanais tradicionais.

No Brasil, o Decreto Nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010 Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística, sendo que no Art. 1º Fica instituído o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), sob gestão do Ministério da Cultura, como instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

A Lei Brasileira apresenta um avanço com relação à Convenção da UNESCO. Enquanto a Convenção considera a Língua como um vetor, um veículo do Patrimônio Imaterial (os saberes, os cantos, as tradições orais entre outros), o De-

creto 7.387 considera as Línguas como Patrimônio Imaterial, incentivando o registro e a salvaguarda de todas as Línguas usadas em território nacional.

A compreensão da Língua enquanto Patrimônio Imaterial busca preservar a memória dos povos. Estudar a memória evidencia a necessidade de compreender fenômenos da história, sejam esses fenômenos sociais ou coletivos. Grupos socialmente estigmatizados (Goffman, 2001), percebidos como “diferentes”, são, muitas vezes, silenciados e alijados da “História Oficial”. De acordo com Wanderley (2009) estudar a memória desses grupos possibilita:

...conhecer os atores e os processos que intervêm na produção da memória individual e coletiva. Principalmente esta última, privilegiada com a ampliação dos estudos sobre as memórias subterrâneas, aquelas referentes aos grupos marginais, aos excluídos e às minorias. A atenção volta-se para o estudo da memória enquanto prática de representação social e, portanto, para o estudo das formas de resgate de memórias coletivas durante tanto tempo subtraídas do espaço público pela memória oficial.

Para Félix (2002) estudar a memória refere-se à uma nova concepção epistemológica e metodológica de compreensão do mundo cotidiano, que emerge da necessidade de indivíduos e grupos sociais de entender os significados, tanto de objetos materiais como de objetos imateriais. A autora discute, ainda, que na velocidade do próprio cotidiano o homem percebe a perda de suas referências mais imediatas e começa a questionar sua inserção social.

Os surdos compõem uma minoria linguística com diferentes representações, discursos e registros “oficiais” que relatam muito mais uma história de medicalização, de normalização, de alijamento comunicativo do que de presença de língua e cultura.

---

Analisar a memória de grupos estigmatizados, considerados como diferentes, permite analisar as representações, explícitas ou não, que levaram ao alijamento desses grupos pelo grupo social majoritário e, possibilita compreender as memórias e identidades que se forjam na situação de exclusão. Nesse sentido, Félix (1998, p. 45) ressalta que:

Estudar memória, entretanto, é falar não apenas de vida e de perpetuação da vida através da história; é falar, também, de seu reverso, do esquecimento, dos silêncios, dos não-ditos, e, ainda, de uma forma intermediária, que é a permanência de memórias subterrâneas entre o esquecimento e a memória social.

Para muitos autores a Língua de Sinais é determinante na construção da identidade surda, sendo a luta pelo seu reconhecimento um dos tópicos mais abordados na história da surdez. Muitas memórias linguísticas de infância mostram o sentimento de isolamento do surdo no mundo até poder encontrar com a comunidade surda, com a Língua de Sinais e, conseqüentemente, com todas as possibilidades de compreensão de mundo que uma língua permite (Lebedeff, 2006).

É importante saber que, em projetos subsidiados pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), a metodologia do INDL já começou a ser testada em comunidades surdas de João Pessoa e Recife e (IPHAN, 2010). Além disso um grupo de pesquisadores da Universidade Federal de Santa Catarina está desenvolvendo, em parceria com o IPHAN, um trabalho de pesquisa de Corpus de Libras.

A importância de compreensão da língua de Sinais como patrimônio imaterial e seu registro justifica-se, também, pelo fato de que a apreensão dos bens culturais imateriais como expressões dos povos conjuga memórias e sentidos de pertencimento de indivíduos e grupos, fortalecendo os vínculos identitários (Pelegrini e Funari, 2008).

Nesse sentido, Oliveira (2009) argumenta que:

Línguas são artefatos históricos, construídos coletivamente ao longo de centenas ou milhares de anos. É através das línguas que as sociedades humanas, definidas como comunidades linguísticas produzem a maior parte do conhecimento de que dispõem e é através da língua que são construídos os sistemas simbólicos de segunda ordem, como a

escrita ou as matemáticas, e que permitem a ação humana sobre a natureza e sobre os outros homens.”

Registrar e patrimonializar as Línguas de Sinais dos surdos brasileiros possibilitará novas compreensões acerca do desenvolvimento linguístico e cultural deste povo minoritário bem como possibilitará a preservação da memória linguística do povo surdo.

## **CRIANÇAS SURDAS DE JACARÉ DOS HOMENS: UMA POSSIBILIDADE DE REGISTRO**

Para discutir o processo de registro e patrimonialização das Línguas de Sinais no Brasil cabe realizar uma pequena retrospectiva de sua história. Diniz (2011) relata que registros históricos indicam a existência de uma Língua de Sinais autóctone, que entrou em contato com a Língua de Sinais Francesa a partir de 1855, com a vinda de um professor Surdo Francês, Eduard Huet, para fundar o que é hoje o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, localizado no Rio de Janeiro, capital do Império, na época.

Entretanto, assim como em muitos países, a Libras esteve proibida nas escolas a partir do Congresso de Milão, ocorrido em 1880. Felizmente, esta proibição não significou a sentença de morte da Libras, pois Diniz (2011) explica que os alunos do INES comunicavam-se em Libras às escondidas e, como eram oriundos de muitos lugares diferentes, ao voltarem para suas casas nas férias levavam a Libras para quase todos os Estados Brasileiros.

Após muitos anos de “reclusão” social forçada, as Línguas de Sinais e, no Brasil a Libras, adquire um novo status na Educação e vida dos Surdos. O fracasso do oralismo e uma série de acontecimentos que ocorreram na década de 60, principalmente nos Estados Unidos (Maher, 1996), fizeram iniciar uma mudança de percepção da surdez. A partir da década das 60 se incorporaram ao campo da surdez novos conhecimentos provenientes de outras disciplinas, fundamentalmente da linguística, psicolinguística, e da sociolinguística, rompendo com o predomínio da concepção médica da surdez (Sanchez, 1990). Skliar (1997) cita dois aspectos que chamaram a

---

atenção de outras áreas para a questão da surdez: (1) a observação de que os surdos formavam comunidades tendo como fator aglutinante a língua de sinais; (2) a confirmação de que crianças surdas filhas de pais surdos tinham melhor desempenho acadêmico em comparação com crianças surdas de pais ouvintes.

De acordo com Sánchez (1990) os estudos iniciados na época comprovaram claramente a complexidade do processo de aquisição da linguagem, com o que se viu a impossibilidade de ensinar mecanicamente a língua oral por sucessivas repetições de estímulos e resposta. As línguas humanas foram estudadas em suas características comuns, universais, e se concluiu que não havia língua rica e língua pobre, língua primitiva e língua civilizada. Demonstrou-se que as Línguas de Sinais utilizadas pelos surdos têm uma estrutura semelhante à das línguas naturais faladas, e que cumprem com as mesmas funções, sendo indubitavelmente as que melhor satisfazem às necessidades de seus usuários. Para o autor, o surdo foi percebido não como doente ou deficiente, mas como membro de uma comunidade linguística minoritária cuja formação e existência é inevitável e obrigatória, dadas as peculiaridades da comunicação de seus integrantes.

No Brasil, esses estudos tardaram um pouco a chegar, tendo como marco, de acordo com Diniz (2011) a década de 1990, período em que ocorreram vários movimentos da comunidade surda brasileira, reivindicando seu direito linguístico.

De acordo com Thoma e Klein (2010: 110):

Os anos 90 do século XX podem ser lembrados como o tempo da mobilização e do fortalecimento dos movimentos surdos no Brasil. Os surdos gaúchos, em parceria com pesquisadores da área da Educação de Surdos, mobilizaram-se e engajaram-se nas lutas que, naquele momento, privilegiavam a necessidade de reconhecimento da língua de sinais como primeira língua dos surdos. Várias mobilizações, como passeatas, atos públicos em parlamentos e nas ruas, articuladas por associações e escolas de surdos marcavam os calendários das escolas e entidades representativas de surdos, familiares e educadores.

Esses movimentos culminaram com a oficialização da Libras, através da Lei 10.436/02 e, posteriormente, com o Decreto 5.626/05. A oficializa-

ção da Libras e o acelerado desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação permitiram o acesso e a captura da Língua através de diferentes artefatos. Youtube, vimeo, skype, viavel, entre outros, são apenas alguns exemplos de tecnologias que propiciam interlocução linguística e registro de eventos de língua em uso, amplamente utilizados por usuários surdos e pesquisadores da Área da Libras.

Entretanto, cabe salientar que no interior rural a Libras não chegou com o impacto como ocorreu nos grandes centros urbanos: Cursos de Libras, Formação de professores de Surdos, Formação de Instrutores/Professores surdos, entre outros. Em muitas cidades do interior, até hoje, encontram-se surdos alijados de Língua de Sinais, ou por serem o único surdo de sua cidade, ou pelo fato de não haver pessoas que conheçam Libras, ou pelo desconhecimento do que seja surdez e de sua condição de minoria linguística, ou, ainda, pela distância dos centros de informação, entre outros motivos.

Nesses casos, destacam Quadros e Cruz (2011), as crianças surdas criam um sistema gestual para se comunicarem com seus pais. Esse sistema é chamado de “sinais caseiros”. As autoras citam estudos que indicam que esses sistemas possibilitam a comunicação entre a criança e as pessoas que convivem com ela, entretanto, são limitados, pois atendem apenas as necessidades primárias das crianças e a tópicos do dia-a-dia relacionados com a realidade da criança.

Apresenta-se, como exemplo, as memórias de duas crianças que cresceram nessas condições, de alijamento da comunidade e da cultura surda e, conseqüentemente, da Língua de Sinais Brasileira. As duas crianças nasceram no interior rural do Estado de Alagoas (em 1966 a irmã e, em 1978, o irmão), na cidade de Jacaré dos Homens, que no censo de 2010 possuía apenas 5.413 habitantes. As crianças desenvolveram entre si e para seus familiares e amigos um sistema de sinais caseiros muito rico, utilizado por toda a família e pela comunidade a qual pertenciam. Os irmãos ouvintes e os pais utilizam até hoje este sistema, sendo necessária a tradução do sistema de sinais caseiro para a Libras quando aparece alguma visita surda que o desconhece.

O registro deste sistema de sinais caseiros está sendo realizado através de três formas: a) regis-

tro pela fotografia – uma fotografia para cada início de enunciação do sinal (sinais compostos utilizarão mais de uma fotografia). b) Filmagem do sinal pela frente e laterais do enunciador, propiciando um pseudo-efeito de 3D e c) registro em sign writing. O sign writing, de acordo com Stumpf (2000) é um sistema de representação gráfica das línguas de sinais que permite através de símbolos visuais representar as configurações das mãos, seus movimentos, as expressões faciais e os deslocamentos corporais.

Quando a primeira criança surda da família nasceu, em 1966, uma menina, na cidade de Jacaré dos Homens não havia muitas informações sobre a educação dos surdos. Além disso, o que prevalecia, na época, nos grandes centros urbanos, era a metodologia oralista, que compreendia os surdos como “deficientes da fala” “deficientes da audição” “deficientes da comunicação” entre outros adjetivos.



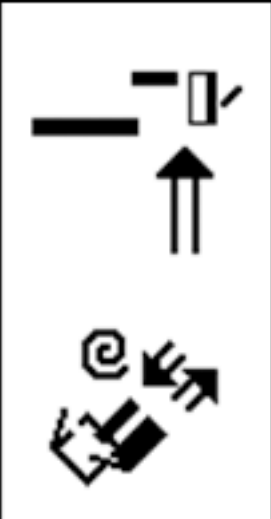
Os familiares, amigos e vizinhos eram todos ouvintes e não havia interlocutores em Libras. A menina, então, começou a desenvolver um sistema de sinais caseiros para poder se fazer compre-

ender. Posteriormente, com o nascimento do irmão, em 1978, o sistema ampliou-se, pois havia um interlocutor que auxiliava na codificação.

Há muitos estudos sobre os sistemas de sinais caseiros. Emmorey (2008) expõe sobre o sistema de sinais caseiros ou home sign de crianças da Nicarágua, investigadas por um grupo de pesquisadores americanos. Neste sistema de sinais a autora relata que havia muitas limitações linguísticas, por exemplo, noções como cores, tempo ou emoções não foram codificadas. O que surpreende no sistema de sinais caseiros das crianças de Jacaré dos Homens é a variedade de sinais desenvolvidos. Está sendo elaborada uma lista, pelos irmãos, na qual constam, até agora, mais de 60 sinais, com as mais variadas funções. Foi desenvolvida, por eles, inclusive, uma codificação para cada dia da semana.

A seguir serão apresentados, como exemplos, alguns dos sinais convencionados pelas crianças de Jacaré dos Homens em duas vias, fotografia e sign writing.

A) Sinal de “Empregada Doméstica”.

		
<p>Figura A</p>	<p>Figura B</p>	
<p>Figura A: mulher alta.          Figura B: Lavar          A+ B = Empregada</p>		
<p>O sinal de empregada doméstica foi inicialmente utilizado como sinal de batismo para uma pessoa que trabalhava na família. Como ela era muito alta o sinal convencional foi um sinal composto: alta + lavar. Posteriormente, este sinal foi generalizado para todas as empregadas domésticas, ficando, ainda como sinal de batismo para a primeira empregada doméstica.</p>		



---

B) Sinal de “brincar”:



Os registros sobre os sinais caseiros permitem novos estudos e compreensões acerca dos aspectos linguísticos e pragmáticos das Línguas de Sinais. O registro do sistema de sinais caseiros das crianças de Jacaré dos Homens permitirá compreender a emergência de sinais em crianças surdas alijadas da comunidade surda usuária de Língua de Sinais, já que existem poucos estudos a respeito (EMMOREY, 2008).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que são necessários registros linguísticos para a Patrimonialização das Línguas de Sinais e os registros das histórias, da memória da cultura surda, a fim de compreender como os surdos empenham, historicamente, criatividade e cognição para dar conta de suas necessidades

linguísticas num mundo oralizado que não compreende a surdez; de como constroem uma identidade surda, viso-gestual, às vezes sem mesmo saber da existência de outros sujeitos surdos e da Libras.

Acredita-se os registros de Libras são de extrema importância, portanto, tanto para a preservação da memória linguística e cultural das comunidades surdas brasileiras como, também, para pesquisas na área dos estudos surdos e da Linguística.

Candeau (2011) comenta que a memória recusa-se a calar, para o autor ela é imperativa, onipresente, abusiva, invasora, e seu império deve-se à inquietude dos indivíduos e dos grupos em busca de si mesmos. As memórias linguísticas das crianças de Jacaré dos Homens são uma pequena contribuição para auxiliar a compreender o desenvolvimento linguístico e cultural dos surdos no Brasil.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Decreto nº 5.626/05 - Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Retirado em Junho 18, 2012 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)
- BRASIL. Decreto Nº 7.387 - Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística. Retirado em Junho 17, 2012 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm)
- CANDEAU, J. (2011) *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto.
- DINIZ, H.G. *A história da Língua de Sinais dos surdos brasileiros: um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais da Libras*. Petrópolis: Arara Azul, 2011.
- EMMOREY, K. (2008) *Language, Cognition, and the Brain: Insights From Sign Language Research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- FÉLIX, Loiva Otero. *História e memória: a problemática da pesquisa*. Passo Fundo: UPF Editora, 1998.
- FÉLIX, L. Política, memória e esquecimento. In: TEDESCO, J.C. (Org.) *Usos de memórias: política, educação e identidade*. Passo Fundo: UPF Editora, 2002.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001.
- IPHAN (2010) *Os sambas, (as rodas, os bumbas, os meus e os bois*. Brasília: Ministério da Cultura.
- LEBEDEFF, T.B. (2006) O que lembram os surdos de sua escola: discussão das marcas criadas pelo processo de escolarização. In: Thoma, A.S. e Lopes, M.C. (Orgs.) *A invenção da Surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz: Edunisc.
- OLIVEIRA, G.M. (2009) *Línguas como Patrimônio Imaterial*. Retirado em Junho 22, de 2012 de: <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=281>
- PELEGRINI, S.C.A. e FUNARI, P.P. (2008) *O que é patrimônio Histórico Imaterial*. São Paulo: Brasiliense.
- QUADROS, R.M. e CRUZ, C.R. ( 2011) *Língua de Sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: ArtMed.
- STUMPF, Marianne Rossi. Língua de Sinais: escrita dos surdos na Internet. In: V Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação – RIBIE – Viñadelmar, Chile, 2000. Retirado em junho, 22 de 2012, de: <http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200372912213L%C3%ADngua%20de%20sinais.pdf>
- THOMA, A.S.T. e KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. *Cadernos de Educação*. Pelotas: UFPEL; [36]: 107 - 131, maio/agosto, 2010
- UNESCO (2003) *Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial*. Retirado em Junho 20, 2012 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540por.pdf>

---

# A ELABORAÇÃO DE UM MANUAL COMO SUBSÍDIO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ADICIONAIS A DISTÂNCIA

Fernanda Cardoso de Lemos

Margarete Schlatter

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Neste artigo buscamos tratar de dois temas principais: ensino de línguas adicionais<sup>1</sup> *online* e formação de professores para tal modalidade de ensino. Esses dois temas serão discutidos a partir do trabalho de Lemos (2011), que, com base na experiência da autora como professora de português como língua adicional iniciante na modalidade a distância, elaborou um manual destinado a professores que atuarão nesse mesmo contexto de ensino. Nosso foco recai sobre a formação de professores nas práticas pedagógicas cotidianas no Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio (CEPI)<sup>2</sup>, que tem como objetivo preparar o estudante do Programa ESCALA Estudantil<sup>3</sup> para a experiência de intercâmbio e antecipar sua participação linguística, cultural e acadêmica na universidade e no país de destino, criando um contexto a distância para o uso da língua e para compartilhar com colegas a resolução de tarefas diretamente relacionadas ao intercâmbio que está prestes a realizar (SCHLATTER et al, 2009).

Uma das questões relacionadas à modalidade a distância que impacta diretamente nas práticas pedagógicas do professor é sua capacitação técnica e seu conhecimento do ambiente virtual de

aprendizagem (AVA). Geraldini (2003) aborda a prática de uma professora no contexto de um curso de leitura instrumental de inglês via internet, descrevendo suas ações e o processo reflexivo sobre elas. Uma de suas conclusões aponta para a importância da instrumentalização do professor com relação aos aspectos técnicos requeridos pela educação a distância (EAD) e pelo AVA, pois constata que a reflexão da participante sobre suas práticas de ensino está relacionada a sua devolução no uso das ferramentas digitais.

Tendo como ponto de partida a prática docente no CEPI (Edições 2011-1 e 2011-2) de uma das autoras deste artigo, apresentamos o processo de construção de uma ferramenta voltada para auxiliar a prática de professores iniciantes na modalidade a distância. O Manual do Professor CEPI reúne orientações quanto a aspectos técnicos e administrativos do ambiente virtual e reflexões sobre práticas pedagógicas nessa modalidade de ensino. Sistematiza conhecimentos práticos necessários ao professor, descreve suas atribuições e tece reflexões importantes para formação do professor iniciante em EAD.

---

<sup>1</sup> O termo *línguas adicionais* é utilizado aqui para enfatizar o acréscimo a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, não sendo relevante, portanto, distinguir se é segunda língua ou língua estrangeira. (ver Schlatter e Garcez, 2009, p. 127-128)

<sup>2</sup> O Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio (CEPI) é resultado de uma iniciativa de cooperação entre três universidades participantes da AUGM (Universidade Nacional de Entre Ríos, Universidade Nacional de Córdoba e Universidade Federal do Rio Grande do Sul), com o objetivo de qualificar o intercâmbio acadêmico no Programa de Mobilidade ESCALA Estudantil. O curso foi construído no período de 2007-2009 para ser ministrado totalmente a distância na plataforma MOODLE. Participaram da criação e do design do CEPI: Margarita Hraste (coordenadora geral do projeto/UNER), Margarete Schlatter (coordenação CEPI-Português/UFRGS), Víctor Hugo Sajoza Juric e Viviana Sapia (coordenação CEPI-Espanhol/UNC), Gabriela da Silva Bulla (coordenação de materiais didáticos CEPI-Português/UFRGS), Hebe Gargiulo (coordenação de materiais didáticos CEPI-Espanhol/UNC), María Laura Rodríguez (secretária do projeto/UNER). Formaram parte da equipe de técnicos de informática, web design e EAD: Guadalupe Moreira (UNER), Izadora Netz Sieczkowski (UFRGS), Mario Pizzi (UNC), Jerônimo Visñovezky (UNC), Maximiliano Franco (UNER), Paola Roldán (UNER). Sobre o histórico do projeto, ver Schlatter et al., 2007.

<sup>3</sup> O Programa ESCALA Estudantil (PEE) promove a mobilidade de estudantes de Graduação entre as instituições que compõem a Associação de Universidades do Grupo Montevideu (AUGM). O estudante pode cursar um semestre na universidade de destino, com o reconhecimento acadêmico, pela instituição de origem, das disciplinas cursadas. Outras informações sobre o PEE podem ser acessadas em: <http://www.grupomontevideo.edu.uy/escala/index.php/pt/>.

---

O CEPI é norteado pela concepção teórica de uso da linguagem como prática socialmente construída, pela qual agimos no mundo em (inter)ações com os outros (CLARK, 2000). A interação social é entendida como uma ação construída localmente pelos participantes pela interação e pelo uso da língua (REDDY, 2000). Desde essa perspectiva, para a elaboração dos materiais didáticos do CEPI e para organizar as sequências didáticas, adota-se como unidade a concepção bakhtiniana (BAKHTIN, 2003) de gêneros discursivos — tipos relativamente estáveis de textos que se podem reconhecer com base na experiência com diferentes textos orais e escritos. As cinco unidades do curso (intituladas *Nos conhecendo*, *Chegando na Universidade*, *Planejando os Estudos*, *Vida na Universidade*, *Atividades Acadêmicas*) foram criadas a partir de temáticas ligadas ao contexto de intercâmbio e apresentam textos relevantes aos campos de atuação que o estudante vai ingressar, no intuito de ampliar o repertório do aluno em gêneros discursivos usados em situações sociais relativas a essas temáticas. (BULLA et al, 2009; GARGIULO et al, 2009)

Outro conceito chave para o CEPI é o de aprendizagem, entendida como um fenômeno social realizado nas interações com os outros (VYGOTSKY, 1998; ABELEDO, 2008). Depreende-se disso que tanto as tarefas quanto o professor devem incentivar os participantes a interagir em busca de soluções para a construção de novos conhecimentos. Ao realizarem tarefas com propósitos sociais de participação acadêmica e na vida da cidade de destino, os participantes são incentivados a interagir com colegas do CEPI e colegas e professores da universidade de destino em situações que propiciam a construção e o compartilhamento de novos conhecimentos sobre a língua e sobre o intercâmbio.

Para que essas trocas, interações e construção de conhecimento se realizem, o CEPI tem como objetivo a criação de uma comunidade colaborativa de aprendizagem a distância (BULLA, 2007). De acordo com Bulla (2007), espera-se que um grupo de alunos e professores com diferentes relações sociais, mas com práticas de uso de linguagem comuns, construa um contexto de aprendizagem em que todos participem nas tomadas de decisões e no desenvolvimento das produções do grupo: os participantes — em uma comunidade

de de prática colaborativa — são legitimados por todos a concordar, discordar, pedir ajudar, criticar, em suma, a (inter)agir nas diferentes atividades tornadas relevantes por eles para levar adiante suas ações conjuntas. Para ser plenamente atuante nessa comunidade, espera-se que o professor CEPI se envolva com atividades como:

- leer y discutir sobre diferentes cuestiones relacionadas con la enseñanza,
- usar materiales didácticos para reflexionar sobre ellos y sobre las acciones pedagógicas que demandan,
- evaluar y reformular materiales para adecuarlos a los diferentes contextos,
- decidir sobre las herramientas/tecnología adecuadas en cada caso, y
- reflexionar sobre las formas de participación e implicaciones de diferentes acciones de los participantes para la creación de comunidades colaborativas de aprendizaje (SCHLATTER et al, 2009 p. 2).

Partindo dos pressupostos apresentados acima, o Manual do Professor CEPI foi elaborado buscando oferecer uma oportunidade de reflexão para futuros professores, para que possam — de antemão — conhecer as práticas já realizadas, preparando-se para atuar no ambiente de ensino a distância, informados sobre os objetivos e as perspectivas teóricas que subjazem à proposta de ensino, compartilhando, assim, pontos de partida para as discussões que acontecerão no percurso de sua prática.

Bonotto (2007) relaciona o movimento de tornar-se crítico do professor em formação aos momentos em que ele questiona e reavalia práticas pedagógicas já consolidadas e cristalizadas em busca de novas formas de atuação para melhor atender às necessidades de seus alunos e se ajustar a novos contextos e a novas demandas. Nesse sentido, observa-se que a reflexão de um professor — na prática — é acionada por uma situação problemática, uma dúvida, uma discordância decorrente das práticas realizadas com os alunos. Logo, são fundamentais nesse processo as oportunidades de reflexão para que o professor possa expressar e articular suas dúvidas e o seu fazer pedagógico. O estudo de Lemos (2011) configura-se, portanto, como uma articulação teórico-prática das reflexões que a autora fez com colegas professores de outros CEPI e com a equipe

---

de apoio pedagógico do CEPI-UFRGS durante duas edições do curso (2011-1 e 2011-2), com vistas a reunir um conjunto de orientações para futuros professores deste e de possíveis outros contextos de ensino com base em pressupostos semelhantes.

Para compor o manual, foram sistematizados os tópicos relevantes às práticas dos professores participantes: as dúvidas e dificuldades expressas pelos professores dos CEPI-UFRGS, CEPI-UNC e CEPI-UNER nos momentos de reflexão oportunizados pelo projeto, o diário mantido por Lemos durante a segunda edição do curso e a lista de atribuições do professor levantada pela equipe CEPI-UFRGS. A seguir, explicitamos como foram utilizadas cada uma dessas fontes e como foi feita a seleção dos tópicos e sua sistematização para a composição do manual.

**a) Fórum “Sala dos Professores”:** fórum interinstitucional no qual todos os participantes das equipes CEPI<sup>4</sup> (professores, professores assistentes, coordenadores e equipe de apoio pedagógico) podem expor dúvidas, pedir ajuda e ajudar aos colegas, abrindo novos tópicos de discussão ou respondendo aos já abertos. Na primeira edição, as três universidades (UFRGS, UNER e UNC) ofereceram o CEPI concomitantemente, e o fórum movimentou muitas discussões<sup>5</sup>. Com base na leitura dessas discussões, foram selecionados os temas tornados relevantes<sup>6</sup> pelos participantes por meio de perguntas, opiniões, sugestões e comentários. São eles: correção e avaliação, boletim de desempenho, cronogramas, papéis do professor e tutor e utilização de ferramentas.

**b) Reuniões Pedagógicas:** na edição piloto (2011-1) houve duas reuniões interinstitucionais entre as equipes CEPI, nas quais os participantes das três universidades se reuniram em videoconferência via Skype para discutir o andamento de cada curso e refletir sobre aspectos relevantes às práticas locais. Durante essas reuniões, surgiam temas diversos desde pequenas dúvidas, como onde clicar para terminar uma tarefa, até questões mais amplas e recorrentes no andamento do curso, como formas de motivar o engajamento dos alunos. Para um desses encontros, foi preparada uma pauta em um *wiki* no MOODLE<sup>7</sup> intitulada “problemas enfrentados que gostaríamos de discutir” para a reflexão em grupo. O que se evidenciou como mais problemático para os professores foram questões relacionadas à participação dos alunos, à administração do andamento do curso e ao cumprimento de cronograma. Esses temas foram então selecionados para inclusão no Manual do Professor.

**c) Apoio pedagógico:** quando o professor tinha dúvidas ou sentia necessidade de refletir sobre alguma prática, ele podia recorrer à equipe de apoio pedagógico para discutir e resolver situações-problema. Nas duas edições do CEPI, além do coordenador pedagógico, houve a participação de colaboradores voluntários para dar apoio pedagógico ao professor quando surgisse algum questionamento ou problema a ser resolvido. Os professores, muitas vezes, precisam de auxílio para discutir suas ações em momentos que não os de reunião ou em situações nas quais não podem esperar por respostas em uma discussão via fórum. Justamente nessas situações, a troca

---

<sup>4</sup> Participantes das edições 2011-2 e 2012-1: Equipe CEPI-UFRGS: Fernanda Lemos, Bruno Coelho Rodrigues, Renata Bonotto. Equipe CEPI-UNC: Susana Becker, Cecilia Peralta Frías, Noelia Bolognino, Andrea Gambini e Hebe Gargiulo. Equipe CEPI-UNER: María Cecilia Doti, María Bernarda Rosa, Claudia Elena Dacharri. Coordenação geral: Hebe Gargiulo, Gabriela Bulla e Margarete Schlatter.

<sup>5</sup> Na segunda edição, foi oferecido apenas o CEPI-UFRGS, e essa ferramenta não foi utilizada.

<sup>6</sup> Os tópicos selecionados como relevantes foram aqueles que fomentaram discussão entre vários participantes. Tópicos como “Dedicação horária” e “Relatórios de atividade” tiveram baixa adesão dos participantes e, portanto, não constam no manual.

<sup>7</sup> Lista completa dos tópicos elencados pelos professores nessa pauta: “a) alunos que não estão fazendo tarefas individuais e só participam de atividades coletivas; b) alunos que só fazem tarefas individuais e não participam de atividades coletivas; c) alunos que começaram a fazer o CEPI e sumiram; d) alunos que não têm regularidade de entrada no MOODLE CEPI e/ou parecem estar perdidos; e) alunos que não participam de alguma(s) atividade(s) síncrona(s) - encontros via *Chat* ou Skype; f) discussão do cronograma, o que cortar para conseguirmos terminar o curso antes de os alunos viajarem”.

---

com a equipe de apoio se tornou valiosa tanto para formação dos professores quanto para a tomada de decisões sobre as aulas. Os tópicos relacionados a esse momento de reflexão foram elencados em diário e são apresentados a seguir.

**d) Manutenção de diário:** Liberali (1999) dedica sua tese de doutorado à discussão do uso do diário como ferramenta para a reflexão do professor e ressalta que esse instrumento pode criar as condições e ser o palco para o desenvolvimento de um tipo de reflexão que, além de capturar a prática, crie a base para a crítica consciente dessa ação. A introdução do uso do diário na vida docente representa, pois, uma tentativa de, através de uma mudança discursiva, levar a uma mudança na prática reflexiva, e vice-versa. Por isso, na segunda edição, a professora do curso manteve relatos sobre cada dia de trabalho, com ênfase em situações que julgava precisar de ajuda, em como havia solucionado a situação e o que havia sido discutido sobre tal tópico com a equipe de

apoio pedagógico. Com base nessas reflexões, os seguintes tópicos foram elencados para figurar no Manual do Professor: o conhecimento das ferramentas do AVA; a conversa inicial com os alunos; a administração do andamento do curso; a elaboração de cronogramas; a adaptação de materiais para cada turma; as mensagens organizacionais; a mediação de tarefas síncronas; a participação dos alunos; a relação professor e professor assistente; a avaliação de tarefas e o boletim de desempenho.

No quadro a seguir, sintetizamos os tópicos que se destacaram como relevantes de acordo com as oportunidades de reflexão descritas acima. Pode-se observar que, mesmo em oportunidades de reflexão diferenciadas, os tópicos se repetem. Por exemplo, o tópico relacionado a cronograma é tornado relevante nos três momentos de reflexão. Essa recorrência evidencia que estes são assuntos importantes para as práticas do professor CEPI e que, por isso, devem constar no Manual do Professor.

<b>Quadro 1 – Levantamento de tópicos para o Manual do Professor CEPI</b>	
<b>Fórum Sala dos Professores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correção e avaliação</li> <li>• Boletim de desempenho</li> <li>• Cronogramas</li> <li>• Papeis do professor e tutor</li> <li>• Utilização de ferramentas</li> </ul>
<b>Reuniões Pedagógicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação dos alunos</li> <li>• Andamento do curso</li> <li>• Cumprimento de cronograma</li> </ul>
<b>Apoio pedagógico e Diário do Professor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento das ferramentas do AVA</li> <li>• Conversa inicial com os alunos</li> <li>• Administração do andamento do curso</li> <li>• Elaboração de cronogramas</li> <li>• Adaptação de materiais para cada turma</li> <li>• Mensagens organizacionais</li> <li>• Mediação de tarefas síncronas</li> <li>• Participação dos alunos</li> <li>• Relação professor e professor assistente</li> <li>• Avaliação de tarefas</li> <li>• Boletim de desempenho</li> </ul>

(LEMOS, 2011, p. 20)

**e) As atribuições do professor:** durante a segunda edição do CEPI, paralelamente à construção do diário, Lemos (2011) elaborou uma lista com todas as atribuições que foi assumindo ao longo do curso. Essa lista também foi essencial para a elaboração do manual, já que, mesmo não

sendo identificadas como práticas problemáticas ou foco de reflexão, são questões que precisam ser descritas devido a sua importância para o andamento das atividades do curso. O quadro a seguir apresenta essas atribuições, agrupado-as em temas afins.

<b>Quadro 2 – Atribuições do professor</b>	
<b>Contato inicial com alunos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envio de convite ao aluno</li> <li>• Ajuda para o primeiro <i>login</i></li> <li>• Conversa inicial</li> </ul>
<b>Organização do curso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Re)elaboração (adaptação) de materiais didáticos</li> <li>• Elaboração de cronogramas</li> <li>• Postagens no fórum de notícias sobre organização do curso</li> <li>• Mensagens para alunos sobre tarefas e atividades</li> <li>• Acompanhamento de realização de tarefas</li> <li>• Conseguir contatos de alunos da UFRGS para e-mails</li> <li>• Conseguir contatos de ex-intercambistas para café cepiano</li> <li>• Conseguir contatos dos orientadores com a Relinter</li> <li>• Acompanhamento da participação dos alunos</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Feedback</i> e revisão das produções dos alunos</li> <li>• Acompanhamento de fóruns</li> <li>• Elaboração dos boletins</li> </ul>
<b>Atividades síncronas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajuda <i>online</i></li> <li>• Mediação de <i>chats</i></li> <li>• Mediação de videoconferências</li> </ul>
<b>Reflexão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação da sala dos professores</li> <li>• Reuniões pedagógicas com equipes de outros CEPI</li> <li>• Reuniões pedagógicas equipe CEPI-UFRGS</li> <li>• Participação em artigos</li> </ul>

(LEMOS, 2011, p. 21)

O Manual do Professor CEPI, construído a fim de auxiliar o professor a resolver dificuldades que podem surgir no seu dia a dia de forma prática e efetiva, tem enfoque muito mais em práticas que em formação teórica. No entanto, isso não significa que o conhecimento teórico não esteja subjacente às orientações dadas, nem que não seja importante que o professor busque aprofundar conhecimentos sobre as perspectivas teóricas do CEPI e sobre a formação de professores para a modalidade de ensino a distância; ao contrário, essas são atribuições imprescindíveis para o que se espera do professor CEPI. Dessa forma, espera-se que o uso do manual seja aliado a leituras, à reflexão e à discussão sobre os conceitos teóricos basilares do projeto.

Ao centrar-se na leitura do manual, o professor irá encontrar, nas temáticas organizadas em oito seções (abaixo), as questões identificadas como situações problemáticas pelos participantes das edições estudadas e também à descrição de práticas necessárias para o bom andamento do curso. As seções que compõem o manual são:

**Conhecendo a plataforma MOODLE** – apresenta a plataforma MOODLE e as suas páginas iniciais.

**As ferramentas do AVA** – descreve as ferramentas utilizadas no curso tanto pela forma como o aluno as visualiza, quanto pela forma como o professor as vê.

**Como iniciar a comunidade CEPI-UFRGS** – descreve as atribuições do professor com relação à formação do grupo.

**Como organizar o curso** – descreve as atribuições do professor com relação ao gerenciamento do curso, bem como sugere práticas que deram certo com relação aos aspectos organizacionais do CEPI.

**Avaliação** – descreve as ferramentas avaliativas utilizadas pelo CEPI-UFRGS e orienta o professor a utilizá-las exemplificando algumas práticas exitosas realizadas nas edições anteriores.

**Atividades síncronas** – orienta o professor sobre a mediação e a participação nas atividades síncronas.

---

**Reflexão e formação do professor** – explica quais as ferramentas de reflexão oportunizadas ao Professor CEPI e seus modos de participação.

**Leituras recomendadas** – recomenda leituras para o aprimoramento do professor tanto em suas práticas pedagógicas quanto na sua formação teórica.

Considerando que entre as preocupações da Linguística Aplicada está responder aos desafios da educação no ensino de línguas, entendemos como fundamentais os estudos focados nas **práticas do professor**, visto que, quando um professor começa a atuar, por mais amplos que sejam seus conhecimentos teóricos, a teoria começa a fazer sentido quando dialoga com a prática, ou seja, quando é possível fazer uma ponte entre o repertório de conhecimentos prévios e as situações reais da sala de aula (BONOTTO, 2010). É verdade que, na prática e, portanto, nas interações de sala de aula (no caso do CEPI, no ambiente virtual de aprendizagem), o professor constrói conhecimentos e elabora saberes a partir do enfrentamento das situações construídas pelos participantes no aqui e agora da sala de aula. No entanto, muitas vezes, não há oportunidades ou mesmo tempo para uma sistematização dessa aprendizagem e desses conhecimentos construídos pela prática docente. Foi com esse objetivo que o estudo de Lemos (2011) foi desenvolvido: a partir da prática dos professores, foram reunidos os pontos identificados como problemáticos e as reflexões relevantes à formação a fim de elaborar um manual para auxiliar os professores CEPI iniciantes em ensino de línguas adicionais na mo-

dalidade a distância, sistematizando o conhecimento construídos na prática.

Para chegar ao este produto final, o caminho percorrido foi o de estruturação dos tópicos mais importantes para as práticas do professor, por meio da participação no fórum Sala dos Professores, das Reuniões Pedagógicas do grupo CEPI (ambos ocorridos na primeira edição do CEPI) e da análise do diário do professor, realizado na segunda edição. Durante a segunda edição, também foi estruturada uma lista de atribuições do professor CEPI com o mesmo propósito de elencar tópicos para compor o manual, associando, então, os tópicos que foram tornados relevantes em momentos de reflexão e os que fazem parte da prática cotidiana do professor. Após a definição dos tópicos, buscamos embasamento teórico tanto nos pressupostos do CEPI quanto em outras pesquisas já publicadas na área de EAD, a fim de construir parâmetros e sugestões relevantes e consistentes para as práticas de futuros professores.

Cabe salientar que o resultado do trabalho de Lemos (2011) só pôde ser alcançado por que está inserido em um projeto no qual a prática de docência está fortemente ligada a ações de reflexão e de desenvolvimento crítico de seus agentes. Acreditamos que a principal conclusão do trabalho é a verificação que um professor, se lhe forem oportunizados momentos de reflexão, é capaz de ter excelente formação para a prática local. Ou seja, as ações de reflexão, concomitantes à prática pedagógica, beneficiam a formação do professor e, muito além disso, o tornam capaz de auxiliar na formação de novos professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABELED, M. de la O. *Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula*. Porto Alegre, Tese de Doutorado em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

BONOTTO, R. C. S. *As inter-relações de Educação a Distância, Tecnologias de Informação e Comunicação e Formação de Professores de Línguas*. Monografia (Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação a Distância). Universidade Católica de Brasília, 2010.

BONOTTO, R. C. S. *Internet na sala de aula de língua estrangeira: formação de professores a distância*. Porto Alegre, Dissertação de Mestrado em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

BULLA, G. S.; GARGIULO, H.; SCHLATTER, M. Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del Curso de Español-Portugués para el Intercambio (CEPI). In: *II Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas. Actas Digitales*. Córdoba: PlasmaMedia. v. CD. p. 01-12, 2009.



- 
- BULLA, G. S. *A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira*. Porto Alegre, Dissertação de Mestrado em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.
- BUZATO, M. E. K. *O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores*. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Federal de Campinas, 2001.
- CLARK, H. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução do Instituto de Letras/UFRGS*, Porto Alegre, n. 9, p. 49-71, 2000.
- GARGIULO, H.; BULLA, G. S.; SCHLATTER, M. CEPI: Tareas, herramientas y el enfoque accional en el aprendizaje en línea. In: *II Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas. Actas Digitales*. Córdoba: PlasmaMedia. v. CD. p. 01-12, 2009.
- GERALDINI, A. F. S. *Docência no ambiente digital: ações e reflexão*. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.
- LEMONS, F. C. *O ensino de línguas adicionais na modalidade a distância: a elaboração do Manual do Professor CEPI*. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Letras. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.
- LIBERALI, F. C. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.
- PRIMO, A. *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura e cognição*. Porto Alegre, Ed. Sulina, 2007.
- REDDY, M. J. A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. *Cadernos de Tradução do Instituto de Letras/UFRGS*, 9, 2000. p. 5-47.
- SCHLATTER, M.; BULLA, G. S.; GARGIULO, H.; JURIC, V. H. S. La formación del profesor CEPI para interactuar en una comunidad colaborativa de aprendizaje a distancia. In: *II Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas. Actas Digitales*. Córdoba: PlasmaMedia. v. CD. p. 01-18, 2009.
- SCHLATTER, M.; BULLA, G.; JURIC, V. S.; HRASTE, M.; RODRÍGUES, M. L. A Certificação Espanhol/Português para Intercâmbio (CEPI) como uma ação de política linguística no âmbito do Mercosul. In: *Anais III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Núcleo Educación para la Integración AUGM, Córdoba, 2007.
- SCHLATTER, M. e GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês*. Porto Alegre: Edelbra, 2012.
- VYGOSTKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
-



---

## ORGANIZAÇÕES DE FALA-EM-INTERAÇÃO SOCIAL ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**Marcela de Freitas Ribeiro Lopes**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Universidade Estadual do Centro-Oeste*

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância de descrever organizações de fala-em-interação social escolar com vistas a trazer subsídios para a formação de professores de línguas. Para tal, pretende-se apresentar o que as pesquisas realizadas por analistas da conversa do grupo “Interação Social e Etnografia”<sup>1</sup> (doravante ISE) têm descrito em análises de práticas de sala de aula por meio de trabalhos de campo etnográficos e estudos interacionais com transcrições detalhadas e multimodais. O grupo de pesquisa busca compor um observatório de como se organiza a fala-em-interação na sala de aula contemporânea descrevendo o que acontece no aqui-e-agora das ações dos participantes, e, com isso, contribuir para o planejamento de práticas pedagógicas que levam em consideração as ações cotidianas que acontecem em sala de aula.

Tem-se como inspiração o artigo de revisão de Garcez (2006), no qual o autor apresenta a descrição da sequência canônica do contexto escolar — sequência de Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA) — para destacar as consequências estruturais de reprodução de conhecimento desse padrão interacional e refletir sobre a interação de sala de aula fora do padrão IRA. A sequência IRA, descrita por diversos autores (SINCLAIR e COULTHARD, 1975; MEHAN, 1985; CAZDEN, 1991; O’CONNOR E MICHAELS, 1996)<sup>2</sup> é composta por: a) iniciação: o professor faz uma iniciação, geralmente uma pergunta; b) resposta: o aluno responde a iniciação; c) avaliação: o professor avalia a resposta do aluno. Na sequência IRA existe um iniciador e avaliador que, em ge-

ral, é identificado pelos autores como o professor, isto é, na estrutura da sala de aula tradicional, primordialmente é o professor o iniciador e o avaliador, aquele que sabe e que pode avaliar. A sequência IRA legitima papéis institucionais e *status* superior para esse iniciador/avaliador. Portanto, para Garcez (2006),

[...] a fala-em-interação de sala de aula marcada por recorrência de sequências IRA pode muito bem estar a serviço de apresentar, testar e impor informações e padrões de comportamento, atividades orientadas para metas-fim que dificilmente parecem resultar na formação de cidadãos participativos e críticos. (GARCEZ, 2006, p. 69)

Partindo da compreensão dessa organização da fala-em-interação da sala de aula — IRA — e da reflexão feita por Garcez (2006), questiona-se: é possível encontrar outras formas de participação no contexto escolar, nas quais alunos podem ser os iniciadores e/ou avaliadores no lugar do professor? Alunos podem ser legitimados pelo professor e por outros alunos como detentores de conhecimento? Com essas questões em mente, o foco requer uma visão ampla de diferentes salas de aula no intuito de estudar se apresentam diferentes possibilidades de organizações de fala-em-interação.

Os estudos referidos neste artigo compõem fundamentalmente o acervo de monografias e dissertações do grupo ISE. Todas as pesquisas analisam a fala-em-interação social do ponto de vista da Análise da Conversa Etnometodológica

---

<sup>1</sup> “O Grupo de Pesquisa em Interação Social e Etnografia (ISE) reúne pesquisadores interessados na organização da fala-em-interação social, sobretudo em cenários institucionais escolares.” ([www.grupoise.blogspot.com](http://www.grupoise.blogspot.com))

<sup>2</sup> Esse artigo trata da sequência de revozeamento - redizer o turno/ contribuição do aluno por outro participante – descrita por O’Connor e Michael (1996). Para mais detalhes, ver O’Connor e Michael (1996).

<sup>3</sup> Os primeiros autores que descreveram a sequência IRA foram Sinclair e Coulthard (1975): “A typical exchange in the classroom consists of an *initiation* by the teacher, followed by a *response* from the pupil, followed by *feedback* to the pupil’s response from the teacher.” (p. 21).

---

(ACE). Como veremos a seguir, alguns pesquisadores mostram que existe *status* de maior conhecedor e de organizador para o professor (como exemplo: ABREU, 2003), e outros descrevem como esse *status* pode ser assumido por alunos (por exemplo: MELO, 2006; SCHULZ, 2004; SCHULZ, 2007; BULLA, 2007; FRANK, 2010; ALMEIDA, 2004; LOPES, 2009).

Abreu (2003) discute a legitimação do papel de instrutor atribuído ao professor. A autora apresenta uma análise da organização de reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na sala de aula tradicional, contexto no qual esse tipo de reparo, próximo da correção, pode estar a serviço de controle social do professor para com os alunos. Segundo Abreu (2003), a prática de reparo iniciado e levado a cabo pelo outro ocorre sem nenhuma hesitação ou marca de despreferência porque quem o faz é o professor legitimado pelos alunos como instrutor (ABREU, 2003, p. 57). Ou seja,

esse controle social sobre o outro, muito recorrente em sala de aula tradicional, é sustentado porque, nesse ambiente, o papel institucional desempenhado pelo professor legitima atitudes para manutenção do mandato institucional. O professor, como representante da instituição escolar, tem como tarefa, e muitas vezes espera-se dele, que instrua os alunos em seu processo de aprendizagem. (ABREU, 2003, p. 70)

A autora também analisa a sequência IRA relacionando-a como o reparo iniciado e levado a cabo pelo outro. Ela mostra que, na medida em que a resposta dada não seja a esperada por quem proferiu a iniciação, então o iniciador pode vir a fazer reparo nesse momento. Ainda sobre isso, a pesquisadora afirma que, das instâncias que analisou, encontrou

[...] o professor fazendo a parte I e atribuindo a parte R a um ou mais alunos. É como se isso fizesse parte de seu papel institucional que precisa testar e avaliar o desempenho dos alunos. É justamente esse papel de avaliador que legitima também o uso do reparo iniciado e levado a cabo pelo outro de forma não-modulada e sem atrasos, isto é, sem nenhuma marca que demonstre a sua despreferência em ambiente de sala de aula tradicional. (ABREU, 2003, p. 61)

Os resultados de Abreu (2003) corroboram os estudos de Sinclair e Coulthard (1975), Cazden (1991) e Mehan (1985) sobre a sequência canônica da fala-em-interação de sala de aula tradicional — IRA, em que o professor tem seu *status* de avaliador legitimado. Outros pesquisadores do grupo ISE, no entanto, descrevem outras organizações de fala-em-interação na sala de aula contemporânea em que o *status* de avaliador, por exemplo, não é atribuído de antemão ao professor, mas sim negociado na fala-em-interação pelos participantes.

Melo (2006), por exemplo, ao analisar as tomadas de turnos e o controle social na fala-em-interação de sala de aula, mostra salas de aulas diferentes das tradicionais. Na organização da fala-em-interação na sala de aula analisada pela autora, o professor valoriza as auto-seleções e a tomada de turno dos alunos e, ainda, presta conta de suas ações. Ao analisar os momentos de controle social, em que “um dos interagentes direciona as ações de outro” (MELO, 2006, p. 11), a autora diz que o professor exerce controle social justificado, ou seja, prestando contas de suas ações:

No contexto de uma sala de aula, ao invés de o professor apenas usar de seu poder institucional para direcionar as ações dos alunos, quando há a prestação de contas, há a racionalização conjunta tanto das ações do professor quanto as do aluno. A ação do professor em prestar contas orienta o aluno a respeito da impropriedade de suas atitudes frente ao contrato de sala de aula, sendo assim construída a justificativa para o controle de suas ações. Apesar de ser interacionalmente custosa, essa prática sustenta o objetivo de uma sala de aula que prima pela formação de cidadãos críticos, pois a prestação de contas colabora para que o aluno reflita a respeito das atitudes do professor e de suas próprias. (MELO, 2006, p.11)

Desta forma, para a autora, é importante que o controle social seja justificado para sustentar a formação crítica dos alunos. Nesse sentido, o professor tem seu *status* de organizador da fala-em-interação legitimado, mas não exerce controle social reforçando a assimetria/hierarquia entre professor e aluno, sem nenhuma prestação de contas de suas ações.

Schulz (2004) discute um evento em que a professora faz uma correção, mas os alunos re-

---

sistem à correção feita demonstrando um alinhamento atípico de um aluno de sala de aula tradicional (SCHULZ, 2004, p. 26). A autora analisa a estrutura de participação entre professor e aluno de um debate em aula e argumenta que a professora não só se alinha como professora, gerenciando a alocação de turnos, como, também, valoriza a participação dos alunos, ratificando auto-seleções. A análise de Schulz mostra que a identidade de aluno não é aquela que convencional e tradicionalmente se entende por aluno: “eles se auto-selecionam, conseguem manter um tópico, e resistem a uma correção” (SCHULZ, 2004, p. 28).

A sala de aula que analisamos parece se diferenciar no que diz respeito a esses papéis e às identidades hegemônicas de professor e alunos. Há indícios de uma construção de participação e inclusão social. Os alunos mantêm um alinhamento de igualdade com a professora ao proporem novos tópicos e resistirem à correção de sua fala. Sílvia, por sua vez, ainda que corrija e gereencie os turnos dos alunos, acaba também por promover a construção da participação ao propor uma mediação para que os alunos possam falar e ser ouvidos. (SCHULZ, 2004, p. 33)

Em outra pesquisa na mesma escola, Schulz (2007) também desenvolve o tema da participação focando a sala de aula e o conselho de classe participativo. A autora apresenta um excerto em que, mais do que não aceitar a correção da professora (SCHULZ, 2004), o aluno corrige a professora ao trocar a palavra “sacas”, escrita no quadro pela professora, por “sacos” (SCHULZ, 2007, p. 90). A professora Livia lida com a correção, explica que o correto é “sacas”, mas também demonstra não ser a detentora do conhecimento ao dizer que não sabe por que “sacas” é o nome correto. Schulz (2007) quando fala sobre aprender e sobre participar, afirma que “participar é aprender, assim como aprender é participar, e, ainda, de que aprendemos a participar” (p.41). A autora mostra que, na escola analisada, todos podem participar e os alunos são protagonistas de sua própria aprendizagem. Em relação a isso, fica claro que as ações de professor e de aluno são diferentes do que comumente se entende por ações da fala-em-interação na sala de aula tradicional. Schulz relaciona esse resultado com o estudo de Cazden (2001) ao afirmar que “o não-

tradicional de sala de aula pode ser considerado resultado de mudanças nos objetivos educacionais que modificariam assim, a fala de sala de aula” (SCHULZ, 2007, p. 38):

[...] o professor escolher não gerenciador os turnos de fala dos alunos representa uma mudança, o até mesmo uma inovação, no que tradicionalmente se chamou de fala-em-interação de sala de aula, pois para a pesquisadora o “comum” de sala de aula é que o professor gereencie os turnos. (SCHULZ, 2007, p. 36)

Também, há descrições de fala-em-interação de sala de aula em que o professor não gereencia os turnos dos alunos e não ocupa o papel de maior conhecedor. Bulla (2007), por exemplo, descreve eventos em que os alunos pedem ajuda aos outros alunos participantes atribuindo-lhes *status* de maior conhecedores. A autora analisa a realização de atividades pedagógicas colaborativas e foca em pedido e oferta de ajuda, resolução de problemas e produção. Ao analisar momentos de colaboração entre os participantes, dois grupos de alunos usando o computador para realizar uma atividade de escrita coletiva, a pesquisadora menciona que as atividades não são “previsíveis ou passíveis de serem controladas pelo professor (o que pode assustar alguns professores)” (BULLA, 2007, p. 06).

Frank (2010), ao analisar momentos desconfortáveis em sala de aula em situações de oferta contínua, pelo professor, de convites à participação e a não aceitação imediata reiterada pelos alunos, contribui para a compreensão das perguntas na sala de aula em relação à prática pedagógica tradicional e não-tradicional. Frank (2010) diz que os convites à participação feitos pelo professor podem ou não seguir como tópico na fala-em-interação de sala de aula, ou seja, se os participantes conjuntamente conseguem fazer sentido para os convites, o tópico segue em pauta. Caso contrário, o tópico é abandonado. Tudo depende do engajamento dos participantes no esforço de fazer sentido dos convites à participação. Nesse sentido, a fala-em-interação de sala de aula não é somente gerenciada pelo professor: todos os participantes — alunos e professores — trabalham em conjunto, engajados em se alinhar

---

com o tópico da aula, para dar andamento às atividades em sala de aula.

Almeida (2004) analisa como os participantes negociam e produzem identidades masculinas em sala de aula e na escola. Para tanto, o autor também questiona as categorias identitárias de “professor” e “aluno”, que podem ou não ser relevantes na interação. Ou seja, “os participantes podem estar sinalizando, produzindo e negociando outros tantos traços identitários que não sejam aqueles atribuídos a eles pelos papéis institucionais que poderiam representar” (p. 73). Tanto é assim que, em um dos dados analisados, duas participantes, Sônia e Rita, tornam relevantes suas identidades de professoras instrutoras ao associarem traços da identidade de bom aluno a um dos participantes.

Nessa concepção, defende-se a ideia de que trazemos à interação muitas identidades potenciais e que iremos negociar aspectos de nossas identidades que são opcionais e estratégicos, sendo dependentes do contexto em que ocorre o encontro face a face. Assim, não decidimos antecipadamente ou deliberativamente que traços identitários serão negociados interacionalmente. (ALMEIDA, 2004, p. 148)

Lopes (2009), ao analisar a negociação de identidade de professora de três estagiárias de espanhol em salas de aula de ensino médio de três escolas públicas do interior do estado do Paraná, também apresenta um evento em que uma aluna assume o papel de organizadora da fala-em-interação quando tenta exercer controle sobre as ações dos outros alunos participantes. Fátima chega a aumentar o tom de voz para pedir silêncio para os outros alunos para poder ouvir a professora, ou seja, a aluna disciplina outros alunos (LOPES, 2009, p. 77).

As organizações de fala-em-interação apresentadas acima, que se assemelham às descrições realizadas por Rampton (2006) da sala de aula contemporânea, mostram que há outras novas maneiras de organizar a fala-em-interação em sala de aula que não a organização composta por sequências avaliativas de IRA, em que o professor é o avaliador. Rampton (2006) estudou situação e detalhadamente a fala-em-interação de sala

de aula de uma escola de Londres e identificou uma nova ordem comunicativa sendo posta em prática, na qual os interagentes participam de uma maneira dita “exuberante”, ou seja, por meio de ações como cantarolar, improvisar performances em língua estrangeira, estilizar exageradamente variedades linguísticas — como *posh* e *Cockney*<sup>4</sup>. Nessa nova ordem comunicativa, os alunos se auto-selecionam para falar sem que o professor os autorize; os próprios alunos selecionam outros alunos; as sobreposições são frequentes e os intervalos são raros; e o professor não é o único a fazer correção.

Esta nova organização estaria substituindo a ordem tradicional na qual o professor disputa de poder para determinar quando, onde e sobre o que os alunos teriam o direito de falar — isso quando a eles franqueado esse direito — por uma organização em que os alunos também tomam a iniciativa e estabelecem suas preferências em relação ao que acontece na sala de aula. (AMARAL; FRANK, 2009, p.56)

Nas organizações da fala-em-interação de sala de aula contemporânea, o professor não lida somente com alunos quietos e submissos, mas também alunos participativos e ativos. Isso exige engajamento de todos os participantes, exige trabalho conjunto. Então, para melhorar as condições de aprendizagem é necessário um entendimento desses modos de participar, para que o planejamento pedagógico possa ser sensível a essas novas organizações de fala-em-interação e propiciar ações mais democráticas, em que todos possam se engajar.

Por meio das descrições da organização da fala-em-interação de cenários institucionais escolares realizados no âmbito do Grupo de Pesquisa ISE, foi possível descrever outras organizações de fala-em-interação de sala de aula, diferentes das sequências de IRA (em que o professor faz um pergunta de resposta conhecida, os alunos respondem e o professor avalia). Nos trabalhos mencionados encontram-se: professor prestando contas de suas ações (MELO, 2006), alunos resistindo à correção do professor (SCHULZ, 2004), alunos corrigindo o professor (SCHULZ, 2007), alunos pedindo ajuda a outros

---

<sup>4</sup> Dialetos de Londres. *Posh* considerado padrão e elegante. *Cockney* considerado não-padrão.

---

alunos (BULLA, 2007), professores e alunos conjuntamente engajados na construção do tópico gerado a partir de convites à participação feitos pelo professor (FRANK, 2010), dois participantes — aluno e professor — tornando relevantes suas identidades de professor ao mesmo tempo no mesmo evento (ALMEIDA, 2004), aluno disciplinando alunos (LOPES 2009).

Por meio desses trabalhos constrói-se um observatório de organizações de fala-em-interação de sala de aula em que as questões relacionadas a *status* superior do professor podem ser questionadas. Parece haver uma redefinição dos papéis do professor e do aluno na fala-em-interação de sala de aula contemporânea, e o entendimento pelo professor dessas novas organizações é fundamental para que ele consiga desenvolver e manter as aulas em curso, qualificando-as. Portanto, os estudos de fala-em-interação de sala de aula dão subsídios para uma proposta de formação de professores que busque promover a reflexão sobre as ações cotidianas dos participantes na sala de aula. Uma formação de professores que

privilegie a reflexão sobre ações não-tradicionais do professor, como por exemplo: possíveis implicações de um controle social justificado (MELO, 2006) e de ações de escolher não gerenciar os turnos de fala dos alunos (SCHULZ, 2007) e momentos em sala de aula em que alunos resistem à correção, corrigem o professor, pedem ajuda a outros alunos, trabalham na manutenção ou não do tópico da aula, são instrutores no lugar do professor/junto com o professor, disciplinam outros alunos.

Destarte, os resultados desses estudos podem pautar uma proposta de formação de professores que seja sensível ao que acontece no aqui-e-agora da fala-em-interação da sala de aula contemporânea, pois, para que uma formação de professores seja significativa, é desejável que leve em conta o que ocorre em seu cotidiano escolar. Por meio desse observatório de ações, é possível orientar novas construções de boas práticas na escola contemporânea composta por alunos mais participativos e com maior protagonismo no seu percurso de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, C. S. *A organização do reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na conversa cotidiana e sala de aula tradicional em português brasileiro*. 2003. 77 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2003.

ALMEIDA, A. N. *Construindo contextos: a produção de identidades masculinas na fala-em-interação*. 2004. 188 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2004.

AMARAL, D.; FRANK, I. Novos arranjos. *Educação*, v. 144, 56-59, 2009.

BULLA, G. S. *A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira*. 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

CAZDEN, C. B. *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1991.

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópico*, São Leopoldo (Unisinos), v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006.

FRANK, I. *Constituição e superação de momentos desconfortáveis em sequências de convites à participação: a construção do engajamento na fala-em-interação de sala de aula*. 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

LOPES, M. F. R. *A negociação de identidade de professor na sala de aula de estágio de língua espanhola*. 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2009.

MEHAN, H. The structure of classroom discourse. In: DIJK, T. Van (Org.). *Hand book of discourse analysis*. Londres: Academic Press, 1985, v. 3, p. 119-131.

MELO, P. S. *A tomada de turnos e o controle social na fala-em-interação: práticas diferenciadas organizam diferentes instituições escolares*. 2006. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciada em Letras) — Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2006.

O'CONNOR, M.; MICHAELS, S. Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: DIJK, T. Van (Org.). *Discourse, learning and schooling*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 63-103.

---

RAMPTON, B. *Language in late modernity: Interaction in an urban school*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

SCHULZ, L. *A construção da participação oral na fala-em-interação de sala de aula: a tomada de turno pelo aluno*. 2004. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciada em Letras) — Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2004.

\_\_\_\_\_. *A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre*. 2007. 164 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, M. *Toward an analysis of discourse*. Londres: Oxford University Press, 1975.



---

# A CONSTITUIÇÃO DE UMA AÇÃO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS DA UFRGS

**Bruna Morelo**

**Camila Dilli**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

A educação superior no Brasil tem tomado novos rumos quanto à diversidade social e étnica. No ano de 2012, foi regulamentada a Lei das Cotas (nº 12.711/2012) nacional, que determina a reserva de 50% das vagas de Universidades e Institutos Federais, com prazo de adequação a esse percentual até o ano de 2016. As vagas reservadas se destinam a estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas, com distribuição de vagas entre negros, pardos e indígenas proporcional às populações dessas etnias nos estados onde as vagas serão oferecidas<sup>1</sup>. Antes da Lei das Cotas, sistemas de entrada diferenciados propostos pelas chamadas Ações Afirmativas (doravante AAs) já ocorriam em universidades brasileiras. De acordo com o Censo Demográfico 2010, a população indígena autodeclarada corresponde a 0,4% da população brasileira total, totalizando 817 mil autodeclarados (OS INDÍGENAS..., 2012). Em alguns levantamentos iniciais (PALADINO, no prelo; LUCIANO, 2009; CAJUEIRO, 2008) acerca do número de indígenas universitários, aproxima-se que 7.000 estudantes (PALADINO, no prelo), ou seja, 0,86% da população indígena brasileira, frequentavam a universidade em 2011<sup>2</sup>. Até a década de noventa, o número total de indígenas nesse nível de ensino não chegava a 500 estudantes (LUCIANO, 2006).

O movimento indígena brasileiro, de maneira similar a outros movimentos indígenas no continente sul-americano, se desenvolveu a partir de uma conscientização de necessidades comuns entre os diversos povos e comunidades indígenas no território nacional. As demandas por inserção indígena na educação superior surgiram na agenda desse movimento na década de noventa visando a propostas próprias de desenvolvimento e ao retorno do protagonismo e ingerência, sem mediação de outros representantes para interlocução e intervenção em instâncias administrativas formais de negociação política (CAPEIn, no prelo; BANIWA; HOFFMANN, 2010; LUCIANO, 2009). O movimento visa principalmente:

- ao fortalecimento de conhecimentos tradicionais e capacidade de negociação;
- à titulação de professores indígenas para atuarem com autonomia em escolas indígenas, em conformação às normativas legais;
- a viver de suas terras e de gestão dos territórios indígenas<sup>3</sup>, que são finitos.

Assim, autonomamente, universidades brasileiras têm criado seus próprios procedimentos de acesso ao ensino superior aos povos indígenas<sup>4</sup> (cf. PALADINO, no prelo; CAJUEIRO, 2008). Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (doravante UFRGS), a instituição do programa de AAs deu-se em 2007<sup>5</sup>. O sistema de reserva de vagas iniciou-se em 2008, quando a Universi-

---

<sup>1</sup> Apenas seis estados brasileiros possuem população indígena identificada acima de 1% do total, chegando a no máximo 11% no estado de maior presença populacional indígena.

<sup>2</sup> Considerando apenas a faixa etária entre 18 e 24 anos, em 2011 a participação da população branca no ensino superior (matriculados em graduação, mestrado e doutorado) era de 65,7%, e da população parda e negra (podendo também incluir indígenas), 35,8%. (SÍNTESE..., 2012, p.116)

<sup>3</sup> Hoje representando 13% do território nacional. (BERGAMASCHI, no prelo)

<sup>4</sup> Que levam em conta, por exemplo, a distinção entre indígenas aldeados e índio-descendentes ou um acréscimo de pontos em concursos vestibulares para cotistas.

<sup>5</sup> A Decisão nº 134/2007 do Conselho Universitário/UFRGS instituiu: “Art. 1º - Fica instituído o Programa de AAs, através de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso a todos os cursos de graduação e cursos técnicos da UFRGS, de candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, candidatos autodeclarados negros egressos do (CONTINUA)

---

dade começou a receber estudantes cotistas egressos do sistema público, autodeclarados negros egressos do sistema público e indígenas.

Podemos dizer que as AAs se produzem na UFRGS em dois eixos, com consolidações distintas: o *acesso* e a *permanência*, o primeiro diz respeito aos procedimentos de seleção, recepção e matrícula dos candidatos aprovados; o segundo corresponde às ações que se destinam a qualificar e possibilitar a permanência — a não evasão ou abandono dos cursos antes da graduação — por meio de apoio material e pedagógico. Em 2008, procedimentos seletivos de admissão na universidade foram desenvolvidos especialmente aos estudantes indígenas por meio do vestibular indígena, com a criação de dez vagas suplementares para candidatos indígenas<sup>6</sup>.

A trajetória dos estudantes até a diplomação conta com o apoio de ações de permanência que englobam apoio material<sup>7</sup> e apoio pedagógico<sup>8</sup>. Entre as ações de apoio pedagógico, o estudante indígena conta com um professor orientador e um estudante monitor para acompanhá-lo durante o primeiro semestre. Duas das ações voltadas para o público indígena dizem respeito ao uso da lin-

guagem: os projetos de extensão *Inglês para Estudantes Indígenas* (doravante CIEI) e *Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas* (doravante LEUI), que dá continuidade e abarca o anterior, iniciados respectivamente em 2008 e 2012. Este trabalho tem como objetivo contextualizar esses projetos como ações de políticas linguísticas<sup>9</sup> (RICENTO, 2006; HORNBERGER, 1994, 2006; WILEY, 2006) no âmbito das AAs da UFRGS, relacionando-os a nossas pesquisas desenvolvidas na área de Linguística Aplicada.

Nossa colaboração com as AAs teve início em 2008, primeiro ano de ingresso de estudantes pelo vestibular indígena, em resposta à solicitação de aulas de inglês feita nas reuniões realizadas regularmente com a CAPEin, principalmente pelos indígenas matriculados nos cursos de graduação da área da saúde. Iniciamos, acompanhamos e participamos do desenvolvimento dessa ação, criando e renovando os objetivos de ensino, bem como reunindo novos parceiros e participantes. O curso de inglês teve sete edições semestrais<sup>10</sup>. Hoje, o LEUI está em sua segunda edição, as aulas acontecem na Casa do Estudan-

---

Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e candidatos indígenas”. Após acompanhamento da Comissão de Avaliação das Cotas composta por membros *ad hoc*, essa decisão foi renovada por mais dez anos (decisão 268/2012) em 2012. As AAs da UFRGS quanto à presença das minorias étnicas indígenas foram conduzidas nos primeiros cinco anos pela Comissão de Acesso e permanência do Estudante Indígena (CAPEin). Após sua extinção, suas atribuições foram transferidas para a recém-criada Coordenadoria de Acompanhamento das AAs.

<sup>6</sup> É importante salientar que ambas as políticas são desenvolvidas com o diálogo entre representantes da universidade e das comunidades indígenas do estado do RS (principalmente com os Kaingang e Guarani, que possuem escolarização mais significativa que as demais etnias presentes no estado - Charrua e Xokleng). Quanto ao vestibular, dentre os vários procedimentos resultantes desse diálogo, vale ressaltar a decisão sobre as provas do vestibular serem focadas na língua portuguesa (uma prova de redação e uma objetiva de língua portuguesa a respeito de textos com temáticas indígenas) e a definição anual conjunta a cada vestibular de quais são os dez cursos a receberem indígenas.

<sup>7</sup> Alguns exemplos são: bolsas permanência; acesso à Casa do Estudante, sala de estudos com computadores e internet, monitorias de informática, além de outros benefícios concedidos a quaisquer estudantes de determinado perfil socioeconômico no programa regular de benefícios da UFRGS.

<sup>8</sup> Não direcionada exclusivamente aos indígenas, o Programa de Apoio à Graduação (PAG), política universalista aberta a qualquer estudante da UFRGS, independentemente do perfil socioeconômico, oferece seis cursos extracurriculares de reforço em diversas áreas do conhecimento, entre as quais, língua portuguesa, língua inglesa e produção de textos acadêmicos.

<sup>9</sup> Ações promovidas pela agentividade de sujeitos engajados politicamente (RICENTO, 2006a), ou instâncias governamentais, para mudanças no que concerne às línguas/letramentos em determinadas comunidades, em diversos âmbitos sociais (por exemplo, na normatização da grafia de uma determinada língua, na legislação, na divulgação mediática, etc.), para preservação, revitalização, re aquisição, manutenção, ensino e legitimação de determinadas variedades, línguas ou letramentos (HORNBERGER, 2006), não necessariamente coerentes com um enquadramento teórico específico ou vinculadas às instituições formais, nem necessariamente ambicionando a regulamentação ou reprodução das mesmas.

<sup>10</sup> Em 2008, Bruna Morelo e Alana Mazur adotaram trechos de livros didáticos de língua inglesa e elaboraram tarefas com temáticas relacionadas aos indígenas. Em 2009, Bruna Morelo e Camila Dilli desenvolveram uma proposta curricular por projetos pedagógicos com materiais didáticos próprios. De 2010 a 2013, estudantes da Faculdade de Letras realizaram estágios curriculares de docência de língua inglesa, em parceria e com a organização de Bruna Morelo e Camila Dilli.

te, local em que mora a grande maioria dos participantes do curso. Os encontros semanais duram 2h e o curso se estrutura por meio de projetos pedagógicos.

Com o passar das edições e na nossa convivência continuada com os indígenas e participação nas discussões sobre as AAs, passamos a buscar maior fundamentação para essa ação e construímos projetos de pesquisa (DILLI, 2011; MORELO, 2012) com vistas a redefinir o curso para incluir metas de letramento acadêmico, com base nos estudos de Lea e Street (1998, 2006), Lillis (2001), Lea (2004). O quadro a seguir apresenta os princípios que foram sendo desenvolvidos para a construção de desenho de curso. Para

exemplificar as mudanças ocorridas nos últimos anos, em que o projeto passou de um curso de inglês (CIEI) para um curso de leitura e escrita na universidade (LEUI), os princípios criados mais recentemente, orientados principalmente pelos estudos de Letramento Acadêmico (doravante LetAc), estão destacados em itálico. Os demais princípios são os que fundamentaram a criação do CIEI. É importante salientar que os textos (orais e escritos) focalizados passaram a ser na língua relevante para a realização da ação que esteja em destaque na aula (neste caso, kaingang, guarani, português, inglês), o que caracteriza o curso como um espaço que não é voltado somente para uma única língua ou para línguas de prestígio.

- a)** *interferir a favor da política de Ações Afirmativas criando espaços com práticas que sejam pedagógicas e prestigiem as minorias étnicas e suas demandas;*
- b)** promover a reflexão dos educandos sobre suas próprias realidades;
- c)** *oferecer oportunidades para reflexão e debate a respeito de representações identitárias e negociação de identidades;*
- d)** ampliar a participação dos estudantes em universos letrados e acadêmicos;
- e)** dar condições para que os alunos tenham confiança para ler textos que circulam em seus contextos de atuação e participar criticamente do que se faz a partir desses textos;
- f)** incluir diferentes demandas de leitura e escrita, encontradas nos cursos de graduação para entender essas demandas e como lidar com elas;
- g)** dar acesso a textos orais e escritos em português e inglês, orientados pelas práticas acadêmicas desta instituição;
- h)** criar produtos finais em diferentes línguas para projetos desenvolvidos condizentes com as demandas dos cursos de graduação dos alunos e *seus objetivos políticos;*
- i)** *oferecer abertura para variações na produção de gêneros (forma, modalidade, temáticas de interesse para os alunos indígenas e suas demandas comunitárias), acompanhada de discussão sobre efeitos de sentido a partir de diferentes exemplos de texto e gêneros (acadêmicos e não acadêmicos);*
- j)** *fazer trabalho pedagógico multidisciplinar, considerando aspectos de uso da linguagem e letramento das disciplinas específicas dos cursos de graduação dos estudantes indígenas;*
- l)** *não se ater somente à reprodução / ao estudo nos moldes das práticas das disciplinas de graduação observadas pelos estudantes em seus cursos, mas, além delas, desenvolver atividades pedagógicas de apoio linguístico, levando em conta os letramentos dos alunos;*
- m)** *considerar a grande diversidade de demandas envolvendo leitura e escrita já no primeiro semestre e, assim, oportunizar maior diversidade também no curso.*

Quadro 1 – Princípios para a construção de desenho de cursos

A configuração atual do curso, especialmente quanto à inclusão dos objetivos políticos dos alunos, se dá mutuamente por concepções advindas da literatura na área de LetAc — que relacionam a produção de conhecimento científico, práticas

letradas com configurações de poder, ideologia e identidade — e também de negociações com os indígenas nas aulas do curso, que espontaneamente e com regularidade nos manifestaram suas inquietações e vontades políticas.

---

Por estarmos lidando com demandas de letramento de cada curso acadêmico em que os estudantes estão matriculados e também por ser a presença indígena marcada por uma trajetória de engajamento político, adotamos uma perspectiva de LetAc que se orienta pelas concepções de leitura e escrita como práticas sociais situadas (STREET, 1984; 1995; BARTON; HAMILTON, 1998), isto é: as práticas letradas de disciplinas acadêmicas podem ser vistas como diversas e relacionadas a diferentes comunidades; os letramentos a serem considerados não são somente aqueles diretamente associados com disciplinas e temas, mas também os associados com os discursos e gêneros institucionais mais amplos; as práticas de leitura e escrita envolvem a construção de identidades (e não exclusivamente a aquisição de habilidades ou a socialização dos sujeitos); a reflexão sobre as mudanças de estilo da escrita em diferentes situações de comunicação, a mobilização de um repertório de práticas letradas distintas e o manejo dos significados sociais e identidades evocadas em cada situação. (LEA; STREET, 2007, p. 227)

Quando pensamos na história de grupos que se tornaram minoritários e da relação desses grupos com o outro, é comum a tentativa de inserir esses grupos na cultura do outro, torná-los parecidos com um ideal ocidental, em um contato de opressão. Boa parte da história nos conta que para chegar a um modelo de sociedade é preciso reproduzir maneiras ocidentais de ser e fazer, toda e qualquer diversidade não é bem vinda e pode desvirtuar o caminho para o progresso. Essa concepção da existência de uma hegemonia ocidental é denominada por alguns autores de *modelo do colonizador*. Segundo Wiley (2006), o termo “o modelo do colonizador do mundo” foi criado para salientar aspectos de uma grande narrativa epistêmica composta por discursos que sustentam a superioridade ocidental ante as demais sociedades periféricas. Neste modelo, entende-se que “para progredir, se desenvolver ou se modernizar, a periferia precisa *receber* conhecimentos e técnicas que são difundidas a partir do centro, ao invés de partir de sua própria inventividade” (WILEY, 2006, p. 142, grifo no original). Nesse sentido, diferentes ações foram executadas ao longo da história na tentativa de transferir esses conhecimentos ou tecnologias ocidentais para

comunidades de outras culturas, desconsiderando os saberes locais.

Um movimento em favor dos povos originários quanto às consequências da colonização ocidental foi a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, da qual o Brasil se tornou signatário em 2002, comprometendo a Nação no seu cumprimento e execução. A Convenção garante aos povos indígenas, entre outros, o direito de autoidentificação e que haja implementação de mecanismos participativos e de consulta prévia às instituições representativas dos povos “sempre que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente” (Convenção 169, Artigo 1º). Antes disso, em 2001, o governo federal já havia reconhecido uma dívida histórica, quando assinou a Declaração de Durban, durante a *Conferência Internacional contra o Racismo, a Xenofobia e a Intolerância Correlata* (África do Sul), pela qual se comprometeu a criar políticas afirmativas para o combate à discriminação racial, o que estimulou a criação de leis em estados brasileiros envolvendo AAs em instituições de ensino superior sob suas jurisdições.

A questão da língua e dos letramentos é de extrema relevância dentro do *modelo do colonizador*, pois são instrumentos de poder. Segundo Wiley (2006), “o próprio planejamento linguístico tem sido muitas vezes visto como uma forma de engenharia social que pode ser usada para alcançar níveis educacionais mais altos através de alfabetização em massa em países ‘subdesenvolvidos’” (WILEY, 2006, p. 143, grifo do autor). Para evitar reprodução de conhecimento irrefletido no planejamento do LEUI, buscamos maneiras de olhar e pensar o universo acadêmico que valorizem o que os estudantes trazem de suas origens e de refletir com eles sobre o que buscam nesse novo contexto de atuação.

Consideramos desejável que uma ação de política linguística que visa ao trabalho com a linguagem com estudantes indígenas na universidade leve em conta diretamente a tensão entre prover acesso aos recursos simbólicos privilegiados e ao mesmo tempo problematize tais recursos (LILLIS, 2001, p.166). Nesse sentido, entendemos que os estudos de LetAc contribuem de forma significativa para que essa ação não seja uma política de aculturação, mas sim um modo

---

para que os estudantes entrem em contato com práticas acadêmicas consolidadas, como já estão fazendo em seus cursos, porém com a possibilidade de construção de crítica às convenções dominantes.

Estudantes, professores, funcionários, grupos de pesquisa e demais participantes em diferentes disciplinas, linhas de pesquisa, correntes acadêmicas, procedimentos administrativos, etc. produzem regularidades quanto ao uso da(s) língua(s), discursos, leitura e escrita, que constituem as práticas letradas específicas e os gêneros do discurso (enunciados relativamente estáveis) (Bakhtin, 2003) nas esferas de atividade de uma comunidade universitária. O caráter local dessas práticas pode assumir status de caráter universal para os sujeitos que estão envolvidos nessas práticas. No entanto, os estudos de letramento apontam que a leitura e a escrita são práticas culturais e sociais que variam de acordo com os contextos particulares em que ocorrem (LEA, 2004, p. 740). Essas práticas locais são perpassadas por orientações históricas dominantes, como a suposta transparência da linguagem e o discurso do déficit em relação a grupos minoritários, que interferem na participação de grupos minoritários nas universidades, limitando-a.

O olhar deficitário em relação aos participantes advindos de comunidades que antes dos processos de democratização não frequentavam a universidade (LEA; STREET, 1998) reflete a expectativa de homogeneidade quanto ao modo como se realizam a leitura e escrita no mundo acadêmico, pelo viés do suposto universalismo do cientificismo ocidental. Através da noção problemática de transparência da linguagem científica, opera em instituições de ensino superior a chamada 'pedagogia do mistério' (LILLIS, 2001). Determinadas variedades linguísticas, gêneros e objetivos de escrita envolvidos na produção científica se encaixam em expectativas dos mem-

bro mais experientes nas comunidades acadêmicas, mas tais expectativas nem sempre são explicitadas em algum tipo de documento oficial regulatório, como descreve Ricento (2006, p. 5): "Os valores atribuídos ligados ou associados a uma língua, portanto, não dependem exclusivamente, nem ou mesmo necessariamente, de qualquer status oficial ou legal conferido por um Estado através dos poderes executivo, legislativo ou judiciário."<sup>11</sup>

As expectativas acadêmicas quanto ao que seja uma leitura ou uma escrita esperada numa área específica são produções culturais construídas e compartilhadas pelos participantes<sup>12</sup>. Mesmo que políticas nacionais e institucionais se orientem no sentido do estímulo à diversidade social e étnica, há uma tendência à manutenção do que já foi construído ao longo da história, e a abertura às variações nas práticas letradas acadêmicas parece restrita. Com a entrada de novos participantes com trajetórias e histórias não familiares para a comunidade universitária, surge a necessidade e a pressão pela familiarização desses novos grupos às práticas da universidade. Por outro lado, surge também a possibilidade, por parte da comunidade acadêmica, de reconhecer e acolher novas formas de ser e fazer, trazidas por esses novos membros. Papéis que a universidade pode desempenhar no recebimento/acolhimento dos estudantes de etnias antes reduzidamente representadas na paisagem acadêmica, como é o caso dos negros e indígenas, passam a requerer discussão, planejamento e execução. Esse acolhimento se estende para além dos procedimentos de seleção e recepção dos calouros, estando em jogo durante o contato longo que se quer estabelecer entre ambos.

No sentido de articular demandas por vezes conflitantes<sup>13</sup>, as ações pedagógicas de permanência (CIEI/LEUI) que apresentamos aqui enfocam o planejamento de aquisição (*acquisition plan-*

---

<sup>11</sup> Embora, nesta publicação Ricento se refira a valores associados ao código linguístico / língua em uso, nos valem neste trabalho da associação entre língua e letramento. Entendemos que qualquer política de letramento se insere no campo mais amplo de políticas linguísticas. Hornberger (1994) faz uma correspondência entre os conceitos de *planejamento linguístico* e *planejamento de letramento*, e o curso relatado aqui conjuga planejamento linguístico e letramentos.

<sup>12</sup> De acordo com Baldauf (2004) e Schiffman (2006), poderíamos dizer que há uma política implícita (*covert*) nas práticas acadêmicas, ou seja, ações orientadas por "regras" que não estão registradas em documentos, mas que são reproduzidas dentro de um determinado local pelas pessoas que fazem parte da comunidade.

<sup>13</sup> Ver *Safe Houses in the Contact Zones: Coping strategies of African-American Students in the Academy* (CANAGARAJAH, 1997).

ning), que engloba “esforços para influenciar a alocação de usuários ou a distribuição de línguas/letramentos, por meio de criação ou desenvolvimento de oportunidades ou incentivo a que sejam aprendidos, ou ambos”. (HORNBERGER, 1994 p. 76). Não se trata, no entanto, exclusivamente do ensino de leitura e produção de textos em língua inglesa e portuguesa para a inserção em práticas letradas acadêmicas, como no modelo da socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998), mas sim do uso de línguas e variedades relevantes para as práticas sociais que emergem do contato com os estudantes e suas culturas indígenas, novidades neste cenário. Como muitas das ações de política linguística, o que move o Curso LEUI é a possibilidade de mudanças. Aqui essas mudanças são entendidas como parte do que é necessário para a abertura de um espaço para a diversidade e para que essas minorias étnicas possam participar mais qualificada, crítica e refletidamente da empreitada a que se propuseram ao entrar em uma instituição por suas demandas, também comunitárias, de desenvolvimento próprio, e também para agregar tradições e saberes. Hornberger lembra que todos os letramentos são potencialmente iguais, no entanto, por razões sociais, isso não acontece. “O letramento é, simultaneamente, potencial libertador e arma de opressão (GEE, 1991, p. 272). Para agentes de letramento em contextos multilíngues, então, a questão não é: como desenvolver o letramento? mas, quais letramentos desenvolver e para quais propósitos?” (HORNBERGER, 1994, p. 76)

As questões sobre como desenvolver letramentos, quais letramentos desenvolver e com quais propósitos, dialogam com as pesquisas que estamos desenvolvendo, que buscam avançar em termos pedagógicos e políticos na proposta de uma ação de política linguística para os estudantes indígenas da UFRGS.

Os tipos e abordagens de planejamento linguístico e de letramento não carregam em si uma orientação política (...). Pelo contrário, são os objetivos que são atribuídos às atividades de planejamento linguístico e de letramento que determinam a direção da mudança vislumbrada (cf. HORNBERGER, 1990a: 21) (...), os objetivos são o cerne do planejamento linguístico/de letramento. (HORNBERGER, 1994 p. 79, grifo nosso)

Ao buscarmos investigar quais línguas, gêneros do discurso, tarefas pedagógicas e eventos de letramento têm mais status dentro dos contextos nos quais os estudantes indígenas circulam, teremos subsídios para discutir e entender por que são alguns gêneros, e não outros, por exemplo, que são mais valorizados pelos participantes e, assim, poderemos contribuir para a construção do planejamento linguístico e de letramento (HORNBERGER, 1994) do curso. Com base nesses resultados, será possível construir um programa para o LEUI que contemple as diferentes práticas de leitura e escrita acadêmica conjugadas com os interesses de participação e demandas dos estudantes indígenas na universidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALDAUF JR., R. B. Language Planning and Policy: Recent Trends, Future Directions. In: *American Association of Applied Linguistics*, Portland, Oregon, (1-8). 1-4 May, 2004.

BANIWA, Gersem; HOFFMANN, Maria Barroso. *Introdução*. LUCIANO, Gersem José dos Santos; OLIVEIRA, João Cardoso de; HOFFMANN, Maria Barroso. *Olhares Indígenas Contemporâneos*. Brasília: Centro Indígena de Pesquisas, 2010.

BARTON, D. & HAMILTON, M. *Local literacies*. London: Routledge, 1998.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Comissão de Acesso e Permanência Indígena. *Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS*. (no prelo)

CAPEIn (Comissão de Acesso e Permanência Indígena UFRGS). *Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS*. (no prelo)

CAJUEIRO, Rodrigo. 2008. *Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais*. Rio de Janeiro: Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento/MN/UFRJ.

DILLI, C. *Práticas de letramento e Política de Permanência de estudantes indígenas na UFRGS: orientações em leitura e escrita acadêmica*. Projeto de Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2011.

GEE, J. P. The legacies of literacy: From Plato to Freire through Harvey Graff. In M. Minami and B. Kennedy (eds) *Language Issues in Literacy and Bilingual/Multicultural*

- 
- Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Educational Review, 1991. (p. 266-85) (reprinted from Harvard Educational Review (1988) 58, 195-212).
- HORNBERGER, N. H. Literacy and language planning. *Language and Education*, 8, 75-86. 1994.
- LEA, M. R. Academic literacies: a pedagogy for course design. In: *Studies in Higher Education*, 29 (6). 2004.
- LEA, M. R. & STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *UK Studies in Higher Education*, 23(2): 157-172. 1998.
- LEA, M. R. & STREET, B.V. The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), pp. 368-377. 2007.
- LILLIS, T. *Student Writing. Access, Regulation, Desire*. London: Routledge, 2001.
- OS INDÍGENAS no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- \_\_\_\_\_. 2009. *Indígenas no Ensino Superior: Novo Desafio para as Organizações Indígenas e Indigenistas no Brasil*. 53º Congresso Internacional de Americanistas. México, D.F.
- MORELO, B. *A trajetória de elaboração de um curso de leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas: contribuindo para a construção de uma política de permanência na UFRGS*. Projeto de Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2012.
- PALADINO, Mariana. Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Comissão de Acesso e Permanência Indígena. *Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS*. (no prelo)
- RICENTO, T. Theoretical Perspectives in Language Policy: An Overview. In: RICENTO, T. *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd. 2006a. p. 3-9.
- \_\_\_\_\_. Language Policy: Theory and Practice – An Introduction. In: RICENTO, T. *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd. 2006b. p. 10-23.
- SCHIFFMAN, H. Language Policy and Linguistic Culture. In: RICENTO, T. *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd. 2006. p.111-125.
- SÍNTESE de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2012. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.
- STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B. V. *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy Development, Ethnography and Education*. London: Longman, 1995.
- WILEY, T. G. The Lessons of Historical Investigations: Implications for the Study of Language Policy and Planning. In: RICENTO, T. *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd. 2006. p. 135-152.
-





---

# PERSPECTIVAS ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA EN EL NIVEL SECUNDARIO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

**Oddo, Fabrizio Martín Oddo**

**Giuliano Nicolás Scocozza**

**Edith Carolina Vega<sup>1</sup>**

*Universidad Nacional de Córdoba*

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo se inscribe en el marco del proyecto de investigación sobre las planificaciones lingüísticas en los colegios secundarios de la provincia de Córdoba. El objetivo es analizar cuáles son los discursos que se brindan en los contenidos y en la fundamentación teórico-metodológica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, tanto en el Ciclo Básico como en el Ciclo Orientado. Para alcanzar el objetivo propuesto, se tomarán los aportes de la Glotopolítica (Arnoux, E., 2000), el estatus global y hegemónico del inglés (Canale, G., 2011) y los enfoques sobre la enseñanza de la lengua extranjera. Se harán puntualizaciones sobre los ejes planteados en un marco de planificaciones lingüísticas en el sistema educativo formal. Esta presentación se centrará en el análisis de los contenidos curriculares de la sección “Lengua extranjera” en el nivel secundario; dentro del Ciclo Orientado, solo se estudiarán las orientaciones en “Lengua” y “Economía y Administración”; la primera se analizará por ser nuestra área de estudio y la segunda, por ser la más adoptada por las escuelas de la Provincia.

En este mundo globalizado, las políticas lingüísticas promueven la enseñanza de las lenguas

extranjeras, dándole prioridad al inglés. Pero, ¿por qué la mayoría de las escuelas secundarias prefieren el inglés por sobre otras lenguas<sup>2</sup>? Ortiz (2009) explica, por un lado, que “el vigor de una lengua no solo deriva de la cantidad de hablantes. El estado nacional, institución fundamental para su promoción, es un elemento importante”. Por otro, el imperialismo del inglés se debe a causas económicas y sociales; es “la lengua de las sociedades más industrializadas (...) [y] debido a su supremacía, adquiere un considerable peso de naturaleza política que, a su vez, aumenta su poder de presión” (2009: 37).

Desde la Glotopolítica, las políticas lingüísticas responden a las demandas sociales (Arnoux, E., 2008), lo que implica “participar e intervenir en determinados ámbitos sociales, culturales, políticos y económicos, relacionarse y formar parte de las prácticas culturales de los diversos grupos juveniles y prepararse para los desafíos del mundo laboral”<sup>3</sup>. Así, resulta evidente que las planificaciones lingüísticas de la Provincia deben promocionar la enseñanza de la lengua extranjera, atendiendo a factores políticos y socio-económicos. La representación hegemónica del inglés, básicamente, se debe a un conjunto de estrategias que la posicionan como la lengua franca en la actualidad.

---

<sup>1</sup> Esta presentación cuenta con el aval del profesor Lic. Martín Tapia Kwiecien (FL-UNC)

<sup>2</sup> En la provincia de Córdoba, hay 313 escuelas con orientación en Economía y Administración y 14 orientadas en Lenguas. Datos suministrados por el diario La Voz del Interior, Córdoba, en la nota del lunes 2 de abril de 2012, titulada “Nuevo plan: La secundaria intenta adaptarse”, disponible en: <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/nuevo-plan-secundaria-intenta-adaptarse>

(último acceso 22 de mayo de 2013)

<sup>3</sup> Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Tomo 2, Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria (2011–2015), pág. 103.

---

---

## PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA Y ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS EN EL NIVEL SECUNDARIO: CICLO BÁSICO

La enseñanza de una lengua extranjera o una segunda lengua (L2), inglés en este caso, en el Ciclo Básico se presenta desde un enfoque intercultural ya que la adquisición de la L2 permite tener conocimiento de esta otra lengua-cultura<sup>4</sup>. Para esto, los contenidos curriculares siguen las planificaciones lingüísticas establecidas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001). Lo que es relevante de este proyecto general de políticas lingüísticas es la presentación de la enseñanza de la lengua extranjera desde una “perspectiva discursiva e intercultural que implica la confrontación de lenguas-culturas” (Gentile, A. y Sara, M., 2012). De este modo, los contenidos curriculares muestran como discursos la lectura y escritura de textos relacionados con la vida cultural de países angloparlantes, poniendo énfasis en la competencia comunicativa.

Desde un punto de vista comunicativo, Hymes, D. (1974) acuñó el concepto de “competencia comunicativa”, que va más allá de la competencia lingüística chomskyana. Para Hymes,

la propuesta de estudiar la competencia comunicativa debería ser superadora de las dicotomías que han “partido” a la lingüística desde sus comienzos: en el uso de la sociedad se puede ver el sistema de la lengua funcionando a pleno, se pueden describir las particularidades individuales (...), se puede abandonar definitivamente la abstracción chomskyana y trabajar con hablantes y oyentes “no ideales” (citado por Raiter y Zullo, 2004: 76).

Siguiendo esta perspectiva de las competencias, las planificaciones lingüísticas promueven al inglés dentro de las siguientes dimensiones:

- Lengua de comunicación: su objetivo es que los alumnos comprendan y produzcan enunciados conforme a la situación comunicativa en la que se encuentren.

- Lengua inglesa y las TIC: su finalidad es la de desarrollar las habilidades necesarias para poder manejar las nuevas tecnologías de información y comunicación y “ampliar la capacidad de interpretar la realidad y de vincularse de manera independiente con otras personas”<sup>5</sup>.
- El inglés y el discurso literario: su propósito es el de brindar a los estudiantes un espacio de sensibilización y encuentro con lo literario a partir de géneros diferentes como la poesía y la novela, fomentando así el hábito de la lectura.

## CICLO ORIENTADO: ORIENTACIÓN “ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN”

Antes de analizar los contenidos curriculares en esta orientación, resaltamos que se presenta al inglés como lengua extranjera desde las tres dimensiones ya mencionadas en el Ciclo Básico. Así, “la apropiación de L2 se percibe (...) como el resultado del montaje de competencias sectoriales múltiples” (Beacco, J. 2007). Dentro de los lineamientos curriculares de este Ciclo, se pretende que el alumno ponga de manifiesto actitudes positivas hacia una lengua-cultura diferente, desarrolle la capacidad de reflexión sobre la lengua y construya estrategias de aprendizaje para regular las prácticas de la oralidad, la lectura y la escritura.

Siguiendo a Klett, E. (2008), la enseñanza de la lengua extranjera supone trabajar de manera global con las cuatro competencias básicas, adaptando los contenidos a las necesidades de los alumnos. En esta orientación, se fomenta que el alumno desarrolle las habilidades lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas para la comprensión y la producción de textos orales y escritos; y que el alumno asuma una actitud autónoma y crítica como lector mediante el acceso a los textos informativos de interés general y específico. Asimismo, se le otorga a la L2 una visión utilitaria ya que se le confiere un papel exclusivo de instrumento al servicio de la comunicación (Klett,

---

<sup>4</sup> Dentro de los contenidos curriculares analizados, se habla de *lengua-cultura* cuando se hace referencia a las lenguas extranjeras ya que ambos conceptos están interrelacionados y no pueden analizarse aisladamente.

<sup>5</sup> Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Tomo 2, Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria (2011–2015), pág. 104

---

---

2008), por lo que se pretende que los alumnos interactúen con los diferentes soportes propios de las nuevas tecnologías, tales como las páginas web, blogs y chats, entre otros.

### **CICLO ORIENTADO: ORIENTACIÓN “LENGUAS”**

En esta orientación, al igual que en la de “Economía y Administración”, se definen tres ejes centrales para la enseñanza y el aprendizaje de esta lengua–cultura:

- Prácticas sociales de comprensión y producción en lengua–cultura en relación con los ámbitos de experiencia de los estudiantes. Involucra los saberes y prácticas relacionados con la comprensión y producción de textos orales y escritos pertenecientes a diversos géneros discursivos.
- Incorporación de las TIC en las prácticas sociales de comprensión y producción en lengua–cultura inglesa, se torna necesaria para su enseñanza y aprendizaje, ya que permite el intercambio entre los estudiantes y la L2.
- Apropiación reflexiva de las reglas que rigen la lengua, el desarrollo de estrategias de comprensión y producción y el reconocimiento y análisis sociocultural de esta lengua.

Específicamente, la enseñanza de la L2 se realiza desde una perspectiva funcional, pues se pretende que el alumno fortalezca las actitudes vinculadas con las relaciones interpersonales y el respeto por las diferencias culturales y lingüísticas a fin de satisfacer las necesidades personales y del entorno. Se enfatiza, particularmente, el uso del lenguaje en situaciones reales, escogiendo entre las distintas estructuras de la lengua extranjera y sus respectivas funciones (Larsen-Freeman, 2000; Segade, 2012). Así, esta orientación promueve en los estudiantes el uso del lenguaje oral y escrito con adecuación a las exigencias de la situación comunicativa para compartir saberes y debatir ideas.

### **ENFOQUE SISTÉMICO-FUNCIONAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA**

Teniendo en cuenta el análisis de los contenidos curriculares del nivel medio de la provincia de Córdoba, se consolida la enseñanza del inglés con los aportes del modelo sistémico-funcional de la lengua propuesta por M. A. K. Halliday (1993). Es un modelo complejo, pues es imprescindible seleccionar, modificar e identificar géneros y estructuras relevantes conforme a las actividades en el aula.

La preferencia por este enfoque se debe a que, por un lado, los profesores trabajan con textos auténticos y, por otro, se contribuye a la enseñanza de una lengua extranjera en situaciones reales en las que los alumnos hacen uso de las distintas posibilidades para expresar sus ideas en L2 conforme a los distintos factores contextuales (Derewianka, B., 2012).

Cada elección implica poner en uso la lengua, lo cual implica, según Halliday, la existencia simultánea de tres metafunciones.

- La función ideativa, relacionada con la representación de la realidad y su interpretación. Se subdivide en la lógica y la experiencial, que permiten la estructuración del conocimiento a través del establecimiento y determinación de relaciones cognitivas (quién, cómo, dónde, qué).
- La función interpersonal, que implica un otro con el que se establece una situación comunicativa, una interacción entre hablante y oyente en la que los roles se alternan, modificando, en consecuencia, sus actitudes.
- La función textual, que está al servicio de la creación de textos en los que se organizan las ideas según su contexto y siguiendo las pautas de cohesión, para lograr así un producto coherente y adecuado a la situación.

A partir de estos conceptos, se deduce que la lengua es un sistema de elecciones en el que los alumnos, desde su primer contacto con la lengua–cultura extranjera, interactúan y desarrollan su capacidad de crear sentidos según los roles y el contexto social.

En el siguiente cuadro, sintetizamos cómo se presenta, en los formatos curriculares y diseños curriculares de Córdoba, la perspectiva sistémico-funcional:

Características generales	Propuesta de actividades áulicas y extra-áulicas
<p><b>Ciclo Básico</b>            “Destinado al aprendizaje de un cuerpo significativo de contenidos pertenecientes a uno o más campos del saber, seleccionados, organizados y secuenciados. Promueve una comprensión integradora de las teorías, problemas y saberes propios de ese/esos campo/s (...).<sup>6</sup></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taller de escritura: Intercambio epistolar, de <i>e-mails</i> y mensajes multimedia con estudiantes de la misma escuela y de otras escuelas provinciales, nacionales o internacionales.</li> <li>• Proyecto: Elaboración de un cómic mural.</li> <li>• Abordaje de la producción de relatos y afianzamiento del vocabulario y la sintaxis a partir de experiencias de escritura significativas.</li> <li>• Turismo digital a través del recorrido de páginas web que permitan conocer diversos aspectos de la lengua inglesa encuadrada en las culturas inglesa y norteamericana.</li> <li>• Adecuación de los contenidos a los diversos contextos.</li> </ul>
<p><b>Ciclo Orientado: Economía y Administración</b>            “Esta orientación ofrecerá a los estudiantes oportunidades de (...) analizar las organizaciones desde su función, estructura y dinámica, comprendiendo su relevancia en el sistema social que integran”<sup>7</sup></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Talleres orientados a la organización de una cooperativa de trabajo y su inscripción dentro de los debates contemporáneos de la economía social.</li> <li>• Seminarios: Selección de fuentes de información. Entrevista a especialistas.</li> <li>• Ateneos: Abordaje de contenidos organizacionales y económicos.</li> <li>• Proyecto: Visitas a organizaciones productivas y comerciales.</li> <li>• Simulación de entornos virtuales: simulación de una organización donde se deben estructurar los sistemas administrativos integrando los sistemas de información<sup>8</sup>.</li> </ul>
<p><b>Ciclo Orientado: Lenguas</b>            “El hecho de que en el mundo actual las comunicaciones internacionales (...) y los avances en los ámbitos científicos, tecnológicos, comerciales y sociales se realicen principalmente en inglés, ya sea en forma presencial o a través de los medios tecnológicos, ha permitido la adopción de esta lengua en la mayoría de las escuelas por su potencial como lengua de comunicación internacional”<sup>9</sup>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seminarios: entrevistas a especialistas y profesionales relacionados con el lenguaje, colaborando en la organización de estos eventos.</li> <li>• Proyectos: Abordaje de cuestiones de intercomprensión “lengua de escolarización – otras lenguas”. Visitas a asociaciones culturales/ comunitarias y a museos y otros lugares de interés acompañando a hablantes de otras lenguas.</li> <li>• Observatorio: Relevamiento de datos sobre el uso de extranjerismos en los medios de comunicación o en las prácticas comunicativas de los jóvenes en las redes sociales.</li> <li>• Intercambios educativos con escuelas de países extranjeros en función de las lenguas–culturas que se enseñen<sup>10</sup>.</li> </ul>

<sup>6</sup> Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Diseño Curricular Formato del Ciclo Básico

<sup>7</sup> Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Tomo 5, Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la Educación secundaria, Economía y Administración (Versión definitiva 2012–2015), pág. 2

<sup>8</sup> Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Tomo 5, Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la Educación secundaria, Economía y Administración (Versión definitiva 2012–2015), págs. 9–10

<sup>9</sup> Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Desarrollo Curricular, Lenguas Extranjeras/Lenguas

<sup>10</sup> Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Tomo 6, Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la Educación secundaria, Lenguas (Versión definitiva 2012–2015), págs. 9–10

---

## CONCLUSIONES

Debido al estatus global y el poder hegemónico del inglés en el mundo, la enseñanza de la L2 está sumamente relacionada con el desarrollo de las cuatro macro-habilidades, la noción de un saber utilitario necesario para la inserción en el mundo laboral y la noción de lengua como vehículo intercultural. Ante tales demandas y la hegemonía mencionadas, los alumnos tienen el deber comunicarse en la lengua franca del siglo XXI: el inglés.

Con respecto a la educación impartida en el Ciclo Básico, el estudiante comienza a descubrir los conceptos de “diversidad”, “cultura” y “respeto por una lengua extranjera”. Se incentiva al alumno en lo que compete a la lectoescritura de textos simples para que comience a desarrollar sus competencias bilingües. Las aptitudes y habilidades comunicativas serán los objetivos principales para la enseñanza de la L2, acompañados de un contacto fluido con las TIC, que funcionará como una herramienta de comunicación más que importante para el aprendizaje de los estudiantes.

En las orientaciones analizadas, la diferencia reside, principalmente, en los objetivos que cada ciclo propone. En “Economía y Administración”, se profundiza y fortalece el aprendizaje de lo estudiado en el Ciclo Básico, como por ejemplo, poder contar con un buen estilo de escritura así como con fluidez oral al culminar dicho período escolar. Esta orientación se focaliza en aspectos

comunicacionales, con el objetivo específico de la inserción en el mundo laboral. Se pretende, entonces, que el alumno pueda “superar la presente formulación de la dicotomía que enfrenta la competencia a la actuación” (Hymes, 1971).

Por otro lado, en la orientación “Lenguas”, el aprendizaje, además de profundizar los conocimientos y habilidades en cuanto a la lectura y escritura, tiene un enfoque tanto cultural como comunicacional. Esta orientación es la que más se acerca al concepto de *lengua-cultura* ya que fomenta no solo el implemento y la mejora de las habilidades ya mencionadas, sino también el respeto y las relaciones entre la lengua materna y las demás lenguas extranjeras. En otras palabras, los alumnos, al finalizar esta etapa escolar, deberán ser capaces de comunicarse fluidamente tanto de forma oral como por escrita, interactuar con usuarios del inglés, nativos o no, de manera personalizada o mediante el uso de las TICs, tener opinión autónoma y pensamiento crítico con respecto a la L2 y su cultura.

En la actualidad, habría que desarrollar en los estudiantes una actitud de confianza hacia las propias posibilidades de comunicación e interés por el conocimiento lingüístico-cultural. Para ello, es preciso fomentar el estudio de diferentes culturas, lo que implica un crecimiento como persona y como ciudadano dentro de este mundo globalizado. En cada institución educativa, deben brindarse situaciones comunicativas y culturales en las cuales el alumno pueda comprender y ver el mundo desde diferentes puntos de vista.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO Segade, C. (2012). “Fundamentación epistemológica del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras: una visión cognitivo-personalista”. *Didáctica. Lengua y Literatura*. Vol. 24, 473-487. Disponible en: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2012.v24.39935](http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39935) (último acceso: 22 de mayo de 2013)

ARNOUX, E. N. de (2000). “La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinar”. Disponible en: <http://www.4shared.com/file/u-jUvrOg/10345002.html> (último acceso 19 de mayo 2013)

CANALE, Germán. (2011). “Discursos sobre la globalización del inglés en la prensa uruguaya actual”. Luis E. Behares (comp.) *Actas del V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Uruguay: Universidad de La República- Tradinco S. A.

DEREWIANKA, Beverly (2012). “A Functional Grammar for schools”. En *VIII Congreso ALSFAL*, Montevideo, Uruguay (Pág. 24-32). Disponible en <https://www.dropbox.com/s/ehmsk3kssw5kuff/VIII%20Congreso%20ALSFAL%20-%20Libro%20de%20Conferencia.pdf> (último acceso: 22 de mayo de 2013)

FUSTES, J. M. “Glosario de términos relativos a las políticas lingüísticas en la educación”. <http://www.anep.edu.uy/documentos/CPLEPA3.pdf> (último acceso: 22 de mayo de 2013)

GENTILE, Ana María y Sara, María Leonor (2012). “La problematización de las referencias culturales en la didáctica de la lengua-cultura extranjera”. Castel, Víctor M., Estela Klett y Ana M. Filippini, (eds.) *Enseñanza de*

---

*lenguas e interculturalidad*. Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL. (Págs. 23-29).

KLETT, Estela (2008) "Ejes para pensar una política de las lenguas extranjeras. Una mirada didáctica". Varela, Lía (ed.) *Para una política del lenguaje en Argentina. Actas del seminario de Lenguas y Políticas en Argentina y el Mercosur de 2008*. Bs. As.: EDUNTREF Universidad Tres de Febrero.

HALLIDAY, M.A.K and Matthiessen, Christian (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Published by Arnold. Great Britain. Third Edition

LARSEN- Freeman, Diane (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press. Second edition

LLOBERA, M., Hymes, D. y otros (2000). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa Grupo Didascalía S.A., Madrid, España

Ministerio de Educación de la Pcia. de Córdoba (2010a). Desarrollo curricular de la Educación Secundaria, Lenguas Extranjeras/Lenguas. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/areas/area1/gestioncurricular/lenguasextranjer.php#> (último acceso: 22 de mayo de 2013)

\_\_\_\_\_ (2010b). Diseño curricular de Educación Secundaria. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%202%20Ciclo%20Basico%20de%201a%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf> (último acceso: 22 de mayo de 2013)

\_\_\_\_\_ (2010c). Diseño curricular formato del Ciclo Básico. Disponible en [http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Dise\\_Curricular/Formatos\\_30-03-10.pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Dise_Curricular/Formatos_30-03-10.pdf) (último acceso: 22 de mayo de 2013)

\_\_\_\_\_ (2010d). Educación Secundaria. Encuadre General. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO1EducacionSecundaria%20web8-2-11.pdf> (último acceso: 22 de mayo de 2013)

\_\_\_\_\_ (2010e). Educación Secundaria. Orientación Economía y Administración. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/ORIENTACION%20ECONOMIA%20Y%20ADMINISTRACION%2017-11-11.pdf> (último acceso: 22 de mayo de 2013)

\_\_\_\_\_ (2010f). Educación Secundaria. Orientación Lenguas. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/ORIENTACION%20LENGUAS.pdf> (último acceso: 22 de mayo de 2013)

\_\_\_\_\_ (2010g). Educación Secundaria. Orientación Lenguas. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/ORIENTACION%20LENGUAS.pdf> (último acceso: 22 de mayo de 2013)

ORTIZ, Renato (2009). *La supremacía del inglés en las ciencias sociales*. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires, Argentina

---

## REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS DE (NÃO) VALORIZAÇÃO E (NÃO) PROMOÇÃO DA LÍNGUA ITALIANA DOS IMIGRANTES

Juciane Ferigolo Parcianello

Universidade Federal de Santa Maria

Neste trabalho buscamos realizar alguns questionamentos e reflexões, a partir de recortes de textos estatutários, sobre o discurso que postula as ações e os objetivos de duas instituições de fomento da língua italiana, a saber, a *Sociedade de cultura ítalo-brasileira Dante Alighieri*, fundada em 1985, e a *Associação Italiana de Santa Maria*, fundada em 1992, ambas na cidade de Santa Maria, sendo esta sucessora daquela.

No começo dos anos 80, do século XX, devido aos movimentos, manifestações e protestos contra a falta de liberdade de expressão e contra a intolerância racial, religiosa, étnica e cultural – momento de reivindicação pela abertura política e pelo retorno da democracia – também começam a surgir novos modos de olhar a diversidade linguística e cultural do país<sup>1</sup>. Os debates em torno da “preservação” e da valorização do patrimônio cultural e linguístico dos imigrantes aumentam e ganham muita relevância nos meios acadêmico, administrativo e de comunicação. Ante tal cenário, as sociedades italianas (re)tornam<sup>2</sup> a funcionar, porém, com objetivos bastante diferenciados daqueles das antigas instituições mutualistas. O foco de interesse, nessa ocasião, passa a ser a “proteção”, a valorização da língua e da cultura dos imigrantes italianos e descendentes, já que foram, por praticamente 40 anos, alvo de controle e combate.

Em 1985, considerando o panorama acima exposto e em virtude das comemorações pela passagem do centenário da Imigração Italiana, no estado, um grupo de descendentes decidiu (re)criar

uma “instituição que congregasse os descendentes de italianos residentes em Santa Maria” (cf. o texto *A História da AISM*<sup>3</sup>). Instituiu-se, assim, a *Sociedade de cultura ítalo-brasileira Dante Alighieri*.

Com relação ao objetivo primeiro da sociedade, “promover a difusão da cultura e língua italiana no Brasil”, não está explicitado no texto a qual cultura e a qual língua italiana se está fazendo referência, se à cultura construída e nutrida nas colônias e regiões de imigração — que não é uma cultura *una*, homogênea, geral — ao longo de mais de um século, ou se à(s) cultura(s) da Itália desta época. O mesmo acontece com a difusão da língua italiana, cuja referência não está clara, no texto, se é a(s) língua(s) trazida(s) pelos imigrantes ou se a(s) língua(s) italiana (s) da Itália.

Entendemos que essas lacunas, essa ausência de clareza no texto do estatuto são características do discurso político sobre a língua e sobre a cultura. Nesse discurso a ausência de explicação dos fatos e das ações se justifica pelo contrassenso imanente a ele (ao discurso). Sempre se busca afirmar o “inafirmável”, dar direito a, dar voz a, dar vez a quem o sistema tolhe esse direito, preservar, proteger, conservar o que não pode ser protegido e difundir, divulgar, propagar aquilo que não pertence a ninguém e ao mesmo tempo pertence a muitos, aquilo que não pode ser coisificado, objetivado, controlado, porque constitui o sujeito e não está fora dele, como é o caso da língua. O discurso político sobre a língua é, nesse sentido, contraditório por natureza<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Não que não existissem opiniões favoráveis à diversidade cultural e linguística antes desse período. Elas existiam sim, no entanto, não tinham a força necessária para influenciar a opinião pública e os órgãos estatais.

<sup>2</sup> O período que vai de meados da década de 1930 até fins da década de 1940 compreende o chamado Estado Novo, sob a liderança de Getúlio Vargas. Sua política nacionalista amparada, dentre outros pilares, num monolinguísmo exacerbado, foi a responsável pelo fechamento ou troca de nome da maioria das Sociedades italianas de socorro mútuo e recreativas. Os efeitos dessa política nacionalista e protecionista da língua nacional perduraram por longos anos, mesmo após a derrocada do Estado Novo.

<sup>3</sup> Texto disponível em: <http://www.aism.com.br/site/areadinamica/26/10/a-historia-.html>

<sup>4</sup> No trabalho de tese que está sendo desenvolvido aprofundamos as discussões em relação ao discurso político sobre a língua.

---

Em linhas gerais, podemos considerar que o escopo da *Sociedade de cultura ítalo-brasileira “Dante Alighieri”* é estabelecer um elo entre uma região, no caso a região de Santa Maria, de colonização italiana e o país de onde vieram os imigrantes colonizadores, já que as demais ações visadas acabam sendo relegadas a um segundo plano, dada a dificuldade ou a impossibilidade de colocá-las em prática.

No entanto, é fundamental, politicamente, para a Sociedade que ela se reconheça e seja reconhecida como um órgão que valoriza e divulga a cultura e a língua italiana da região, pois é para isso que foi criada.

A *Sociedade de cultura ítalo-brasileira “Dante Alighieri”* desenvolveu suas atividades até começos de 1992, quando o corpo de sócios decidiu por realizar uma mudança de nome e, conseqüentemente, uma mudança estatutária. Consta no texto do estatuto, oficializado e registrado em cartório no dia 23 de março de 1992, a seguinte disposição:

Art. 1º – A *Sociedade de Cultura Ítalo-brasileira “Dante Alighieri”*, fundada em 25 de julho de 1985, na cidade de Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul, com sede e foro nessa cidade, registrada no Cartório de Ofício dos Registros Especiais sob o n. 404, fl. 68 – Livro A, n. 3 de 6 de setembro de 1985, nos termos da legislação vigente, é uma Associação Civil regida pelo estatuto em vigor, sem fins lucrativos, com duração por tempo indeterminado e passa, de ora em diante, a denominar-se “*Associação Italiana de Santa Maria*”.

Assim como a *Sociedade de cultura ítalo-brasileira “Dante Alighieri”* também a *Associação Italiana de Santa Maria* tem seu nome em português e não em italiano como a *Società di Mutuo Soccorso*. Isso evidencia que tanto a cultura, quanto a língua já não são consideradas exclusivas italianas, tal como se considerava na época da grande imigração, mas uma cultura e uma língua italianas constituídas no Brasil, ao longo de mais de dez décadas. A designação da sociedade ou da associação italiana em português significa, nesta circunstância, a aceitação de uma identidade ítalo-brasileira tanto para si, quanto para seus integrantes.

Com relação aos objetivos da Associação, o texto do estatuto enfatiza a realização de atividades, eventos e promoções envolvendo os imigrantes italianos e descendentes e destaca a celebração, divulgação, estudo e “cultivo” da língua e da cultura italiana — tomada como *una*, homogênea.

Até então, nos estatuto, não se fazia referência, especificamente, à questão da valorização e do ensino da língua italiana. Esse item, sendo o primeiro da lista de objetivos, ganha importância capital, passando a funcionar como o carro chefe da Associação. Mas, o que tal medida significa na prática? Quais as implicações de se ensinar e de se cultivar a língua e a cultura italiana?

Para se ensinar uma língua é preciso, primeiramente, que ela esteja sistematizada, organizada, estruturada na forma de instrumentos linguísticos, conforme defende Auroux (1992). Em outras palavras, ensinar uma língua, em qualquer instituição, seja ela controlada pelo Estado ou não — e todas as instituições de ensino são de algum modo controladas pelo Estado, embora em algumas delas se crie um efeito de independência administrativa e jurídica total — demanda o uso, em sala de aula, de livros didáticos, de gramáticas, de dicionários, de glossários, de compêndios etc. Isso já nos serve de indicativo de que a língua italiana referida no texto do estatuto não é aquela(s) falada(s) pelos descendentes de imigrantes da região, devido à condição de dialeto que lhe(s) é atribuída e a carência de instrumentos para o ensino formal. Se pensarmos que língua e cultura são categorias inseparáveis, e que o ensino de uma língua não é uma ação isolada do ensino da cultura, concluiremos que a cultura italiana a ser ensinada e cultivada não é, também, a construída pelos imigrantes italianos e descendentes.

Em segundo lugar, o ensino de língua requer planejamento linguístico (CALVET, 2007), e conseqüentemente, uma política linguística que oriente esse planejamento. E é justamente nessas duas ações — de elaborar uma política para a língua e de pensar como esta será implementada — que o Estado acaba, de algum modo interferindo e ditando suas regras. Assim, para se ensinar uma língua, em espaço institucionalizado, faz-se necessário, em alguma circunstância o aval do Estado. Isso também anuncia que uma língua com *status* de dialeto não será objeto de ensino formal, porque o Estado não o autoriza.



---

De antemão, podemos prever que, mesmo sendo uma Associação italiana, com sede numa região colonizada por italianos, que busca representá-los e congregá-los, a língua a ser ensinada em suas dependências não é que os imigrantes e descendentes falam (ou falavam) e a cultura a ser difundida e cultivada não é a que significa o universo das vivências, crenças, hábitos e valores dos imigrantes e descendentes.

Por outro lado, vislumbramos, no texto do estatuto, a preocupação com a preservação do “patrimônio cultural dos imigrantes e seus descendentes”, com a criação de “Grupos Regionais Italianos dentro da própria Associação, onde cada região manterá e cultivará o seu *dialeto* e seus hábitos e costumes”, e com a promoção de festas, “competições esportivas e outras atividades sociais, culturais e recreativas, sempre em ambiente de italianidade”.

Com esse trabalho voltado ao conagraamento dos imigrantes e à valorização de sua história, de suas tradições e de seu patrimônio material e imaterial, a AISM se faz, legalmente, representante da comunidade italiana da região.

A Associação conjuga, então, passado — representado pela exaltação, comemoração, celebração da história e da cultura dos imigrantes — e presente, pela relação institucional que estabelece com o Consulado italiano, com universidades e centros de estudo da Itália, para a realização de intercâmbios, de conferências, de palestras etc., e com outros órgãos que auxiliam os descendentes no reconhecimento da cidadania italiana.

Nesse presente — tempo representado pelo *aqui e agora* da enunciação do estatuto - os objetivos da AISM se mostram resultantes de um projeto expansionista, o qual busca estabelecer vínculos institucionais com a Itália e não apenas torná-la objeto de aclamação e de homenagem por seu lugar de pátria-mãe dos imigrantes que se instalaram na região. É um dos modos de estabelecer esse contato é pelo ensino da língua italiana, sendo ela o toscano, língua oficial do país Itália. Estabelece-se, com isso, uma política linguística de difusão e valorização da língua italiana da Itália e não da(s) língua(s) italiana(s) da Quarta Colônia, embora essa escolha linguística (do italiano da Itália) não seja, no discurso do estatuto, da ordem da evidência, porque ele re-

mete à circunstância sócio-histórica da imigração italiana e ao universo cultural construído a partir dela.

O propósito expansionista da AISM também se evidencia no projeto de agregar várias associações italianas para formar uma federação. Isso daria maior visibilidade a AISM e a colocaria em relação com outras tantas associações, possibilitando, dessa forma, um crescimento no número de sócios e participantes das atividades desenvolvidas por ela.

O estatuto social aprovado e registrado em cartório, em 22 de março de 1992, teve validade até outubro de 2005, quando ocorreu uma nova reformulação, desta vez, sem haver troca no nome da entidade. Dessa reestruturação resultou uma Associação com finalidades ainda mais voltadas para o ensino de língua italiana e para o estreitamento das relações com a Itália. Vejamos:

Art. 2º – São objetivos da Associação:

- a) – Realizar, sob sua responsabilidade direta, iniciativas lingüístico-culturais (cursos de língua e cultura italiana);
- b) – Promover o desenvolvimento e o intercâmbio cultural, literário e científico entre o Brasil, a Itália e outros e o conagraamento da coletividade ítalo-brasileira da região de Santa Maria, neste Estado do Rio Grande do Sul;
- c) – Organizar, promover, realizar e apoiar o desenvolvimento de cursos de formação e/ou profissionalizantes;
- d) – Promover festividades, competições esportivas e outras atividades sociais, culturais e recreativas, sempre em âmbito de italianidade;
- e) – Organizar e manter bibliotecas, corais, bandas típicas, grupos de dança;
- f) – Estimular a criação de Grupos Regionais Italianos em Santa Maria e facilitar sua reunião no âmbito da Associação;
- g) – Criar e agregar Núcleos ou Associações Italianas nas cidades circunvizinhas de Santa Maria, podendo transformar-se numa Federação de Associações Italianas da região da Grande Santa Maria ou Região Centro do Estado do Rio grande do Sul;
- h) – Fiscalizar projetos de obras de arte e arquitetura tipicamente italianas para que sejam coerentes com o estilo original, em convênio com a Prefeitura Municipal ou órgão público afim;
- i) – Auxiliar e orientar os associados na busca do reconhecimento da cidadania italiana;

---

j) - Propiciar visitas de personalidades italianas.

**Parágrafo único** – Para a realização da finalidade prevista no item *a* deste artigo, a entidade levará em conta as indicações do Consulado relativas aos planos de ação previstos e executados para a melhoria da oferta de ensino e poderá fazer parcerias com outras associações.

A Associação, com tal reforma estatutária, abandona de vez a função assistencialista que a aproximava, em termos de finalidade, da antiga *Società Italiana di Mutuo Soccorso e Ricreativa*. Já não é prioridade da AISM “dar apoio moral e assistência social aos italianos carentes e seus descendentes” (1985, p.1), porque enquanto associação ela precisa adequar-se às disposições do Código Civil Brasileiro, postas em vigor em janeiro de 2003: não ter fins lucrativos e voltar suas atividades para o grupo de sócios.

Por outro lado, percebemos uma continuidade no projeto de incentivar, divulgar e valorizar a organização de eventos, festividades, encontros que tematizem a cultura italiana e que estejam sempre em “âmbito de italianidade”. Não se toca, porém, na questão da imigração e não se faz referência alguma à história dos italianos da região e ao lugar que eles ocupam *na e para* a Associação. Que italianidade seria esta, então?

Estamos questionando, com essas observações, o fato de nenhum dos objetivos da AISM se voltar para a realização de atividades que buscam a valorização e a divulgação da cultura italiana da região, já que seu propósito inicial era justamente esse. Nesta medida, o que, quem ou qual coletividade a Associação pretende representar? Qual a referência do determinante “*italiana*” que integra o nome da Associação?

Fica evidente, no texto do estatuto, o interesse em estreitar os laços institucionais com a Itália, também por meio da realização de cursos de formação para os professores que ensinam língua italiana na instituição.

Para cumprir com as exigências do Consulado italiano, órgão que faz as indicações “relativas aos planos de ação previstos e executados para a melhoria da oferta de ensino” (cf. o estatuto de 2005), todos os professores de italiano da Associação devem fazer, periodicamente, curso de capacitação e formação docente em colégios e institutos da Itália (cf. informação dada pela co-

ordenadora pedagógica da AISM). Disso decorre que o planejamento do ensino — planejamento linguístico com base em uma política linguística — se constrói *na e pela* parceria entre a AISM e os órgãos responsáveis da Itália, que estão representados pelo Consulado.

A *Associazione Italiana de Santa Maria* tem, portanto, suas atividades voltadas para o contato com o mundo italiano atual e não com o (imaginado) mundo italiano da região da Quarta Colônia.

Suas ações bem como seu modo de apresentação frente à comunidade criam um efeito de valorização do passado, de volta às origens, de regresso ao universo da imigração italiana e a tudo o que esta representa, porém, é com a Itália, com sua cultura, com sua gente, com sua língua que a Associação estabelece relações e que busca as referências para os qualificativos “*italiano/italiana*”.

No que tange ao ensino da língua italiana, muitos alunos, que são filhos, netos, bisnetos de imigrantes, se dirigem à Associação para aprender a língua de seus pais, avôs, bisavôs, mas, chegando à sala de aula, se frustram porque percebem que se trata de outra língua italiana, língua esta que não os remete às origens, que não os leva de volta ao passado, às histórias contadas e cantadas pelo *nono* e pela *nona*, enfim, que não constitui sua memória (HALBWACHS, 1990).

O ensino da língua é direcionado, pois, para a realização de intercâmbios, de viagens de estudo, para auxiliar estudantes e pesquisadores na leitura de textos em italiano e para outras finalidades específicas. Como a AISM tem vários convênios com instituições da Itália, muitas pessoas se associam a ela com o intuito de realizar um intercâmbio. Vale ressaltar que para ser aluno dos cursos ofertados é preciso ser sócio. Há, portanto, em funcionamento, uma política linguística de difusão do italiano pensada e viabilizada pelos órgãos representantes do Estado italiano, o qual tem na AISM uma parceira para tal empreendimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Latu sensu*, a *Associazione Italiana de Santa Maria* é pensada e concebida como uma entidade civil “que visa à preservação da cultura trazida pela imigração italiana ao Brasil, em especial, à

---

Quarta Colônia de Imigração Italiana do RS, desde o séc. XIX” (cf. o texto *Sobre a AISM*<sup>5</sup>), ou seja, sua criação enquanto instituição civil se deveu, principalmente, à necessidade de haver na região um órgão não governamental que promovesse ações de fomento, de valorização e de divulgação da cultura italiana trazida pelos imigrantes. Sendo assim, é coerente pensar que nos cursos ofertados pela AISM se ensinará alguns dos principais dialetos falados na região da Quarta Colônia de Imigração Italiana ou pelo menos aquele(s) que é (são) mais falado(s) na região, como é (seria) o caso do *vêneto* ou do *friulano*. No entanto, a língua ensinada/divulgada é o italiano toscano, língua oficial da Itália.

Mesmo que se afirme, no discurso estatutário da AISM, a importância da “preservação” dos hábitos, costumes, crenças, língua dos imigrantes/descendentes, o ensino da língua oficial da Itália em detrimento de um ou de vários dialetos marca um lugar de contradição nesse discurso. Tomamos essa contradição como o político, que nas palavras de Eduardo Guimarães (2002), é caracterizado como a discrepância de “uma nor-

matividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos. Desse modo o político é um conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento” (p.16).

Se a língua ensinada nos cursos da AISM não é a língua dos imigrantes italianos e/ou a de seus descendentes, logo, não é ele, sujeito real, habitante da Quarta Colônia, que está sendo representado na “coletividade ítalo-brasileira”, mas um sujeito ideal que habita o imaginário de uma coletividade e se identifica, se representa, se significa por uma língua una, homogênea, que é o italiano língua oficial da Itália.

A AISM é, nesta medida, uma entidade civil que afirma o pertencimento, a inclusão do sujeito imigrante italiano da Quarta Colônia a uma cultura que ela celebra e divulga, porém, e ao mesmo tempo, o exclui, pela não inclusão de sua língua, pela não inclusão de sua história – já que, conforme Orlandi, “não há sentido possível sem história, pois é a história que provê a linguagem de sentido, ou melhor, de sentidos” (2007. p.57).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO ITALIANA DE SANTA MARIA. **A História**. Disponível em: <<http://www.aism.com.br/site/areadinamica/26/10/a-historia-.html>>, acesso 05 nov 2011.

\_\_\_\_\_. **Estatuto Social**. Santa Maria, 1992.

\_\_\_\_\_. **Estatuto Social**. Santa Maria, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sobre a AISM**. Disponível em: <<http://www.aism.com.br/site/areadinamica/26/10/sobre-a-aism.html>>, acesso 13 abr 2011.

AUROUX, Sylvain. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Campinas:

Editora da Unicamp, 1992.

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

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do Acontecimento**. São Paulo: Pontes, 2002.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

ORLANDI, Eni. **Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas: RG, 2007.

SOCIEDADE DE CULTURA ÍTALO-BRASILEIRA “DANTE ALIGHIERI”. **Estatuto social**. Santa Maria, 1985

---

<sup>5</sup> Disponível em <http://www.aism.com.br/site/areadinamica/3/10/sobre-a-aism.html>



---

## UNA POLÍTICA LINGÜÍSTICA PARA LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD

Liliana I. Pérez\*

Patricia G. Rogieri\*

Universidad Nacional de Rosario

En la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario se implementa desde el año académico 2012 el Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica, dependiente de la Secretaría Académica de esa Institución. El Programa se sustenta en un conjunto de investigaciones que sus Directoras han conducido en los últimos veinte años y que han permitido el diagnóstico de los déficits lingüísticos derivados de las políticas del lenguaje implementadas por el Estado nacional a través del sistema educativo argentino. Las investigaciones han conducido a focalizar la atención en el hecho de que el ámbito universitario expone prácticas lingüísticas y de pensamiento propias y que el proceso por el que se llega a participar de esta esfera exige la apropiación de sus formas de razonamiento y sus convenciones discursivas.

En primera instancia, el Programa se sostiene en un supuesto organizador del marco conceptual que consiste en afirmar que los modos de leer y los modos de escribir universitarios difieren de acuerdo con la disciplina implicada. En una segunda instancia, conforme a los resultados de las investigaciones aludidas, se ha formulado un diagnóstico de la formación lingüística de los ingresantes a la Universidad y de su impacto en la escritura académica, uno de los factores de desgranamiento y de extensión de la cursada de las carreras universitarias que se dictan en la Facultad.<sup>1</sup>

El término escritura académica, conceptualizado como el *modo de decir* propio de cada opción epistemológica, ontológica y metodológica asumida en cada campo del saber, reúne un conjunto de nociones y estrategias que resulta imprescindible desarrollar para formar parte de las prácticas

discursivas disciplinarias y para desarrollar las actividades de producción y análisis de textos requeridas, con el fin de indagar y generar conocimiento en la Universidad. Y es en este sentido en el que *modo de decir* y *modo de pensar* constituyen una unidad indisoluble para la escritura académica. Es decir, los paradigmas de investigación, en este marco de consideraciones, conforman sistemas básicos de creencias fundados en supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos (Guba y Lincoln 1994). Un paradigma de investigación puede considerarse, entonces, una serie de creencias fundamentales que se vinculan con los principios últimos y primeros de la disciplina. En consecuencia, las creencias son básicas en el siguiente sentido: deben ser aceptadas únicamente por fe (es decir, en ningún caso dependen exclusivamente del grado de articulación teórica y de la coherencia argumentativa que presenten). No existe modo alguno de establecer que constituyan ni la verdad última ni la primera. Por ello no hay modo apropiado de elevar a un paradigma por encima del otro (según la lógica de la superación) sobre la base de un criterio de lo que es último y fundamental. En definitiva, los paradigmas de investigación definen para los investigadores qué están haciendo y qué cae dentro y fuera de los límites de aquello que es posible considerar como una investigación legítima. Cualquier paradigma dado representa simplemente el punto de vista más “informado y sofisticado” al que hayan podido llegar quienes lo proponen, de acuerdo con el modo en que han elegido responder a las tres preguntas definitorias (ontológica, epistemológica, metodológica). Esas respuestas son, en todos los casos, construcciones humanas,

---

\* Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica, Secretaría Académica, Facultad de Humanidades y Artes

<sup>1</sup> En la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario se cursan las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras, Historia, Filosofía, Antropología, Portugués, Música, Ciencias de la Educación y Bellas Artes, además del Traductorado en Portugués.

---

construcciones que en el marco conceptual del Programa definen *figuraciones* (Pérez y Rogieri 2012), invenciones históricas sujetas al desarrollo histórico de las disciplinas, las decisiones de pares, los contextos institucionales y el error humano. Para imponer su respuesta, los defensores de cada paradigma se deben basar en el poder de persuasión, en el poder de producción de creencias y, por ejemplo, en la utilidad de su posición, más que en fenómenos “observables”.

Bajo este marco no es posible tratar la comprensión y producción de textos académicos pasando por alto los paradigmas de investigación en los que la escritura académica se inscribe. Los textos, en tanto producto de la escritura académica, condensan la memoria cultural del género que los expresa y les asigna interpretación. Asumir que lo que una teoría es depende del paradigma de investigación adoptado implica considerar que las culturas particulares que subsumen determinan formas de pensar y escribir, diversas instancias de validación retórica de los saberes. Ello conduce, además, a considerar que no hay contenidos independientes de las formas. Por lo tanto, para generar una escritura académica es relevante coordinar conocimiento del tema con exigencias retóricas disciplinarias y de paradigmas científicos, es decir, con coordenadas situacionales que impliquen al destinatario y a los propósitos de la escritura. En definitiva, sólo es posible leer en el marco de problemas que son disciplinares y cada disciplina implica un espacio conceptual, uno discursivo y uno retórico.

Así planteada la cuestión de la escritura académica, la tríada *performatividad-sinédoque-efecto de verosimilitud* emerge como la naturaleza distintiva del lenguaje humano, un orden lingüístico para explicitar el modo de fijar creencias y es en este sentido en el que la representación da paso a la *figuración*. Ella no opera como la aplicación de una forma sobre el contenido lingüístico sino como el único modo de existencia posible del lenguaje. El mundo es lo que el lenguaje fi-

*gura* que es. La escritura por lo tanto no resulta un sistema de transcripción de segundo grado, que traduce a símbolos gráficos los símbolos de la oralidad, pensados a su vez como transcripción de los pensamientos; no supone dar forma a contenidos previos e independientes de ella y ella misma no se considera ornato añadido al cuerpo desnudo de la idea. En definitiva, se disuelve la distinción forma-contenido en la medida en que no existe contenido independiente de la forma que lo figura.

### ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN, LOS MODOS DE DECIR Y LA/S RETÓRICA/S DE LA INSTITUCIÓN

El marco conceptual del *Programa* está articulado a partir de una serie de conceptos clave: punto de vista, mediación/figuración, regulativo/constitutivo, dimensión argumentativa de la palabra, género discursivo, creencia, sujeto cultural, decir institucional y retórica/s de la institución. Esta presentación se centra en la figuración, un concepto regulador que supone un desplazamiento desde el horizonte de un lenguaje cero (la representación *original* del “mundo”), y las consecuentes versiones derivadas de él, hacia la performatividad de la palabra. Ella disuelve la distinción original/versión y propone la legitimidad de las versiones conforme al cruce elegido, en cada caso, entre el paradigma, las teorías y sus particulares retóricas del saber. Una consecuencia derivada de este desplazamiento se instancia en la disolución del par forma-contenido y la asunción de la retórica del decir institucional,<sup>2</sup> y se asienta en la siguientes ideas:

- a) los modos de indagación en la investigación son propios del cruce entre los paradigmas y las disciplinas, y plantean formas de comunicación escrita consecuentes (de allí el concepto de *retórica de la institución*);

---

<sup>2</sup> El canon instaurado por Cicerón, latinizado, conceptualiza el lenguaje como un medio de construcción de lo real. Así, la estructura argumentativa describe una forma, una figura, guiada por una finalidad: la persuasión. Esta finalidad asume la función de ajuste entre lo comunicable y su estructura en la medida en que la superficie del lenguaje es figura, vale decir, forma de construcción de lo real siempre que lo real sea compatible con lo apto para persuadir y la oportunidad para hacerlo (siempre que esa forma esté controlada por la fides retórica, esto es, por la fe, por la creencia que es capaz de suscitar la palabra).

---

b) modo de decir y modo de conceptualizar son dos caras de la misma operación en la actividad de investigación (de allí el concepto de *figuración*).

En el Primer Ciclo del *Programa* se realiza la intervención lingüística sobre el orden de la *alfabetización académica*. En particular, se interviene sobre los tópicos formulados a partir de los resultados de una serie de investigaciones específicas sobre los escritos de los ingresantes a la Universidad.<sup>3</sup> Se centra la intervención en la distribución de la información y la prominencia de argumentos en la frase (la oración es aquí el dominio de intervención). En esta dirección, el *Programa* busca equilibrar los tipos de análisis identificativos y constructivos, manteniendo sus propiedades distintivas y la particular relevancia que en cada desarrollo temático requiera. Con estos lineamientos, abordar la organización de la frase supone una primera entrada según la cual — si se considera que ella expresa una predicación — la presencia de argumentos, la omisión, la presuposición y el orden en que los argumentos ocurren provocan efectos de sentido explicitables con la intervención docente sobre el orden de la *redacción*. En este orden, se focaliza el interés en la estructura informativa y los efectos de sentido posibles (lo constitutivo en el orden oracional). Una segunda entrada, en el orden de la *escritura*, interviene sobre la inscripción de la relación entre el léxico y la sintaxis, en el género discursivo particular del que se trate. Se parte, entonces, de un concepto de *sintaxis genérica* en el que la mediación del género propone la organización de los enunciados y los modos de distribución y grados de prominencia de los argumentos, a partir de la *figuración* constitutiva (cuyas variables intervinientes son — para la escritura académica —, por ejemplo, la orientación, el tipo de dialo-

gismo planteado con colegas, escritos previos propios y ajenos, teorías en discusión en el mismo paradigma, paradigmas en pugna, temas, tópicos y problemas en el sistema de creencias (Pérez y Rogieri 2012).

En el Segundo Ciclo del *Programa* se interviene sobre la *escritura académica*. Este ciclo se organiza sobre la base de: 1. el análisis crítico de las implicancias en la comprensión y producción de textos académicos de la formación de base de los estudiantes en torno de la distinción fondo-forma, concepción instrumental de la palabra, homologación género-tipo textual, sinonimia de las opciones paradigmáticas sostenidas en la distinción denotación-connotación, y 2. la construcción de los conceptos organizadores del diseño de los materiales de intervención lingüística a partir de: a. la distinción significado/sentido, b. oración/enunciado, c. reconocimiento/comprensión, d. sujeto lingüístico/sujeto cultural, e. la performatividad, como efecto inherente y constitutivo de la enunciación, f. la verosimilitud genérica, como el efecto de la circulación social de la palabra, g. la sinécdoque, como la única operación posible que el sujeto hablante puede realizar con el lenguaje para re-presentar verbalmente el mundo, h. la distinción entre la argumentación como formato textual y la dimensión argumentativa del lenguaje.

En síntesis y para concluir, se parte del supuesto de que la delimitación de los ámbitos de problemas que atañen a la investigación y producción académica se encuentra en relación directa con las respuestas posibles a los problemas vinculados con la naturaleza y el modo de trabajar inherentes a la posición asumida frente al conocimiento. Deriva de estas consideraciones la pluralización de términos tales como ‘metodología de investigación’ y ‘escritura académica’. La explicitación de las estrategias de decisión adscrip-

---

<sup>3</sup> El conjunto de proyectos realizados, iniciado en el año 1993, incluye el análisis de las políticas lingüísticas llevada adelante por el Estado nacional argentino en tres cortes relevantes: la polémica Sarmiento-Bello en el período de constitución de los Estados americanos, las políticas del lenguaje asumidas en el Centenario (evidenciadas en los escritos sobre el lenguaje de Leopoldo Lugones) y las reformas curriculares propuestas por el Estado nacional en la última década del siglo XX y la primera del XXI (Contenidos Básicos Comunes y Núcleos de Aprendizajes Prioritarios). Los dos últimos proyectos focalizan la indagación en las competencias de los ingresantes a la Universidad, entendidas como producto de las políticas lingüísticas en la formación docente: “Escritura académica en el Primer Ciclo universitario. Instrumentos de diagnóstico e intervención lingüística”. PIP-SCyT-UNR (2009-2012) y “Retórica de los saberes institucionales. Configuraciones verbales en la escritura académica”. Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica, Secretaría Académica, FHyA-UNR, en progreso, dirigidos por Patricia Rogieri y Liliana Pérez.

---

tas a las distintas instancias de diseño y de escritura en la indagación sobre los campos de conocimiento implicados en las Carreras se debería constituir en una meta del docente para la formación académica de los estudiantes.

Es decir, es necesaria la explicitación, en cada caso, de la lógica epistemológica/metodología/teoría asumida, los supuestos paradigmáticos implicados, la relación opción paradigmática/opción genérica en la escritura. En esta última, la elucidación de la relación entre los términos de la tríada hablante/lenguaje/mundo asumida, la distinción

fenómeno y dato, descripción/explicación, explicación/comprensión, investigador/investigado en las unidades de escritura académica (abstract, palabras clave, informe de investigación, comunicación, ponencia, foro, tesina, entre otros), los criterios de selección de referencias bibliográficas, las opciones genéricas en las unidades de publicación: la distinción tipo textual-género discursivo, regulativo y constitutivo en el lenguaje, se constituyen en aspectos decisivos a tener en cuenta en términos de competencias de lectura y escritura académica a desarrollar en los estudiantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGENOT, Marc (2010), *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*, Bs. As.: SXXI.

BAJTIN, Mijaíl (1982), El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la Creación verbal*, México: SXXI.

CROS, Edmond (1997), *El sujeto cultural. Sociocrítica y Psicoanálisis*, Bs. As.: Corregidor.

GUBA, Egon & Y. Lincoln (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En Denzin, N. y Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage.

PÉREZ, Liliana y Patricia Rogieri (dirs.) (2012), *Retóricas del decir. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica*, Rosario: FHUMYARediciones.



---

# ¿QUÉ PIENSAN SOBRE LO QUE ESCRIBEN ESTUDIANTES HISPANOHABLANTES DE PORTUGUÉS EN LA UNC?

Alejandra Reguera

Susana Prolo

Andrea Gambini

Universidad Nacional de Córdoba

## PRESENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Durante el cursado de idiomas extranjeros en el marco de programas institucionalizados en la Universidad Nacional de Córdoba, la producción escrita de estudiantes de portugués como lengua extranjera supone el conocimiento de estrategias específicas de lectura y comunicación, lo que implica el dominio de ciertas habilidades propias del escribir en una lengua extranjera, en eventos comunicativos situados<sup>1</sup>. La habilidad para poner en acto estas competencias está en vinculación directa con el producto escrito que logren y el reconocimiento de un contexto para poder regular el uso de la lengua, necesario para lograr una comunicación de la forma más eficiente posible en la lengua extranjera (LE) que está estudiando. Otras condiciones son: organización y registro lingüístico apropiados, intertextualidad adecuada, usos léxicos, definición del propósito expositivo, entre otros rasgos.

En el marco de un estudio más amplio sobre escritura de textos a partir del énfasis en la interrelación lectura-escritura, en una lengua cuyos aprendientes se encuentran en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, nuestra ponencia se centrará en observar qué piensan los estudiantes hispanohablantes de portugués para poder alcanzar sus objetivos comunicativos. Dado que existe un vínculo entre la lectura y la escritura, es pertinente indagar acerca de cómo los aprendientes conectan contexto/lectura/escritura y cómo se apoyan lingüísticamente en la información de textos que han leído. En consecuencia, los interrogantes de investigación son: si consideramos los textos escritos por estudiantes uni-

versitarios de portugués lengua extranjera, ¿qué actividades contribuyen a la comprensión de un texto leído y les facilita la escritura? y ¿qué actividad desarrollada para el aprendizaje de la lengua extranjera piensan que ayuda a escribir en esa lengua?

Sabemos que, al sumergirse en un nuevo mundo cultural, observándolo, percibiéndolo y apuntando a la concientización de que el escribir es una práctica social, su desarrollo discursivo será mucho más rico, e influirá favorablemente en su formación intelectual e integral a partir del manejo de su competencia cognitivo- comunicativa, preparándolo incluso para rendir exámenes internacionales en portugués como LE.

*Estado de la cuestión y justificación del estudio.* A partir de la experiencia docente relativa a la corrección y revisión de textos producidos en una lengua extranjera, se han detectado ciertas particularidades en la escritura de los autores de los documentos: existe cierto grado de desconocimiento de las estrategias de escritura a partir de la lectura que podrían poner en juego al escribir, problemas en el uso léxico y a nivel de cohesión, falta de estrategias para manipular el texto de lectura y aplicar ciertos aspectos en el desarrollo del texto de su propia autoría.

De las investigaciones que han sido realizadas con relación a la escritura de estudiantes universitarios, una categorización de las dificultades de la escritura estudiantil la brinda el estudio de Murga de Uslenghi, M. et. al. (2002: 85) en el cual se corroboró dificultad en el dominio de la organización global del texto, proyección de las propias dificultades en la complejidad del texto, indefinición del estilo del enunciador, desconocimiento del léxico específico necesario para ela-

---

<sup>1</sup> Nuestro trabajo se inscribe en el Proyecto *Producción escrita a partir de la lectura en estudiantes de español y portugués como lenguas extranjeras en la Universidad Nacional de Córdoba*. N° PIP 308-20110100134CB01, SECYT - Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (2012-2013).

---

borar el documento. Un estudio relativo a la enseñanza de la escritura a estudiantes universitarios sostiene — desde un enfoque sociocognitivo — que es necesario fomentar los niveles de “conciencia del estudiante” sobre su propio proceso de composición, lograr una “representación consciente de las actividades que conlleva la escritura”, lo que derivaría, probablemente, en un cambio sobre “la concepción de escritura” que el sujeto posee y un “aumento de la función epistémica de la escritura” (Castelló, M. 2002: 161).

La *justificación* de nuestro estudio se basa en la necesidad de coadyuvar al conocimiento del proceso de escritura — a partir de un texto escrito- por parte de estudiantes universitarios de portugués como lengua extranjera. La enseñanza del portugués como lengua extranjera en la UNC cobra valor a medida que los estudiantes no solo estarán más preparados para el intercambio entre dos culturas cuyas lenguas son afines en su origen románico pero diversas ciertamente, sino también por el reconocimiento de rasgos histórico-culturales de cada una de las sociedades argentina y brasileña. Así, la función del aprendizaje del español y el portugués va más allá del simple hecho de iniciar el aprendizaje de un idioma en un nivel básico o aun cuando sea con fines específicos; la tendencia es que abarquemos otros objetivos que motiven al alumno hacia el aprendizaje en sí mismo e interés por conocer otra manera de actuar en su profesión. Otra implicancia que tendrá el proyecto es que contribuye a la preparación de tareas y materiales específicos para la formación de candidatos que deben atravesar exámenes internacionales como el Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) y el Certificado de Español Lengua y Uso (CELU).

## LA HIPÓTESIS Y LOS OBJETIVOS

La hipótesis orientadora del estudio es que los estudiantes de portugués como lengua extranjera alcanzan un nivel ejecutivo al escribir a partir de un texto leído. Si se les provee a esos estudiantes de herramientas para alcanzar un nivel funcional de escritura, podrán mejorar la comunicación interpersonal en la lengua extranjera de referencia. Como objetivo general nos propusimos anali-

zar la escritura a partir de la lectura que producen estudiantes universitarios de portugués como lengua extranjera, en el marco de una situación comunicativa. Específicamente, para nuestra presentación hoy, nos proponemos, describir qué piensan estudiantes universitarios de portugués sobre su propia escritura, basada en la lectura de textos enmarcados en eventos comunicativos situados.

## EL ENFOQUE TEÓRICO

Los docentes universitarios, y en especial los que trabajamos en carreras dedicadas al estudio y la docencia lingüística, sabemos de las “dificultades” que poseen los estudiantes para producir escritos, competencia que por lo general está escasamente desarrollada o, al menos, en formación, por lo que se les dificultaría manejarse en ciertos tramos del nivel académico. Por ello, se nos planteó la necesidad de analizar cuáles son las estrategias que utilizan los estudiantes para su proceso de escritura, en qué se apoyan para desarrollar sus textos, qué elementos lingüísticos utilizan con mayor frecuencia, cómo aplican el léxico o la información del texto de lectura que forma parte del evento comunicativo involucrado en la escritura. Dentro de los modelos teóricos que vinculan la lectura y la escritura nos basamos en el enfoque bidireccional en el cual se parte del supuesto de que la lectura y la escritura son procesos interactivos y constructivos, pero a la vez interdependientes. Este modelo postula la existencia de múltiples relaciones entre ambos dominios, lectura y escritura, los cuales comparten ciertos subsistemas comunes así como otros procesos son privativos de una habilidad u otra (Eisterhold citado en Pipkin Embón et al, 2010). A partir de esta concepción, se afirma que los mejores escritores leen más que los que desarrollan esta práctica con menor grado de eficiencia, de allí la importancia de observar y guiar la escritura de los estudiantes a partir de textos disparadores insertos en una situación comunicativa, con el propósito final de que la producción escrita responda a las condiciones necesarias para que la comunicación se produzca de forma eficiente.

Al hablar de “lengua extranjera”, en didáctica de las lenguas, se utiliza el término lengua meta (LM, traducción del inglés *target language*) para

---

hacer referencia a la lengua que es objeto de aprendizaje, sea en un contexto formal de aprendizaje o en uno natural. El término engloba los conceptos de lengua extranjera (LE) y de lengua segunda (L2), si bien en ocasiones estos tres términos se emplean como sinónimos.<sup>2</sup> En general, los cursos de enseñanza de ELE (español lengua extranjera) y PLE (portugués lengua extranjera) parten de un enfoque general y gramatical, aunque la tendencia es desarrollar cursos con fines específicos cuya orientación sea más contextual. Es necesario poner en práctica una didáctica que trabaje a partir de resoluciones de problemas y que, según Dorronzoro (2005: 24), lleve a asociar contenidos textuales a prácticas sociales de referencia. Sin embargo, ante la escasez de materiales y, muchas veces, de profesionales preparados para utilizar un enfoque por tareas y resolución de problemas, se admite que el campo de trabajo se encuentra en una etapa de transición. Otro factor importante en ese trayecto hacia una propuesta basada en la didáctica contextual es que decidimos abordar un punto crucial para todo lo involucrado en la enseñanza-aprendizaje, la evaluación. En agosto de 2009, estuvo en Córdoba durante el V Coloquio CELU Matilde Scaramucci (2009), de la UNICAMP, una de las ideólogas del CELPE-Bras. La lingüista afirmó que las pruebas influyen lo que sucede durante la clase y que eso puede traer buenas o malas consecuencias. Entonces, explicó que, en cuanto al CELPE-Bras: “A escolha em relação à orientação teórica do exame foi deliberada, uma ação política, pois não queríamos a manutenção do *status quo* no ensino de português L2/LE, em que as práticas têm sido reconhecidas como tradicionais, com materiais geralmente centrados em listas de palavras, regras gramaticais e exercícios de preenchimento de lacunas, e com limitadas atividades de leitura e escrita.” Se puede afirmar que un cambio se da únicamente si tocamos un punto neurálgico, ya que la evaluación siempre conlleva un efecto retroactivo. Según Scaramucci (2004: 204) “Entender melhor o conceito de efeito retroativo pressupõe compreender os mecanismos operantes na relação entre ensino/aprendizagem e avaliação”. Se hace indispensable contribuir a

que el alumno conciba las habilidades de lectura y escritura en forma interrelacionada y centralizada con el fin de lograr una producción escrita tendiente a la realidad dentro de lo que permiten las exigencias curriculares. En clase, se hizo énfasis en trabajar la actitud del alumno con relación a la lectura y a la producción de textos, mostrando el vínculo entre esas habilidades. Trabajar de una manera articulada entre la lectura y la escritura, permitió al alumno tomar conciencia de que él, su percepción de mundo, de lengua y de aprendizaje influyen en el desarrollo de la LE que está estudiando. De ese modo, hubo más posibilidades de apropiarse del texto de otra persona para interactuar con él y hacerlo suyo, con la intención de basarse en la organización textual, el propósito comunicativo, el uso del léxico y de estructuras adecuadas de la lengua. A través de esa apropiación, el alumno pudo interpretar el texto para redimensionarlo, reformarlo y reorganizarlo de acuerdo con un nuevo evento comunicativo, y con sus conocimientos sobre el tema y sus propias experiencias anteriores. La comprensión del texto y la percepción de la organización y posibilidades de la LE proporcionaron al alumno la posibilidad de lograr producciones adecuadas, en las cuales el texto reúna las condiciones de cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad e intertextualidad (de Beaugrande et al, 1997). La orientación del estudio es lograr que la materia lingüística producida por el alumno demuestre que este, como escritor, puede: 1) apropiarse del texto leído y hacerlo suyo para adaptarlo al nuevo contexto; 2) relacionarlo con sus conocimientos previos extra-lingüísticos; 3) servirse de las herramientas lingüísticas y textuales; 4) reutilizar léxico no conocido antes de la lectura del texto; 5) aplicar de manera propia la información del texto para adaptarlo al nuevo contexto; 6) transferir conocimientos. Sin embargo, se advierte que existe falta de competencia en la redacción de textos según los formatos requeridos en el marco de las profesiones en las que se van a desenvolver, por eso es necesario investigar cómo llevar al aula una práctica social que sirva al estudiante en un futuro próximo, la de interactuar en una LE, en

---

<sup>2</sup>En cualquiera de los casos, el término lengua meta excluye al de lengua materna (L1), al que frecuentemente se contraponen.

---

su campo de acción. Según presuponemos, los escritos de estos estudiantes alcanzan un nivel ejecutivo de escritura, es decir solo se da el dominio del código, pero no llegan al nivel funcional, en donde es clave la comunicación interpersonal ni tampoco alcanzan el nivel instrumental, que permite registrar, recordar y organizar información para brindar a otros el conocimiento adquirido (Pipkin Embón et al. 2010). En suma, contextualizar la enseñanza del portugués como lengua extranjera puede atraer más la atención del alumno universitario, ya que aumenta sus posibilidades de uso de otra herramienta que puede capitalizar como profesional y como persona.

## METODOLOGÍA

La *metodología* que se empleó se ubica en el paradigma cualitativo, no obstante lo cual se utilizaron procedimientos estadísticos, como una forma de triangulación metodológica. *Nivel del estudio*: fue descriptivo, según definen Hernández Sampieri et al. (1998: 60). Los materiales que se utilizaron en las experiencias fueron tareas de escritura comunicativas que integran dos habilidades, una receptiva y una productiva. Se aplicaron pruebas de escritura y cuestionarios — ambos instrumentos diseñados ad hoc — a los alumnos. *Población en estudio*: estudiantes universitarios que estén cursando portugués como idioma extranjero en las diferentes la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNC, en el marco de los módulos de portugués del DIFA, durante el 2012. La muestra está conformada por 14 sujetos, estudiantes del 3er. año de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (UNC). El *corpus* del estudio está compuesto por los resultados de los cuestionarios aplicados. Sus edades aproximadas: entre 21 y 27 años; la docente investigadora que aplicó los instrumentos fue Andrea Gambini.

## ALGUNOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES DE LA MUESTRA

Análisis de los puntos 7 y 8 del cuestionario sobre “Escritura desarrollada por parte de estudiantes de español y portugués” en la Universidad Nacional de Córdoba.

Consigna del punto 7: “¿Qué actividades contribuyen a la comprensión de un texto leído y te facilita la escritura?”

- La opción 5, “Averiguar el significado de palabra que no entendés” muestra una frecuencia relativa de 85.79 %.
- La opción 2 “Consultar al docente si tenés alguna duda” y 4 “Marcar sobre el texto leído” muestran 64.29 %.
- La opción 3 “Hacer anotaciones en borrador apenas terminás de leer”, muestra un 35.71 %.

De lo anterior podemos deducir que la necesidad de los alumnos es la de ampliar su vocabulario averiguando el significado de palabras que no entienden, para ampliar su léxico y darle significado a lo que están leyendo. Le siguen en importancia la consulta al docente, y la selección de información marcando sobre el texto leído y hacer anotaciones en borrador.

Consigna del punto 8: “¿Qué actividad desarrollada para el aprendizaje de la lengua extranjera pensás que ayuda a escribir en esa lengua? (Comentá las experiencias que has tenido)”.

En el análisis, en general, se manifiesta que la lectura de distintos textos en la lengua que estudia es fundamental, no solo para escribir en esa lengua, sino que ayuda a incrementar el vocabulario necesario para su comprensión.

“Creo que sin duda lo que ayuda a escribir en una lengua extranjera es la lectura, porque más allá de lo que sabemos, si no hay lectura no es posible escribir”.

“Leer ayuda a incorporar vocabulario y comprender la lengua”.

Se manifiesta en algunos casos la necesidad de la lectura en voz alta y la implementación de audio y videos, como estrategia de reflexión sobre los procesos de interpretación y producción.

“Escuchar audios sobre el tema leído o el tema que debo desarrollar. Ver imágenes me sitúa muy fácilmente en el contexto de la situación”.

---

“Leer, escribir, audio. Al ejercitar usando varios medios, el oído se agiliza, es mucho más fácil escribir, reconocer sonidos o formas de escribir aprendiendo vocabulario, reglas de ortografía y modos de pronunciación”.

La necesidad sistemática de producciones escritas sobre distintas situaciones, identificar errores, analizándolos y la posibilidad de resoluciones operan como fuente de consulta y para el avance de los aprendizajes.

“.....inventar y probar muchas veces equivocándose te ayuda a avanzar”.

“La realización continua de textos”.

“.....Realizar muchas producciones en distintas situaciones y en distintos tiempos”.

Otros manifiestan la importancia de la asistencia a clases como actividad importante para el aprendizaje, el compromiso y voluntad para lograr los objetivos del curso.

Aprecian el valor de la interacción con sus pares, la práctica realizada con otros, donde se expone lo que se sabe, se opina y también lo que se necesita y les permite construir su aprendizaje.

“Tuve la suerte de tener una profesora que respondía a todas las dudas,....., nos daba tarea y hasta corregía por mail. Esto incentiva al alumno a responder lo máximo que puede, ya que el profesor también da lo máximo”.

“Por sobre todo la paciencia de los profesores para con las preguntas de los alumnos”.

En suma, no se observa desvinculación entre las prácticas de oralidad, lectura y escritura, como así también se manifiesta la convicción de lograr una buena pronunciación y reflexión sobre la ortografía convencional. Reconocen al docente como mediador y generador de intercambios comunicativos, que acompaña a los alumnos y se involucra en el seguimiento de los procesos de lectura y escritura, ayudando a superar puntos problemáticos y a focalizar aspectos textuales, gramaticales y ortográficos que deben ser tenidos en cuenta para la interpretación y posterior redacción. Se observó también que los alumnos no hacen referencia a la situación comunicativa o al contexto, o sea se quedan en el nivel del código, ya que aluden en mayor medida al tema del vocabulario y no tanto al de la situación comunicativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUGRANDE, R. y W. Dressler (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Ariel Lingüística.

CASTELLÓ, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35. 149 -162.

DORRONSORO, M.I. (2005). Didáctica de la lectura en lengua extranjera. En *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. (pp. 13-30). Buenos Aires: Araucaria.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (1998). *Metodología de la investigación*. Méjico: Mc Graw Hill Interamericana de México.

MURGA DE USLENGHI, M., Padilla de Zerdán, C., Douglas de Sirgo, S. y Ameijide, M. (2002). Discurso estudiantil y representaciones acerca de las competencias discursivas. *RHIL*, 15. 85- 103.

PIPKIN EMBÓN, M. y M. Reynoso (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba: Comunicarte. Lengua y Discurso.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2010). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. (2004). Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte Trab. Ling. Aplic., Campinas, 43 (2): 203-226, jul./dez. Recuperado en 20/05/2011. Disponible: [http://www.celu.edu.ar/images/stories/pdf/coloquios/3\\_coloquio/ct\\_p\\_scaramucci.pdf](http://www.celu.edu.ar/images/stories/pdf/coloquios/3_coloquio/ct_p_scaramucci.pdf)

SCARAMUCCI, Matilde (2009), Avaliação de proficiência: valores culturais e consequências sociais. V Colóquio CELU, Córdoba Recuperado en 20/05/2011. Disponible en: [http://www.celu.edu.ar/images/stories/pdf/coloquios/5\\_coloquio/](http://www.celu.edu.ar/images/stories/pdf/coloquios/5_coloquio/)



---

## YO ESCRIBO. POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD

Alejandra Reguera  
Universidad Nacional de Córdoba

### POLÍTICA Y PRÁCTICA DE ESCRITURA

En el presente trabajo establecemos el vínculo entre política y práctica de escritura, entendiendo que una determina a la otra. ¿Qué es una política y qué es una práctica? Una política es una serie orgánica de decisiones que influyen en un campo de acción y una práctica es el procedimiento recurrente respecto de un determinado quehacer, en un marco decisional que asume el individuo. Por eso una política es también el conjunto de orientaciones que rigen la actuación de una persona en un campo determinado. Hacemos cosas que están determinadas por un conjunto de decisiones. Entonces, toda práctica posee como marco operativo una política, por ello nos interrogamos acerca de cómo construye el individuo su trayectoria de escritura y cómo se vincula con la actividad del escribir.

¿Cuáles han sido los abordajes a la noción de “política de escritura”? Al explorar las políticas de lectura y escritura que llevó a cabo el anarquismo de principios del siglo XX en Argentina, Di Stéfano (2013) hace un relevamiento de los libros que se hacía leer en las escuelas, y analiza las representaciones sobre la escritura que esas lecturas construyeron. En ese marco, se hablaba explícitamente de “política de escritura”, planteando que la escritura como objeto de enseñanza, debía desarrollar una “tecnología del yo”, ayudar a que el sujeto forme una imagen de sí. En ese contexto, la escritura no se ejercitaba para que el alumno se convirtiera solo en ciudadano con competencias para la participación en sociedad sino para entrar

en diálogo con pares; al escribirse con otro el niño estaba haciendo algo por sí mismo y por el otro: ampliaba su conocimiento, consolidaba una mirada sobre el mundo, se mostraba y apoyaba a un par en ese mismo proceso. La escritura era considerada, en cierta medida, una práctica para formarse en la identidad libertaria.<sup>1</sup>

Nuestro trabajo, que se desarrolla en el marco de una investigación más amplia, expone cómo conciben la práctica de escritura sujetos que están finalizando las carreras de Licenciatura y Profesorado en alemán, español, francés, inglés e italiano en la Facultad de Lenguas, de la Universidad Nacional de Córdoba, durante el 2009. Hemos extraído de 3 biografías de escritor — sobre un total de 30 — aplicadas al grupo, la mención de ciertas prácticas de escritura representativas para ellos. La biografía de escritor, basada en Jorro (2002) consiste en un relato individual acerca de cómo una persona ha aprendido a escribir en cada una de las etapas escolar y universitaria<sup>2</sup>. El interrogante central ha sido cómo expresan los estudiantes su vivencia en torno a su propia práctica de escritura, en su trayecto de formación. La noción de *práctica de escritura* está asociada a la de *práctica cultural*, fundada en el *habitus*, entendido como “...sistema de estructuras cognitivas y motivacionales, producidas históricamente (inculcadas por las oportunidades y prohibiciones, las posibilidades e imposibilidades inscritas en las condiciones objetivas) (...) que generan y estructuran las prácticas individuales y colectivas de un modo condicionado pero no determinado (Bourdieu 1991: 92).

---

<sup>1</sup> En la Ley de Educación Superior N° 24.521/95 (Decreto reglamentario N° 499/95) de Argentina, que rige para todas las universidades del país, no existe mención alguna a las nociones “escritura” y “política de escritura” (Reguera, 2009).

<sup>2</sup> La investigadora luego de aplicar la biografía de escritor a un grupo significativo de docentes y *magistri* generó ciertas categorías de vínculos probables entre el sujeto y la escritura: táctico, placentero, contradictorio o doloroso.

---

## DESARROLLAR EL CORPUS PARA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

La política es un hacer y la práctica es su resultado. No obstante, con relación a la escritura, sabemos que su práctica depende de factores socioculturales de base, de condiciones de contexto que motivan la lectura y la escritura, así como de los logros obtenidos en el marco de ciertas instancias institucionales, aunque sabemos que no solo es necesario un marco legal e institucional que favorezca ciertas condiciones para el desarrollo de la escritura sino que también hay condicionantes particulares que pueden inhibir esta habilidad o mantenerla latente. Hace poco un evaluador de una comisión que aprueba seminarios de posgrado objetó que no hacía falta brindarle a investigadores de doctorado seminarios en donde puedan reconocer su práctica y sus dificultades de escritura, pero fue quizá porque no está socializada la evidencia de que, aun en el nivel de posgrado los tesisistas no han superado las limitaciones que poseen y no cuentan en su repertorio de escritor con estrategias de escritura académica; en este sentido son muy valiosos los estudios llevados a cabo en la Universidad de Buenos Aires (Narvaja de Arnoux, 2007; Carlino 2002, 2003), así como en otras universidades (López Ferrero 2005; García Romero 2005, 2007) que demuestran la necesidad de aplicar programas específicos para que investigadores de grado y posgrado alcancen sus metas de escritura. Con relación a la formación de investigadores y el proceso de orientación de tesis en los posgrados, entre otros factores del problema, se han advertido tres dinámicas referidas a los saberes que circulan en la educación superior: 1) aquellas que son teórica y metodológicamente orientadas, 2) otra dimensión histórico- discursiva que legitima esas prácticas y las torna estructurales y 3) una dinámica psicoanalítica relacionada con el sujeto en las relaciones ligadas al saber, en la alteridad del deseo, el gozo y la angustia (Behares, 2010). Si algo llama la atención al guiar el proceso de investigación y escritura, en la experiencia docente universitaria, es cuánto espacio ocupan los comentarios y confesiones acerca del malestar que les produce a los investigadores la tarea de explorar, interrelacionar e integrar en la escritura los avances que realizan.

Toda política es acción, es un hacer que posee objetivos, en un determinado campo, comprometiéndose ciertos recursos y no es la política el lugar de la enunciación ni el conjunto de enunciados, sino el lugar de la producción de un conjunto de realizaciones concretas (Labourdette, 1993: 120). Es así que, solo si posee un marco institucional y académico que favorezca la actividad, la escritura termina cristalizándose en realizaciones efectivas individuales. En una visión amplia, una política lingüística como disciplina, es entendida como “saber técnico y académico, práctica de análisis y de intervención asumida por especialistas, funcionarios, mediadores, docentes y otros miembros activos de la sociedad civil (Varela, 2011: 18). En el marco de los estudios lingüísticos y a partir de las tendencias recientes en materia de planificación y política del lenguaje Baldauf, R. (2006) establece una posición: “La política (...) del lenguaje se define como la planificación — a gran escala y emprendida por los gobiernos — cuyo propósito es influir — si no cambiar — las formas de hablar o las prácticas de alfabetización dentro de una sociedad” (Baldauf, 2006: 78). Entre los distintos tipos de planificación, el autor destaca la *planificación del “corpus”* (por ejemplo, el diseño de planes de estudio o de materiales de estudio), en el contexto de la planificación del lenguaje en la educación (que abarca una política de acceso, una política de currículo, una política de métodos y materiales, una política comunitaria, una política de evaluación, etc.). Esta perspectiva hace énfasis en la importancia de establecer una reflexión en torno a la planificación del “lenguaje en la educación”, concretamente en la política de métodos y materiales, planificación vinculada a la escritura como actividad, la cual debe ser acompañada por el docente, que como “administrador” del lenguaje guía la práctica de la escritura, brinda herramientas al alumno para que tome decisiones y se constituya de algún modo en “escritor”. La política de escritura — que intentamos definir — es un ejercicio de atribución individual y se apoya en el enfoque de la *administración del lenguaje*, basada en Spolsky (2006), quien al abordar una teoría de políticas del lenguaje, la divide en tres componentes distintos, aunque interrelacionados: *el lenguaje en la práctica, las creencias y las acciones políticas*. El autor define la *administración del lenguaje*



“como cualquier intento de un individuo o una institución que tiene (o declara tener) autoridad sobre otro individuo o grupo para modificar las prácticas o creencias del lenguaje de ese individuo o grupo” (Spolsky, 2006: 62). Entendido así, un docente ejerce en su práctica la administración del lenguaje, lo que resulta en la aplicación de una política lingüística grupal, enmarcada en una serie de aspectos normativos, curriculares y de prácticas docentes que van a incidir en los resultados de escritura individual de los miembros del grupo con el que trabaja. El docente actúa en ese marco impactando en las creencias que los estudiantes están conformando con relación a su “actuación de escritura” y solo en la medida en que oriente ese proceso, lo rectifique o sugiera posibilidades de salida, es que ese “escritor” que está siendo alfabetizado académicamente desarrollará ciertos logros en este ámbito. En suma, ante

la evidencia de que — aun a nivel de posgrado — los problemas para escribir académicamente persisten, se debe desarrollar el corpus para la enseñanza y acompañamiento de la actividad, en lo cual el docente, como administrador del lenguaje, interactúa cooperativa y productivamente con el escritor.

### ¿CÓMO EXPRESAN LOS ESTUDIANTES LA VIVENCIA DE SU PROPIA PRÁCTICA DE ESCRITURA?

Retomando entonces nuestro interrogante: ¿Cómo expresan los estudiantes la vivencia de su propia práctica de escritura?... exploramos cómo se piensan a sí mismos como escritores, y mostramos una biografía (BE1) que ha sido interpretada a partir de ciertas categorías. El estudiante expresó:

<i>Segmentos textuales (Biografía de escritor 1)</i>	<i>Categoría</i>
Considero que la lectura me ayudó muchísimo a mejorar mi forma de escribir, ya que me sirvió, de alguna manera, como fuente de ideas y de aprendizaje de formas de escrituras.	EL
...nunca estaba satisfecha con lo que producía porque no era original.	PCE
También, en la facultad fue donde tuve más contacto con la lectura de textos académicos. Considero que la lectura me ayudó muchísimo a mejorar mi forma de escribir	ML
...me costaba mucho menos escribir este tipo de textos en comparación con los cuentos o poemas.	PTA
...en la facultad fue donde tuve más contacto con la lectura de textos académicos. En la facultad fue donde más escribí. La mayoría eran textos que exigían el uso de la escritura académica y me enseñaron cómo se debía escribir (sin plagiar, por ejemplo).	TEU ECCU
Nunca fui muy creativa, por eso me costaba mucho escribir y nunca estaba satisfecha con lo que producía porque no era original.	PCE
...por eso me costaba mucho escribir...	DEA

*Matriz de análisis de datos cualitativos de las Biografías de escritor.*

#### **Libro de códigos**

EL: Escritura a partir de lectura.

ML: Motivación por la lectura.

ECCU: Escritura consciente, crítica en la universidad.

PCE: Posición crítica sobre la propia escritura.

PTA: Preferencia por textos académicos.

DEA: Dificultad para la escritura académica.

---

Otras categorías comprendidas en el libro de códigos, pero que no están presentes en la BE nº 1 son:

LC: Lectura crítica.

EE: Escritura escasa.

ME: Motivación por la escritura académica.

TEU: Tipo de escritura en la universidad.

ECI: Expresiones coloquiales o informales.

ENL: Expresiones no logradas (poco claras o con errores).

Algunas de las categorías creadas (“escritura consciente y crítica en la universidad”, “posición crítica sobre la propia escritura”) están basadas en el enfoque de estimulación de la metacognición en la enseñanza de la escritura (Rijlaarsdam y Couzijn, 2000: 215- 221) que propone la mejora de la competencia de escritura del estudiante ejercitándolo en la actividad, induciéndolo a que reflexione sobre el proceso y su historia de escritura personal (conocimiento metacognitivo sobre la escritura); otras fueron generadas a partir del análisis de contenido. En la biografía 2 por ejemplo, el alumno manifiesta motivación por escribir, aun cuando experimentó incertidumbre o escasa guía: “Hoy, a punto de recibirme no sé si escribir un buen ensayo, siempre me guió de buenos modelos para construir el nuevo. Siempre es una nueva experiencia, y creo que es algo en lo que me gustaría enfatizar de ahora en más” (BE 2). En cambio, la biografía 30 demuestra seguridad al contar con nociones modélicas de tipos o secuencias textuales: “El hecho de poder reconocer tipos de textos, de estructuras, de argumentos, sumado a la internalización de procesos como la planificación, la revisión y la textualización; a la puesta en relación de distintas posturas, a la lectura de textos y luego su comentario; han posibilitado manejo de ciertas herramientas y estrategias para poder interpretar, organizar, dar sentido a la información y sustento a las ideas.” (BE 30)

Del análisis de las biografías de escritor producidas por estudiantes universitarios avanzados de lenguas se desprenden ciertas características: que sus producciones de escritura han sido vividas como parciales o fragmentarias, que experimentan no poseer autonomía en la actividad y

que no han tenido oportunidad de una puesta en común, constructiva. Nuestro estudio, centrado en analizar los factores intervinientes en la concepción de escritura y en las prácticas de escritura, detectó — en alto grado — que los alumnos valorarían un aumento en el ejercicio de escritura así como un mayor grado de interacción con el docente, en el contexto académico universitario. La interfaz dialógica opera constructivamente en la realización de los escritos. El docente como actor relevante asume un papel de mayor grado de involucramiento y coadyuva a la práctica de la escritura — caracterizado por la recursividad — y al resultado epistémico que de ella debe surgir. La práctica modifica a la creencia y el sujeto conjuga en posibilidades infinitas el *yo escribo*.

## CONCLUSIONES

Hay un vínculo indisoluble entre política y práctica, porque nuestras creencias y decisiones inciden en cómo hacemos las cosas. Enfocar una política de escritura implica intervenciones productivas en el corpus relacionado con la enseñanza de la escritura, como por ejemplo propuestas y desarrollo de materiales capaces de acompañar la actividad individual de la producción escrita, en lo cual ya existen ediciones de relevancia, aunque hay mucha historia por escribir aun y muchas vivencias que necesitan ser contadas. Es necesario operativizar una política de escritura y transformarla en práctica fundante, mediadora del conocimiento. Como “administradores” del lenguaje, debemos trabajar con las creencias en torno a la escritura y a la práctica que de ello se deriva. Y esto tiene que ver con la capacidad de dotar de autonomía al proceso de escritura individual, de guiar la lectura crítica de antecedentes sobre lo que se escribe y la realización de textos situados, con un propósito de comunicación académico -científica en la universidad. Tiene que ver con compartir el espacio de la academia, que es un espacio de poder, noción ya naturalizada entre nosotros a partir de la lectura de Foucault (1978), aunque no por ello contrarrestada a veces en la convivencia universitaria.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALDAUF, R. (2006). Planificación y Política del Lenguaje: tendencias recientes y direcciones futuras. En Terborg R. y García Landa, L. (Coord.). *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Volumen I. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. México: Departamento de Lingüística Aplicada. 77- 89.
- BEHARES, L. (2010). Saber y terror de la enseñanza. Montevideo: Psicolibros- Waslala.
- BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- CARLINO, P. (2002). Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad. Actas del Seminario Internacional de Inauguración Subselección Cátedra UNESCO *Lectura y escritura: nuevos desafíos*, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- CARLINO, P. (2003) ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos de maestrandos en curso y magistri exitosos. *Memorias de las X Jornadas de Investigación*. Facultad de Psicología. UBA
- DI STÉFANO, M. (2013). Políticas de lectura y escritura en las escuelas del anarquismo en la Argentina a principios del siglo XX. *Cuadernos del Sur. Letras*. No.35-36.
- FOUCAULT, M. (1987). *El orden del discurso*. Colección Cuadernos marginales. Barcelona: Tusquets Editores.
- GARCÍA ROMERO, M. (2005). *Análisis de ensayos estudiantiles*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- GARCÍA ROMERO, M. (comp.).(2007). *Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela*. Mérida: Universidad de los Andes, San Cristóbal.
- JORRO, A. (2002). L'écriture accompagnatrice : le journal de formation . *Communication au colloque international "L'écrit dans l'enseignement supérieur : français langue maternelle et français langue étrangère "* Bruxelles, 23/ 25 janvier 2002.
- LABOURDETTE, S. (1993). *Política y poder*. Buenos Aires: A-Z Editora.
- LÓPEZ FERRERO, C. (2005). Funciones retóricas en la comunicación académica: formas léxicas de modalidad y evidencialidad. *Signo y seña*. Revista del Instituto de Lingüística, Universidad Nacional de Buenos Aires, N° 14.115 – 139.
- NARVAJA DE ARNOUX, E. (2007). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Proyecto PICT (2005-2007) – ANCyT - Instituto de Lingüística, UBA.
- REGUERA, A. (2009). Las dimensiones *representacional y discursiva* de una política lingüística. En *IV Encuentro Internacional de Políticas Lingüísticas*. Asociación de Universidades Grupo Montevideo. Núcleo Educación para la Integración. Santa María, Brasil.
- RIJLAARSDAM, G. y Couzijn, M. (2000). La estimulación de la metacognición en la enseñanza de escritura. En Milian, M., Camps, A. (Comp.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- SPOLSKY, B. (2006). Prolegómeno a una teoría de políticas del lenguaje y ordenamiento lingüístico para el siglo XXI. En Terborg R. y García Landa, L. (Coord.). *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Volumen I. UNAM. México: Departamento de Lingüística Aplicada. 59-76.
- VARELA, L. (2011). *Para una política del lenguaje en Argentina*. Actas del seminario lenguas y políticas en Argentina y el Mercosur. Buenos Aires: Eduntref.



---

## LÍNGUA(S), ESPAÇO(S) NA ESCOLA E PLURILINGUISTICO: UM DESAFIO PARA ESTE MILÊNIO

Hugo Jesús Correa Retamar

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

Há de se considerar critérios para definir **que** línguas estrangeiras **devem** ser incluídas no currículo. É necessário se ponderar sobre a visão **utópica** de um mundo no qual o desejo **idealista** de um estado de coisas prevalece sobre uma avaliação mais **realista** daquilo que é possível. Por um lado, há de considerar o valor **educacional** e **cultural** das línguas, derivado de objetivos tradicionais e intelectuais para a aprendizagem de Língua Estrangeira que conduzam a uma justificativa para o ensino de qualquer língua. Por outro lado, há de considerar as **necessidades** lingüísticas da sociedade e suas **prioridades econômicas**, quanto a opções de línguas de significado econômico e geopolítico em um determinado momento histórico. Isso reflete a atual posição do inglês e do espanhol no Brasil. (p.40, PCN, sem negrito no original, 1998)

De acordo com os PCN's, o ensino de línguas estrangeiras ou a escolha de que línguas ensinar na escola deve estar atrelado a algumas palavras-chave como as grifadas acima. Contudo, tais conceitos devem ser os determinantes para decidir que línguas estudar na escola? A realidade do ensino de línguas nas escolas necessita pensar apenas nas línguas mais importantes econômica e socialmente? Essa é a função da escola?

Segundo o sociólogo holandês Abram de Swaan (2001), a espécie humana se divide em mais de cinco mil grupos, cada um deles falando um idioma diferente e, parecendo, não entender-se. Entretanto, conforme o mesmo autor, essa aparência de heterogeneidade e confusão dos idiomas do mundo constrói pontes de comunicação, através da figura do indivíduo bilíngue ou, por que não dizer, plurilíngue. De Swaan acredita em uma espécie de hierarquia lingüística determinada pelo tempo e pelo espaço. Na conjuntura atual do mundo "globalizado" haveria para ele uma única língua hipercentral, o inglês. Em torno do inglês se organizariam 10 línguas chamadas de "supercentrais" e em torno das mesmas, uma nova cons-

telação de línguas centrais, majoritariamente a língua dos estados. Através dessa disposição, desse entendimento lingüístico do mundo, as línguas menos conhecidas ou de comunidades, chamadas de línguas periféricas, seriam as que necessitam de falantes bilíngues para ganhar voz em meio às demais esferas da constelação, ou seja, há uma necessidade de comunicação entre os sujeitos e esta respeita uma hierarquia lingüística. A escola brasileira, muitas vezes, parece compartilhar do diagnóstico de De Swaan ao optar por uma hierarquia das línguas mais "necessárias" ao estudante. Por "necessidade", entendamos aqui o acesso ao mundo da cultura e do trabalho, como percebemos através do excerto dos PCN's acima.

Em outro lugar do globo, Europa, desde o ano 1991, em um congresso celebrado na Suíça, criou-se um projeto desenvolvido pelo Conselho da Europa que pretendia refletir sobre a importância do conhecimento das línguas europeias e sobre as estratégias de aprendizagem dos cidadãos europeus no que se refere às mesmas. Assim nasceu uma base, um modelo comum para estabelecer os programas curriculares e de certificação dos idiomas europeus, o Quadro Europeu Comum de Referência<sup>1</sup> (2001). Tal modelo chega à América Latina, e principalmente ao Brasil, a passos lentos, devido tanto à diferença de contextos sociais e culturais como a pouca importância dada pelo continente americano ao ensino de línguas, sobretudo se pensamos nos currículos escolares brasileiros. Se pensarmos que no mundo há uma hierarquia de línguas, na escola brasileira há uma hierarquia de disciplinas, estando a língua estrangeira em um lugar pouco privilegiado, como uma língua periférica no entender de De Swaan.

Na Europa, o QECR foi criado com a intenção não apenas de facilitar a mobilidade entre os cidadãos europeus pós União Europeia, mas de fazer com que professores e alunos refletissem sobre o uso das línguas europeias e sobre suas

---

<sup>1</sup> Adiante chamado: QECR

---

práticas de ensino e aprendizagem no que se refere às línguas estrangeiras. Tal ação visa trazer à consciência do falante e de seu mundo linguístico a rede de relações existente entre as línguas, diminuir a importância do inglês frente às demais línguas europeias, além de promover o chamado “plurilinguismo”, conceito tão em voga nos dias de hoje e que vai de encontro às propostas linguisticamente hierárquicas da escola tradicional. Porém, o que vem a ser o plurilinguismo? É possível falar em plurilinguismo na escola brasileira? O espaço das línguas na escola pode ser visto como plural?

Segundo o QEQR (QEQR, 2000, p.23), o multilinguismo é o domínio por parte do indivíduo de algumas línguas. Por outro lado, o conceito de plurilinguismo vai além desta perspectiva, buscando incentivar a construção de uma competência comunicativa nesse indivíduo que usa, inclusive em seu cotidiano, diversas línguas diferentes. Através de uma abordagem plurilíngue, se valorizam todas as experiências linguísticas do indivíduo facilitando assim seu conhecimento em diferentes graus de línguas que podem parecer, em um primeiro momento, estranhas ou muito diferentes de sua língua materna.

Partindo desse pressuposto, o ensino de línguas estrangeiras muda completamente sua perspectiva, já que a maestria buscada pelo estudante de uma segunda ou terceira língua passa a constituir-se, após as noções do Quadro, a partir da capacidade que o mesmo tem de construir sua autonomia de aprendizagem, relacionando as línguas que já conhece com aquelas que deseja conhecer, usando de todos os recursos de que dispõe e construindo estratégias para desenvolver sua habilidade na língua meta. O mundo passa a ser um hipertexto, onde somos expostos a diversos estímulos todos ao mesmo tempo e cabe a nós filtrá-los para chegar a nossos objetivos. A abordagem plurilíngue percebe o conhecimento construído em conjunto, e não unidimensionalmente. Se pensarmos na escola brasileira, podemos falar em plurilinguismo?

Ao estudar uma língua estrangeira, segundo a abordagem plurilíngue, o indivíduo estaria conjugando saberes, ideia que vai ao encontro do fi-

lósofo e sociólogo francês Edgar Morin, quem diz que a unidimensionalidade é uma inteligência “míope que acaba por ser normalmente cega” (Morin, 2000, p.43) e dialoga com a ideia do professor Nilson José Machado (2005) quem diz, a partir da leitura de autores de diferentes áreas como Adorno e Capra, que a construção do conhecimento pode ser entendida metaforicamente como uma espécie de “rede”. Contudo, como transformar a prática do ensino de línguas na escola como algo pluridimensional? Como fazer com que as línguas estrangeiras façam parte efetiva desta rede, ou seja, da construção do conhecimento não unidimensional?

O multilinguismo na escola já é algo difícil, pois depende da oferta de mais de uma língua estrangeira obrigatória nas instituições de ensino, algo pouco comum no contexto da escola pública brasileira onde há poucos anos o espanhol passou a ser incluído no currículo junto ao inglês. Como criar não apenas no estudante, mas na comunidade escolar a consciência da urgência do plurilinguismo não somente para agir no mundo do trabalho, mas para agir no mundo de maneira reflexiva? Como discutir esses pontos na mesma escola onde o próprio trabalho com a língua estrangeira é relegado a míseras 1 ou 2 horas semanais em que, geralmente, os aspectos da língua abordados são a gramática visando às provas de acesso à universidade brasileira?

Motivado pelos referenciais teóricos da educação referidos anteriormente, um grupo de professores de uma escola Federal do Rio Grande do Sul buscou, através de uma proposta desafiadora, encontrar um novo espaço para o conhecimento visto de forma plural. Nesse novo espaço, ancorados na ideia de pluralidade linguística do QEQR, e em um documento posterior a ele, o *Plan Curricular del Instituto Cervantes*<sup>2</sup> (2008), que também enfatiza a busca pelo desenvolvimento linguístico através da consciência reflexiva do estudante quanto ao seu aprendizado de segundas línguas, buscou-se não apenas um lugar para as línguas estrangeiras que excedesse as pífias duas horas semanais da tradicional grade curricular, mas uma nova concepção para o trabalho com as línguas que promovesse o plurilinguismo. Isto

---

<sup>2</sup> Além do QEQR, o PCI (Plan Curricular Del Instituto Cervantes) traz a ideia das três dimensões do aluno na construção de uma aprendizagem plural: D1. Agente Social, D2 Aprendiz Autônomo e D.3 Falante Intercultural.

---

é, buscou-se com o novo projeto, conjugar a ideia de um ensino não unidimensional, desfazendo as hierarquias entre as disciplinas, ao passo que se tentou encontrar uma forma de valorizar todas as línguas oferecidas na escola de forma equitativa e proveitosa para a criação de uma consciência plurilíngue no estudante. Tal proposta só foi possível devido a uma nova organização didático-pedagógica que, a partir de uma reflexão inicial baseada nas propostas de interdisciplinaridade do Ensino Médio Inovador do MEC, criou um projeto a ser implementado que satisfizesse a relação plural entre os saberes. A proposta foi concebida por um grupo de professores de diversas áreas, mais uma vez buscando o diálogo e a pluralidade, que pensaram como reestruturar o Ensino Médio em 2012. Baseados em Machado (2005), o projeto foi chamado de *Ensino Médio em Rede* e buscou romper as antigas hegemonias das disciplinas chamadas “tradicionais”, criando novos espaços efetivamente interdisciplinares e desafiadores ao estudante social, crítico e autônomo que a proposta deseja formar. Porém como foi possível mexer nos territórios conquistados da escola?

Inicialmente, após discussões exaustivas, foram redistribuídas as cargas horárias de cada disciplina ofertada no Ensino Médio de maneira mais equitativa, de forma que todas as disciplinas da grade tivessem no mínimo dois períodos semanais. Depois dessa primeira quebra dos padrões estabelecidos, foram pensadas novas estratégias para a construção dessa rede interdisciplinar que é o conhecimento. Já eram prática da escola, conhecida por seu caráter inovador, algumas ações especiais como a escolha de línguas estrangeiras a serem cursadas durante o ensino médio entre as 4 ofertadas na instituição (alemão, espanhol, francês e inglês), além da oferta de disciplinas de livre escolha por parte dos estudantes (disciplinas eletivas que podem ou não ser em línguas estrangeiras) e de disciplinas que privilegiam a pesquisa (iniciação científica). Contudo, criou-se o desafio por parte dos professores de língua estrangeira, ativos e incomodados com a geografia escolar, de implementar e integrar as línguas estrangeiras aos demais momentos da escola promovendo a pluralidade de olhares e entendimen-

tos do mundo, já que, o trabalho feito pelos professores de língua já era por si interdisciplinar e plural. Ao dar aula de línguas se pode apenas falar de gramática, mas também de História, de Geografia, de Filosofia, de Música, de Literatura, etc. Os professores de língua da escola já incorporavam as demais disciplinas em suas aulas, porém como incorporar a língua estrangeira nas demais disciplinas? Outro ponto importante na promoção da pluralidade linguística era o fato de que o aluno escolher uma língua entre quatro não bastava para estabelecer um novo lugar para as línguas estrangeiras na vida dos alunos. A escolha também não promovia plenamente o desenvolvimento de uma competência linguística no aluno que excedesse seu domínio em uma língua específica. Assim, foram pensadas algumas propostas que colaborassem a uma nova percepção das línguas estrangeiras por parte dos alunos e também dos próprios professores.

Uma das propostas criadas, a partir de então, no sentido de integrar as línguas estrangeiras aos demais componentes curriculares foi a realização de atividades integradas entre línguas e outras disciplinas do currículo. Um exemplo concreto dessa nova presença das línguas foi uma atividade criada em conjunto com o professor de filosofia que, ao trabalhar “ética”, com o auxílio dos professores de Língua Estrangeira<sup>3</sup> trouxe textos diferentes sobre o mesmo tema nos idiomas estudados pelo aluno. Os alunos que estudavam francês, receberam um texto sobre um caso de eutanásia na França (em francês), os de espanhol outro texto sobre um caso na Espanha (em espanhol), os de alemão um caso na Suíça (em alemão) e os de inglês, um caso na Inglaterra (em inglês). Após as leituras realizadas pelos alunos em suas respectivas línguas de estudo, na aula de Filosofia e não na aula de línguas, os grupos compartilharam os textos que eram diferentes entre si em português e deram início a uma discussão proposta pelo professor de Filosofia. No momento da entrega dos textos, os alunos tiveram certo estranhamento por não estarem acostumados a ver as línguas naquele espaço diferenciado, mas a atividade promoveu a curiosidade dos estudantes inclusive sobre as línguas que não estudavam, já que os colegas compartilharam as discussões

---

<sup>3</sup> Adiante L.E.

---

com o grande grupo e todos puderam ter acesso aos diferentes textos. A atividade foi realizada com o 2º ano do Ensino Médio em Rede e promoveu o que se pode chamar de multilinguismo, plantando algumas sementes na direção do plurilinguismo.

Contudo, sem dúvida a proposta mais inquietante aconteceu com a terceira série do Ensino Médio em Rede. Na nova reorganização horária, os alunos do terceiro ano tiveram dois períodos vagos na grade e os mesmos foram destinados à disciplinas integradas, ou seja, disciplinas que buscavam evidenciar a rede de conhecimentos proposta pelo novo projeto. Desde o 2º ano do Ensino Médio os alunos já contavam com uma disciplina integrada de Química e Biologia no currículo, áreas afins. No 3º ano, além da mesma disciplina ter-se mantido, houve a junção, em 1 período semanal, das disciplinas de geografia e história, e uma junção muito surpreendente tanto por parte dos alunos como dos professores: *Línguas Estrangeiras e Matemática*. Questionamento de muitos: essas disciplinas tem algo em comum?

Outra das características que causou certo espanto inicial aos estudantes foi o fato de que na disciplina em questão, os mesmos teriam contato com “atualidades” em todas as línguas oferecidas na escola independentemente de seu grau de conhecimento delas. Como ministrantes da disciplina, buscamos, na primeira aula, integrar alguns conhecimentos matemáticos básicos (regras de três, porcentagens) com elementos de Ecologia, Química, sempre com temas atuais. O texto proposto para a primeira aula foi em espanhol, por ser a língua mais familiar ao português, e tratava dos níveis de NO<sub>2</sub> no ar de Madri. Para a leitura era necessário, como diz o QECR, fazer uso de todo o conhecimento prévio, tanto conhecimento linguístico quanto cultural para compreender o texto em uma língua diferente da materna. Ao entrar em aula, foi feita uma pergunta aos alunos: O que pensam que verão nesta disciplina? Alguns responderam que iriam ver os números em L.E., e a pergunta foi deixada no ar para ser respondida ao fim do semestre. A primeira experiência foi relativamente tranquila devido à semelhança das línguas portuguesa e espanhola, contudo, na 2ª aula o texto foi em francês, o que, primeiramente, desestabilizou os estudantes. Muitos, ao ter que lidar com algo inédito em suas

práticas cotidianas, e estranho no contexto escolar, disseram não saber a língua e não ter como ler o material proposto, uma “simples” notícia de jornal sobre a imigração na França. Entretanto, após alguns momentos de exploração do título, das imagens, das palavras-chave, os mesmos alunos que disseram não saber nada de francês começaram a identificar o gênero do texto, o país de origem, a temática e o enredo da notícia. Aos poucos, o monstro de sete cabeças foi começando a ser vencido através da cooperação dos estudantes e da mobilização de sua autonomia e de suas estratégias de leitura, que como uma competência necessária em todas as disciplinas, é universal.

No decorrer das semanas, com um período semanal, as línguas foram circulando, sem nunca repetirem-se antes de fechar o ciclo das quatro línguas oferecidas pela escola. Foi construída uma página *wiki* onde ficaram disponíveis as tarefas de cada aula. Devido ao “medo” de alguns estudantes frente à disciplina, que pensavam “não preparar para o vestibular” - necessidade iminente e pragmática dos alunos e professores do 3º ano do Ensino Médio —, e que segundo eles era “uma perda de tempo porque nunca iam aprender espanhol, francês, inglês ou alemão daquela forma”, foram feitas algumas conversas com os estudantes e na página de trabalho foi veiculado o texto de apresentação abaixo:

Acreditamos em um ensino plural que integra as diferentes áreas do conhecimento, como a Matemática e as Línguas Estrangeiras e vê, nas mesmas, coincidências, já que em ambas, por mais diferentes que possam parecer, exercitamos nossa lógica. Ao lermos, formulamos hipóteses e as testamos, usamos nossos conhecimentos prévios e comprovamos resultados para resolver um problema, seja ele de ordem matemática ou linguística. Ambas as disciplinas se estruturam através de códigos que, por meio de uma série de estratégias, são decifrados por nós em nosso dia a dia. Assim, durante as aulas, serão lidos textos nas diferentes línguas estrangeiras oferecidas pelo colégio. A partir dessa leitura inicial, passaremos a outro tipo de leitura, a de gráficos, tabelas, porcentagens, isto é, leituras que fazem parte da nossa rotina. *No tengas miedo!; Don't be afraid!; N'ayez pas peur!; Fürchtet euch nicht!* TODOS NÓS SAIREMOS GANHANDO!!!! (texto de entrada da página, disponível em: <<http://matle.pbworks.com>>)



---

Como estratégia de auxílio aos alunos, foram disponibilizados na mesma página de trabalho uma série de conselhos de como ler de maneira instrumental. A seção foi chamada de “dicas de leitura instrumental” e nela constavam noções de compreensão geral motivando os alunos a: inicialmente descobrir o gênero textual do texto para que pudessem prever o tipo de vocabulário encontrado; responder perguntas básicas dos textos (Onde? Quando? O que? Quem? Como?); ler somente o título do texto; dar uma olhada rápida (no máximo por um minuto) e considerar todas as indicações tipográficas, os cognatos, as palavras repetidas e o conhecimento prévio sobre o assunto; sintetizar o tema central do texto; sublinhar todas as palavras conhecidas; identificar em que tipo de língua está escrito (latina, anglo-saxônica, etc.); relacionar as palavras a línguas que já conhecem; anotar as palavras que parecem importantes para a compreensão global do texto e cujo significado não sabem; tentar descobrir pelo contexto, ou através do dicionário o significado de palavras-chave; identificar se o texto fala majoritariamente sobre o passado, o presente ou o futuro; resumir, em apenas uma frase, a ideia principal de cada parágrafo; além, é claro, de refletir se a compreensão do texto foi fácil ou difícil e tentar associar o motivo da facilidade ou dificuldade da leitura; buscar o apoio de um colega e discutir o que foi entendido por ambos.

As aulas transcorreram de maneira, por vezes, atribulada devido ao fato dos alunos, e também de muitos dos professores do 3º ano, não estarem abertos à proposta e não verem a importância de ações como esta que facilitam a compreensão dos alunos em todo e qualquer tipo de texto, desenvolvendo sua autonomia quanto à resolução de problemas e ajudando-os a criar a tal consciência plurilíngue. A proposta desestruturou o saber conhecido, unidimensional, a inteligência míope da qual fala Morin (2000), e criou um novo espaço da língua estrangeira na escola, um espaço aberto e onde as possibilidades de utilização dessas línguas são múltiplas e plurais. As próprias línguas estrangeiras deixariam de existir em sua diferença, como disciplinas separadas, ou seja, o aluno de alemão “só” deve saber alemão, o de

espanhol “só” espanhol e passariam a constituir-se entre elas uma rede, a rede da linguagem que é de certa forma universal, ou como diz de Swaan, uma das quatro dimensões que organizam o mundo.

Nas atividades semanais os alunos, apesar de muitas reclamações, passaram a perceber gradativamente que eram capazes de entender textos em línguas que não compreendiam inicialmente se fizessem uso de todo um aparato cognitivo e se estivessem dispostos a romper com seus preconceitos iniciais. Os mesmos alunos que protestavam, passaram a compreender textos através da mobilização de uma série de estratégias linguísticas e lógico-matemáticas que envolvem o processo da leitura como: a seleção do importante e supérfluo em um texto, a comparação com estruturas conhecidas de outras línguas, a dedução e formulação de hipóteses relativas ao significado de determinadas palavras, a exploração da semântica das palavras em sua relação com as demais no texto, a reorganização do texto em sua língua materna, além, é claro, do contato com experiências novas como a de escutar um texto em outra língua e perceber sua sonoridade (os textos passaram a ser lidos em voz alta por alunos ou por professores), as diferenças e as semelhanças destas línguas e de sua língua materna.

Ao final do semestre, os professores desta disciplina integrada, na tentativa de perceber o impacto da proposta entre os alunos, como atividade final, propuseram a leitura de parte do QECR com os alunos em língua espanhola. O trecho lido diz respeito à definição de plurilinguismo no documento do Conselho da Europa. A partir da leitura do texto, os professores propuseram uma reflexão sobre o mesmo e através dele sobre a disciplina.

Pôde notar-se que, apesar de muitos protestos ao longo do semestre, houve um reconhecimento por parte dos estudantes de muitos dos benefícios trazidos pela proposta inovadora e desafiadora. Alguns dos depoimentos<sup>4</sup> dos alunos diziam que:

(...) Essa disciplina me ajudou, principalmente nas aulas com textos em alemão, francês e inglês, línguas nas quais não tinha muita noção e me imaginava incapaz de compreender o conteúdo desses textos.(...) Creio que

---

<sup>4</sup> Os quatro depoimentos em questão foram repostas de alunos do terceiro ano do Ensino Médio, formuladas a partir do texto e perguntas mencionadas anteriormente (Plurilinguismo). Os alunos escreveram um texto a partir das propostas e foram extraídos trechos de um aluno de cada idioma para que constasse neste trabalho. Os textos completos se (CONTINUA)

---

melhorei e aprendi a tentar estabelecer relações entre diferentes áreas do conhecimento, ainda que não tenha aprendido a falar as diferentes línguas específicas (o que não era o objetivo da disciplina). (P.N.W – aluno de espanhol)

A ideia da disciplina foi bem intencionada e montada. Além de fazer o aluno capaz de entender algumas coisas em 4 línguas diferentes. Confesso que no início eu estive de cara fechada para essa disciplina. Mas isso mudou durante o semestre. (F.C. –aluna de inglês)

Creio que o objetivo da disciplina seja desenvolver uma competência de compreensão de outras línguas, nos possibilitando ler em outras línguas, conseguindo filtrar as ideias centrais dos textos usando palavras-chaves, mesmo sem ter conhecimento aprofundado da língua. Pois as línguas se ligam, o espanhol, o francês e o português tem origem latina, e o alemão é ligado com o inglês e por meio disso com o conhecimento básico cotidiano de uma língua podemos ler e nos situar em muitas outras. (L.B. –aluna de alemão)

Como podemos ver, os estudantes reconheceram a importância e contribuição da disciplina ainda que no início tenham ficado apreensivos com a proposta. A grande maioria evidenciou respostas muito parecidas às dispostas acima, o que evidencia a necessidade da implementação de novos espaços e novas concepções para o papel das línguas na escola. Não podemos, como educadores, contentar-nos com a ideia de que as línguas estrangeiras devem ser estudadas na medida em que são “necessárias” para o mundo do

trabalho, de que há línguas mais “importantes” que outras, ou de que o espaço dos estudos das línguas estrangeiras na escola deve ater-se ao, mais uma vez “necessário” para o vestibular. Buscar novas propostas pedagógicas plurais e novos espaços, não menos plurais, para o ensino de línguas nas escolas não é uma utopia, mas um dever do professor de línguas que busca um aluno cidadão, um cidadão do mundo, social, crítico e autônomo. Nos dias atuais já não pode mais haver espaço para o conhecimento monológico, unidimensional. O mundo e o conhecimento formam uma grande rede e nessa rede deve necessariamente haver um espaço significativo para o uso das linguagens, sejam elas quais forem. Podemos efetivamente ser bons professores em nossa área específica de conhecimento, mas também devemos romper as barreiras disciplinares, sejam elas entre disciplinas que podem parecer inicialmente paradoxais como as Línguas Estrangeiras e a Matemática, ou dentro de uma mesma área. O professor de espanhol pode dialogar com o professor de alemão? O Ensino não mais de uma língua, mas de línguas, sejam elas quais forem, só será possível quando nos arriscarmos mais enquanto professores e rompermos ou modificarmos a geografia da escola e de nosso pensamento cartesiano. Quando pensarmos que o acesso a uma língua abre caminho a todas as demais, estaremos desenvolvendo nossa competência plurilíngue e rompendo com as hierarquias sociais e linguísticas. O plurilinguismo na escola não é e não deve ser uma utopia, deve ser uma meta para o nosso milênio.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Conselho da Europa. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Lisboa: Asa Editores, 2001. Disponível em: <[http://sitio.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://sitio.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf)>. Acesso em: 15/05/2012.

DE SWAAN, **Words of the world. The global language system**. Cambridge: Polity Press, 2001. Cap. 1: Introduction: the global language system (p.1-24).

INSTITUTO CERVANTES. **Plan Curricular del Instituto Cervantes**, Madrid: Editora Biblioteca Nueva, 2008.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e Didática: as concepções do conhecimento e inteligência e a prática docente**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

**Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

RETAMAR, Hugo Jesús Correa. **Site de trabalho da disciplina Matemática e Línguas Estrangeiras**. Disponível em: <<http://matle.pbworks.com>> Acesso em 15/05/2012.

---

encontram em posse do autor deste trabalho. Por questões de privacidade, foram mantidas as iniciais dos alunos e não seu nome completo.

---

---

# O FUNCIONAMENTO POLÍTICO DAS LÍNGUAS: O PORTUGUÊS E O ALEMÃO SOB DIFERENTES OLHARES<sup>1</sup>

Luciana Vargas Ronsani\*

Eliana Rosa Sturza

Universidade Federal de Santa Maria

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo é fruto das discussões e leituras realizadas na disciplina Política de Línguas, e tem como principal objetivo refletir sobre o funcionamento político da língua portuguesa e da língua alemã, enquanto espaço de enunciação, línguas estas faladas por sujeitos provenientes da comunidade da Vila Santa Catarina, situada no Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, os quais se significam em línguas diferentes segundo o lugar onde enunciam.

As línguas, para Guimarães (2003), são afetadas, no seu funcionamento, por condições históricas específicas. Segundo o autor, as línguas funcionam segundo o modo de distribuição para seus falantes, ou seja, línguas não são objetos abstratos que um conjunto de pessoas em algum momento decide usar. Estas são, ao contrário, “objetos históricos e estão sempre relacionadas inseparavelmente daqueles que as falam”. Guimarães (Ibidem) afirma que “não há língua portuguesa, sem falantes desta língua, e não é possível pensar a existência de pessoas sem saber que elas falam tal língua e de tal modo”.

Nesse sentido, ao recapitularmos as considerações de Guimarães (2003) sobre a distribuição das línguas, podemos enumerar seus principais conceitos acerca deste assunto. Conforme o autor, a “língua materna é a língua cujos falantes a praticam pelo fato de a sociedade em que se nasce a praticar; nesta medida ela é, em geral, a língua que se representa como primeira para seus falantes”; a “Língua franca é aquela que é praticada por grupos de falantes de línguas maternas diferentes, e que são falantes desta

língua para o intercurso comum”; a “língua nacional é a língua de um povo, enquanto língua

que o caracteriza, que dá a seus falantes uma relação de pertencimento a este povo”; e a “língua oficial é a língua de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais”. A partir destes conceitos propostos por Guimarães (2003), vamos refletir sobre o funcionamento político do português e do alemão em diferentes espaços de enunciação.

## O ESPAÇO DE ENUNCIÇÃO E A DISTRIBUIÇÃO DAS LÍNGUAS

Guimarães (2003) destaca que “o espaço de enunciação é que atribui as línguas para seus falantes. E para ele, cada espaço de enunciação tem uma regulação específica, ou seja, distribui as línguas em relação de um modo particular”. Sturza (2006 apud GUIMARÃES, 2002) afirma que os espaços de enunciação “se definem como espaços de funcionamento das línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante”. No espaço de enunciação da Vila Santa Catarina, as línguas enunciadas, ora português, ora alemão “apresentam outros sentidos que não se repetem em outros espaços de enunciação” (STURZA, 2006, p. 66). O funcionamento dessas duas línguas é bastante particular, uma vez que o alemão é enunciado em espaços informais (entre famílias, nas ruas) e o português está relacionado às esferas públicas (nas escolas, prefeitura) funcionando como um elo entre a sociedade fora da comunidade específica, na qual se fala também outra língua, com outra relação com esse sujeito falante. O primeiro olhar que trazemos em relação à *distribuição das línguas* é para o funcionamento político do português na região referida

---

<sup>1</sup> Este artigo resulta de um recorte do trabalho final realizado na disciplina Política de Línguas ministrada pela Professora Doutora Eliana Rosa Sturza, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria.

\*Mestranda em Letras no Programa de Pós-graduação em Letras da UFSM. Bolsista Capes. Email: luronsani@yahoo.com.br

---

Pensando no Brasil como um país multilíngue, é correto afirmar que fazem parte deste contexto as línguas indígenas, o português, as línguas de imigração, etc. Guimarães (2003) nos explica que a relação entre estas línguas é regulada pelo fato de que o português é a língua oficial do Brasil e a língua nacional do povo brasileiro.

Como trata o autor (GUIMARÃES, 2000), a distribuição destas línguas para seus falantes dá ao português a característica de língua civilizada, em oposição às línguas indígenas. A própria linguística histórica brasileira, segundo ele, faz parte do processo de sustentação desta distribuição hierarquizada das línguas. As línguas indígenas, por exemplo, aparecem, nesta divisão, como línguas de cultura, ou seja, línguas que constituem a cultura dos povos que a praticam, sendo estes, então, caracterizados, dentre outros elementos, por suas línguas (Guimarães, 2003). A língua portuguesa, entretanto, “aparece como língua civilizada que, por esta razão, ou nesta medida, suplantou estas línguas no processo histórico” (ibid).

As línguas de imigração, como é o caso do alemão, “ficam separadas do português, mas, na medida em que são línguas também consideradas civilizadas, se separam por outro lado das línguas indígenas” (Ibidem).

Sabemos que o português veio para o Brasil com a chegada dos portugueses. Como vimos, o português é, em nosso país, considerado uma língua civilizada, já que a partir da segunda metade do século XVIII ele se impõe como língua de uso geral e torna-se, depois da independência, a língua nacional do Brasil (GUIMARÃES, 2003).

O espaço de enunciação do Brasil é, desta forma, constituído por línguas que possuem *status* diferentes e que configuram funcionamentos políticos também diferentes. O português, neste caso, é uma língua de maior *prestígio*, visto que é a língua do Estado, e este assegura uma orientação linguística que difunde e assegura o português como língua nacional.

## O LUGAR DA LÍNGUA ALEMÃ NA DISTRIBUIÇÃO DAS LÍNGUAS

Sob uma ótica histórica, podemos dizer que a vinda dos imigrantes alemães para o Brasil co-

meçou no início do século XIX. Conforme Roche (1969), “o Governo Imperial Brasileiro sempre considerou a imigração indispensável à exploração do País”. A chegada, justificada pelas vantagens que o governo proporcionava na época, ocorreu no Rio Grande do Sul em 1824.

A alta natalidade fez com que os alemães se distribuíssem por várias regiões do Rio Grande do Sul, chegando ao Noroeste do estado em 1902 (Roche, 1969). Em Serro Azul, hoje Cerro Largo, foi fundada a colônia de descendentes de alemães, e desta cidade foram se desmembrando várias outras, como Salvador das Missões. No interior desta cidade, na Vila Santa Catarina, há muitas pessoas de descendência alemã.

Por seus festejos, reuniões familiares, encontros comunitários, comemorações típicas e pela prática da língua alemã, tais sujeitos significam sua identidade alemã. O alemão ainda é bastante praticado, na região, principalmente nas ocasiões de celebrações e festividades típicas.

Nas regiões de colonização alemã, existia uma série de associações, fundadas por grupos de imigrantes alemães, que seus descendentes mantinham (CAMPOS, 2006, p.17).

Segundo a autora (ibid.), “eram sociedades culturais ou de recreação — ginástica, canto e tiro — e educacionais, que mantinham diversas escolas em funcionamento”. Nas escolas, a língua que os sujeitos chegavam falando era a língua materna, o alemão. Por este motivo, em meados da década de 30, governantes e representantes adotaram uma política de interdição da língua falada, “língua estrangeira” para eles, a fim de “modificar sua prática e adotar a língua nacional” (CAMPOS, 2006, p.17).

Entendemos que as pessoas têm o direito de se significarem na/s língua/s, conforme o espaço de enunciação, mas o Estado e, principalmente, seu aparelho ideológico (ALTHUSSER, 2010), a instituição de ensino, que é um lugar de interdição, de materialização dos efeitos das políticas, não asseguraram, na época referida, este direito aos imigrantes. Neste sentido, o sujeito descendente de imigrantes alemães se significa como afetado pelo silêncio imposto pela política nacionalista de Getúlio Vargas, na década de 1930, e por uma fronteira que delimita seu dizer em alemão e em português.

---

Dessa forma, o português e o alemão, neste espaço de enunciação, se relacionam, entretanto se dividem politicamente. Para Sturza, 2006

O espaço de enunciação é um espaço configurado por uma relação de línguas e falantes. Os sentidos que se constituem em um espaço de enunciação decorrem dessa relação umbilical. Os sentidos são constituídos no interior de um embate, que é determinado pelo lugar político que as línguas tomam ao se confrontarem, ao se mesclarem, ao serem contidas e interditadas, na configuração de um espaço próprio, significadas enquanto línguas, dadas à existência pela existência de seus falantes (p.66)

Mais tarde, quando desenvolvermos melhor as nossas discussões, estudaremos, a partir da organização de um corpus de enunciados produzidos por descendentes de alemães, cuja língua primeira, adquirida no ambiente familiar, foi o alemão, uma análise de como os sujeitos distribuem as línguas quando as praticam por um sentido político que dão a elas. Nosso objetivo também considerará o funcionamento político do silêncio, por ser este um modo de significar a interdição linguística sofrida pelos descendentes alemães, durante o Estado Novo.

Como metodologia, escolheremos a entrevista semiestruturada, como mecanismo de registro do diálogo entre o entrevistador e o entrevistado, de modo que ela nos permita analisar as respostas das entrevistas dadas por sujeitos descendentes de imigrantes alemães, pois será a partir da realização destas entrevistas, que perceberemos as distintas formas de silenciar a repressão e os sentidos dessas formas de silêncio.

## **POLÍTICAS DE INTERVENÇÃO NO FUNCIONAMENTO LINGUÍSTICO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A linguagem não se resume apenas à comunicação e à transmissão de pensamentos, posto que, há muitas situações de uso da língua para as quais o sujeito emprega com o simples propósito de

manter o diálogo, explica Benveniste (2006). Segundo o autor “cada enunciação é um ato que serve ao propósito de unir o ouvinte ao locutor por algum sentimento, social ou de outro tipo” (2006). Em relação ao que ele menciona, neste espaço comunitário, a (s) língua (s) significa (m) o sujeito em toda a sua amplitude e em todos os momentos.

Vimos, que a língua alemã que os sujeitos moradores da Vila Santa Catarina enunciam é uma língua, predominantemente oral, visto que desde a II Guerra Mundial, com a ênfase e a obrigatoriedade na aprendizagem da língua nacional (português), ela perdeu seu espaço devido à proibição do seu uso.

Já, o contexto de difusão do idioma nacional é marcado por uma política de nacionalização imposta pelo Presidente Getúlio Vargas, “cujas ações de repressão e controle incidiram diretamente nas práticas linguísticas da população das colônias” (PARCIANELLO, 2011, p.12).

A função de modificar o status de uma língua é do Estado e das instituições e órgãos que o representam como um todo (STURZA, s/d). A planificação linguística, neste caso, é entendida como política linguística. Calvet, (2007, p.72) define esta prática como “gestão in vitro” e a descreve como algo estudado, pesquisado, prescrito, a modo do que é feito em um laboratório. Nesse sentido, a Campanha de nacionalização, das décadas de 1930 e 1940, provocou mudanças na relação dos sujeitos com as línguas que falavam.

Dessa forma, podemos concluir que o “o espaço de enunciação é o modo de distribuir, segundo as definições acima, as línguas em relação” (GUIMARÃES, 2003). O autor nos esclarece que esta distribuição das línguas para seus falantes é sempre desigual. E este modo de distribuição é elemento decisivo do funcionamento de todas as línguas relacionadas. Para finalizar trazemos um exemplo citado por Guimarães (2003): se tivermos, num certo espaço de enunciação, diversas línguas maternas e uma língua nacional, elas tomam seus falantes cada uma a seu modo. O espaço de enunciação é, desse modo e por isso, político.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 6ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral** I. 2ed. Campinas: Pontes, 2006.
- CAMPOS, Cynthia Machado. A política da língua na Era Vargas – **Proibição do falar Alemão e Resistência no Sul do Brasil**. 1998. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.
- CALVET, LOUIS-JEAN. **As Políticas Lingüísticas**. SP: Parábola, 2007.
- GUIMARÃES, E. **Enunciação e política de línguas no Brasil**. Revista Letras. nº 27/ Ano 2003, p. 47-53.
- \_\_\_\_\_. “Sentido e Acontecimento”. In: *Revista Gragotá*. Niterói. UFF, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Semântica do Acontecimento**. São Paulo: Pontes, 2002.
- PARCIANELLO, Juciane. **O dizer na e sobre a língua de sujeitos descendentes de imigrantes italianos e a fronteira enunciativa**. Dissertação de mestrado. UFSM, 2011.
- ROCHE, Jean. **A colonização alemã e o Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Globo, 1969.
- STURZA, Eliana Rosa. Políticas Lingüísticas e Políticas Universitárias: Pesquisa, Ensino e Extensão. Disponível em: [http://celu.edu.ar/images/stories/pdf/coloquios/5\\_coloquio/Políticas\\_linguísticas\\_e\\_políticas\\_universitárias\\_Sturza.pdf](http://celu.edu.ar/images/stories/pdf/coloquios/5_coloquio/Políticas_linguísticas_e_políticas_universitárias_Sturza.pdf)

---

## O MBYÁ COMO PRINCÍPIO: O QUE É POSSÍVEL QUANDO SE DESCONHECE?

Viviane Silveira

Jerônimo Vera Tupã Franco

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

Freud e Lacan já nos ensinavam desde os primórdios de suas teorias sobre o lugar central das formulações linguísticas nos idiomas de origem das pessoas e casos dos quais se ocupavam. As formações do inconsciente, feitas de linguagem, nos atos falhos, chistes, sintomas e sonhos foram, desde o início, localizadas como a substância, por excelência, da alma humana.

Autores como Gabriel Balbo e Charles Melman nos contam de suas experiências e cuidados com a questão da língua materna no caso da psicanálise feita com analisantes em situações em que o idioma originário deste não é o mesmo que do analista e ou do ambiente em que se dá o trabalho. Escolhemos, no entanto aqui, mencionar mais especificamente a obra de Marie-Christine Laznik, de 1997, em que trata de casos de crianças turcas, radicadas na França. São situações graves de fechamento autístico, nas quais as famílias não dominavam o idioma do país para o qual haviam imigrado e a analista, tampouco, tinha conhecimentos sobre o idioma destas famílias.

Ela realiza seu trabalho de restauração das vias de possibilidade de simbolização e trocas destas crianças e famílias em um delicado fazer de escuta, intermediação e tradução, assumindo, suportando e sustentando posições muito específicas. A situação em que as jovens crianças estavam era de fechamento e impossibilidade de receber ou endereçar mensagens. Mantinham-se em um esforço, o qual ela ressalta seu grande respeito por ele, de fazer seu universo simbólico sobreviver, às custas de um rechaço à intrusão de suas alteridades, as quais, por sua vez, encontravam-se já bastante desmanteladas em suas chances de formular hipóteses de encantamento e desejo na direção de seus filhos.

A autora nos lembra, antes de tudo, da posição lacaniana de que uma fala somente é uma fala porque alguém acredita nela. Ela situa, igualmente, a importância da ideia de que os signifi-

cantes que o analista pode escutar pertencem à história de quem fala e de seu grupo familiar. Ela vai também denunciar o risco de jogarmos alguém em uma fala desgarrada de sua língua de origem e dos efeitos de destrutibilidade em seu campo simbólico.

No caso das crianças que nos apresenta, mais especificamente em um caso delas, assinala que se via se ocupando do valor da representação que a criança evocava em seus “tocos de palavra” em turco, em cifrar as experiências da criança junto com ela em sua língua materna e também tinha o trabalho da tradução, não somente da experiência, mas da língua em questão para o francês.

Ela ressalta que a língua materna é a língua na qual se dão as primeiras experiências, evidentemente, de estruturação psíquica, corporal, cognitiva, desejante da criança. Ela estaria em um segundo registro em relação ainda a uma vivência linguística anterior, aquela própria das flexibilizações da cadeia sonora realizada pelos mais velhos quando se ocupam de um bebê e carro chefe para o lastro da língua materna propriamente. No entanto, nesta segunda, então, idioma que responde a regras gramaticais e da cultura comum a todos, teríamos a língua na qual a mãe é proibida à criança, ou seja, onde opera a interdição, a dimensão terceira, paterna, a lei, onde se passa, de fato, ao simbólico.

No caso das crianças turcas, o turco era o idioma onde estavam não apenas a mãe e o pai, mas também os tios, os avós, os antepassados e valores antigos da cultura de seus jovens analisantes. O grave risco lembrado por ela, através do trabalho de Charles Melman, é de fiquem duas mães e pais em jogo: aqueles que são simbolizados na língua que for falada e aqueles que ficam como puro real, desconhecidos e desinvestidos de seus atributos simbólicos. Ela, assim aponta, que fazer uma criança falar uma língua estrangeira nestes moldes, implica em uma perigosa despersonalização.

---

Antes de passarmos às vivências com os falantes do idioma Mbyá, ainda remonto a algumas palavras da autora, mencionando que, em seu caso, dizia que ter um dicionário de turco em cima de uma mesa, durante as sessões, fazia dele um importante lugar terceiro. Remetia à hiância entre os significantes, à descontinuidade de significações e traduções simétricas, a não reciprocidade, à falta, à imperfeição, elementos, por excelência, para representar o surgimento do sujeito.

Ela também lembra o ensinamento de Jacques Hassoun que traz a figura dos homens da Idade Média que tinham o ofício de traduzir não somente a língua, mas atos de gestos de povos longínquos para europeus que se lançavam em peregrinações distantes, assentados em suas certezas. A atividade destes intermediários se realizava, sobretudo, na provocação, criação de dúvidas e surpresas nestes europeus e suas posições de pensamento em relação a estes povos.

O corpo, como nos diz Bergès, o primeiro e maior de todos os dicionários é, necessariamente, engendrado nas representações languageiras que o enodam, organizam e fazem, pouco a pouco e sempre, passar de espaço de organismo à imagem, fantasia e palavra. Para os Mbyá, a palavra, dimensão, por excelência sagrada, conceitualizam, como nos ensinou Professor Vherá Poty, ser a voz que faz viver as coisas. E o primeiro de todos os nomes, o nome próprio, se acentaria, de acordo com o complexo sistema de crenças deste povo, ao longo da gestação e primeiro ano de vida, a alma-palavra, Nhe-é. Neste primeiro ano a alma da criança ainda estaria muito dependente da alma de seus pais, não sendo ainda chamada pelo nome próprio em seu idioma originário, do mesmo modo, como o fato de seus pais estarem próximos e juntos seria fundamental para o fortalecimento da criança neste período.

Ao longo de mais de dez anos de experiência da escuta e acompanhamento de crianças ainda não falantes no consultório e em grupos de bebês em aulas de música, me ocupei de aprender sobre a importância e lugar da voz e primeiras formações de linguagem na constituição psíquica e trocas humanas. Durante todo este tempo entendia que as flexibilizações e jogos vocais, intermediavam o vivido pela criança, a família e a cultura. Estas vivências me formaram no sentido de me ensinar sobre o lugar sagrado e insubstituível

das experiências sonoras, as articulações originárias linguísticas de cada um e o desdobramento destes primeiros momentos no idioma e cultura em cada caso.

Quando comecei a frequentar a realidade da sociedade Mbyá-Guarani deparei-me, de saída, com a questão de estarem muito bem situados em seu idioma, costumes e tradições aos quais eram igualmente fiéis e levavam tão a sério quanto a própria vida. Resplandcentes em seu modo particular de constituir seus corpos, suas pessoas, sua filosofia, colocação da voz, grande cuidado com o silêncio, com os detalhes, com a sensibilidade, me ensinavam, logo de início, que algo muito grandioso se dava em seu modo milenar de existir que os fazia tão diferenciados.

A delicadeza, curiosidade, alegria, leveza, humor fino, concentração e impressionante desejo de saber, são marcas que introduzem o povo Mbyá para quem deles se aproxima, já nos primeiros momentos de convivência. Jamais pude desconectar a ideia de que parte do milagre deste modo tão raro e elevado deles tinha algo com seu respeito único à dimensão da palavra e do próprio idioma. Língua e cultura, nossas relações com ambas, inevitavelmente entrelaçadas, são fios que conduzem todo o pensamento e explicitam o lugar do valor e lógica de compreensão que eles formulam sobre sua posição no mundo.

Quando mencionei ao líder político e espiritual da comunidade, recentemente, que me organizava para escrever um texto sobre a questão do bilinguismo, ele, em um primeiro momento, disse-me que eu ainda não estava autorizada pelos deuses para falar sobre isto e que ainda precisava aprender mais, que ainda era cedo para tocar neste tema. Ponderou várias questões, inclusive o risco de estarmos falando do assunto desde nossa perspectiva ocidental ao invés de escutarmos as preocupações e problemas que realmente eram significativos para os próprios Mbyá.

Após alguns retornos e releituras do assunto, tendo Prof<sup>a</sup> Maria Aparecida Bergamaschi sugerido que então eu escutasse um dos professores da comunidade sobre o tema, o líder concluiu que, deste modo, havíamos chegado a um bonito viés para tratarmos da questão. Professor Jerônimo Vera Tupã Franco, da comunidade Tekoá Anhetenguá, aceitou conversar comigo e construímos conjuntamente esta leitura e texto. Prossigo, nes-



---

te momento, com algumas de suas colocações que, de maneira extensa e profunda, como é de seu hábito, situaram elementos importantes do assunto que nos concerne.

Professor Jerônimo iniciou nosso diálogo lembrando que agora contaremos, em nossa região, com a possibilidade do magistério indígena. Ele situa este como um caminho fundamental para que os professores indígenas das comunidades possam conduzir o ensino dos estudantes dentro da lógica da educação diferenciada e, igualmente, estejam autorizados pelo sistema a conduzir estes processos, tendo eles mesmos sido formados na sua cultura de origem, na companhia de seus avós, através do conhecimento dos mais velhos, em seu modo de formar pessoas para a sabedoria e não para ganhar dinheiro, para a saúde e liberdade e não para a desconfiança e escravidão capitalista.

Explica que, deste modo, quem deverá formar os professores, a partir desta proposta legalizada, são os líderes espirituais, de preferência mais jovens, para não sacrificarem os velhos forçando-os a sair das comunidades em carros ou aviões. Salientou que neste momento, passa a caber aos mais jovens enfrentar as adversidades do se dirigirem cedo para reuniões e encontros, aprenderem mais o português e se repositonarem em relação ao que já houve, por exemplo, quanto às dificuldades em lidar com a escrita e os documentos em papel. Uma maior agilidade em lidar com os projetos e sistema não indígena agiliza também as questões com as terras e evita incompreensões e conflitos entre os próprios indígenas. Por isso, salienta Jerônimo, é preciso saber levar a escola e saber também, por onde ela vai nos levar. Igualmente nos sublinhou a importância de começarmos a pensar caminhos através dos quais se localize formas de viabilizar a construção de associações, as remunerações para os líderes, afinal, fazem trabalho político; para os curandeiros e as mulheres que acompanham os partos, afinal, tratam diretamente da saúde. Deveriam receber ajuda de custo, contar com mais condições financeiras para manter suas famílias. Uma vez que, como assinala, o dinheiro é fabricado pelos brancos, seria mesmo muito difícil beneficiar a todos?

Trouxe, em sua fala, o episódio do nascimento de uma de suas filhas, cujo parto foi realizado

em um hospital. Disse que ali se deparou com a grande diferença. Entre os Mbyá, o cordão umbilical somente pode ser cortado com pedaços de taquara, de maneira natural, pela parteira. Não lhes é permitido o metal, a tesoura ou a faca. Lembrou que no nascimento desta menina, ela chorava muito, se interroga se isso não seria por seu espírito não ter gostado do que houve.

Disse que para ensinar as famílias é preciso pegar os conselhos dos mais velhos, que vão sendo repassados para um e para outro. Contou que sua filha mais jovem, neste momento, acorda às 4 horas da manhã, diariamente, falando a língua japonesa “aaah...tah...tah...”, então os irmãos vão acordando também, vão acessando uma forma importante de conhecimento, tal qual, por exemplo, a imaginação também o é. Isso faz com que se tornem pessoas felizes, afinal, ninguém gosta de ficar sozinho. Reforça que é preciso ter irmãozinhos para conversar, falar, contar a sua história. Esta, sinaliza, é a verdadeira educação Mbyá. O menino vai sendo preparado para trazer lenha, a menina para lavar a louça, a roupa. Antigamente o era para se encaminhar para grande pilão. A cultura é mais coletiva. Quando fazem roça, um ajuda o outro, por que quando está maduro, todo mundo vai. Se uma pessoa planta mais aipim, tem o direito de trocar por melancia. Quando preparam o plantio, oportunizam a presença dos animais, as crianças começam a aprender a fazer pequenas armadilhas. Assim começam a saúde e a vida.

Jerônimo também insistiu que observando os brancos os guarani aprenderam que deveriam andar de ré. Os brancos, indo tão além, avançando tanto, foram destruindo tudo, acabaram esquecendo o que há de mais importante. Então, seria isso mesmo, pesquisando estas coisas, podiam dizer o que é que tem. Os guarani sempre vão de ré. Sabem que é importante falar pouco e bonito. Disse que ninguém podia afirmar que tem certeza ou que sabe a história. Cada parte dela pode estar em um lugar diferente. Contou a história do sol e do lua. Alertou que cada parte dela poderia estar na Lomba, em São Miguel, no Paraguai ou no Cantagalo.

Ao finalizar seu depoimento, levou-me até a parte externa do local em que conversamos. As crianças pulavam em um pé só, em círculo, ao meu redor. O céu estava bonito, como é de costu-

---

me na aldeia. Professor Jerônimo me orientou quanto às estrelas e alguns dos mitos que mencionou durante sua fala. Enquanto explicava sobre o desenho das constelações ia e vinha, traduzindo os nomes e os mitos do Mbyá para o português e o contrário também. Concluímos fazendo combinações para a organização de um teatro bilíngue para as crianças e toda comunidade, agendado para o reinício das aulas em agosto.

## UMA QUESTÃO DE POSIÇÃO

O cuidado com a importância do lugar do idioma, do lado das teorias formuladas no âmbito psicanalítico, se situa do lado da cultura que engendra a própria substância da subjetividade. Seriam elementos indestrutíveis e constituintes da própria dimensão vital da pessoa. As marcas linguísticas são, desde este ponto de vista, as próprias marcas que formam o corpo, o pensamento, a memória e qualquer possibilidade genuína de existir subjetivamente.

É assim que, do mesmo modo que ao nos encontrarmos com as primeiras formulações de linguagem de uma criança construindo suas vivências com a palavra ou com os registros de linguagem de um jovem ou adulto, os quais não cabe ao psicanalista tomar em seu significado, na rede de seus próprios significados, mas reconhecê-los enquanto legítimos e de exclusivo pertencimento àquela pessoa que lhe fala, assim também entendendo a situação do bilinguismo no trabalho com a sociedade Mbyá.

A imersão nas vivências cotidianas bilíngues é imediata quando chegamos à comunidade. As crianças veem nos saudar e brincar, nos mergulhando na paisagem das vozes em guarani. Buscam trocas tanto persistindo em ensinamentos em sua língua, repetindo palavras, enquanto nos olham alegres, desejantes que consigamos reproduzir ou responder, assim como se lançam em dizer palavras em português e nos mostram seu interesse por outros idiomas.

Os jovens e adultos, lideranças e professores também vão, delicadamente, nos situando nesta realidade. Termos importantes da filosofia e espiritualidade são muitas vezes utilizados, tais como o modo como nomeiam o pajé, as expressões que se referem ao modo de construir sua

educação e formação, nomes de seres da natureza ou importantes elementos dos mitos, vão sendo, assim também, trazidos nas falas em português, aos poucos vamos iniciando nossa familiarização com a língua que atravessa todo um estilo de vida, estrutura a cultura e vai nos transformando, nos dando novas expressões, sotaques e gestos dos quais vamos nos apropriando inconsciente e poeticamente.

Em uma das ocasiões em que tive a oportunidade de participar de atividades do cotidiano da escola da comunidade, me foi pedido, como elemento das nossas convivências e trocas, que eu trouxesse conhecimentos da língua inglesa para aprendermos. Durante algumas semanas foi o que fizemos por alguns turnos com estudantes de idades variadas, mas igualmente marcados com o mesmo traço de profundo desejo de aprender, entusiasmo comovente e agilidade diferenciada para adquirir os novos conhecimentos e, principalmente, criar maneiras de se movimentar com eles. Lembro bem que, em nosso terceiro encontro, eles já insistiam não apenas na curiosidade e perguntas, mas interesse em estabelecer possibilidades para conversação, propriamente.

Em seguida propuseram uma atividade de elaboração de cilindros em cartolina colorida, pintados e detalhadamente decorados pelos estudantes e professor. Também designaram um par mim. Nossa tarefa era escolher uma palavra e escrevê-la nas três línguas nas quais estabelecíamos nossos trabalhos. Na verdade eram quatro, uma vez que grande parte das famílias da comunidade são originárias de locais cuja língua falada pela maioria dos habitantes é o espanhol. Escrevemos em Mbyá, português e inglês enquanto alguns faziam jogos e piadas em espanhol. *Texai*, *health*, saúde, foi a palavra que me designaram. Os cilindros, depois de confeccionados, foram pendurados com barbantes no teto da escola. Eram muitos. Quando entrávamos, por muitas semanas, a presença dos trabalhos que intervinham em cor e luminosidade no espaço, encantavam a circulação dentro da escola.

Em uma outra ocasião, quando do reinício das atividades do semestre seguinte, vi as crianças organizarem uma brincadeira em frente a escola, no momento do lanche, cada uma com seu copo de iogurte de morango em mãos, se afastavam e reaproximavam, exclamando com risos “um, dois,

---

três e saúde!”, muitas e muitas vezes. Os risos eram evidentes em parte de sua significação. Eles sinalizavam, como em muitos outros momentos com eles localizamos, o humor que fazem quando brincam utilizando a língua estrangeira, dos brancos.

Consideração profunda à língua que lhes concerne é a própria educação guarani. Educação e modo de ser guarani é a própria saúde.

Se em um tratamento psicanalítico, cunhado pelo modo judaico-cristão de pensar, existir e sentir as dificuldades da vida, percorrer os caminhos da língua materna de quem fala é modo de restaurar vias de simbolização e localizar, em algum momento, os vieses do próprio desejo, dos fragmentos de verdade inconsciente que tanto buscamos, tantas vezes, conseguir encontrar para melhor viver, entre os Mbyá, os caminhos do tomar seu próprio idioma como sagrado, estão muito bem feitos há milênios.

Neste sentido, estar no mundo guarani, é viver também o respeito pela língua, é deixar-se impregnar por ela e buscar compreender um pouco de sua dimensão. Sendo ela parte da substância do ser guarani, norteadora da cultura, os hábitos, evidentemente, passam a fazer parte de um bilinguismo de costumes. Para quem chega a uma comunidade guarani, frequentar este bilinguismo de costumes é percorrer, todo tempo, a linha de pensamento que trança a fidelidade a sua própria cultura com os elementos que vão sendo fagocitados pelos Mbyá.

Saber escutar, estar sensível e, sobretudo, em posição de aprendizagem em relação ao universo guarani, tem sido, nesta experiência, o que tem viabilizado toda a caminhada, as trocas, demandas e crescimento de possibilidades de construção em conjunto. Aprender seu modo bilíngue e cheio de tradição, parece-me a via de acesso ao possível com eles e aos entendimentos que podem tanto nos auxiliar também em nossas formulações no cotidiano ocidental.

As aprendizagens formais do idioma Mbyá, junto ao curso do qual dispomos na academia, é também um espaço de importância particular. As aulas, coordenadas por um professor guarani, trazem possibilidade de irmos formulando, coletivamente, as ideias de comunicação que nos ocorrem, que pensamos necessitar em nosso cotidiano nas comunidades e, igualmente, torna-se um lugar de troca sobre as questões em comum, as-

sim como de aprendizado sobre particularidades da cultura a qual nos dedicamos. Configura um lugar terceiro, como um dicionário de turco sobre a mesa, mas vivo.

Bergès e Balbo (2002) tratam longamente dos detalhes da operação, através da qual, localizaremos o elemento essencial da constituição das trocas humanas. Eles partem das passagens em que uma mãe e seu bebê realizam um jogo de posições que faz com que, ao final do movimento, a criança seja uma nova criança, tenha consigo novas marcas psíquicas e esteja mais equipada para prosseguir em suas trocas. Eles isolam momentos em que a criança, deparada com algum excesso, transbordamento de intensidades psíquicas, por não ter ainda contornadas as representações do que é ter fome, frio, calor e todo um sensorial ainda por constituir, ela chora. A mãe, interagindo adequadamente, pergunta ao bebê o que ele deseja, faz hipóteses sobre suas demandas e, em seguida, oportuniza que este a ultrapasse em suas próprias teorias sobre este outro, supondo que ele e somente ele, possui um saber sobre seu próprio corpo.

O fato específico da mãe se colocar na posição de quem desconhece, de quem não tem certeza sobre o que se passa, é o que nos indicam os autores como condição fundamental para que o milagre da humanização se dê. Se ela não sabe de tudo, se pode aprender com este outro, já na condição de semelhante, então ele pode entregar-se ao risco de chamá-la, de adormecer e deixar-se acalmar por ela, de permitir que seu organismo torne-se permeável a esta língua que vem com ela, fazer, inclusive, corte na melodia das trocas primordiais e tão cheias de sabores. Assim nasce a possibilidade de haver lugar para dois.

Aliás, sobre esta operação, na psicanálise chamada de *transitivismo*, que ocorreria, primordialmente através do elemento da voz e da afetação de quem se ocupa da criança, os Mbyá são nossos mestres. Como nos diz Bergamaschi:

Através das crianças, percebemos aspectos fundamentais do processo de educação, como o respeito pela curiosidade, os sentidos da inspiração dentro de um saber construído ao longo do tempo, a ênfase no aprender expressando a aposta na capacidade de cada pessoa, principalmente nas crianças que desde pequenas são respeitadas por

---

possuírem saber próprio. Ressaltamos a oralidade, a afetividade e a autonomia como aspectos significativos da construção dos guarani enquanto singularidades e coletividade. (Menezes e Bergamaschi, 2009, p. 16)

Há algumas semanas decidimos realizar uma atividade de visita das crianças e alguns jovens Mbyá a uma escola urbana. Fomos recebidos com apresentações musicais, lanche, um vídeo e práticas na sala de informática. As crianças anfitriãs também prepararam perguntas para as Mbyá. Depois veio o momento dos jogos, de futebol para os meninos e recreação junto aos brinquedos do pátio para as meninas e crianças mais jovens. O diálogo, através das perguntas e interações musicais, já introduziram novas tonalidades aos conhecimentos sobre os Mbyá. A aproximação e começo de criação de laços ia ressitando delicadamente os abismos de desconhecimento tão comumente presentes.

As professoras, impressionadas com a tranquilidade dos visitantes, referiram que, comumente, aquelas turmas de crianças que elas dirigem, não podem permanecer juntas em momentos de jogos, porque brigam muito. No entanto, nesta ocasião específica, na quadra de futebol onde já estavam posicionadas as crianças Mbyá e uma bola, começaram se aproximar delas os demais estudantes. Sem regras específicas, decidiram e, assim foram autorizados a iniciar um jogo em que cerca de 60 crianças passaram a jogar com aquela única bola com e em torno das crianças Mbyá. Um menino, no gol, exclamava entusiasmado: “é um futebol e tanto!”. Quando o futebol terminou, vieram as meninas que estavam no espaço ao lado, às voltas com os artesanatos que haviam comprado e algumas palavras em guarani que buscavam aprender. Terminamos o encontro bastante empolgados. Vi muitos abraços, sorrisos, acenos e pedidos de reencontro.

Como nos disse Cacique Cirilo Morinico, “o futebol vem pelos Guarani como o Chimarrão. É saúde também para nós. Nunca a gente briga! Na copa torcemos para o Paraguai, a Argentina, Uruguai e o Brasil. Por que? Porque este é o nosso território!”

Carrego comigo uma profunda crença na possibilidade de transformação que a sabedoria guarani pode vir a operar naqueles que deles se aproximam. Penso que oportunizar políticas de

diálogo entre estas línguas diversas fora da comunidade e dentro dela, assim como colaborar-mos nos devidos cuidados com esta civilização seja, antes de mais nada, um ato poderoso de acerto com nossa própria sociedade. Situar nossos ancestrais no horizonte e passar a saber menos do que imaginávamos, talvez, possa vir a ser, neste caso o que estava, realmente, faltando.

## PARA FINALIZAR ESTE TEXTO

Quando terminava de escrever este artigo, em meio às trocas com a comunidade, suas sugestões, correções e atenções, lemos todos juntos para concluirmos se nossas vozes estavam razoavelmente posicionadas no escrito. Cacique Cirilo então propôs contar o mito do surgimento do futebol e da bola em Mbyá, enquanto Professor Hugo França fazia a tradução e me orientava nos registros, parciais.

A história começa assim. Era uma aldeia grande com muitos guarani. No centro tem uma casa de reza, onde os Karaí...

Era como se fosse cercado. Sempre existe um Xondaro na entrada da aldeia.

Ali começa o Karaí. Tomando chimarrão. E as crianças. Que que ele pensou? Havia palha de milho. Através dela foi feito um... tipo bola. O Karaí falou para as crianças: brinquem com isso aqui. Aí começa o jogo. E ao mesmo tempo havia o espeto. Era um tatu. O Karaí preparou um tatu assado, o chimarrão, a erva mate também era colocada enquanto assistia o jogo. Preparava erva mate no pilão. Observava as crianças, tomava chimarrão, tatu assado na fogueira.

Inicialmente as crianças jogavam só por cima. Nas mãos. Só arremesso. Isso durou bastante tempo. Jogavam um para o outro. Assim surgiam mais coisas. Nasceu como educação. O Karaí, duas, três crianças. Para respeitar. Depois, com mais criatividade, jogaram mais crianças. Não havia regras específicas. A bola vem dos deuses. É orientação de Deus. Enquanto brincavam, o Karaí estava sentado em frente à porta da Opy, fumando cachimbo. Agradecia, sabia que vinha através de Deus.

Disse a eles, neste momento: Donos da terra. Donos da bola.

---

Me responderam: *e donos do chimarrão! Já passou a hora da mentira! Chega de Peru!*

Peru é a personagem que aparece em seus mitos enquanto uma figura que sempre mente e faz travessuras para os outros.

Seguiram: *a bola surgiu não para jogo, para ganhar dinheiro! Era para ganhar a vida! Assim começamos fazendo a bola. Trouxe para todos os adolescentes viverem em paz, saúde e alegria. Para ver o modo de viver. Se as crianças viverem com a bola, brincando, não sentem outros sentimentos. É orientação de Deus. Antigamente não existia tristeza. Ela veio depois dos portugueses, do massacre.*

Compreenderam mal. Escutaram como “pelota”, bola. Mas entenderam mal. passaram a chamar bola de pelota, pelotas. Em guarani o que diziam era PEROTA. É LINGUA GUARANI. O que diziam era uma expressão que indicava, que se referia às folhas do milho.

Neste ponto me foi indicado que os registros fossem interrompidos.

Donos da terra.

Donos do chimarrão.

Donos da bola.

Perota!

Língua guarani!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALVET, Louis-Jean. *Tradição oral & tradição escrita*. São Paulo: Parábola, 2011,

CIORNAI, Selma. *Percursos em arteterapia: arteterapia gestáltica, arte em psicoterapia, supervisão em arteterapia*. São Paulo: Summus, 2004.

HAVELOCK, Eric. A equação oralidade – cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo, Editora Ática, 1995. p.17- 34

HEIDEGGER, Martin. *A origem da obra de arte*. Lisboa: Edições70, 1992 (Biblioteca de Filosofia Contemporânea).

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de & BERGAMASCHI,

Maria Aparecida. *Educação ameríndia: a dança e a escola guarani*. Santa Cruz: EDUNISC, 2009.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política.  **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio – no movimento dos sentidos*. Campinas: Ed. Unicamp, 2002.

POLSTER, E. e POLSTER, M. *Gestalt Terapia Integrada*. Belo Horizonte: Interlivros, 1979.

WOLFF, Francis. Quem é bárbaro? In: NOVAES, Adauto. (org.) *Civilização e barbárie*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 19-44.



---

# AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E A LÍNGUA PORTUGUESA: UM PANORAMA DA COLONIZAÇÃO AO CELPE-BRAS

Daiana Marques Sobrosa\*

Eliana Rosa Sturza\*\*

*Universidade Federal de Santa Maria*

## INTRODUÇÃO

O Brasil, como uma nação em desenvolvimento, usufrui hoje de uma maior visibilidade e participação no cenário político-econômico mundial. Obviamente, a língua, como um fator de identidade da nação, não poderia deixar de fazer parte dessa mudança. De acordo com Zoppi Fontana e Diniz (2008), a partir dos anos 90 com a criação do Mercosul, o Brasil cria novos espaços para a circulação da língua nacional, o que faz com que o Português do Brasil se constitua em uma Língua Transnacional.

Dentro da conjuntura globalização das relações econômicas, o MERCOSUL surge com objetivo de fortalecer a economia regional, propiciando a livre mobilidade de bens, serviços e fatores de produção. (Magnoli, 1995) No entanto, o Mercado Comum do Sul também vai lançar propostas voltadas para a educação que vão influenciar diretamente na relação entre as línguas e os sujeitos.

Conforme Guimarães (2001), a globalização não causa somente efeitos na área das relações econômicas, para ele esta globalização também interfere nas relações entre as línguas, na medida em que cria um novo espaço de produção linguística, pois amplia o espaço enunciativo de línguas não só nacionais.

É dentro dessa conjuntura que o Ministério da Educação do Brasil (MEC) desenvolve e outorga o CELPE-BRAS (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), que coloca em evidência, como se percebe na própria sigla “Bras” de Brasil, a variante do português fa-

lado no Brasil frente ao Português falado em Portugal, quebrando o paradigma da uniformidade da Língua Portuguesa, tão utilizado no discurso da Lusofonia e acentuando o caráter político da língua. Como afirma Bethania Mariani:

Há um discurso reiterador de uma unidade lingüística entre Portugal e suas ex-colônias, discurso esse marcado pelo termo “lusofonia” e por atividades políticas que procuram sustentar uma idéia de unidade na diversidade. À circulação desse discurso contrapõe-se um outro, assentado em diferenças lingüísticas e históricas que legitimam uma posição diferenciada em termos da construção de sentidos para o nacional. (MARIANI, in ORLANDI, 2007, p. 84)

Desta forma, a língua oficial de Brasil e Portugal é a Língua Portuguesa, porém, o português do Brasil, assim como o dos povos africanos, adquiriu ao longo do tempo um caráter próprio. De acordo com Orlandi (apud Nunes, 2006) o português-brasileiro e o português-português se recobrem como se fossem a mesma língua, mas não são, pois produzem diferentes discursos e significam de maneiras diferentes.

Para chegar ao que vemos hoje, uma língua nacional que é veiculada internacionalmente, o Português do Brasil trilhou um vasto caminho. Considerando fatos que vieram desde a época da colonização até os dias de hoje, o presente trabalho tenta mostrar como as políticas linguísticas atuam sobre a língua e como elas são decisórias para colocar hoje a língua do Brasil em uma posição mais significativa frente a outras variedades do português falado no mundo.

---

\* Graduada em Letras Português e Letras espanhol pela UFSM e mestranda na área de Estudos Linguísticos na mesma instituição. E-mail: daianamsobrosa@hotmail.com

\*\* Orientadora

Segundo o manual do aplicador de 2006, o Celpe-Bras é um o certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, aplicado no Brasil e em outros países. O Celpe-Bras é o único certificado de português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil e é aceito internacionalmente em empresas e instituições de ensino como comprovação de proficiência na língua portuguesa.

Para obter a certificação em um dos níveis (intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior) o aluno deve realizar um exame, no qual será avaliado sua competência através das necessidades de uso da língua-alvo, ou seja, será avaliado seu desempenho em situações que se assemelham à vida real, como: comunicar-se em situações do dia-a-dia, ler, redigir textos e interagir oralmente.

No manual do aplicador, fica também explícita a visão de língua associada à cultura:

Com base em uma visão da linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e cultura indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o exame consiste no uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo (...). No que se refere à questão cultural, entende-se por cultura as experiências de mundo e práticas compartilhadas pelos membros de uma comunidade. Os indivíduos agem em contexto, e como tal, são influenciados por sua própria biografia e pelo contexto social e histórico no qual estão inseridos. (MANUAL DO APLICADOR, 2006, pg. 08)

Tendo em vista, que a língua é indissociável da cultura e que o exame certifica o aluno para uso do Português brasileiro, o Celpe-Bras coloca em evidência a cultura do Brasil, através de temáticas e realidades referentes à “brasilidade”, o que mais uma vez comprova a afirmação de Orlandi (apud Nunes, 2006, pg. 224) de que são línguas que produzem diferentes discursos e significações.

---

## POLÍTICA E LÍNGUA: UM BREVE HISTÓRICO DA COLONIZAÇÃO

Obviamente, não se pode pensar o que é e o que representa hoje a Língua nacional sem antes recorrer brevemente ao passado. Para tanto, é preciso analisar os fatos que culminaram no caráter particular do português do Brasil e na conquista de novos espaços de circulação dessa língua.

Para Mariani (2007), a volta ao passado permite indagar sobre os efeitos da colonização linguística portuguesa na constituição de uma identidade linguística no Brasil e também permite refletir a respeito da heterogeneidade da língua, das contradições e dos silenciamentos que a constituem como língua nacional.

Segundo Mariani (2007), a partir do século XVI, completa-se o processo pelo qual a Língua Portuguesa torna-se a língua do império português, desvinculando-se cada vez mais do latim e do espanhol. Neste mesmo século, em função das cruzadas, da navegação, do comércio e da evangelização, os portugueses se deparam com uma grande quantidade de novas línguas e dialetos.

Desta forma, criam a consciência de que a língua portuguesa deve afirmar-se frente a essas novas línguas e as já existentes, o latim e o espanhol. Para isso, começam um processo de colonização linguística, ou seja, a imposição da língua portuguesa aos novos territórios conquistados, com o objetivo de afirmar não só sua supremacia frente ao latim e o espanhol, como sobre as novas línguas que surgiam.

Tomando como base o conceito de Política Linguística enquanto uma ação advinda do Estado sobre a língua, ou seja, políticas que de modo mais explícito atuam de modo intervencionista nas representações e relações dos sujeitos falantes com as línguas (STURZA, 2009). Torna-se evidente, portanto, a existência de uma política linguística promovida pelo país colonizador com a finalidade de difundir sua língua e diminuir os espaços de circulação da língua colonizada e de outras línguas, como afirma Mariani (2007, p.85): “Políticas linguísticas são engendradas com o objetivo de disseminar a língua colonizadora, delimitando, organizando e silenciando os espaços de enunciação das línguas colonizadas”.



---

## A LÍNGUA NACIONAL

No Brasil, conforme Guimarães (2007), a partir da colonização, a língua portuguesa conviveu com diversas línguas indígenas e, durante um longo tempo, o português não foi a língua de uso geral, mas sim, o tupi, posteriormente um tupi normatizado, que se tornou a língua franca do Brasil e que era falado por índios, negros e inclusive portugueses, a chamada *língua geral*.

Segundo o autor, é a partir do século XVIII que o Português se impõe como língua de uso geral, mais precisamente, de acordo com Guimarães (1996), quando o governo português obriga o ensino da língua portuguesa nas escolas e a institui como língua oficial do Brasil.

Tal fato teve início com a carta régia de 1727, escrita por D. João V, que ordenava os jesuítas a ensinarem o português aos índios em suas escolas e, mais tarde, se consolidou quando Marquês de Pombal expulsa os jesuítas e oficializa o ensino da língua portuguesa no Brasil. Depois da independência, o português torna-se a língua nacional do país e, desde então, esta língua vai adquirindo características próprias que a diferenciam da língua de Portugal.

Porém, Guimarães (2007) afirma que este é um discurso padrão utilizado para explicar a história da Língua Portuguesa no Brasil. Segundo ele, assumir este discurso é desconhecer as relações políticas que estão envolvidas, pois este encontro do Português com as outras línguas já faladas no território não se dá de forma neutra, é um encontro no qual a língua portuguesa se impõe perante as outras, encobrendo questões teóricas a respeito da relação de línguas.

Segundo Mariani (1996), a Língua Portuguesa coloca-se na qualidade de língua de cultura, já as línguas indígenas e africanas são vistas como “primitivas e selvagens” (GUIMARÃES, 2007, p.80). Sendo assim, a Língua Portuguesa tem história, assim como a latina, e por isso pode servir de instrumento para contar a história do Brasil (isto é, a história das conquistas de Portugal). Assim, para a autora a imposição da língua portuguesa também tem o papel de fixar a história com o sentido determinado através desta língua, ou seja, é a visão do colonizador a respeito da colonização, apagando desta história o Brasil dos índios, dos negros e de uma grande parcela da população que utilizava a língua geral e que não frequentava as academias.

Conforme Mariani (2007) é só a partir do século XIX que surgem resistências à visão totalitária da Língua Portuguesa e emergem as discussões sobre a língua nacional. Nesta mesma época, surgem também as primeiras gramáticas e dicionários Brasileiros de língua portuguesa, consolidando e elaborando um conhecimento sobre a língua nacional.

De acordo com Nunes (2006), devido à conquista da Independência e aos movimentos separatistas vividos na época, as diferenciações entre a língua portuguesa de Portugal e a língua portuguesa do Brasil ganham relevância, surgem então, os primeiros dicionários monolíngues Brasileiros, que funcionavam como complemento dos dicionários portugueses. Mais ao final do século, com os movimentos republicanos, são criados os dicionários de “brasileirismos”, fato que para o autor elucida a construção de uma imagem dos falantes como “povo” brasileiro e a formação de um discurso de língua nacional.

Para Nunes (2006), a noção de “brasileirismo” como elementos específicos da língua em uso no Brasil e que atestariam uma diferença com relação à língua portuguesa de Portugal fortalecem a teoria de uma língua nacional no século XIX. Estes elementos consistiam principalmente em: elementos da língua portuguesa que passaram a ter uma significação diferente no Brasil e elementos provenientes de outras línguas, especialmente indígenas e africanas, que foram sendo incorporados ao português do Brasil. Todavia, segundo Nunes (2006), estes dicionários não eram nada mais do que complementos para os dicionários portugueses, pois é somente em meados do século XX mesmo que irão surgir os grandes dicionários brasileiros de língua portuguesa.

Contudo, estes dicionários complementares se apresentavam, na época, como um instrumento de descrição das diferenças entre uma língua e outra, bem como um instrumento de formação da identidade do Brasil. Além disso, segundo Auroux (1992, apud Zoppi- Fontana e Diniz, 2008) são os instrumentos linguísticos (dicionários, gramáticas, livros didáticos) que modificam os espaços de comunicação e a relação estabelecida entre os sujeitos falantes e uma língua, seja ela materna ou estrangeira.

---

Diante disso, Zoppi Fontana e Diniz (2008) afirmam que a gramatização da Língua Portuguesa do Brasil faz parte do processo de constituição de uma língua nacional:

As pesquisas desenvolvidas no Brasil demonstraram que esse processo de gramatização faz parte dos processos discursivos de constituição da língua nacional e, através deles, da própria constituição do cidadão brasileiro, na sua relação com Estado. Assim, a construção de um imaginário de língua nacional, com seus atributos de unidade, uniformidade e universalidade, é efeito do processo de gramatização interferindo eficazmente na relação que o brasileiro mantém com a sua língua. (ZOPPI- FONTANA, 2008, p.03)

A autora, então, destaca em seu trabalho quatro períodos relativos ao processo de Gramatização da Língua Portuguesa Brasileira, anteriormente, determinados por Guimarães (1996).

O primeiro ocorre desde o momento da descoberta do Brasil até a metade do século XIX, e se caracteriza pela ausência de trabalhos e estudos sobre a Língua Portuguesa no Brasil. O segundo inicia século XIX e vai até a década de 30 do século XX. Nele, na metade do período, marca-se o início dos estudos e dos debates sobre as diferenças do Português do Brasil, pela publicação das primeiras gramáticas brasileiras e pela criação da Academia Brasileira de Letras. O terceiro ocorre do final dos anos 30 até metade dos anos 60, e se caracteriza pela criação dos primeiros cursos de Letras e pela obrigatoriedade da disciplina de Linguística nestes cursos. O quarto acontece na metade dos anos 60 até os dias de hoje, e é marcado pela institucionalização da Linguística e pela implantação de cursos de pós-graduação em linguística no Brasil.

Zoppi- Fontana e Diniz (2008) ainda sugerem sobre a periodização proposta por Guimarães um quinto período de gramatização. Nele estaria situado o Celpe-Bras, pois, este período segundo a autora, caracteriza-se por um novo espaço de circulação da Língua Portuguesa do Brasil, surgido a partir do MERCOSUL.

Conforme Machado (2009) este novo espaço vem sendo ocupado pelo Brasil através de uma política de língua, na qual o estado brasileiro cria uma metalinguagem para tratar da Língua Portu-

guesa do Brasil e o Celpe- Bras veicula esta metalinguagem, designando uma identidade para o povo brasileiro a partir do que se entende por brasilidade e esta identidade colabora por sua vez, com a legitimação de uma língua nacional.

Para Zoppi- Fontana e Diniz (2008, apud Machado, 2009, pg. 105) o Celpe- Bras não só colabora para a legitimação da língua nacional como também serve de instrumento à política linguística do Brasil, pois está direcionada a um público estrangeiro e, com isso, podendo competir com Portugal pela internacionalização do Português como língua de mercado.

## CONCLUSÃO

Através de reflexões originadas pela problemática que se estabelece entre a Língua Portuguesa de Portugal e a sua variedade falada no Brasil, percebe-se claramente uma questão de políticas linguísticas atuando sobre as línguas.

Ao mesmo passo em que Portugal procurava afirmar sua supremacia, aumentando os espaços de enunciação de sua língua a partir uma política de colonização linguística e buscava também silenciar certas manifestações, impondo aos territórios colonizados a Língua Portuguesa, apagando as línguas locais, como o ocorrido com a língua geral no período colonial brasileiro.

Hoje, em um contexto distinto, a Língua Portuguesa do Brasil também tenta afirmar-se através de Políticas que ampliem o espaço de circulação desta língua nacional para fora do Brasil, promovendo-se políticas que façam dela uma língua de mercado. Com a criação de tratados como o MERCOSUL, o Brasil insere-se no cenário político e econômico mundial e a língua recebe um novo sentido, o sentido de Língua veicular, ou seja, uma “língua aprendida por necessidade e destinada à comunicação entre as cidades, utilizada para fins burocráticos e trocas comerciais.” (GOBARD 1976, apud ZOPPI-FONTANA e DINIZ, 2008, p. 108)

Desta forma, hoje, através da institucionalização do Português Língua Estrangeira como uma nova área de conhecimento e da instrumentalização deste saber, como por exemplo, através de Livros Didáticos e do Exame Celpe-Bras (Zoppi-Fontana e Diniz, 2008), a língua Portuguesa do

---

Brasil assume uma nova significação no panorama mundial.

E, neste contexto, o Celpe-Bras não só colabora para a legitimação de uma língua nacional e para a criação da identidade do sujeito brasileiro, como também revela em si mesmo, o político atuando na Língua, pois como a própria sigla mos-

tra o “Bras” de Brasil, fica evidente de que não se trata da Língua de Portugal, mas sim da do Brasil. Portanto, é o Português do Brasil buscando um lugar de projeção e tentando se afirmar por meio de uma política linguística perante as outras variedades da Língua Portuguesa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GUIMARÃES, Eduardo. Sinopse dos estudos do português no Brasil: a gramatização brasileira. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **Língua e cidadania- O Português no Brasil**. Pontes: São Paulo, 1996.

GUMARÃES, Eduardo. Política de Línguas na América Latina. **Relatos**, HIL/UNICAMP jun., n.7, pg. 5-11, 2001.

GUIMARÃES, Eduardo. Política de Línguas na Linguística Brasileira- Da abertura dos cursos de Letras ao Estruturalismo. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **Política Linguística no Brasil**. Pontes: São Paulo, 2007.

MACHADO, Tania R. M. **O Lugar do CELPE-BRAS na História das Idéias Linguísticas do Brasil**. In: IV Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Linguísticas (Santa Maria), 2009. p.103- 107.

MAGNOLI, Demétrio e ARAUJO, Regina. **Para entender o Mercosul**. 6ed. São Paulo: Moderna, 1995.

MARIANI, Bethania S. C. As Academias do Século XVIII- Um certo Discurso Sobre a História e Sobre a Língua do

Brasil. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **Língua e Cidadania- O Português no Brasil**. Pontes: São Paulo, 1996.

MARIANI, Bethania S. C. Quando as línguas eram corpos: Sobre a colonização Linguística na África e no Brasil. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **Política Linguística no Brasil**. Pontes: São Paulo, 2007.

MEC. **Manual do Aplicador do Exame Celpe-Bras**, 2006.

NUNES, José, H. **Dicionários no Brasil: Análise e História do Século XVI ao XX**. Pontes: São Paulo. Faperp, 2006.

STURZA, Eliana, R. **Políticas Linguísticas e Políticas Universitárias: Pesquisa, Ensino e Extensão**. Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

ZOPPI- FONTANA, Mônica G. e Diniz, Leandro R. A. **Declinando a Língua pelas Injunções do Mercado: Institucionalização do Português Língua Estrangeira (PLE)**. Estudos Linguísticos (São Paulo), v.37, pg. 89-119, 2008.



---

# FORMAÇÃO DOCENTE: ARTICULAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DA ÁREA ESPECÍFICA E CONHECIMENTO PEDAGÓGICO

**Luana Rosalie Stahl**

**Doris Pires Vargas Bolzan**

*Universidade Federal de Santa Maria*

**Silvia Maria de Aguiar Isaia**

*Universidade Federal de Santa Maria*

*Centro Universitário Franciscano*

Este artigo enfoca a apresentação e discussão de achados da pesquisa intitulada *Licenciatura em Espanhol: repercussões do conhecimento específico nos processos formativos docentes* desenvolvida na Universidade Federal de Santa Maria. Esta pesquisa teve como objetivo específico inferir a relação existente entre o modo como os professores articulam os conhecimentos da área específica e a formação de futuros professores para a educação básica.

O processo investigativo orientou-se por uma metodologia qualitativa de cunho narrativo (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001; CONNELLY; CLANDININ, 1995; HUBERMAN, 1998). A materialidade linguística resultante da transcrição das entrevistas narrativas realizada com seis professores formadores de um curso de Licenciatura em Letras, língua espanhola, foi realizada na perspectiva da análise textual discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2007).

## EXPLICITAÇÃO E DISCUSSÃO DOS ACHADOS

Compreendemos o conhecimento pedagógico como conteúdos vinculados a dinâmica do ensino-aprendizagem dos conteúdos que são próprios a uma determinada área, portanto, esse conhecimento transcende o conhecimento do objeto de ensino (conhecimentos literários e linguísticos), buscando a compreensão mais ampla do uso desses conteúdos na ação pedagógica.

Para BOLZAN (2006, p. 357), o conhecimento docente pedagógico

caracteriza-se pelo saber teórico e conceitual, além do conhecimento dos esquemas práticos do ensino – estratégias pedagógicas, rotinas de funcionamento das intervenções di-

dáticas e os esquemas experienciais dos professores. Refere-se aos conhecimentos institucionais ou escolares que se constituem pelos saberes específicos pertencentes à cultura.

Evidenciamos, nas falas dos professores formadores, a expressiva relevância que os conhecimentos da área específica têm para a formação de seus estudantes. Esta importância dos conhecimentos específicos está pautada na ideia de que, para ensinar determinados conteúdos, é preciso inicialmente conhecê-los. Tal perspectiva vai ao encontro do que chamamos de sentido ético da docência por entendermos que tal postura demonstra o comprometimento profissional destes professores para com a formação de seus estudantes.

Com relação ao conhecimento pedagógico, foi possível identificarmos diferentes níveis de significação para esse componente formativo. Salientamos, entretanto, que os formadores parecem estar conscientes de que os conteúdos pedagógicos são componentes indispensáveis para a formação de futuros professores.

No que se refere à significação dos conhecimentos pedagógicos pelos professores formadores, identificamos dois movimentos. O primeiro movimento diz respeito à consciência de que o conhecimento pedagógico é importante para a formação inicial do estudante e por isso ele precisa entrar em contato com esta dinâmica desde o início do curso, cabendo a todos os professores formadores o papel de desenvolver no estudante noções de desenvolvimento profissional. O segundo movimento sinaliza um deslocamento do papel atribuído ao desenvolvimento do conhecimento pedagógico responsabilizando as disciplinas de didática e estágio, de responsabilidade de um professor, pelo trabalho pedagógico.

Essa dinâmica pode ser evidenciada nos fragmentos de narrativa destacados a seguir:

---

[...] em um curso de licenciatura o componente pedagógico, ele vai ter que estar presente. Aí é como eu te disse, além do domínio da língua, do domínio sobre a língua, tem um terceiro que é como ensinar esta língua e que para mim não tem que estar lá nos últimos semestre como está. Agora que ele [o estudante] já sabe a língua e sobre a língua então eu vou atirar ele lá na escola e ele vai ter que se virar para ser professor. Não é por aí. Ele tem que entender desde que ele entra aqui que ele tem que começar a pensar esta língua e este conhecimento sobre a língua como é que ele vai processar isso se vendo como professor e não se vendo como alguém que está frequentando um curso de línguas [...] (Professora Ana Cláudia).

A fala da Professora Ana Cláudia revela um alto nível de consciência do papel formativo que se estrutura fundamentalmente na crítica implícita à estrutura curricular do curso, para esta formadora os conhecimentos pedagógicos não podem aparecer apenas no final do curso.

Tendo em vista que autores como Shulman (1989, 2005), Mizukami (2004), Gauthier (2006), Tardif (2000, 2002) têm defendido a necessidade de outros conhecimentos e saberes que não apenas aqueles decorrentes da área específica de formação, buscamos evidenciar o modo como os professores formadores do curso de Letras Língua Espanhola têm compreendido sua ação docente e a formação dos futuros professores para a educação básica. Levamos em conta, para a análise e discussão deste elemento, as manifestações dos próprios formadores sobre a formação na área, considerando assim, suas especificidades:

[...] é evidente que o que ele vai ensinar vai ser em um nível muito diferente, em uma abordagem adequada aquele nível de ensino, aquela faixa etária, aquela comunidade, aquela escola, as condições que aqueles alunos têm de aprendizagem, ele não vai chegar lá dando aula como ele teve aula aqui, então é preciso deixar muito claro isso e é para isso que servem as disciplinas da área pedagógica ou mesmo da linguística aplicada, é onde ela faz o aluno botar o pé no chão. Ele tem que ter clareza disso, o aluno precisa saber disso (Professora Ana Cláudia).

A fala da Professora Ana Cláudia remete a uma realidade dos cursos de licenciatura no contexto universitário brasileiro: em um primeiro momento

há uma concentração de disciplinas de conteúdos da área específica; em um segundo momento, aparecem disciplinas que fazem a articulação entre esses conhecimentos e o processo de ensinar na educação básica. Na expressão discursiva da professora, identificamos um deslocamento do papel formativo, no sentido de significar os conhecimentos acadêmicos para o ensino na escola, ou seja, a articulação dos conhecimentos específicos e pedagógicos fica a cargo das disciplinas de Linguística Aplicada (Oficina de Espanhol I e II), Didática do Espanhol e Estágios Curriculares Supervisionados (Observacionais e Práticos).

Shulman (1989) destacou que o conhecimento pedagógico abrange a compreensão de como os conteúdos de determinada disciplina podem ser mais bem apreendidos no processo de ensino aprendizagem, de que modo e por que tais conteúdos são importantes na aprendizagem, se poderão ser transpostos para o conhecimento escolar, se são pertinentes a esse nível de ensino. Quando o ensino de determinados conteúdos acadêmicos ocorre sem que haja a devida articulação com os conhecimentos pedagógicos, ocorre, no processo de formação de professores, uma fragmentação, que resulta na criação de dois polos: por um lado, dos professores que ensinam conteúdo e, de outro, dos que ensinam a ser professor.

Já dizíamos anteriormente que a formação de professores é compreendida neste trabalho como processo contínuo e constante (MARCELO GARCÍA, 1999). Assim, parece-nos pouco provável que formadores responsáveis pelas disciplinas pedagógicas consigam, na segunda metade do curso de graduação, juntamente com os estudantes, reconstruir e [re]significar tais conteúdos acadêmicos em pouco mais de 400 horas. Nesse sentido, defendemos que tal fragmentação é a perpetuação de uma tradição denominada de “verniz pedagógico” por Krahe (2007).

A articulação dos conhecimentos da área específica à formação de professores ocorre então na sala de aula universitária na forma de atividades avaliativas, elaboração de materiais que possam de algum modo contribuir como mecanismo de formação ou exemplificação de situações práticas. As falas das professoras Professora Roberta e Carolina são exemplos do que descrevemos:

---

Não que eles não leiam algo mais aprofundado, mas sobretudo a avaliação eu procuro fazer algo mais prático, que eles possam pensar como usar a literatura em aula de língua. Mas, o que eu quero? Que meu aluno consiga responder, por exemplo, para um aluno dele de ensino fundamental por que o Don Quixote aparece tanto em tudo que é lugar, quem é afinal esse cavaleiro andante, como ele é, um pouquinho da história. Às vezes, eu tento relacionar, por exemplo, com o Don Quixote das crianças do Monteiro Lobato, fazer alguma coisa que eles possam utilizar em aula de língua mesmo, então a atividade que eles têm hoje, a gente dá uma aula de contextualização, tudo isso, mas a atividade que eles vão ter com o Don Quixote é preparar uma aula para os alunos deles, para criança, para adolescente, para adulto, eles escolhem o público, sobre o Don Quixote, e aí eu tenho tido resultados fantásticos (Professora Roberta).

[...] para ensinar língua não é preciso nada, é só sentar lá e conversar. Não! Tem que dar insumos para trabalhar com aquela função, com aquela noção, com aquela estrutura gramatical, tu tens que de certa forma [...] perturbar a zona da interlíngua então eu tenho que levar materiais que perturbem meu aluno, que perturbem aquela zona de aprendizagem deles e que naquela perturbação pode sair “x”, pode sair “y” ou pode não sair nada naquele momento, mas em algum momento posterior isso deverá acontecer. De que forma isso se relaciona a como eles podem viver em outros ambientes? [...] Alguns podem chegar a ser professor sem um domínio de interlíngua médio, pode ser. Nem todo mundo tem um nível de interlíngua bom e conseguem ser bons professores, mas sem a língua acho que é muito difícil eles serem professores de língua. Eles podem ser professores de outra coisa, mas de língua em si acho muito difícil talvez colocar eles nesta posição e na área de língua chamar mais atenção para o aspecto de que a língua é o instrumento de trabalho [...] o biólogo não tem o mesmo conhecimento de um professor de língua em termos específicos, em termos pedagógicos também porque são ciências diferentes, então se aprende e se ensina de forma diferente e, enfim, os primeiros semestres de língua eu acho que são, é mais fácil relacionar isso, como é que eles veem isso em sala de aula e com experiências que eles mesmos contam ou que eu, às vezes, conto: “ah, porque quando eu dei aula uma vez em uma escola um aluno perguntou sobre *embarazada*, ou alguma outra coisa que cau-

se estranheza ou é engraçado, então eu acho que nessas, nesses primeiros semestre é muito fácil fazer uma relação em outros contextos” (Professora Carolina).

Nos dois excertos, podemos identificar que há um distanciamento muito grande da instituição universidade da instituição de educação básica. As duas formadoras expressam que buscam de algum modo vincular os conhecimentos da área à formação de professores, ambas reconhecem criar situações hipotéticas ou exemplificar com situações vivenciadas para auxiliar o estudante nesse processo.

Na concepção da Professora Helena, o conhecimento pedagógico aparece caracterizado: “eu tenho que saber como fazer para ensinar” ressaltando que o domínio dos conhecimentos específicos não basta:

[...] eu tenho que sair da universidade, eu tenho que sair tendo muito conhecimento específico, muito espanhol, no caso do espanhol tem que ser fluente e tem que ter um domínio, como eu já te disse, não tenho mais aquela exigência de um domínio perfeito da estrutura, mas um bom domínio da estrutura, um domínio básico da estrutura. Eu tenho que saber como fazer para ensinar isso aqui, como dosar, como ensinar, como não ensinar, como adequar [...] (Professora Helena).

Este movimento pela valorização do componente pedagógico da formação pode ser contrastado com a manifestação a seguir:

[...] conhecimento teórico, teorias de língua e linguagem, conhecimentos culturais, sociológicos e filosóficos [...] eu ainda acredito que um plano organizado e coerente é possível. Não tudo, porque a formação de um docente não acaba nunca, é para toda a vida, mas é ter uma base para eles poderem caminhar sozinhos para ver o que falta. Então eles necessitam disto, por outro lado, ter o material, acho que é esta tríade de ler este contexto, diante desta situação, com estes alunos, com esta realidade quais as teorias, quais as metodologias eu poderia usar. Então eu tenho por um lado a formação teórica e por outra parte a formação didática, didática e pedagógica no geral (Professora Susana).

Ao mesmo tempo em que está manifesto o reconhecimento do conhecimento pedagógico, percebemos haver um movimento de depositar no “outro” a responsabilidade desta formação. Sali-entamos o seguinte fragmento: “Então eu tenho por um lado a formação teórica e por outra parte a formação didática, didática e pedagógica no geral” porque acreditamos que exemplifica a ideia de dois grandes blocos de conhecimento sustentando a ideia da dicotomia entre conhecimentos específicos e pedagógicos.

Na fala da Professora Carolina encontramos um dado relevante que sinaliza que estamos caminhando para uma conscientização da necessária articulação entre os conhecimentos da área específica e os da formação de professores.

[...] eu sou falha nesse aspecto de chamar mais a atenção de que isso pode ser trabalhado dessa forma, ou dessa outra forma, mas sempre tentando lembrar eles que eles já são professores em formação, até porque o aspecto é a língua e a língua vai ser um dos instrumentos de trabalho deles, sem a língua eles não vão ser professores (Professora Carolina).

Neste excerto da narrativa da Professora Carolina encontramos a evidencia do reconhecimento de que os conhecimentos e conteúdos oriundos da área específica não são trabalhados no viés da aplicabilidade na prática docente futura.

## APONTAMENTOS POSSÍVEIS

Destacamos, assim, que as vozes dos professores remetem para a relevância do conhecimento específico na formação de profissionais da área, conhecimentos estes que, unidos ao conhecimento pedagógico possibilitam o exercício da atividade de ser professor. Nossa análise aponta, entretanto, para posturas distintas com relação à significação do conhecimento pedagógico. Em geral, os formadores reconhecem o componente pedagógico como importante elemento na formação inicial de professor, mas suas posturas revelam certas problemáticas no que se refere à indissociabilidade destes conhecimentos. Para alguns o problema está relacionado à estrutura, para outros é uma postura coletiva que precisa ser modificada buscando integralidade, outros ainda revelam no discurso a ideia errônea de blocos de conhecimentos.

Caminhamos ainda na direção de uma maior interlocução entre os conhecimentos da área específica com outros campos de conhecimento e da formação pedagógica. A centração na área específica ainda é uma realidade no curso de licenciatura investigado, embora tenhamos destacado que os estudos desenvolvidos pela Linguística Aplicada vêm contribuindo muito no campo de investigação sobre formação de professores de línguas, essa articulação, na prática, ainda é frágil.

## REFERÊNCIAS BOBLOGRÁFICAS

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Editorial La Muralla, S. A., 2001. 323 p.

BOLZAN, D. P. V. Verbetes. In: MOROSINI, M (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Glossário** vol. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 610p.

CONNELLY y CLANDININ. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA; ARNAUS; FERRER et al. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Alertes, 1995. p. 11-59.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.; MALO, A.; SIMARD, D. (Org.). Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. 480p.

HUBERMAN, M. Trabajando con narrativas biográficas. In: McEWAN y EGAN (comps.) **La narrativa en la enseñanza el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu, 1998, p. 183-235.

KRAHE, E. D. Sete décadas de Tradição – ou a difícil mudança de racionalidade da Pedagogia Universitária nos Currículos de Formação de Professores. In: FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. (Orgs.). **Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento**. Porto Alegre: Série RIES/PRONEX EdiPucrs, vol. 1, p. 27-37, 2007.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. 283p.

MORAES, R. e GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. 223p.



---

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**. Santa Maria, CE/UFSM, v.29, nº 02, 2004. (Dossiê: Formação de professores e profissionalização docente). Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm> Acesso em: 08 nov. 2012.

SCHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. In: Profesorado. **Revista de currículum y formación de profesorado**, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>

SCHULMAN, L. S. Paradigmas y Programas de Investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva

contemporánea. In: WITTROCK, M. C. **La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos**. Barcelona: Paidós, 1989.p. 9-91.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325p.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr., 2000. p. 5-24.



---

# HISTÓRIAS PARA POVOAR AS MATAS: OS MBYÁ-GUARANI ENTRE VOZ E LETRA

Ana Lúcia Liberato Tettamanzy

Luciene Rivoire

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

El rostro del dominado le pertenece en parte, pues hay outra parte inventada pelo opressor. (Ticio Escobar)

## QUEM É BÁRBARO

Na história da humanidade, muitos povos já foram poderosos e geraram impérios, assim como vários outros foram dominados, expulsos de terras, desapareceram — e com eles línguas, costumes, etnias. Mas desaparecem de todo? Como ignorar o fenômeno da impureza cultural dada a copresença de diferentes heranças em todas as culturas? Francis Wolff (2004) identifica na contemporaneidade, desde o episódio do atentado de 11 de setembro, a ameaça da imposição de um único modelo de civilização como válido. Disso resultam duas formas de barbárie: a barbárie destrutiva do fanatismo versus a barbárie devastadora da civilização. Para dar conta da problemática, propõe três sentidos para o conceito de bárbaro: o que é selvagem, não urbano; o que é insensível aos valores culturais (da arte, da ciência, das letras); e o que é capaz de atos desumanos. Enumera casos da história recente de civilizações urbanizadas e cultas que, no entanto, foram capazes de atos desumanos, efetivando então o terceiro sentido da barbárie. Explica ainda o problema do relativismo, que, ao aceitar a diversidade das culturas, tolera atos desumanos por conta do rechaço ao universalismo. Conclui que a civilização não é uma cultura específica, privilégio de um povo ou nação, mas a forma que permite a existência das culturas humanas em sua diversidade, assim como a barbárie não é uma prática ou um costume humano, e tampouco uma cultura humana específica, é uma prática, um costume, uma cultura que se define pelo fato de negar uma forma específica de humanidade. Em suma, bárbara é toda cultura que não admita ou reconheça outra cultura e bárbaro é todo aquele que acredita que ser homem é ser como ele, enquanto ser homem é sempre poder ser outro.

Essa digressão diz respeito muito particularmente ao modo como no Brasil contemporâneo ainda predominam estereótipos acerca dos povos originários. Se é pacífico aceitar que estavam aqui muito antes da chegada dos europeus, o ponto de vista etnocêntrico desvia discursivamente o evento, que é apresentado como uma descoberta. Porém, do ponto de vista dos nativos, trata-se de uma invasão. Esse silêncio discursivo que nos textos didáticos e nos documentos históricos insiste em fazer do indígena tábua rasa, ignora seu arcabouço cultural, linguístico e humano em nome de seu apagamento e da imposição de uma outra civilização. Esta há cinco séculos elege modelos de pessoa, uma língua e culturas que desprestigiam os povos originários. Os avanços obtidos com a Constituição de 1988 são impactados pela descontinuidade e pela lentidão na sua aplicação, bem como pela proposição de emendas e atos jurídicos que desvirtuam a autonomia desses povos e o reconhecimento dos seus direitos às terras e aos modos de vida tradicionais.

A invisibilidade manifesta-se sobremaneira na construção do “índio genérico”. O 19 de abril tem, infelizmente, servido a iniciativas pontuais de folclorização do indígena. No dia seguinte, sua figura desaparece, só lembrada em episódicas manchetes de protestos em geral contra a devastação ambiental ou pela demarcação de terras. Ou pior: sua imagem ainda permanece cristalizada em visões adocicadas ou nostálgicas, atravessadas da mirada romântica que cunhou nosso mito fundador. O índio bom moço é, nesses contextos, branqueado, sobrevive melhor no mito do que na história. Cerca de trezentos povos são generalizados com o nome de “índios”, como se não fossem diferentes entre si, com distintas línguas e formas de organização cultural e material. O maior problema: seguem entendidos como “primiti-

---

vos”, no sentido que tudo que se espera é que um dia se tornem como nós, os civilizados e aptos para o “progresso”. Entretanto, segue ignorada sua maior qualidade: são nossos contemporâneos e exercem de forma exemplar o princípio fundante da civilização de que tratou Wolff ao aceitar os diferentes, assimilando crítica e criativamente o que lhes parece interessante da cultura da sociedade envolvente.

Um dos mais eloquentes exemplos disso são as escolas bilíngues e diferenciadas, que desde meados dos anos 90 se colocam como focos de tensão, mas também de resistência. Podem ser vistas como laboratórios interculturais que experimentam manter as bases da cultura e simultaneamente inserir diferentes cosmovisões, tecnologias (como a escrita, os mídias) e línguas. Outro elemento importante nessa experimentação são as formas de preservação de seu patrimônio imaterial. Longe de serem, portanto, sujeitos primitivos, presos ao atavismo de tradições e ao passado, os indígenas tem se mostrado inventivos na rearticulação de elementos em que a vida social, natural e cultural implica um projeto de futuro — deles e nosso.

## DE COMO AS HISTÓRIAS NOS APROXIMARAM DOS MBYÁ-GUARANI

Como um grupo de Contadores de Histórias<sup>1</sup>, temos desde 2005 a experiência de atuarmos como mediadores: entre a Universidade e as escolas e comunidades, entre a letra e a voz. A opção por contarmos histórias populares ou tradicionais repousa na convicção de propiciarem essa passagem do texto impresso para a performance,

em que corpo, voz, gesto e algum uso de vestuário, objetos ou instrumentos imprimem um tom espetacularizado à narrativa. Essas histórias em geral possuem enredos simples, afirmam valores de grupos ou sujeitos encaixados numa cultura. Nesse caso, a ordem social encontra expressão poética e mítica, de modo que a interlocução com o público ouvinte permite que a história possa trazer à tona desde memórias e significados latentes até promessas de futuro. Além dessa pesquisa de materiais relativos às culturas populares brasileiras, as Leis 10639/08 e 11645/11<sup>2</sup> trouxeram demandas por repertórios e cursos de formação relativos à história e às culturas africanas, afro-brasileira e indígenas. Ali começou o trabalho de recriação das histórias que consiste em inserir cantos, palavras e elementos de identificação étnica e cultural. Contudo, esse trabalho visava a públicos sobretudo escolares que eram apresentados a tais contextos e saberes através da narração oral.

Em 2011, por ocasião da exposição “Oretatapy: presença Mbyá-Guarani no Sul e Sudeste do Brasil”, ocorrida no Museu da UFRGS<sup>3</sup>, surgiu uma proposta desafiadora: preparar histórias desse povo para contar aos visitantes da exposição. Como de hábito, entremeamos as histórias (pesquisadas em livros, materiais audiovisuais, revistas especializadas, sites) de cantorias na sua língua (aprendidas na escuta de um CD) e do som de maracas (instrumentos de percussão tradicionais). As apresentações renderam o convite para contar as histórias para professores e crianças na escola da Tekoá Anhetenguá, situada na Lomba do Pinheiro, bairro de Porto Alegre/RS. E o que era uma simples apresentação na aldeia veio a ser um mergulho na interculturalidade. O traba-

---

<sup>1</sup> O grupo **Quem Conta um Conto** é um projeto de extensão universitária da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que existe desde 2005. Atualmente o grupo tem como membros alunos da graduação do curso de Letras e uma Mestre em Artes Cênicas. Na sua trajetória já contou com participantes de diferentes áreas do conhecimento (Dança, História, Jornalismo e outras), uma vez que tem na sua proposta a interdisciplinaridade. Suas pesquisas e práticas procuram trazer para a voz, através de performances, histórias e práticas de diferentes tradições culturais com ênfase numa perspectiva da diversidade e da interculturalidade. Além disso, o grupo oferece cursos de formação de contadores de histórias com o objetivo de ressignificar os momentos de narrar e ouvir na sociedade contemporânea.

<sup>2</sup> Trata-se das Leis que estabelecem a obrigatoriedade, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, do estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

<sup>3</sup> Exposição realizada de 3 de outubro de 2011 a 17 de julho de 2012. Foi uma parceria da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS (Museu da UFRGS/Pró-Reitoria de Extensão) com o Núcleo de Políticas Públicas para os povos indígenas da Secretaria de Direitos Humanos e Segurança Urbana da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA) e com o Museu do Índio do RJ/FUNAI. Permite conhecer um pouco mais sobre a perspectiva Mbya-Guarani em relação ao mundo – sua cosmologia – e como isso se reflete em suas atividades cotidianas.

---

lho teve seguimento e continua até o presente com desdobramentos e resultados surpreendentes, que serão explicitados no desenrolar deste texto. Na próxima parte, faremos algumas reflexões acerca de nossas propostas e descobertas em relação aos caminhos entre voz e letra e entre as culturas implicadas. A seguir, detalharemos uma experiência de reciprocidade e aprendizagens interculturais surgidas a partir da história “A festa no céu”, famosa no folclore brasileiro e conhecida dos Mbyá.

## COMO AS HISTÓRIAS PODEM POVOAR AS MATAS

Desde que chegamos à escola da Tekoá Anhetenguá, em novembro de 2011, ocupamos um lugar de fronteira. Contamos oralmente em português histórias desse povo, para crianças na fase inicial de alfabetização na língua materna e início de contato com a língua portuguesa. Sendo assim, optamos por acompanhar a narração oral de jogos corporais e verbais, cantorias e experimentações com diferentes linguagens (desenho, argila, pintura, confecção de objetos inspirados nos costumes tradicionais), de modo que nossa comunicação opera com vários códigos poéticos e sensoriais. Como exemplo disso, podemos mencionar o fato de que atualmente é comum nos receberem cantarolando os versos de nossa música de entrada e saída da performance, entregues à sonoridade envolvente, mesmo que a mensagem seja pouco explícita.<sup>4</sup> Essa entrega a uma atmosfera de leveza e alegria tem sido uma marca da relação estabelecida. O que compreendem se amplifica pela conjugação da linguagem verbal com a não-verbal, algo que consideramos ser importante subsídio não só para seu letramento, mas também para sua desenvoltura oral e corporal. Como explica Eric Havelock (1995) a respeito do surgimento do alfabeto grego, este foi uma feliz formulação que permitiu registrar todo

o escopo da língua oral, sendo adequado para o ensino da criança que tanto aprendia os valores acústicos como as formas visuais da língua. Porém, como defende o autor, apesar de a palavra rítmica como armazenamento e veículo de informação da sociedade vir a ser substituída pela prosa e sua sintaxe reflexiva de definição, descrição e análise, a herança oral continua sendo um complemento necessário à nossa consciência abstrata de cultura escrita.

Nossa presença na aldeia como contadores de histórias — e não como pesquisadores munidos de cadernos ou câmeras (estas só posteriormente incorporamos) — no início despertou espanto, possivelmente por terem na sua frente um espelho incomum. Viam em nossa narração uma imagem de si mesmos, ou seja, nossa tentativa de recriar em português histórias de sua cultura. Assim, era uma novidade escutarem da boca dos “juruá” (os brancos) aquilo que experimentam no cotidiano, a partir da sabedoria dos mais velhos ou dos familiares. Pelos seus comentários, acham engraçado nosso “teatro”, pois as modulações na voz, os trejeitos corporais, as cantorias e a interação com os ouvintes diferem do seu jeito de contar histórias, mais introspectivo, ou, nos seus termos, “sem usar as mãos”. O fato é que se mostram cada vez mais receptivos a nossa proposta e parecem se divertir muito. Isso nos fez pensar no papel das histórias na escola. Segundo os professores, por vezes eles contam histórias, sobretudo para “ensinar alguma coisa”, o que não significa a interrupção dos espaços e narradores tradicionais, como referiu o professor Jerônimo mais de uma vez.

Temos observado, em nossas idas quinzenais para a escola, certos princípios que foram traduzidos como uma “inconstância no cotidiano escolar”, com respeito a tempos e espaços de uma outra cosmogonia, em que a oscilação entre a ordem e a desordem produz um movimento próprio e criativo para as aprendizagens (MENEZES & BERGAMASCHI, 2009, p.184). Assim, apren-

---

<sup>4</sup> Trata-se dos versos criados por três irmãs cegas, moradoras do sertão paraibano, que tiveram sua trajetória de artistas (que saíram do anonimato das ruas para a fama) narrada no documentário *A pessoa é para o que nasce*, de Roberto Berliner, finalizado em 2006. Além do DVD, seus versos e criações receberam releituras por músicos como Paralamas do Sucesso, Elba Ramalho, Pato Fu e Lenine, num CD de mesmo nome. O refrão diz o seguinte: “Atirei no mar, o mar vazou,/ Atirei na moreninha, baleei o meu amor”. A ele intercalamos versos por elas recriados da tradição popular, como “Nunca vi carrapateira botar cacho atravessado,/ Nunca vi moça solteira namorar homem casado” ou “Menina diz pro seu pai e ele diz pra quem quiser,/ Que ele está pra ser meu sogro e você minha mulher”. Como se percebe, o sentido não se preenche de imediato, mas se estabelece no fluxo de cantorias imersas em aspectos positivos e negativos das relações afetivas e familiares tratados com bom humor.

---

demos a refazer nossas pautas com frequência, instados a desconstruir nossos horários e planos por vezes excessivamente amarrados, numa vontade de acabamento e coerência que ali parece deslocada, posto que toda a aldeia é espaço de educação, e “o ritmo da aula é o ritmo do coração.” (idem, p.186) Cada vez que saímos da aldeia e dizemos que retornamos em duas semanas-feiras, percebemos que essa referência não faz muito sentido para eles. Entendemos isso a partir do que explica Louis-Jean Calvet (2011, p.64-5) sobre o fato de que, nas sociedades de tradição oral, “o tempo e o espaço são medidos graças a um vaivém constante entre os corpos e o mundo, entre a experiência concreta e a vontade de exprimir em medidas essa experiência”.

Em meio ao esforço para dialogar com essas outras temporalidade e espacialidade, buscando pontes que aproximem significados, fomos surpreendidos com uma demanda dos professores. Queriam ajuda para escrever suas histórias, o que, obviamente, se deveu à sua compreensão de que, como acadêmicos, dominamos a língua escrita. No entanto, não era esse o nosso propósito enquanto grupo que pesquisa a voz e produz performances. Isso de imediato estabeleceu um paradoxo, na medida em que os Mbyá manifestaram o desejo de se aproximar dos lugares autorizados do saber letrado enquanto direcionamos nossas práticas e inquietações intelectuais aos lugares instáveis das culturas da voz, anuladas pela racionalidade da “cidade letrada”. De nossa parte, seguimos a desobediência epistêmica de Walter Mignolo, que propõe o pensamento descolonial: “Línguas marginalizadas e denegridas, religiões e formas de pensar estão sendo re-inscritas em confrontação com as categorias de pensamento do ocidente. Pensamento de fronteira ou epistemologia de fronteira é uma das consequências e a saída para evitar tanto o fundamentalismo ocidental quanto o não-ocidental” (MIGNOLO, 2008, p.297).

Nossa prática na aldeia assume, então, o enfrentamento de teorias e discursos que impuseram seus princípios de legitimação como universais. No caso da literatura, assim como no das artes, houve uma crescente dissociação entre forma e conteúdo e também entre as dimensões ética e estética. Nessas condições, a arte não deveria ter função, de modo que a forma impôs-se

sobre o conteúdo, assim como as criações que mantivessem vínculo com o *ethos* das sociedades passariam a ser vistas a partir de ausências, fosse de intencionalidade estética, fosse de autoria, já que pressupunham um diálogo com tradições e saberes compartilhados. O antropólogo Adolfo Colombres (1997), amparado no profundo conhecimento de tradições orais africanas e ameríndias, elabora uma crítica amarga às produções literárias contemporâneas. Lamenta a perda do poder criador da palavra, pois “Ya no importará tanto nomear el ser profundo de las cosas, sino mostrar destreza em el manejo del lenguaje, aunque esse discurso nada nombre, por volverse sobre si mismo” (COLOMBRES, 1997, p.139). Em outra publicação de semelhante teor, lança um texto manifesto em defesa da potente palavra-fogo, que a seu ver resiste em populações subalternizadas ou periféricas, enfraquecida pela vacuidade da palavra-jogo, que pode ser identificada com certas práticas pós-modernas:

La voz transporto a la palabra como un carro sagrado hasta que la escritura la decreto prescindible, al fundar un lenguaje sin voz (...) Al juzgar esta transmutación, conviene tener presente que la aventura humana no se funda em la escritura, que es um mero artificio exaltado por la civilización occidental, la más grafocéntrica de todas, sino en la palabra, que es fogo nombrador, poder generador y normativo. Esta palabra-fuego de las orígenes está siendo suplantada hoy por la palabra-juego que tanto gusta ao pensamiento único, porque no bucea em busca del numen de las cosas sino que se despliega sobre su superficie, em artilugios autocomplacientes que nada revelan. Y como bien se sabe, lo que no revela no rebela. (COLOMBRES, 2007, p.199)

Em busca dessa palavra-fogo, passamos a tentar entender o que os professores pretendiam com os escritos, abrindo bifurcações em relação a essa demanda e também em relações a nossas intenções descoloniais. Por não realizarmos uma etnografia, nossa experiência de campo não pressunha observações ou descrições desse povo, mas se baseia num diálogo e num intercâmbio de conhecimentos, histórias e formas de narrar. O professor Jerônimo, notório pesquisador da sua cultura, desenhava formatos observados na paisagem escolar: pensava em escritos de afirmação

---

identitária. A certa altura, confeccionou com os estudantes espécies de cilindros em cartolina que foram pendurados no teto do prédio. Como um movimento de valorização étnica e linguística, surgiam ali, esteticamente configurados, os nomes em português e em Guarani, estes, como nos explicou, vinculados à nomeação das crianças pelo líder espiritual, que designa atributos da pessoa. Disse, nesse dia em que nos mostrou os cilindros, que nossa presença ali tinha motivado essa criação e aumentado seu desejo de fazer da escola um espaço de memória, na verdade um museu que, à semelhança de outro que visitara, reproduziria ainda o céu com as constelações Guarani. Da mesma forma, imaginava um livro com o calendário tradicional, farto de ilustrações que mostrassem o vínculo de plantas, medicamentos e caça com as estações do ano, tornando a passagem do tempo uma experiência concreta e inserida nos signos da cultura. Já o professor Jackson se identificou desde sempre como escritor. Disse que nas escolas que frequentou gostava dos livros e das bibliotecas. Mencionou querer escrever fábulas, pois suas histórias teriam como personagens animais, o que de fato demonstra sua circulação pelo universo da educação formal e literária.

Como parte da temporalidade descontínua dos Guarani, os escritos não surgiram rapidamente. Um fato deflagrador motivou os dois professores a, em poucos dias, escreverem cada um três histórias, na sua língua e em língua portuguesa: levamos até eles um edital da FUNARTE que premiava em dinheiro autores de livros literários inéditos, bastava encaminhar uma cópia de parte do livro e preencher um formulário relativamente simples dando conta das intenções e formato do livro a ser produzido. Auxiliamos no encaminhamento do material, que gerou um embrião de livro — *Arandu mir (Pequenas Sabedorias)* — ilustrado por eles mesmos, com histórias envolvendo principalmente animais e arrematadas com ensinamentos, à semelhança das fábulas.

Seguíamos conversando sobre o formato, e ora o caminho escolhido se aproximava de propostas já conhecidas de produção de material didático para as escolas diferenciadas, ora se deslocava para as recentes literaturas indígenas. No primeiro caso, pensávamos que seria importante incluir a voz dos mais velhos, para garantir na es-

crita a presença dos fundamentos da cosmogonia e dos saberes ancestrais, à semelhança do livro *Ara Reko: memória e temporalidade Guarani* (2005), produzido por professores pesquisadores indígenas das aldeias Itax, Araponga, Sapukai, Rio Pequeno com apoio de grupo de pesquisadores da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Propomos um ensino fundado na oralidade, no trabalho com o espaço escolar “móvel”, isto é, em deslocamento até os *lugares-memória* onde a fala dos homens-memória significa aos ouvintes-alunos. O tempo, por sua vez, é fundado numa pluralidade de tempos significativos para diferentes sujeitos na aldeia. A oralidade encontra-se associada à observação do mundo, observação que educa o olhar e forma imagens. Imagens presentes em signos figurativos icônicos e signos orais (a palavra), desenhando linguagens e uma gnose de grande complexidade e riqueza. (BARROS, 2005, p.96)

Contudo, nosso caminho enveredou para o segundo caso: um livro de imaginação em que certos fatos do mundo simbólico como que suplementassem as carências e os vazios da vida material danificada pelos efeitos da colonização. Inserida na especificidade ameríndia, algo precisa ser sonhado para se realizar, como relata Maria Inês de Almeida sobre os exercícios de professores kayapó desenhando letras e coisas até a criação da sua “literaterra”: “começaram a surgir no ambiente ‘histórias’ e ‘sonhos’ — duas categorias ou gêneros, a primeira ligada à memória dos mais velhos (resultado de uma escuta) e a segunda, à imaginação (não como imaginário, mas como resultado de olhar o mundo) — e quase que naturalmente eles iam escrevendo, como se realizassem uma primeira colheita.” (2009, p.88) De modo semelhante, as histórias Mbyá, experimentadas coletivamente nos projetos “sonhados” e materializados por Jerônimo e nas nossas práticas narrativas, trazem de outra maneira os bichos, as terras e as águas num processo de tradução cultural e afirmação. E, se nossa prática pode ter algum tipo de contribuição naquela comunidade, talvez esteja nessa valorização de sua voz, de seus mitos e saberes uma vez que os vêem espelhados em nossas narrações: o mundo Mbyá-Guarani reinventado para eles usufruírem e, como tal, estimulando sua afirmação étnica através dos seus criativos e poéticos “modos de olhar o mun-

---

do”. Embora a escrita do livro esteja interrompida no momento, nossa intervenção narrativa parece provocar outros sentidos para as histórias tradicionais.

Não parece ser casual que, no final de 2012, Jerônimo tem a idéia de realizar as Olimpíadas Guarani. Além do futebol, o destaque da Programação foi o torneio de arco e flecha, cujo alvo era uma melancia pendurada num galho de árvore. Foram confeccionados instrumentos especificamente para esse dia. Na abertura o cacique José Cirilo elogia a proposta do professor, inclusive propõe que se repita todos os anos para que se recupere essa prática entre os meninos e adultos. Na celebração que seguiu, durante o almoço, o cacique voltou a falar desse fato e foi mais além, propôs que na escola se fizessem dias de caça e, mesmo sem a presença de mato ou bichos apropriados, os alunos tivessem a experiência de, munidos de seus instrumentos, buscar o alimento nas matas, atualizando, ao menos pela via do simbólico, essa prática para as novas gerações. Pelas histórias, a imaginação Mbyá-Guarani povoa suas matas no presente e descobre caminhos para um futuro conectado com os mitos fundadores e com a memória dos guardiões da palavra.

## **A FESTA NO CÉU: INTERFACES DE LÍNGUAS E SABERES**

A “Festa no céu” foi uma experiência singular em nosso processo como contadores de histórias na Tekoá Anhetenguá, desenvolvida em continuidade ao longo de dois meses no segundo semestre de 2012. Para nos aproximarmos melhor do universo das crianças Guarani, decidimos contar histórias com personagens animais. As histórias, como de hábito, foram pesquisadas em livros e veículos eletrônicos, no entanto, passamos a inserir também as histórias escritas pelos dois professores, o que lhes trouxe surpresa e alegria. No primeiro dia, trouxemos a origem do vaga-lume e a briga entre o macaco e o lobo, esta criada por Jackson. Pedimos, então, após a escuta para que as crianças contassem alguma história relacionada a animais vivida por eles ou guardada na memória. Houve um ou outro relato tímido de vivências próprias com cachorros e cobras depois de várias intervenções nossas. Neste primeiro

dia percebemos que seria difícil trazer as histórias deles através do relato oral, tendo em vista que não se sentem à vontade para a exposição oral e também que as crianças não dominam amplamente a língua portuguesa, mesmo as mais velhas.

Num segundo encontro, contamos mais duas histórias escritas pelos professores (a morte da velha onça e o jovem guerreiro) e pedimos para que eles contassem estas ou outras histórias de bichos através de desenhos. Descobrimos que eles são excelentes ilustradores. Neste dia surgiram várias histórias que, além das ilustrações, foram narradas oralmente pelas crianças tendo como ponto de partida os próprios desenhos. A criação das imagens feitas pelas crianças provocou outro envolvimento com as histórias, uma gama de significados do seu contato com o mundo natural e social. Esta ficou sendo nossa estratégia para estimular uma narrativa processual e performativa do universo Guarani. Descobrimos um caminho, como explica o filósofo Martin Heidegger: “Ao abrir-se um mundo, todas as coisas adquirem a sua demora e pressa, a sua distância e proximidade, a sua amplidão e estreiteza.” (1992, p.35) Percebemos um tempo diferente do nosso, alheio à nossa pressa de produção, de otimização de tudo o tempo todo. Entendemos que a distância ou a proximidade dependem das distintas abordagens. As respostas a nossa ânsia ou perguntas são traduzidas pelo silêncio, pelas formas e cores da comunidade Guarani. Ficamos atentos a partir deste momento a novas linguagens que não são traduzidas apenas pela oralidade ou pela escrita, mas também pelo viés da arte, uma linguagem pré-verbal. Selma Ciornai explica no que consiste esta linguagem pré-verbal:

Sendo uma linguagem pré-verbal, no sentido de que se reconhecem toques, sensações, imagens, cores e sons antes de se aprender a falar, ler e escrever, a arte é uma linguagem potencialmente bem mais facilitadora de contato com memórias propioceptivas, com experiências de sensações mais antigas, arcaicas e profundas do que a linguagem verbal. E não me refiro aqui apenas ao criar, refiro-me aos estímulos sonoros, rítmicos, imagéticos e sensoriais pelos quais a música, a escultura, a pintura, a dança e os gestos têm mobilizado nosso ser e nossas emoções através dos tempos, reportando-nos a ressonâncias e memórias ancestrais e até mesmo universais. (CIORNAI, 2004, p.78-79)



---

A nova trajetória seria então buscar essa gama variada de linguagens para chegarmos à palavra oral. Nossa próxima abordagem foi trabalhar com argila. Pedimos para que modelassem animais que fazem parte do universo da aldeia ou que tivessem aparecido nas histórias narradas. Surgiram vários bichos: cobras, pássaros, sapos, tartarugas, onças, peixes. Nestes momentos de produção artística, percebemos uma grande entrega por parte deles. Nesta altura, já tínhamos em mente que finalizaríamos esta construção com a história “A festa no céu” que, por sua vez, se transformaria numa “Festa na aldeia”. Para tal, tivemos um momento de sensibilização, em que eles puderam perceber o espaço físico da aldeia, as pessoas, os animais, as construções, as festas. Na sequência, a partir de sucatas, materiais naturais (erva mate, pedra, areia) e tintas construímos uma maquete da aldeia. Por fim, eles “povoaram” a aldeia com os animais que haviam modelado anteriormente com a argila. Momento único para nós e para eles, era a primeira vez que enxergamos a aldeia em outra perspectiva, realizando materialmente o imbricamento de realidade e ficção, posto que montaram um cenário a partir do que experimentam no cotidiano.

Contudo, faltava movimento nesse cenário, que serviu de estímulo para duas versões da “Festa no céu”, uma apresentada por nós, em português, e outra narrada pelo professor Jerônimo, em guarani e português. Este foi o primeiro momento em que espontaneamente ouvimos uma história tradicional. Nossa narração foi realizada por todo o grupo e animada pelo violão, que tanto embalava o relato como era objeto cênico, já que

dentro dele o sapo se esconde para ir até a festa no céu. Neste mesmo dia fizemos nossa “Festa na Aldeia”: levamos bolos, frutas, sucos, e cada criança confeccionou um convite como se fosse um bicho para entrar na festa. Cada um tinha que “representar” sua entrada na festa, pedindo licença e contando como havia chegado até ali (dependendo das características do animal, variavam os meios que as crianças inventavam para justificar seu trajeto da terra ao céu).

Ao longo deste processo, a cada encontro nossa relação com as crianças e os professores foi ficando mais próxima. E fomos descobrindo a linguagem gestual desta comunidade e de cada criança ali presente. Aprendemos que a língua também é constituída de silêncios, e que estes significam, que podemos traduzi-los em palavras (ORLANDI, 2002, p.32). Descobrimos que esta língua não-verbal é formada de escutas, de comportamentos, de criações artísticas e também de afetos e que cada um destes elementos tem sua significação nesta múltipla linguagem. Estas significações só são possíveis pelo contato. Quando falamos em contato não estamos falando só no físico e sim na escuta, no silêncio, na duração da troca e da ressonância com o outro. Este contato de que falamos é aquele em que somos afetados, sensibilizados, enfim, envolvidos pela “capacidade de ressoar com a própria experiência” (POLSTER, 1979, p.125). Este é o caminho que estamos trilhando junto com a comunidade da aldeia Guarani Tekoá Anhetenguá, experimentando várias linguagens para o reaparecimento das histórias Guarani.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALVET, Louis-Jean. *Tradição oral & tradição escrita*. São Paulo: Parábola, 2011,

CIORNAI, Selma. *Percursos em arteterapia: arteterapia gestáltica, arte em psicoterapia, supervisão em arteterapia*. São Paulo: Summus, 2004.

HAVELOCK, Eric. A equação oralidade – cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo, Editora Ática, 1995. p.17- 34

HEIDEGGER, Martin. *A origem da obra de arte*. Lisboa: Edições70, 1992 (Biblioteca de Filosofia Contemporânea).

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de & BERGAMASCHI,

Maria Aparecida. *Educação ameríndia: a dança e a escola guarani*. Santa Cruz: EDUNISC, 2009.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política.  **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio – no movimento dos sentidos*. Campinas: Ed. Unicamp, 2002.

POLSTER, E. e POLSTER, M. *Gestalt Terapia Integrada*. Belo Horizonte: Interlivros, 1979.

WOLFF, Francis. Quem é bárbaro? In: NOVAES, Adauto. (org.) *Civilização e barbárie*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 19-44.

