



O USO DA TIPOLOGIA SOCIAL DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL BILÍNGUE

Caroline Pereira de Oliveira¹

RESUMO: Este artigo aborda uma reflexão da iminente ameaça em que vivem várias línguas em nosso país, especificamente a língua Karajá, além da necessidade do uso de estudos tipológicos vinculados à Educação Intercultural Bilíngue como mais um suporte para a manutenção, bem como revitalização e fortalecimento desta língua indígena na escola.

Palavras-chave: Tipologia social linguística – Educação Intercultural Bilíngue – Língua/povo Karajá

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo estabelecer alguns pontos que tornam a tipologia de línguas ameaçadas mais clara, de forma que possamos entender como vários fatores, ao se unirem e co-existirem, levam uma língua ao risco de ameaça de morte ou não.

Ao longo do texto encontramos algumas referências marcantes neste tipo de estudo, assim como alguns apontamentos que nos remetem e elucidam o quão iminente é o perigo, o quão problemático é a falta/perda da diversidade causada pela morte de tantas línguas e tantos modos de pensar.

Primeiramente, tracei de forma breve uma revisão bibliográfica do que vem a ser morte de língua, suas implicações na diversidade no mundo, não só linguístico, mas cultural de forma geral.

Na segunda sessão trato da tipologia de línguas ameaçadas, que apesar da dificuldade em encontrar teorias que claramente nos mostrem de que maneira elas são estabelecidas, esboço algumas reflexões de autores que muito se dedicam a esta questão, bem como suas sugestões para que esta tipologia possa ser melhorada e ampliada.

Na terceira parte comento de que maneira o estudo de tipologia social linguística pode intervir e fazer parte da educação intercultural bilíngue, assim como alguns desdobramentos que podemos esperar deste tipo de educação.

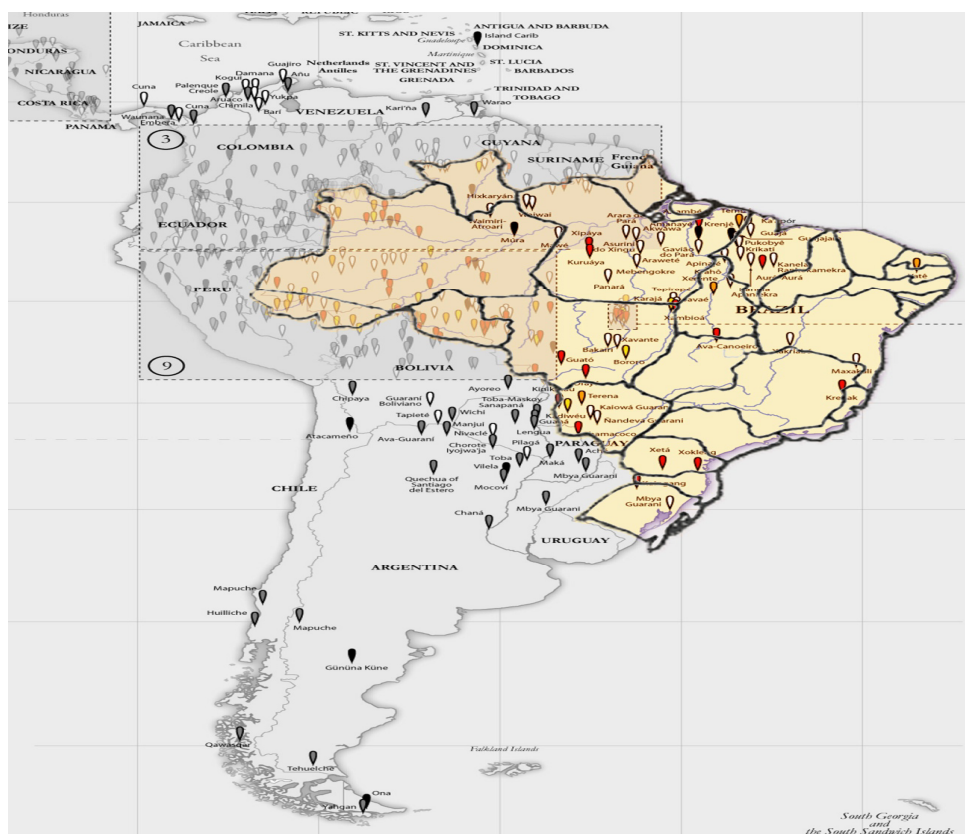
¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras – UFG em Letras e Linguística, professora de Inglês Intercultural na Licenciatura Intercultural – UFG. Email: olivcaroline@gmail.com
Telefone: (62) 8421-0751

1. REVISÃO TEÓRICA

1.1 Morte De Língua

Falar em língua ameaçada, bem como estabelecer uma tipologia que a represente não é algo novo, inusitado, ou que se baseia em uma língua em específico, ao contrário, é um estudo que não se restringe a apenas algumas das várias línguas que correm risco de morte em todo o mundo. Sua abrangência é facilmente percebida ao perscrutarmos a literatura especializada, assim como nosso próprio contato e trabalho em conjunto com algumas comunidades indígenas que sofrem com esta ameaça.

No mapa² a seguir podemos perceber a quantidade e a disposição destas línguas, e, por conseguinte, seus falantes no território brasileiro. É interessante também notarmos o quão numerosas elas são, o quão diversas e ricas cada uma delas, sendo da mesma família linguística ou não, são, inclusive com a óbvia riqueza intelectual e de conhecimento de mundo que elas nos oferecem.



² Mapa disponível em: <http://cms01.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/UNESCO-EndangeredLanguages-WorldMap-20090218.pdf>. Acesso em 18 de junho de 2009.

Desde já deixo claro que neste artigo não tenho a intenção de analisar e/ou estudar cada uma destas línguas. Isto seria um trabalho para vários linguistas e estudiosos das culturas que cada uma delas representa, mas sim traçar um paralelo que nos permita identificar o elo entre a ameaça em que vive a língua karajá e o processo educacional que tanto trabalha em prol de sua sobrevivência.

No entanto, ao falarmos de línguas ameaçadas, ou em extinção, estamos falando diretamente em morte de língua e, por isso, vale percorrer e visitarmos alguns estudos neste sentido.

Crystal (2000) elucida com muita clareza o que vem a ser morte de língua, afirmando que ao dizermos que uma língua está morta, estamos de fato dizendo que não há falantes vivos desta língua, que todos aqueles que a falavam estão mortos. A língua é tida como morta mesmo se existem registros de sua existência, sejam eles arquivos digitais como gravações em áudio ou vídeo, ou mesmo quando há registros escritos, assim como estudos descritivos desta língua.

Nettle & Romaine (2000) também apresentam seu entendimento de morte de língua, que não se difere em grande parte daquela previamente exposta, mas enriquece nosso entendimento a esse respeito. Eles afirmam que os termos morte, extinção e assassinato de língua, apesar de soarem estranhos, e por que não dizer amedrontadores e violentos, representam na verdade uma metáfora útil para que todos se atentem para a premissa de que as línguas estão intimamente ligadas ao ser humano, à cultura e ao meio ambiente.

É preciso, no entanto, que antes de traçarmos outros pontos cruciais em relação à morte de línguas, tenhamos claro em mente o que, conforme a Declaração Universal de Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996, p. 3), se entende por língua:

A situação de cada língua, tendo em conta as considerações prévias, é o resultado da confluência e da interação de uma multiplicidade de fatores: político-jurídicos; ideológicos e históricos; demográficos e territoriais; econômicos e sociais; culturais; linguísticos e sociolinguísticos; interlinguísticos; e, finalmente, subjetivos.

Dessa forma, podemos também inferir algumas consequências relacionadas à morte de línguas, como a perda da diversidade e pluralidade não só linguística, mas cultural no mundo, uma vez que a língua não é somente um emaranhado de signos e sistemas, mas sim um complexo que remete a todo um conhecimento, meio de vida, valores, além de é claro, remeter à existência de seus falantes.

Bakhtin (1997) afirma que o signo é ideológico e está presente em todas as relações humanas, sendo aquele que constitui a consciência do indivíduo e mediador do diálogo entre os homens, refletindo as transformações dos contextos econômicos, cultural e histórico de uma sociedade.

Sobre diversidade e pluralidade, Crystal (2000, p. 33-34) questiona:

Se a diversidade é um pré-requisito para uma humanidade bem sucedida, então a preservação da diversidade linguística é essencial, porque a língua é o cerne do que significa ser humano. Se o desenvolvimento de culturas múltiplas é tão importante, então o papel das línguas se torna crítico, porque as culturas são principalmente transmitidas através da língua oral e escrita. Logo, quando a transmissão da língua se rompe, através da morte da língua, há uma séria perda da herança cultural.

Rodrigues (2000, p. 5 *apud* Braggio, 2002) afirma que “muito conhecimento sobre as línguas e sobre as implicações de sua originalidade para o melhor entendimento da capacidade humana de produzir línguas e de comunicar-se ficará perdido para sempre com cada língua indígena que deixa de ser falada”, o que acentua o caráter da perda para a humanidade.

Com a perda de línguas, perdem-se também os sistemas de classificação que representam os modos de organizar e categorizar o conhecimento cultural e o mundo, já que para a definição de cultura e a memória de um povo enquanto possuidores de determinada identidade, a língua exerce um papel primordial.

Diante do exposto anteriormente, podemos entender a gravidade sociocultural gerada mediante a morte de uma língua. Entendemos, no entanto, que uma língua não morre repentinamente, ela sofre invasão, desprestígio, preconceito, enfim, inúmeras situações que levam um povo a deixar de falar sua língua étnica, e que assim há diferentes situações e estágios que levam à sua morte. Vejamos a seguir quais são eles e seus motivos.

1.2 Tipologia de Línguas Ameaçadas

Comparar níveis de línguas em perigo é uma tarefa difícil, haja vista a diversidade das situações em que elas vivem no mundo, e a falta de modelos teóricos que poderiam nos permitir interpretar variáveis relevantes.

Há, no entanto, um consenso em relação a uma classificação que reconhece três tipos, sendo eles as línguas a salvo, línguas ameaçadas e línguas extintas. É conveniente incluir nesta classificação o que Krauss (1992 *apud* Crystal, 2000) chama de língua moribunda, justamente aquela que não é mais adquirida pelas crianças de uma dada comunidade.






Encontramos ainda classificações mais detalhadas, como a proposta de Kincade (1991 *apud* Crystal, 2000, p. 20,21.) composta por um sistema de cinco níveis: *línguas viáveis* – base populacional suficientemente grande que garante sua sobrevivência; *línguas viáveis, mas pequenas* – base populacional grande, faladas por comunidades isoladas, com organização interna forte e que têm na língua sua marca identitária; *línguas ameaçadas* – faladas por uma população suficiente para

sua sobrevivência, mas que necessita de circunstâncias favoráveis para dar suporte à comunidade; *línguas praticamente extintas* – línguas que estão além da possibilidade de sobrevivência, geralmente por serem faladas por poucas pessoas, e finalmente, *línguas extintas* – aquelas que seu último falante é falecido, ou que não apresenta nenhum sinal de sua sobrevivência.

Wurm (1998 *apud* Crystal, 2000) nos fornece também cinco níveis: *línguas potencialmente ameaçadas* – em desvantagem socioeconômica, sob pressão da língua majoritária e começando a perder falantes crianças; *línguas ameaçadas* – possuem poucos falantes ou nenhuma criança adquirindo-a, e os falantes mais jovens são jovens adultos; *línguas seriamente ameaçadas* – têm como falantes pessoas com idade igual ou superior a 50 anos; *línguas moribundas* – têm apenas alguns falantes e em sua maioria idosos, e *línguas extintas* – sem falantes.

Baseando-nos em dados mais recentes, como o disponibilizado pela UNESCO em março do corrente ano, nos deparamos com o quadro³ abaixo que apresenta seis diferentes tipos de situação das línguas em ameaça ou não.

Quadro 1 – Tipos de situação de línguas em ameaça (UNESCO.org)

Grau de ameaça	Transmissão intergeracional de língua
Salva	língua é falada por todas as gerações; transmissão intergeracional ininterrupta
 Vulnerável	maioria das crianças falam a língua, mas pode ser limitada a determinados domínios (por exemplo, em casa)
 Definitivamente ameaçada	crianças já não aprendem a língua como língua materna em casa
 Severamente ameaçada	língua é falada por avós e gerações mais velhas, enquanto a geração dos pais podem compreendê-la, eles não a falam com as crianças ou entre si
 Criticamente ameaçada	falantes mais jovens são avós ou mais velhos, e eles falam a língua parcialmente e infrequentemente
 Extinta	Não há falantes

É preciso, entretanto, que tenhamos em mente que uma tipologia adequada para línguas ameaçadas requer um modelo que considere todas as variáveis que podem interagir para enfraquecer a vitalidade de uma língua, ou contrariamente, fortalecê-la. Edwards (1992 *apud* GRENOBLE & WHALEY, 1998) estabelece dois

³ Quadro originalmente em inglês. Tradução nossa.

<<<http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?pg=00139>>> Acesso em 18 de junho de 2009.

parâmetros (micro e macro-variáveis) que se referem às diferentes perspectivas pelas quais os grupos humanos podem ser caracterizados, como geografia, psicologia, religião, etc., e ao escopo aos quais essas variáveis podem ser aplicadas, como falante, língua e contexto, conforme a tabela abaixo.

Tabela 1 – Estrutura para a tipologia de línguas minoritárias (EDWARDS, 1992 *apud* GRENOBLE & WHALEY, 1998, p.25)

Categorização A	Categorização B		
	Traços de uma comunidade (micro-variáveis)		Traços do contexto mais amplo (macro-variáveis)
	Falante	Língua	Contexto
Demografia	1	2	3
Sociologia	4	5	6
Linguística	7	8	9
Psicologia	10	11	12
História	13	14	15
Política	16	17	18
Geografia	19	20	21
Educação	22	23	24
Religião	25	26	27
Economia	28	29	30
Tecnologia	31	32	33

As micro e as macro-variáveis geram 33 possíveis interações entre os fatores, sendo um conjunto de questões específicas associado a cada uma das células na tabela 1. A partir disso, encontramos uma visão relativamente completa dos traços que são relevantes para avaliar a vitalidade de uma língua. Em relação, especificamente, às línguas ameaçadas, este modelo é útil para um provável desenvolvimento futuro ou o resultado de um processo para o uso continuado de uma língua (GRENOBLE & WHALEY, 1998).

Tabela 2 – Questões para amostragem (EDWARDS, 1992 *apud* GRENOBLE & WHALEY, 1998, p.26)

- Número e concentração de falantes?
- Extensão da língua (ver também geografia)?
- Natureza rural-urbana do contexto?
- Status socioeconômico dos falantes?
- Grau e tipo de transmissão linguística?
- Natureza dos esforços prévios/atuais para manutenção e revitalização?
- Capacidade linguística dos falantes?
- Grau de padronização linguística?
- Natureza da (i/e)migração?
- Atitudes linguísticas dos falantes?
- Aspectos da relação língua-identidade?
- Atitudes do grupo majoritário em relação ao minoritário?
- História e *background* do grupo?
- História da língua?
- História da área na qual o grupo vive atualmente?
- Direitos e reconhecimento dos falantes?
- Grau e extensão do reconhecimento da língua?
- Grau de autonomia ou “status especial” da área?
- Fatos básicos sobre a geografia?
- Fatos básicos sobre a geografia?
- Fatos básicos sobre a geografia?
- Atitudes e envolvimento dos falantes quanto à educação?
- Tipo de suporte escolar para a língua?
- Estado da educação na área?
- Religião dos falantes?
- Tipo e intensidade da associação entre língua e religião?
- Importância da religião na área?
- Saúde econômica do grupo de falantes?
- Associação entre língua(s) e sucesso/mobilidade econômica?
- Saúde econômica da região?
- Representação do grupo na mídia?
- Representação da língua na mídia?
- Consciência pública geral da área?

Podemos assim entender que as questões apresentadas na tabela 2 refletem um diálogo entre comunidades cujas línguas são consideradas minoritárias e outras consideradas majoritárias, e desta forma é possível constatar quais são os fatores que de fato interferem nesta interpretação. A questão 23, por exemplo, remete ao apoio da escola em se manter a língua de uma dada comunidade. Caso esta escola não valorize a língua minoritária, e desta forma seus falantes não vejam nela funcionalidade, esta língua está, definitivamente, em risco, já que ela corre o risco de, gradativamente, perder espaço e função dentre seus falantes, principalmente aqueles em idade escolar.

É relevante a distinção proposta por Edwards em relação às micro e macro-variáveis, uma vez que a perda de uma língua sempre envolve o contato entre pelo menos duas comunidades, e assim uma tipologia compreensível deve identificar as propriedades de uma situação de risco que são internas ao grupo falante de uma língua ameaçada, em oposição àqueles que são externas a ele.

As macro-variáveis são mais úteis como indicadoras gerais de ameaça potencial que existe para línguas minoritárias em uma dada região do mundo. Se há ou não uma ameaça real depende das circunstâncias de cada comunidade, ou seja, em função das micro-variáveis, características únicas de comunidades de fala específicas.

Grenoble & Whaley (1998) ainda nos apresentam um ponto muito importante, e inclusive controverso, como a ampliação para o modelo de tipologia de línguas ameaçadas: o letramento.

De um lado muitos linguistas vêem o letramento como um passo crucial para assegurar o uso cotidiano de uma língua particular. Por outro lado, argumenta-se que o letramento, na verdade, facilita a perda da língua. As referidas autoras entendem que ele pode ter certo efeito no macro-nível, e seu efeito na vitalidade de uma língua é primariamente o resultado de micro-variáveis, por sua vez, só avaliáveis dentro de uma macro-situação.

No nível das micro-variáveis, a atitude diante do multilinguismo, do multiletramento e do multiculturalismo, sustentada pela cultura regionalmente dominante, é crucial para a sobrevivência de línguas minoritárias, pois a cultura dominante exerce fortes pressões sobre a minoritária, inclusive no controle de recursos para a produção e publicação de materiais em massa, na definição da língua a ser ensinada, na legislação, na imprensa, etc. e por esses motivos, não é simplesmente o significado social do letramento para uma comunidade que determina seu sucesso ou fracasso. Atitudes externas à comunidade são também importantes.

Sobre as micro e macro-variáveis, apresentamos a seguir um quadro, também proposto pelas referidas autoras, que trata mais especificamente do letramento.

Quadro 2 – Variáveis de letramento (GRENOBLE & WHALEY, 1998, p.36)

Macro-variáveis	
Educação	Língua(s) de instrução, grau de multilinguismo na escola, etc.
Planificação lingüística	Natureza dos objetivos, <i>input</i> da comunidade nativa, papel da cultura majoritária, recursos financeiros disponíveis pela cultura majoritária
Atitudes regionais diante do multilinguismo, do multiletramento e do multiculturalismo	
Línguas e ortografias regionais	Relação com línguas minoritárias, grau de prestígio
Tipos de materiais impressos prontamente disponíveis	Religioso, pedagógico, manuais de instrução, político, literário, etc.
Micro-variáveis	
Papel do letramento na comunidade	Educação, religião, legislação, literatura, histórias, registros pessoais e correspondência, registros públicos, diagramas e instruções técnicas, etc.
Aquisição do letramento	Motivação, ambiente de aprendizagem, professores, métodos e materiais pedagógicos, natureza das sessões, número de participantes, etc.
Aspectos da padronização	Qual dialeto é a base para a língua literária, prestígio, inteligibilidade, possibilidade de aprendizagem, ortografia
Natureza da comunidade indígena	História, densidade lingüística, graus de multilinguismo, multiletramento, educação, fatores de prestígio, etc.

Assim, percebemos que é necessário que uma metodologia de acesso à vitalidade de línguas ameaçadas seja definida e organizada de acordo com a situação social, cultural e econômica de cada comunidade.

Em 2002 e 2003, a UNESCO solicitou a um grupo internacional de linguistas o desenvolvimento de um quadro para a determinação da vitalidade de uma língua, a fim de ajudar no desenvolvimento da política, a identificação das necessidades, além da proposta de salvaguardar as medidas adequadas. Este grupo *ad hoc* de peritos sobre Línguas Ameaçadas elaboraram um documento intitulado *Language Vitality and Endangerment* (2003), que estabeleceu os seguintes nove critérios:

Quadro 3 – Critérios de Vitalidade Linguística

Como dito anteriormente, não é apenas o desenvolvimento de um destes pontos, ou o levantamento de um destes aspectos que são capazes de determinar a vitalidade de uma língua, mas sim a confluência de todos estes fatores, analisados de acordo com a realidade sociocultural, socioeconômica e a língua de cada comunidade.

O primeiro fator, transmissão de língua intergeracional, é o mais usado para avaliar a vitalidade de uma língua por meio de sua transmissão ou não de geração a geração.

O quadro abaixo sintetiza esta escala.

Quadro 4 – Transmissão intergeracional de língua (Language Vitality and Endangerment, 2003, p.8)

Grau de ameaça	Nível	Comunidade falante
<i>Salva</i>	5	A língua é utilizada por todas as idades, desde crianças.
<i>Não salva</i>	4	A língua é usada por algumas crianças em todos os domínios, e é utilizada por todas as crianças em domínios limitados.
<i>Definitivamente ameaçada</i>	3	A língua é utilizada principalmente pela geração dos pais e mais velhos.
<i>Severamente ameaçada</i>	2	A língua é utilizada principalmente pela geração dos avós e mais velhos.
<i>Criticamente ameaçada</i>	1	A língua é usada, principalmente, por muito poucos falantes da geração de avós.
<i>Extinta</i>	0	A língua não é falada por ninguém.

O segundo fator diz respeito ao número absoluto de falantes, que é impossível ser considerado como uma interpretação absoluta e sem divergências, mas é notório que uma comunidade de fala pequena está sempre em risco.

O terceiro fator é sobre a proporção de falantes dentre o total populacional por ser um indicador significativo de vitalidade de língua, em que ‘grupo’ pode se referir à etnia, religião, regionalismo, ou ao grupo nacional ao qual o indivíduo se identifica.

Quadro 5 – Proporção de falantes diante o total populacional (Language Vitality and Endangerment, 2003, p.9)

Grau de ameaça	Nível	Proporção de falantes diante o total populacional
<i>Salva</i>	5	Todos falam a língua.
<i>Não salva</i>	4	Quase todos falam a língua.

<i>Definitivamente ameaçada</i>	3	A maioria fala a língua.
<i>Severamente ameaçada</i>	2	A minoria fala a língua
<i>Criticamente ameaçada</i>	1	Poucos falam a língua.
<i>Extinta</i>	0	Ninguém fala a língua.

O quarto fator diz respeito à tendência na existência de domínios linguísticos, já que onde, com quem, e quais os tópicos em que uma língua é utilizada afeta diretamente na situação de transmissão intergeracional.

Quadro 6 – Domínios e funções (Language Vitality and Endangerment, 2003, p.10)

<u>Grau de ameaça</u>	<u>Nível</u>	<u>Domínios e funções</u>
<i>Uso universal</i>	5	A língua é utilizada em todos os domínios e para todas as funções.
<i>Paridade multilíngue</i>	4	Duas ou mais línguas podem ser utilizadas na maioria dos domínios sociais e para diversas funções.
<i>Domínios diminuídos</i>	3	A língua está no domínio doméstico e tem várias funções, mas a língua dominante começa a penetrar neste domínio.
<i>Domínios limitados e formais</i>	2	A língua é utilizada em poucos domínios sociais e apresenta várias funções.
<i>Domínios altamente limitados</i>	1	A língua é usada só em domínios bem restritos e com poucas funções.
<i>Extinta</i>	0	A língua não é usada em nenhum domínio e não exerce nenhuma função.

O quinto fator é sobre a resposta para novos domínios e a mídia, uma vez que novas áreas para a língua podem emergir de acordo com as mudanças de vida da comunidade. Enquanto algumas comunidades linguísticas têm sucesso em expandir sua própria língua em outros domínios, outras não conseguem.

Todos os novos domínios, sejam eles relativos ao emprego, à educação, ou à mídia, devem ser considerados conjuntamente.

Quadro 7 – Novos domínios e mídia aceitos pelas línguas ameaçadas (Language Vitality and Endangerment, 2003, p.11)

Grau de ameaça	Níveis	Novos domínios e mídia aceitos pelas línguas ameaçadas
<i>Dinâmica</i>	5	A língua é usada em todos os novos domínios.
<i>Robusta/ativa</i>	4	A língua é usada em quase todos os novos domínios.
<i>Receptiva</i>	3	A língua é usada em muitos domínios.
<i>Copiadora</i>	2	A língua é usada em alguns novos domínios.
<i>Mínima</i>	1	A língua é usada só em alguns poucos novos domínios.
<i>Inativa</i>	0	A língua não é usada em nenhum novo domínio.

O sexto fator, materiais para a educação e o letramento, requer muita atenção. A educação na língua ameaçada é muito importante para a manutenção de sua vitalidade. Algumas comunidades mantêm sua cultura oral com muita força, e negam a escrita em suas línguas, outras comunidades agem exatamente de forma contrária.

Quadro 8 – Acesso a materiais escritos (Language Vitality and Endangerment, 2003, p.12)

Níveis	Acesso a materiais escritos
5	Existe uma ortografia estabelecida, tradição de letramento com gramáticas, dicionários, textos, literatura, e mídia no cotidiano. A escrita na língua é algo usado na administração e educação.
4	Materiais escritos existentes, e na escola, as crianças estão desenvolvendo letramento na língua. Escrita no idioma não é utilizada na administração.
3	Existem materiais escritos e as crianças podem estar expostas à forma escrita na escola. Letramento não é promovido através da mídia impressa.
2	Materiais escritos existem, mas eles só podem ser úteis para alguns membros da comunidade, e para outros, podem ter um significado simbólico. Letramento na língua não faz parte do currículo escolar.
1	Uma ortografia prática é conhecida pela comunidade e alguns materiais foram escritos.
0	Não há ortografia disponível para a comunidade.

O sétimo fator envolve uso e políticas governamentais, já que os governos e instituições têm políticas explícitas e/ou atitudes implícitas em relação às línguas dominante e subordinada.

Quadro 9 – Atitudes oficiais em relação à língua (Language Vitality and Endangerment, 2003, p.14)

<u>Grau de apoio</u>	<u>Níveis</u>	<u>Atitudes oficiais em relação à língua</u>
<i>Apoio homogêneo</i>	5	Todas as línguas estão protegidas.
<i>Apoio diferenciado</i>	4	Línguas minoritárias são protegidas principalmente como língua de domínio privado. O uso da língua é prestigiado.
<i>Assimilação passiva</i>	3	Não existe política explícita para as línguas minoritárias, a língua dominante prevalece no domínio público.
<i>Assimilação ativa</i>	2	Governo incentiva a assimilação à língua dominante. Não existe qualquer proteção para as línguas minoritárias.
<i>Assimilação forçada</i>	1	A língua dominante é o único idioma oficial, enquanto as não-dominantes não são reconhecidas nem protegidas.
<i>Proibição</i>	0	Línguas minoritárias são proibidas.

O oitavo fator diz respeito às atitudes dos membros da comunidade linguística em relação à sua própria língua. Quando sua atitude é positiva, a língua pode ser vista como um símbolo de identidade do grupo, mas caso contrário, ela pode ser entendida como impedimento para uma mobilidade social e de integração na sociedade majoritária.

Quadro 10 – Atitude da comunidade linguística em relação à língua (Language Vitality and Endangerment, 2003, p.15)

<u>Níveis</u>	<u>Atitude da comunidade linguística em relação à língua</u>
5	Todos os membros valorizam sua língua e promovem-na.
4	A maioria dos membros dá suporte à manutenção linguística.
3	Muitos membros dão suporte à manutenção linguística; outros são indiferentes ou podem até dar suporte à perda linguística.
2	Alguns membros dão suporte à manutenção linguística; outros são indiferentes ou podem até dar suporte à perda linguística.
1	Somente alguns membros dão suporte à manutenção linguística; outros são indiferentes ou podem até dar suporte à perda linguística.

o	Ninguém se importa se a língua está perdida; todos preferem usar a língua dominante.
---	--

Quando línguas apresentam uma relação de poder assimétrico, os membros do grupo subordinado geralmente falam as línguas, havendo inclusive uma tendência gradual ao monolinguismo na língua dominante. Por outro lado, há aqueles membros que se inquietam e se mobilizam em prol da revitalização, manutenção, e fortalecimento de suas línguas.

Para a vitalidade linguística, os falantes precisam estar cientes em quais domínios sociais suas línguas clamam por apoio.

O nono e último fator se refere à quantidade e qualidade de documentação de línguas. Como um guia para o acesso de urgência para a documentação de uma língua, o tipo e a qualidade dos materiais existentes precisam ser identificados e os mais importantes são textos escritos, incluindo transcrições, traduções, a anotações de gravações audiovisuais de discursos informais.

Quadro 11 – Documentação da língua (Language Vitality and Endangerment, 2003, p.16)

Natureza da documentação	Níveis	Documentação da língua
<i>Superlativo</i>	5	Existem abrangentes gramáticas e dicionários, textos extensos; fluxo constante de materiais linguísticos. Existência de áudio e vídeo de alta qualidade.
<i>Bom</i>	4	Há uma boa gramática e um número adequado de gramáticas, dicionários, textos, literatura e, ocasionalmente dados atualizados do cotidiano social; gravações de áudio e vídeo em alta qualidade.
<i>Justo</i>	3	Pode haver uma adequada gramática ou quantidade suficiente de gramáticas, dicionários, e os textos, mas não dados quotidianos; gravações de áudio e vídeo podem existir em diferentes graus de qualidade ou de anotação.
<i>Fragmentado</i>	2	Existem alguns esboços gramaticais, listas de palavras, textos úteis para a investigação linguística limitada, mas com cobertura insuficiente. Gravações de áudio e vídeo podem existir em qualidade variável, com ou sem qualquer anotação.

<i>Inadequado</i>	1	Apenas alguns esboços gramaticais, listas de palavras curtas, e textos fragmentados. Gravações de áudio e vídeo não existem, são de qualidade inutilizável, ou não apresentam qualquer tipo de anotação.
-------------------	---	--

Ao entendermos a maneira como estes fatores e suas confluências estabelecem uma tipologia da vitalidade de uma língua, devemos, no entanto nos atentar para um ponto que é comum em todos estes nove fatores: o contato em situação assimétrica – ou em outras palavras, a diglossia.

Hamel (1988) explica diglossia a partir da noção de conflito intercultural, cujos aspectos sociolinguísticos se manifestam em uma relação assimétrica entre práticas discursivas dominantes (geralmente cristalizadas na língua dominante: no Brasil, a língua portuguesa) e práticas discursivas dominadas (majoritariamente expressas nas línguas indígenas).

Por outro lado, Romaine (2000) entende diglossia como a situação em que cada língua e suas variedades servem a diferentes propósitos, e assim, exercem diferentes funções. Ela também nos remete às funções traçando um paralelo entre o que é chamado de variedade alta (H) e variedade baixa (L), ambas com funções diferentes. A primeira é muito exigida em ambiente de comunicação formal, na escola, enquanto a outra é a língua da interação familiar, entre amigos.

Outro aspecto interessante que não podemos deixar de visitar é a estrutura da rede social de uma comunidade que acaba por intervir nas mudanças linguísticas da língua em questão. Trudgill (2008) citando Milroy e Milroy nos explica que quanto mais densas são as redes sociais, menos são as mudanças que ocorrem na língua falada por sua população, já que há menos contato com outras comunidades de fala e desta forma, menor é a pressão em relação à língua ameaçada.

De forma contrária percebemos a situação em sociedades cujas redes sociais são menos densas, ou leves, em que o contato linguístico-cultural é intenso, favorecendo relações assimétricas, como vimos anteriormente, o que acaba por favorecer a variação linguística da língua desta comunidade.

A partir disso, vemos que o estudo de variações (bi)dialetais é de suma importância para entendermos as maneiras que uma língua ameaçada pode ser mantida, revitalizada e fortalecida por meio da educação intercultural bilíngue.

2. EDUCAÇÃO INTERCULTURAL BILÍNGUE

A Educação Intercultural Bilíngue, doravante EIB, como explica Molina (2003), se refere a uma variedade de programas que proporcionam instrução e formação em duas línguas, fomentando o respeito pelas diferenças e a igualdade de oportunidades, e tem contribuído muito para o crescimento político e de processos organizacionais entre os povos indígenas. (LÓPEZ & SICHRA, 2009).

Molina (2003) chama a atenção para o cuidado de se evitar que a EIB se torne mais um processo educativo que não entende as línguas originárias como importantes e com valor, em que não se leva em conta seriamente as características, crenças, ideologia e a cosmovisão das populações que se desenvolvem nestes programas. É importante que a EIB supra com as expectativas e crenças dos indivíduos e da população, pois estas situações têm um papel fundamental no grau de utilização da língua e suas competências no comportamento linguístico no meio minoritário. Quanto mais um grupo tem vitalidade e valorização, mais oportunidade tem de sobreviver como grupo distinto e peculiar.

As diferenças dialetais na língua Karajá podem ser entendidas como marcas de vitalidade desta língua, já que, apesar de próximas, estas comunidades apresentam diferenças não só na língua, mas também em sua organização social, i.e., em sua situação sociolinguística.

Abaixo percebemos alguns exemplos destas diferenças.

Santa Isabel	Fontoura	Macaúba	Itxalá	Língua Portuguesa
Rujyby	Rude	Rude	Rude	De manhã
Halubu	Halubu	Halòby	Hahubu	Sangue
Rarajỹ	Rarajỹ	Rarojõ	Rarajỹ	Laranja

Macaúba	Itxalá	Fontoura	Xambioá	Javaé	Língua portuguesa
Jiarỹ	jiarỹ	diarỹ	diaỹ	Jiarỹ	Eu
Ijasò	Ijasò	Ijasò	lasò	Irasò	Aruaná
Ijòròsa	Ijòròsa	Ijòròsa	lòòsa	Iòròsa	Cachorro

É importante percebermos também que o contato entre línguas não deve ser visto como algo negativo, pelo contrário, ele favorece a complexidade, ou em outras palavras, a diversidade entre línguas vizinhas favorece a complexidade em cada uma delas (TRUDGILL, 2008). As diferenças dialetais podem ser entendidas também, como o resultado do contato destas diferentes comunidades com grupos linguísticos distintos, o que leva a uma diferenciação, em alguns momentos, umas das outras. Javaé por exemplo é considerado um dialeto da língua Karajá, e pertence ao grupo étnico de mesmo nome.

A EIB exclui a noção de receptividade passiva por parte dos alunos e plena atividade dos professores. Ao contrário, em situação de ensino de língua na escola, por exemplo, as diferenças dialetais podem ser um poderoso meio de abordagem. Questões como certo/errado, ortografia, localização geográfica e história do povo, etc. podem ser levantadas dentro de um contexto transdisciplinar escolar.

É preciso muito cuidado ao pensarmos na questão da passividade/atividade em relação à educação, seja ela formal ou não, pois é neste momento de diálogo e

interação que são formados indivíduos capazes de agir e refletir livres de padrões e valores pré-estabelecidos.

Sobre a questão da passividade, Bakhtin (2003) nos fala que podemos inferir acerca de um indivíduo que fala, ou que escreve, e outro que ouve, ou lê. Não podemos, no entanto, seguir o raciocínio de total atividade por parte daquele e de passividade por parte deste. No momento da utilização da língua, por meio dos enunciados, ambos os usuários da língua fazem uso de um enunciado vivo, cuja compreensão da fala é viva, estes com natureza ativamente responsiva: concordando, discordando, completando, aplicando. Bakhtin (2003, p. 271) afirma: “[a] compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativa responsiva real e plena”.

Conforme esse pensamento, não é possível se pensar em língua e atividade humana sem fazer uma relação entre elas, uma vez que são igualmente determinadas pela especificidade de um determinado campo da comunicação, ora visto que cada enunciado proferido é carregado por uma finalidade por parte daquele que o emitiu. Neste sentido, Bakhtin (2003) afirma que as relações dialógicas não existem no sistema da língua, mas nos enunciados concretos elaborados no processo da interação sócio-histórica, nas esferas de uso da língua, território dos atos humanos fundadores das relações interativas.

A vitalidade da língua, e assim sua utilização por uma sociedade, é notada a partir do próprio uso que seus usuários fazem dela. Bakhtin (2003) expõe que a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos, e por meio destes enunciados concretos a vida entra na língua. Entendemos aqui a necessidade em se abordar os estudos da linguagem enquanto parte integrante e inerente à vida em sociedade, englobando suas diversas atividades, bem como abraçando a língua em meio a seu povo, a seus falantes, sabendo-se que tanto língua quanto cultura fazem parte de um mesmo corpo social.

A língua, em relação à educação, pode ser entendida como o meio de expressão, em relação à cultura e auto-estima de um povo, sua própria identidade. Vejamos alguns relatos de indígenas Karajá sobre a importância de sua língua. Estas falas foram proferidas durante Estudo em Terras Indígenas – 2009, da Licenciatura Intercultural de Formação de Professores Indígenas da UFG.

Professor Karajá	Você acha importante saber Karajá?
Leandro Lariwana Karajá	“[...] é a língua que meu povo fala, e além do mais é a identidade de cada povo”.
Luiz Pereira Kurikala Karajá	“[...] através da minha língua sou conhecido com índio Karajá”

Wasari Karajá	“sabendo a língua, valorizando a cultura é uma coisa mais importante na vida do povo indígena Karajá”
Albertino Wajurema	“é a nossa principal identidade”
Ana Cristina	“[é importante] para manter a nossa cultura e não perder a língua materna”

Sendo assim, percebemos o quão importante é a língua étnica para estes Karajá, o que não diminui a importância também de se dominar a língua do outro, a língua portuguesa. Conforme alguns depoimentos que veremos a seguir, o papel da escola é muito questionado enquanto causador da ameaça da língua e cultura Karajá pela sociedade majoritária, assim como a premissa de que os professores sejam cada vez mais capacitados para lidarem com a necessidade dos alunos de também dominar tal língua.

Professores Karajá/Tapirapé	A escola e a língua
Leandro Lariwana Karajá	“... a escola tá matando nossa língua Iny.”
Melícia Karajá	“... Iny Rybè tem que ganhar do português na escola.”
Bismarck Tapirapé	“... a escola na aldeia é igual a escola de tori, e isso não pode.”

Uma questão que é levantada por Molina (2003) é a seguinte: é possível estabelecer uma relação entre a EIB e a aquisição de português (ou qualquer outra língua majoritária e dominante) como segunda língua? A própria autora nos responde afirmando que sim, já que o objetivo do programa da EIB é a manutenção da própria língua e cultura dos alunos e a aprendizagem da L2 não viria como substituidora, mas sim como soma ao conhecimento que os alunos possuem. A busca pelo pluralismo linguístico-cultural, bem como sua manutenção e constante valorização, é fator determinante neste tipo de educação, até que os alunos, ao longo do percurso escolar, desenvolvam uma auto-imagem positiva, preservando sua identidade e a solidariedade dentro de sua comunidade.

Um aspecto, que a meu ver é crucial, é a ampliação desta atitude positiva em relação à língua e cultura Karajá em sala de aula para outras esferas sociais que não somente a educação escolar formal.

O curso de Licenciatura Intercultural de Formação de Professores Indígenas – UFG tem uma proposta neste sentido chamado: Projeto Extraescolar da LI-UFG, e envolve os alunos que já se encontram na matriz específica do curso. Tal projeto tem o intuito de envolver a comunidade em prol da manutenção e valorização de sua língua e cultura, envolvendo não só alunos da escola, mas também outros jovens que por tal atividade demonstrarem interesse.

A ideia e proposta deste projeto vão de encontro com o que Molina (2003) diz ao afirmar que a EIB não pode se limitar unicamente a temas pedagógicos, e assim é preciso modelos de enriquecimento que correspondam com programas que nos levem a um bilinguismo como reflexo da busca da comunidade por autonomia na L2, além de reforçar laços entre o ambiente escolar e o restante da comunidade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível, enquanto educadores preocupados com a qualidade de ensino e qualificação de mestres indígenas, pensarmos o quão importante é que tanto nós, pesquisadores, quanto eles, aqueles que sofrem com sua língua/cultura ameaçada, estejamos atentos para o real e iminente perigo que as línguas indígenas correm.

Apenas traçar níveis comparativos que sejam capazes de melhor estabelecer qual língua corre mais perigo, ou qual língua deve urgentemente ser estudada, pois está à beira da morte, não resolve ou ao menos não me parecem ações de combate a essa situação, mas sim ações que demonstram conformismo.

Digo isso porque acredito que por meio da educação intercultural bilíngue é possível sensibilizar as comunidades, bem como a sociedade circundante da riqueza da diversidade que se encontra tão próxima, e por vezes tão esquecida e mistificada. Por meio da educação novos olhares são lançados para dentro e fora das comunidades indígenas, os professores indígenas passam a ter voz como representantes que são de suas respectivas comunidades sempre que a representarem, seja em textos acadêmicos, encontros de suas etnias, reuniões com órgãos governamentais.

Hoje, a população Karajá gira em torno de 3199 indígenas, dados encontrados em Povos Indígenas no Brasil (2006), referentes a todas as comunidades desta etnia nos estados do Tocantins, Goiás, Mato Grosso e Pará, e tal número por si só colocaria a língua Karajá dentro de um patamar de língua ameaçada, além de vários outros fatores que se analisados minuciosamente mostrarão que de fato *Iny Rybè* (língua Karajá) corre risco sim, mas graças a seu povo incansável e a estudiosos tão dedicados, encontra na educação uma maneira de tornar e reencontrar o povo Iny com força, fôlego e vontade em manter e definitivamente não perder sua marca identitária, como nos disse em depoimento o professor Kurikala Karajá.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Valentin N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. Línguas indígenas brasileiras ameaçadas de extinção. *Revista do Museu Antropológico*, Goiânia, v.5/6, n.1, p. 9-54, jan/dez, 2001/2002.

CRYSTAL, David. *Language death*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS – UNESCO. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf Acesso em 18 de junho 2009.

GRENOBLE, L. A. & WHALEY, L. J. (eds.) *Endangered languages: language loss and community response*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 22-54.

HAMEL, Rainer Enrique. La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org). *Política lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988. p. 41-73.

Language Vitality and Endangerment – UNESCO. Disponível em: <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00120-EN.pdf>. Acesso em 18 de junho de 2009.

LÓPEZ, Luis Enrique & SICHRA, Inge. *Intercultural bilingual education among indigenous peoples in Latin America*. Cochabamba: PROEIB Andes, 2009.

MOLINA, Glayds Merma. Panorama e implicancias de La educación intercultural bilingüe y la adquisición de segundas lenguas. In: ZARIQUIEY, Roberto (ed.) *Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe “Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, cultura y educación”*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2003.

NETTLE, Daniel & ROMAINE, Suzanne. *Vanishing voices: the extinction of the world’s languages*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. A linguagem na construção social do conhecimento no contexto escolar indígena. *Revista do Museu Antropológico*, Goiânia, v.5/6, n.1, p. 141-156, jan/dez, 2001/2002.

RICARDO, Beto & RICARDO, Fany. (Eds. gerais) *Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

TRUDGILL, P. Linguistic and social typology. In: CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, P.; SCHILLING-ESTES, N. (eds.) *The handbook of language variation and change*. 5ª ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2008. p. 707-728.

A SOCIAL TYPOLOGY USE OF LANGUAGES IN INTERCULTURAL BILINGUAL EDUCATION

ABSTRACT: This article discusses a reflection of the imminent threat that live several languages in our country, specifically the Karajá language, in addition to the need of use from typological studies related to Intercultural Bilingual Education as a support for the maintenance, revitalization and strengthening of this indigenous language at school.

Keywords: Social linguistic typology - Intercultural Bilingual Education - Language/people Karajá

Recebido em 08 de julho de 2009; aprovado em 05 de agosto de 2009.