

305. Skutnabb-Kangas, Tove (2014). Educação através da língua dominante ou educação multilingue baseada na língua materna: Direitos Humanos Linguísticos e justiça social. In M. A. Moreira & K. Zeichner (orgs.), *"Filhos de um Deus Menor": Diversidade linguística e justiça social na formação de professores*. Ramada: Pedago, 27-52.

Educação através da língua dominante ou educação multilingue baseada na língua materna – acerca dos Direitos Humanos Linguísticos e da justiça social

Tove Skutnabb-Kangas

Resumo

Hoje em dia, a educação assimiladora e subtrativa das crianças inferiorizadas e das minorias indígenas e tribais (MIT), utilizando como meio de instrução a língua dominante, viola tanto o direito básico à educação como o direito humano linguístico (DHL). Para além disso, ao promover a pobreza de forma intencional, não está estruturada em bases científicas sólidas, aumentando a injustiça social e política. O texto também aborda alguns tópicos e distinções básicos, sobre a diferença entre os direitos da língua e os DHLs, os direitos negativos e positivos, individuais e coletivos, os detentores de deveres e os beneficiários dos DHLs e o genocídio linguístico e os crimes contra a humanidade perpetrados na educação. Apresenta alguns dos instrumentos básicos dos direitos humanos nos quais se incluem alguns dos direitos humanos linguísticos. Também é apresentada alguma investigação recente sobre a educação multilingue baseada na língua materna (EMBLM) realizada em diversas partes do mundo. Demonstra-se que, se houver vontade política, é perfeitamente possível organizar uma educação de molde a respeitar os princípios dos direitos humanos linguísticos e culturais, que tenha como consequência resultados positivos para as crianças e comunidades das MITs, mesmo quando implementada nos países economicamente mais pobres do mundo e que promove a justiça social, económica e política.

Palavras-chave: direitos humanos linguísticos, direitos de língua, educação de minorias, povos indígenas e tribais, línguas maternas, genocídio linguístico, crimes contra a humanidade, políticas linguísticas, EMBLM (educação multilingue baseada na língua materna), pobreza, justiça social.

1. Introdução: o que são Direitos Humanos Linguísticos (DHLs)?¹

Se o motor de busca da Google tivesse existido há trinta anos, a procura em inglês do termo “direitos humanos linguísticos” (DHL), se desse algum resultado, daria no máximo uma dúzia de referências. Hoje (abril de 2011) há cerca de 6.560.000. Mesmo a Google Scholar fornece cerca de 565.000 entradas. Parece que o conceito tem eco junto de muitas pessoas. Naturalmente que as razões disto são as mais variadas. Os linguistas em geral e os estudiosos da linguística aplicada são apenas um dos grupos a debruçar-se sobre estes direitos, sendo as suas motivações e os seus interesses investigativos extremamente diferentes:

¹ Este texto fundamenta-se fortemente nos meus artigos mais recentes. Para aceder a publicações recentes ou no prelo veja-se www.Tove-Skutnabb-Kangas.org.

As questões dos direitos linguísticos tornaram-se cada vez mais importantes na última década e são frequentemente colocadas no contexto dos direitos humanos mais gerais. Os linguistas envolveram-se nesta discussão por vias diversas, como por exemplo: perigo de extinção, preservação e revitalização de uma língua; formação de uma língua; linguística forense (legal); educação bilingue e outros problemas relacionados com o uso de línguas no contexto escolar; investigação-ação com minorias linguísticas urbanas; trabalho com povos indígenas, incluindo a preservação de terras; questões de refugiados e asilo políticos; e outros (veja-se a página da internet do Professor Peter Patrick (<http://privatewww.essex.ac.uk/~patrick/lhr/linguistichumanrights.htm>)).

A citação anterior utiliza o termo “direitos linguísticos”. Muitos investigadores parecem utilizar três termos indiferenciadamente, como o demonstra a referência encontrada na Wikipedia sobre “direitos humanos linguísticos” (http://en.wikipedia.org/wiki/Linguistic_human_rights):

Direitos linguísticos (ou *direitos de língua* ou *direitos humanos linguísticos*) são os direitos humanos e civis relacionados com o direito individual e coletivo no que respeita à escolha da língua ou línguas que lhes permite comunicar numa atmosfera pública ou privada, independentemente da sua etnia, nacionalidade ou número de falantes da língua num determinado território. Os direitos linguísticos incluem o direito a promover ações legais, administrativas e judiciais, à educação e a ter meios de comunicação na língua compreendida e livremente escolhida pelas partes interessadas. São uma forma de resistência à assimilação cultural e ao imperialismo linguístico, especialmente quando se trata de proteger minorias e povos indígenas. Os direitos linguísticos, na lei internacional, são normalmente tratados num quadro mais amplo dos direitos culturais e educacionais.

Os *direitos linguísticos* ou *de língua* (DLs) estão ambos relacionados com a aprendizagem e uso das línguas. Os dois termos são na maioria das vezes utilizados como sinónimos. Alguns investigadores consideram os direitos linguísticos um pouco mais abrangentes do que os direitos de língua. Nestes casos não se estão apenas a referir a direitos relacionados com várias línguas, mas também às variedades *dentro* do rótulo “língua”, isto é, às variedades regionais, baseadas no género e a classe. Há séculos que os DLs têm sido tema de discussão e os primeiros tratados multilaterais sobre os DLs datam da década de 1880². Os atuais Direitos Humanos (DHs) vêm do período pós Segunda Guerra Mundial, mas já, após a Primeira Guerra, há muitos tratados na Liga das Nações.

Mas só alguns dos DLs são direitos *humanos* linguísticos (DHLs): aqueles direitos relacionados com as línguas que são tão básicos que todo o ser humano tem direito a ele

² Veja-se a propósito Capotorti 1979; May 2001; Skutnabb-Kangas 2000; Skutnabb-Kangas & Phillipson 1994; Thornberry 1997; e de Varennes 1996.

só pelo facto de existir. São aqueles indispensáveis às necessidades básicas de alimentação e habitação, isto é, para se ter uma vida digna. Em segundo lugar, são tão básicos e fundamentais que nenhum estado (ou indivíduo ou grupo) os pode violar. Os DHLs combinam alguns dos DLs com os Direitos Humanos. O primeiro livro de referência acerca dos DHLs foi publicado há menos de duas décadas (Skutnabb-Kangas & Phillipson, 1994), mas a abrangência dos DHLs ainda não está claramente definida. Há muitos DLs que não são DHLs. Seria, por exemplo, muito agradável que cada pessoa pudesse, mesmo nos casos dos tribunais civis, ter um juiz e testemunhas que falassem (ou usassem língua gestual) a língua dessa pessoa, independentemente do facto de poucos a utilizarem. Hoje em dia, apenas nos casos de direito criminal há hipótese de se atender aos DHLs, mormente no que respeita à informação sobre a queixa que recai sobre cada pessoa, numa língua que essa entenda e que pode não ser necessariamente a sua língua materna. Em todos os outros casos de tribunais a pessoas podem ou não ter um direito de *língua*, dependendo do país e da língua; nas melhores situações, estão presentes intérpretes pagos pelo estado. Nas próximas secções, apresentaremos e discutiremos as distinções básicas sobre direitos de língua/linguísticos e direitos humanos linguísticos (DHLs).

2. Direitos positivos e negativos

Alguns dos direitos fundamentais proíbem a discriminação com base na língua (*direitos negativos*), outros asseguram tratamento igual para as línguas, os indivíduos e grupos linguísticos (*direitos positivos*). A maioria dos DHLs são direitos negativos. Os direitos negativos foram definidos por Max van der Stoep (1999: 8) como o “direito à não-discriminação no gozo dos direitos humanos” enquanto os direitos positivos têm a ver com “o direito à manutenção e ao desenvolvimento da identidade através da liberdade de praticar e de usar os aspetos específicos e únicos da sua vida como minoria – fundamentalmente a cultura, a religião e a língua”.

Os direitos negativos devem

assegurar que as minorias recebem todas as outras proteções independentemente das suas etnias e do estatuto nacional ou religioso; deste modo gozam de um número de direitos linguísticos a que todas as pessoas do estado têm direito, tais como a liberdade de expressão e o direito a serem informados em processos criminais sobre as acusações que recaem sobre elas na língua que compreendem, se necessário através de um intérprete, sem custos adicionais (van der Stoep 1999: 8).

Os direitos positivos são aqueles que

englobam as obrigações para além da não discriminação [...], incluindo um número de direitos importantes para as minorias apenas pelo facto de terem o estatuto de minorias, tal como o direito a usar a sua língua. Esta tomada de posição é necessária porque a existência de uma norma simples anti discriminação poderia ter

o efeito de obrigar as pessoas pertencentes a minorias a aderir à língua da maioria, tendo como resultado efetivo a negação dos seus direitos à identidade (van der Stoel 1999: 8).

Os direitos negativos (direitos instrumentais) não são suficientes para que os povos indígenas ou uma minoria se reproduzam como um povo ou minoria e podem conduzi-los a uma assimilação forçada. De acordo com algumas opiniões, só os direitos positivos (também chamados de direitos afetivos) são por direito DHLs.

3. Quem pode ter DLs? Línguas, indivíduos e comunidades

As línguas em si mesmas podem ter direitos relacionados com o seu uso, o seu desenvolvimento e a sua manutenção. O Acordo Europeu sobre as *Línguas Regionais e de Minorias*, do Conselho da Europa, garante direitos às línguas, independentemente dos seus falantes, isto é, elas têm DLs, não DHLs. Os instrumentos básicos dos direitos humanos podem ser encontrados no portal do Gabinete do Comissário das Nações Unidas para os Direitos Humanos, <http://www2.ohchr.org/english/law/>.

Muitos dos instrumentos dos Direitos Humanos (DHs), especialmente dos primeiros que surgiram após a Segunda Guerra Mundial, estão relacionados com os direitos dos *indivíduos* (por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas, ou a Convenção sobre os Direitos da Criança, CDC, 1989, <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm>). Alguns destes são DLs e outros podem ser DHLs. Por exemplo, um *indivíduo* pertencendo a um determinado grupo ou que tenha determinadas características num país específico pode ter o direito a usar a sua *língua materna* em vários contextos, tais como quando lida com autoridades locais, regionais ou estatais, oralmente ou em língua gestual ou por escrito, ou ainda em todas estas circunstâncias. Contudo, as autoridades não precisam de responder na mesma língua. A Declaração das NU sobre os Direitos das *Pessoas* das Minorias Nacionais, Étnicas, Religiosas e Linguísticas, de 1992, é um exemplo de instrumento que garante direitos aos indivíduos.

A *língua materna*, por razões de ordem legal, é muitas vezes definida de forma restricta como a língua que a pessoa aprendeu, que ainda fala e com a qual se identifica. Na maioria dos casos, exige-se tanto um determinado grau de competência e/ou de capacidade de uso da língua, simultaneamente com a identificação com a língua; em alguns casos (poucos) basta a identificação. Se aquelas pessoas indígenas cujos pais ou avós foram assimilados à força tiverem a oportunidade de recuperar ou revitalizar as suas línguas, é necessário que se defina “língua materna” com base apenas na identificação, sem requisitos de competência ou de utilização (vejam-se definições de língua materna em Skutnabb-Kangas 2008).

Os indivíduos podem também ter direitos em relação a *outras línguas* para além dos respeitantes à sua língua materna/primeira língua. Na maior parte dos casos estes direitos existem numa relação com a língua dominante, oficial ou nacional do país. Algumas pessoas começaram também a exigir como um direito o acesso a uma língua internacional, sendo na maioria dos casos o inglês.

Por outro lado, as *comunidades* (indivíduos, grupos, povos, organizações ou estados) podem ter o direito a usar, desenvolver e manter línguas ou obrigações que permitam a utilização, desenvolvimento e manutenção das mesmas. No Conselho da Europa, o Quadro da Convenção sobre a Proteção das *Minorias* Nacionais garante direitos às minorias nacionais, isto é, a grupos. Quando um estado assinou (prometeu começar um processo que lhe permite ratificá-las) e simultaneamente ratificou um desses direitos humanos (mudou as suas leis e regulamentos e iniciou processos que lhe permitem cumprir as obrigações com as quais se comprometeu), fica obrigado, como estado, a cumprir essas decisões. Normalmente, é inevitável que os estados façam periodicamente um relatório demonstrando como estão a proceder para garantir esses direitos, havendo ao mesmo tempo uma comissão de monitorização que analisa os relatórios e dá feedback e orientação a esses estados. O sistema de controlo dos direitos humanos da Liga das Nações, entre as duas guerras mundiais, continha vários direitos *coletivos*; por princípio, a maioria dos direitos das minorias deveriam ser considerados direitos coletivos (vd. Thornberry and Gibbons 1997). Inicialmente, na organização das Nações Unidas, depois de 1945, proclamava-se que não havia necessidade de direitos coletivos uma vez que cada pessoa era protegida, como indivíduo, pelos direitos individuais. As comunidades como as “minorias” eram vistas como um “problema europeu” por vários representantes (como por exemplo, pela delegada dos EUA para os direitos humanos, Eleanor Roosevelt), o que significava que os mesmos não eram vistos como *universais*. A Convenção para a Proteção dos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais (<http://conventions.coe.int/treaty/EN/Treaties/html/005.htm>), do Conselho da Europa, de 1950, e os instrumentos africanos e americanos correspondentes (a Carta Africana sobre os Direitos Humanos e das Pessoas, de 1981, www.achpr.org/, e a Convenção Americana sobre os Direitos Humanos, de 1969, www.wcl.american.edu/pub/humright/digest/index.html) representam todos direitos *regionais*. Os direitos coletivos universais de vários grupos reemergiram mais tarde e apenas alguns destes são relacionados com a língua. De forma de certo modo simplista, alguns países ocidentais opuseram-se aos direitos coletivos e alguns países africanos apoiaram muitos deles, enquanto países asiáticos mostraram-se tão divididos que este assunto se transformou num dos maiores obstáculos à aceitação dos instrumentos regionais asiáticos para os direitos humanos. Alguns dos últimos instrumentos universais incluem direitos relacionados com as línguas. Dois dos mais recentes e importantes instrumentos, produzidos pelas Nações Unidas, são a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>, e a Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas (UNDRIP, 61/295, 2007,

<http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/en/drip.html>). A primeira tem muitos artigos nos quais se mencionam a língua e é especialmente importante para os surdos como minoria linguística. Na segunda, os artigos 13 e 14 têm várias formulações relativas aos DHLs. Como se trata “apenas” de uma Declaração não é legalmente vinculativa para os estados, mas os povos nativos têm esperança de que a sua importante força moral influencie os estados opositores (ainda que infelizmente não pareça haver muitas razões para ter esperança).

Artigo 13

1. Os povos indígenas têm o direito de revitalizar, usar, desenvolver e transmitir, às futuras gerações, as suas histórias, línguas, tradições orais, filosofias, sistemas de escrita e literaturas, e de dar e manter os nomes das comunidades, lugares e pessoas.
2. Os estados devem tomar medidas eficazes no sentido de assegurar a proteção deste direito e de garantir que os povos indígenas compreendem e são compreendidos nos atos políticos, legais e administrativos, recorrendo-se sempre que necessário a intérpretes ou outros meios considerados adequados.

Artigo 14

1. Os povos indígenas têm o direito a estabelecer e controlar os seus sistemas educativos e instituições promotoras de educação nas suas próprias línguas, em concordância com os seus métodos culturais/próprios de ensino e de aprendizagem.
2. Os indivíduos nativos, especialmente as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação estatal, sem discriminação
3. Os estados, em colaboração com os povos indígenas, tomarão medidas eficazes para que os indivíduos nativos, com especial incidência nas crianças, mesmo vivendo fora das suas próprias comunidades, tenham acesso, sempre que possível, a uma educação dentro da sua própria cultura e veiculada na sua própria língua.

Alguns dos instrumentos importantes relativos às línguas tentam conjugar direitos individuais e coletivos, através do uso de expressões como “pessoas pertencendo a uma minoria” ou semelhantes. É o que acontece, por exemplo, com o Artigo 27 do Acordo Internacional sobre os Direitos Cívicos e Políticos das Nações Unidas (AIDCP). Este Artigo 27 continua a ser o artigo mais abrangente e vinculativo da legislação sobre direitos humanos no que respeita à garantia de direitos linguísticos:

Naqueles estados nos quais haja minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, às pessoas pertencentes a essas minorias não pode ser negado o direito de, em conjunto com outros membros do seu grupo, usufruir da sua própria

cultura, professar e praticar a sua própria religião ou usar a sua própria língua.

O artigo 30 da CDC (Convenção dos Direitos da Criança, referida antes) afirma quase o mesmo ainda que tivesse acrescentado. “ou que seja indígena”, e utilizado a expressão “ele ou ela – povo indígena e as mulheres tornaram-se sujeitos à luz da legislação internacional”.

Muitas organizações internacionais e a maioria dos estados têm uma política de língua que invoca as línguas oficiais da organização ou estado e, através da implicação dessa entidade, os DLs do povo, dos grupos e dos estados envolvidos ou com quem trabalham. As Nações Unidas têm seis línguas oficiais e o Conselho da Europa apenas duas. A União Europeia já aumentou tantas vezes o número de línguas oficiais que, depois do último alargamento da união, tem agora (2011) 25 línguas oficiais; todos os documentos oficiais têm de estar disponíveis em todas elas. Muitas organizações também têm línguas de trabalho, mas o seu número pode ser mais restrito. Um certo número de estados tem apenas uma língua oficial (ou do estado), mas a maioria tem duas ou mais.

Acresce que muitos estados fazem referência explícita a uma ou várias línguas nacionais, segundas línguas, de ligação ou de herança nacional nas suas constituições: Em grande parte destes casos os falantes destas línguas têm menor número de direitos do que os falantes das línguas oficiais (vide de Varennes, 1996). A maioria dos estados proclamou uma espécie de proteção minoritária para as minorias linguísticas, tanto com apenas direitos negativos ou também positivos. Alguns países que têm de facto minorias linguísticas negam este facto (por ex. a Turquia); por esta razão é importante que se defina minoria. Não há, ao nível da legislação internacional uma definição legal do que é uma minoria, ainda que o assunto tenha sido discutido extensivamente (por ex. Andrysek 1989; Capotorti 1979). Porém, a maior parte das definições é relativamente semelhante e parece-se com a definição que se segue (em Skutnabb-Kangas & Phillipson 1994: 107, Nota 2):

Um grupo mais pequeno em número que o resto da população de um estado, cujos membros têm características étnicas, religiosas ou linguísticas diferentes do resto da população e são conduzidos, ainda que de modo subtil, pelo desejo de salvaguarda da sua cultura, tradições ou língua.

Qualquer grupo que se identifique com esta definição deve ser tratado como uma minoria étnica, religiosa ou linguística.

Pertencer a uma minoria é uma questão de escolha individual.

Se um grupo afirma ser uma minoria nacional e um indivíduo reclama pertencer a uma minoria nacional, o estado pode afirmar que uma tal minoria nacional linguística não existe, criando-se assim um conflito. O estado pode recusar a garantia de direitos de

minoria à pessoa e/ou ao grupo, com os quais se tinha comprometido em termos de minorias nacionais. Em muitas definições de minoria os seus direitos ficam condicionados, em primeiro lugar, pela aceitação pelo estado da sua existência. De acordo com a minha definição de minoria (apresentada acima), o estatuto de minoria NÃO depende da aceitação pelo estado, mas é verificável “objetivamente” (“no âmbito dos termos da definição”) ou subjetivamente (“como matéria de escolha individual”), ou em ambos os casos. Esta interpretação foi confirmada pelo Comité dos Direitos Humanos das Nações Unidas, em 1994. Reinterpretaram o Artigo 27 apresentado antes, no Comentário Geral n.º 23, de 6 de abril de 1994 (NU Doc. CCPR/C/21/Rev.1/ Adenda 5, 1994, <http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/0/fb7fb12c2fb8bb21c12563ed004df111?Opendocument>). O Comité dos Direitos Humanos das Nações Unidas encarou o artigo como uma forma de: a) proteger todos os indivíduos no território do estado ou sob a sua jurisdição (imigrantes e refugiados), independentemente de pertencer ou não às minorias especificadas no artigo; b) afirmar que a existência de uma minoria não depende de uma decisão do estado, mas requer que seja determinada por critérios objetivos; c) reconhecer a existência de um “direito”; e d) impor obrigações positivas aos estados.

Para as pessoas surdas isto significa que os vários países pelo menos têm de ver os surdos como uma minoria (linguística), protegida pelo Artigo 27. Do mesmo modo, a reinterpretação significa que as minorias, incluindo os surdos, deverão possuir direitos de língua positivos e não apenas o direito negativo de proteção contra a discriminação.

Os números também são importantes. Um grupo deve ter um certo tamanho para poder obter direitos relativos à língua. Depende muitas vezes de quantos indivíduos existem na unidade a ter em consideração (país, área, região, município, etc.) para que esses indivíduos (falantes ou signatários), pertencentes a esse grupo, possam ter DLs, isto para já não falar em DHLs. Dois dos mais importantes documentos europeus sobre os DLs usam o tamanho do grupo como um critério, mas não o definem de forma alguma. A Carta Europeia e a Convenção do Quadro (referidas antes) utilizam expressões como “*em número substancial*” ou “*alunos em número suficiente que assim o desejem*” ou “*se o número de utilizadores de uma língua regional ou minoritária o justificar*”. É claro que é necessário limitar o tamanho por razão de ajustes aos vários contextos e também por razões económicas, mas também é possível aos estados relutantes usar o argumento de falta daquilo que os estados consideram ser números “suficientes” para legitimar a falta de vontade política. Porém, pode concluir-se que se pretendemos garantir e instigar os DHLs, é necessário que existam direitos individuais e coletivos orientados por uma promoção positiva dos mesmos, isto é, que não sejam apenas direitos negativos ou orientados pela tolerância. Apenas um tipo destes direitos não é suficiente. Não é apenas uma questão de alternativa (ou...ou), mas de simultaneidade e complementaridade (não só... mas também). A seguir discutimos a grande falta de DHLs, sobretudo na educação, o que é algo que indicia a falta de vontade política na garantia dos DHLs mais elementares.

4. Genocídio Linguístico e DHLs educativos

Muitos cientistas políticos parecem defender que apenas as (grandes) minorias nacionais deveriam ter as suas línguas defendidas pelo estado, isto é, ter direitos positivos, enquanto as minorias nacionais reduzidas e os pequenos povos indígenas e, especialmente as minorias imigrantes não deverão almejar a mais do que direitos negativos orientados pela tolerância. Por outro lado, a tolerância e a não discriminação, entendidas genericamente (um estado não deve interferir a favor das características específicas de um grupo, tais como as religiosas) não têm a ver com a língua. Um estado tem de escolher *alguma(s)* língua(s) como a(s) língua(s) da administração, dos tribunais, da educação, eventualmente dos media, etc., o que naturalmente vai privilegiar alguma(s) língua(s) (vide Rubio-Marín, 2003).

Assim, os direitos positivos *orientados pela promoção* da língua são necessários para a integração adequada das minorias e dos povos indígenas. Os direitos positivos *orientados pela tolerância* não são suficientes e muitas vezes conduzem à assimilação ou mesmo ao genocídio linguístico, entendido na aceção que lhe é conferida por duas definições apresentadas pela Convenção Internacional sobre a Prevenção e a Punição sobre o Crime de Genocídio, das Nações Unidas (E793, 1948; 78 U.N.T.S. 277, entrada em vigor em 12 de janeiro de 1951; o texto completo pode ser consultado em <http://www1.umn.edu/humanrts/instree/xlcppcg.htm>). A Convenção apresenta-nos cinco definições de genocídio, sendo três relacionadas com a extinção física ou biológica, mas as duas restantes adequam-se à maioria dos casos da educação atual e mesmo anterior de minorias indígenas e tribais (MITs):

Artigo II(e): “*a transferência obrigatória de crianças do grupo para outro grupo,*” e Artigo II(b): “*causar danos graves no corpo ou **na mente** dos membros do grupo.*” (o negrito é nosso)

Nos países, a maioria dos falantes de línguas numericamente grandes, que não foram colonizados, nem sequer devem ter consciência do privilégio de que gozam, quando podem ser educados através da língua que conhecem e compreendem e ter professores com os quais tanto eles como os seus pais podem comunicar facilmente. Porém, para a maioria dos povos indígenas e tribais de todo o mundo e de muitas, se não todas as minorias (MITs), e de grande parte das crianças das antigas colónias africanas e asiáticas (independentemente do seu estatuto de maioria ou de minoria), este é um sonho pelo qual ainda lutam. As MITs são muitas vezes forçadas a aceitar a educação (no caso de conseguirem ir à escola) numa língua dominante que lhes é estranha. O seu acesso à educação é-lhes negado porque o veículo da mesma é errado (vide Tomaševski 2001, 2003, 2006; Magga et al. 2005; Skutnabb-Kangas & Dunbar, 2010). É interessante referir que a discussão sobre o veículo transmissor da educação já não se coloca na evidência apresentada pela investigação (veja-se a secção seguinte).

De acordo com o laureado do Prémio Nobel, Amartya Sen (Sen, 1985), a pobreza não está relacionada apenas com condições económicas e de crescimento; o alargamento das capacidades humanas é um dos aspetos elementares da pobreza e um objetivo básico do desenvolvimento. A educação de crianças indígenas, mediada por uma língua dominante, muitas vezes limita o desenvolvimento das capacidades das crianças (Misra & Mohanty 2000a, b; Mohanty 2000; Mohanty & Skutnabb-Kangas, no prelo), perpetuando assim a pobreza. Ensinar crianças das MITs através de uma língua dominante estranha pode resultar, e muitas vezes resulta, de forma negativa no que respeita à competência linguística e cognitiva, ao sucesso escolar, à autoconfiança e ao desenvolvimento da identidade, bem como, posteriormente no acesso ao mercado de trabalho e às oportunidades de participação na vida democrática. Assim, isto pode resultar em danos mentais (e até físicos) graves: a transferência de crianças para um outro grupo linguístico por via de uma mudança língua forçada; e a inibição do acesso à educação, um direito humano que é garantido por vários dos documentos já mencionados³. Estes aspetos podem ser vistos como um genocídio em termos sociológicos, educativos e psicológicos (Skutnabb-Kangas & Dunbar 2010).

No nosso livro (Skutnabb-Kangas & Dunbar, 2010), o advogado dos Direitos Humanos, Robert Dunbar, e eu também analisamos até que ponto as várias formas de educação submergente posta em prática pelos estados, no passado e hoje, poderá ser vista como resultando em *responsabilidade criminal internacional*. A expressão “crime contra a humanidade” usada primeiro no contexto atual para se referir ao massacre dos Arménios da Turquia Otomana, em 1915, passou a ser considerada um princípio legal internacional, em 1945. Ainda que tenham estado muito associados a conflitos armados, hoje acredita-se que esses crimes podem ser perpetrados em tempo de paz, pelo que presentemente pode ser encarada como parte do direito internacional ordinário. Referimo-nos a seguir a quatro características comuns que se aplicam tanto a crimes em tempos de guerra como de paz, através das definições e interpretações de Cassese (2008: 98-101). A descrição mais completa do que se entende por “crimes contra a humanidade” está agora estabelecida no *Estatuto do Tribunal Internacional de Roma*, de 17 de julho de 1998 (<http://untreaty.un.org/cod/icc/statute/romefra.htm>). Referimos a existência de uma série de barreiras à aplicação de qualquer um dos conceitos (genocídio ou crimes contra a humanidade) a formas de educação submergente, pela ausência de casos jurídicos concretos que possam clarificar melhor alguns desses conceitos (por exemplo, “intenção” no Artigo 2 da Convenção sobre o Genocídio). Mas encontramos também referências, sobretudo em relação ao conceito de crimes contra a humanidade, à falta de clareza da lei e à sua evolução constante, o que, à medida que a lei se modifica, pode tornar possível a aplicação de pelo menos alguns dos conceitos da

³ Vejam-se referências, argumentos e evidência a propósito de todas estas tomadas de posição, Magga et al., 2005; Panda & Mohanty, 2009; Skutnabb-Kangas, 2000, e especialmente, Skutnabb-Kangas & Dunbar, 2010.

lei criminal internacional à educação submergente. Quando esses casos judiciais necessários tiverem início, as autoridades educativas enfrentarão um problema sério. Hoje, a educação de grande parte das minorias imigrantes nos países da União Europeia é um exemplo de educação submergente, tal como acontece com a educação dos imigrantes na América do Norte e na Austrália.

Quando se reivindica que a atual educação das MITs não respeita o direito à educação, que se podem transferir crianças para outro grupo, que isso pode causar graves danos mentais e físicos, e que pode ser considerado um crime contra a humanidade, demonstra-se que é óbvio que não chega analisar os instrumentos e a evidência sobre os direitos humanos. Assim, o que é preciso é olhar para os resultados dos vários programas educativos para verificar até que ponto cumprem os objetivos básicos da educação, nos quais se incluem elevados níveis de bi/multilinguismo e o sucesso acadêmico na escola. Comparámos os seguintes programas educativos para crianças de MITs⁴:

- 1) educação através de uma língua totalmente dominante a partir do primeiro ciclo (submersão, uma educação bilingue sem modelo);
- 2) programas transitórios com saídas precoces, nos quais há uma educação através da língua materna nos primeiros um ou dois anos, seguida de um ensino através da língua dominante (um modelo fraco);
- 3) programas transitórios com saídas tardias nos quais a transição de um programa via língua materna para um através da língua dominante é mais gradual, mas estará cumprido na sua quase totalidade pelo 5.º ou 6.º ano (também um modelo fraco, mas melhor do que o referido anteriormente); e
- 4) programas nos quais a língua materna é o principal veículo de educação, pelo menos nos oito primeiros anos, ou mesmo até mais tarde (um modelo forte, um modelo de educação através da língua materna – ELM).

Os resultados da investigação que comparou o sucesso académico destas crianças mostram unanimemente que as crianças sujeitas a programas de submersão (1 – ensino através da língua dominante) e as dos programas transitórios de saída precoce (2), como grupo, quase nunca poderão atingir uma competência linguística na língua dominante semelhante à dos nativos. Ao mesmo tempo, não terão hipótese de aprender a sua própria língua materna até um nível elevado de competência (por exemplo, não aprendem nem a ler, nem a escrever, mesmo que existam um sistema de escrita e materiais). Ainda que alguns possam ser bem-sucedidos, a maioria dos alunos tem um sucesso académico muito reduzido. Por exemplo, no Canadá, há crianças das MITs que,

⁴ Vejam-se em Skutnabb-Kangas & McCarthy (2008) as definições destes programas e, mais genericamente, definições relativas a bilinguismo e educação bilingue. O artigo pode ser descarregado em http://www.tove-skutnabb-kangas.org/en/articles_for_downloading.html.

nos dias de hoje, como grupo em alguns casos têm mais sucesso do que as crianças do grupo dominante, havendo também evidência de tendências semelhantes em Londres. Têm sucesso apesar da forma como o seu ensino está organizado e não por causa dele.

As crianças envolvidas no programa 3 (programa transitório de saída tardia) têm mais sucesso, mas mesmo assim os seus resultados são muito mais fracos do que se poderia esperar. Ramirez et al. (1991) realizaram um estudo, com 2352 alunos, que comprova isto através da comparação de três grupos de minorias falantes de espanhol (ver quadro 1). O primeiro grupo foi ensinado *apenas em inglês* (mas estes alunos tinham professores bilingues e aprendiam espanhol, como disciplina independente, algo pouco frequente em programas de submersão); o segundo grupo, alunos em programas de *saída precoce* tinham um ou dois anos de educação através do espanhol sendo depois transferidos para programas de ensino em inglês; o terceiro grupo, do programa de saída tardia, recebia educação em espanhol durante 4 a 6 anos, sendo posteriormente transferidos para um ensino em inglês.

Quadro 1 – Estudo de Ramirez et al. (1991) realizado com 2.352 alunos

GRUPO	LÍNGUA DE ENSINO	RESULTADOS
Só em inglês	inglês	Fracos níveis de inglês e de sucesso escolar; em princípio nunca recuperarão
Programa transitório de saída precoce	1-2 anos de espanhol e depois só inglês	Níveis de inglês e de sucesso escolar relativamente baixos; pouco provável que recuperem
Programa transitório de saída tardia	4-6 anos de espanhol e depois só inglês	Melhores resultados; é provável que se aproximem dos níveis dos nativos falantes de inglês.

Uma abordagem baseada no senso comum deveria sugerir que aqueles que começaram mais cedo e tiveram maior exposição à língua inglesa, os alunos que só falam inglês, deveriam obter os melhores resultados em inglês e em matemática e no seu bom desempenho em geral, e que aqueles alunos que tivessem começado mais tarde a sua educação através da língua inglesa e conseqüentemente tivessem menor exposição à língua inglesa, teriam piores resultados nesta língua, etc. De facto, os resultados mostram exatamente o contrário. *Os alunos inseridos em programas de saídas tardias tiveram os melhores resultados.* Para além disso foram os únicos para os quais se previu que viessem a ter oportunidade de mais tarde alcançar os níveis de proficiência em

inglês dos nativos, enquanto os outros dois grupos, depois de uma melhoria inicial, regrediram mais ou ficaram para trás e foram considerados com poucas probabilidades de alcançar os seus colegas falantes de inglês, nesta língua ou no sucesso escolar em geral.

O estudo de Thomas e Collier (veja-se a bibliografia destes dois autores e também <http://www.thomasandcollier.com/Research Links.htm>), a maior investigação ao nível mundial sobre a educação de alunos de minorias, envolveu no total 210.000 indivíduos, incluindo estudos profundos tanto em contextos urbanos como rurais dos EUA, teve em conta muito mais tipos de programas do que aqueles aqui apresentados. Numa análise de *todos* os modelos, aqueles alunos que atingiram os níveis mais elevados tanto em bilinguismo como em sucesso escolar foram aqueles cujas línguas mãe das crianças foram o veículo de ensino durante um período mais alargado de tempo. Esta duração do ensino na L1 (língua mãe, primeira língua) foi aquilo que melhor permitiu prever a competência das crianças e os ganhos na L2, inglês, como seu sucesso na escola (Thomas & Collier, 2002:7).

Tanto na investigação de Ramirez, como nos estudos de Thomas e Collier, a duração do ensino através da língua materna foi mais importante do que qualquer outro aspeto (e foram muitos) na previsão do sucesso educativo de alunos bilingues. Foi também muito mais importante do que o *estatuto socioeconómico*, algo considerado de importância vital quando se reflete sobre o estatuto socioeconómico de muitos povos indígenas. Os alunos envolvidos em programas de submersão (número 1, acima), nos quais as suas L1s não eram apoiadas de todo ou eram apenas ensinadas como disciplinas, obtiveram os piores resultados, tendo-se verificado as percentagens mais elevadas de desistências⁵.

Foram obtidas conclusões semelhantes em África. A transição inicial para uma “língua internacional de comunicação mais vasta” em toda a África é, de acordo com muitos estudos resumidos por Heugh (2008), acompanhada por uma fraca literacia em L1 e L2, uma competência baixa em aritmética/matемática e ciências, níveis elevados de falhanço e de desistência e custos/gastos elevados de despesa.

De acordo com Heugh (2009), inicialmente os programas de saída precoce, com transição para a L2/LE por volta do segundo ou terceiro ano, mostram algum sucesso entre o primeiro e o terceiro ano e algumas vezes, mesmo no quarto. Este sucesso começa a abrandar no quarto e quinto ano. Nos países africanos, mais de 50% dos alunos nunca chega ao ensino secundário. Esta investigadora afirma que nenhum dos modelos bilingues de saída precoce conseguiu alguma vez demonstrar um êxito educativo duradouro para a maioria dos alunos em nenhum dos países no mundo. (veja-se também Alidou et al., 2006).

⁵ Estes são apelidados de “desistentes”/“falhados” pelas teorias baseadas na ausência, que acusam os alunos, as suas características, os seus pais e a sua cultura pela falta de sucesso escolar.

Citando estudos e estatísticas dos EUA, Teresa McCarthy escreve sobre as consequências das “políticas baseadas numa língua como veículo de ensino (2004:74):

Os alunos indígenas e pertencentes a minorias experienciam os níveis mais baixos de sucesso educativo, os rendimentos familiares mais baixos e, especialmente nos jovens indígenas, os níveis mais elevados de depressão e de suicídio entre adolescentes.

Com base em estudos realizados ao nível mundial, Amy Tsui e James Tollefson concluem no seu livro *Medium of Instruction Policies*, publicado em 2004:

O uso de uma língua estrangeira como veículo de instrução com crianças que ainda estão a pugnar pela capacidade básica de expressão nessa língua impede não só o seu sucesso académico e desenvolvimento cognitivo, mas também o seu autoconhecimento, autoestima, segurança emocional e sua capacidade de participar de forma significativa no processo educativo (2004:17).

Há centenas de estudos mais pequenos que apresentam conclusões semelhantes, que foram realizados com muitos tipos diferentes de grupos e muitas línguas e em muitos países⁶. E o conhecimento não é novo – muitos povos indígenas já sabiam disto nos séculos XVIII e XIX. Todos estes estudos mostram a maioria dos resultados negativos da educação subtrativa e de saída rápida/precoce.

Só os modelos mais fortes atingem os objetivos educativos. Todos os modelos fortes (tanto para crianças das MITs como dos grupos dominantes) utilizam uma língua minoritária como veículo de ensino, durante muitos dos primeiros anos. Quanto mais longa for a sua utilização, melhores são os resultados no que respeita aos elevados níveis de bi- ou multilinguismo e de sucesso escolar. Este tipo de educação (incluindo o ensino por professores bilingues de uma língua dominante, como disciplina) deveria ocorrer pelo menos durante oito anos, mas preferencialmente por mais tempo (veja-se a última secção). A educação multilingue baseada na língua materna (EMBLM) é um direito humano linguístico (DHL). O DHL mais importante para as MITs, se quiserem atingir os objetivos educativos (e reproduzirem-se como povos/minorias), torna-se assim um direito incondicional a uma educação aditiva veiculada principalmente através da língua materna em escolas estatais grátis. Nos dias de hoje, os DHLs educativos obrigatórios são mais ou menos inexistentes. A educação de MITs está organizada em oposição à sólida evidência da investigação que indica como deve ser organizada. Os alunos das MITs (e os seus pais e comunidades) precisam que os DHLs sejam vistos como uma das medidas necessárias (mas não suficientes) de pôr termo ao genocídio. Será que isto está a acontecer?

⁶ Vejam-se sumários e referências em, por exemplo Baker (2006); Baker & Prys Jones (1998); referências a Cummins na bibliografia; Dolson & Lindholm (1995); Huss (1999); Huss et al. (2003); Leontiev (1995); May & Hill (2003); May et al. (2003); Skutnabb-Kangas (2000, no prelo, publicado em 1995); e a série de 8 volumes, *Encyclopedia of Language and Education*, especialmente Cummins & Corson (eds.) (1997).

5. A educação das MITs está a ser organizada de molde a respeitar os DHLs? A falta de vontade política

Os debates sobre a abrangência dos DHLs continuam sobretudo e provavelmente com maior incidência na educação. O advogado dos direitos humanos, Fernand de Varennes (1996, 1999) escreve na contra capa de um livro (Skutnabb-Kangas, Phillipson, Mohanty & Panda, 2009) que o livro “trata diretamente de um tópico que surpreendentemente continua a ser controverso: o valor indiscutível da educação na sua própria língua”. A educação através da língua materna é controversa, mas só “politicamente”. A evidência da investigação sobre este tópico não o é. O cada vez menor número de argumentos contra a *educação multilingue baseada na língua materna* (EMBLM) são de ordem política e não decorre de investigações. O direito a uma EMBLM de qualidade para crianças de MITs deve ser encarado como um direito humano linguístico básico.

Seria sensato reduzir a pobreza (veja-se Amartya Sen, acima) através da organização da educação das MITs com base nas recomendações da investigação, isto é, a promoção uma educação multilingue baseada na língua materna (EMBLM). Ainda que os danos graves decorrentes da sua não promoção sejam conhecidos (e estejam documentados) há já muito tempo, e os princípios sobre o modo de o fazer também sejam igualmente conhecidos, nada disto permitiu que a EMBLM surgisse em grande escala. Vou utilizar um exemplo de África, pois quase um terço das línguas do mundo está em África ([http://www.ethnologue.com/ethno_docs/distribution.asp?by=area - 1](http://www.ethnologue.com/ethno_docs/distribution.asp?by=area-1)). Uma avaliação dos resultados em África conclui: “Não estamos a fazer qualquer progresso” (Alexander, 2006: 9); “a maioria das resoluções da conferência não foi mais do que um exercício de reciclagem” (Bamgbose, 2001, cit. por Alexander, 2006:10); “estas intenções têm sido apresentadas em conferências umas atrás das outras desde a década de 1980” (2006:11); “após a adoção da Carta da OUA (Organização para a Unidade de África), em 1963, em todos os encontros de especialistas em cultura africana e líderes políticos, estes têm prometido assegurar uma liderança política do continente que tenha como objetivo o desenvolvimento e o uso predominante de línguas africanas, sem que sejam feitas nenhuma tentativas sérias de pôr em prática estas importantes resoluções.” (2006:11). Tudo isto conduziu ao “falhanço profundo de basicamente todos os sistemas educativos pós-coloniais no continente africano” (2006:16). Rassool (2007) faz uma excelente análise deste aspeto tanto em África como na Ásia.

Contudo, hoje em dia a educação de MITs está organizada ao arpejo da evidência científica sólida que a deveria fundamentar. Precisamos de por em prática as boas leis e intenções já existentes (há muitas), mas a vontade política tem estado ausente. Neville Alexander afirma com base na análise das razões que lhe estão subjacentes (2006:16):

O problema de criar a vontade política fundamental para transformar estas opiniões em políticas exequíveis ... necessita de ser encarado de forma realista. Os organizadores dos programas de línguas têm de considerar que os custos das suas intervenções políticas são um aspeto fundamental do próprio processo organizativo e

que nenhuma liderança política se manifestará a favor de um plano que se reduz a uma lista de intenções, mesmo que fundamentada na evidência investigativa quantitativa e qualitativa mais exata.

O que Alexander defende, nomeadamente, os custos da organização de uma educação mediada pela língua materna – e não a organização em si mesma – devem ser explicitados em termos económicos, necessitando de um tipo de abordagem multidisciplinar que no mínimo inclua sociolinguistas, educadores, juristas e economistas. Sem isso, parece mesmo ser impossível começar a convencer os estados a encetar políticas racionais que no final se tornariam benéficas não só para as MITs, mas para os próprios estados (vejam-se as muitas análises sobre os aspetos económicos de apoio ao multilinguismo e às línguas das minorias, feitas por François Grin). Na educação há uma necessidade urgente de políticas de línguas adequadas sociocultural, pedagógica e linguisticamente, políticas que respeitem os DHLs. Existem pressões para mudar a situação. A *Declaração de Asmara sobre as Línguas e Literaturas Africanas*, de 2000, (<http://www.outreach.psu.edu/programs/allodds/declaration.html>) é um exemplo importante das declarações africanas de intenções. Existem planos ainda mais otimistas no *Plano de Ação das Línguas para a África* (<http://www.acalan.org/eng/textesreferenciels/pala.php>), um dos resultados da conferência da ACALAN (a Academia Africana das Línguas, www.acalan.org), realizada em Bamako, no Mali em janeiro de 2009 (<http://www.acalan.org/eng/confeven/forum/forum.php>), que apresentou um conjunto de recomendações aos governos africanos para “ajudar” a facilitar o papel das organizações na reversão dos atuais paradigmas educativos. Existem declarações semelhantes noutros continentes, mas são menos inspiradoras. Mas se a implementação destes programas viesse a concretizar-se, quais os exemplos encorajadores que existem?

6. Como se deve organizar a educação de MITs por forma a respeitar os DHLs? Educação multilingue baseada na língua materna

À laia de sumário é justo afirmar que toda a sólida evidência investigativa mostra que ensinar crianças das MITs predominantemente através das suas línguas maternas, pelo menos durante 6 a 8 anos, embora seja preferível durante mais tempo, acompanhada de um bom ensino da língua dominante como língua segunda ou estrangeira (de preferência por professores bilingues), e tendo uma ou várias outras línguas estrangeiras, muitas vezes línguas “internacionais”, ensinadas como disciplinas independentes, pode dar como resultado elevados níveis de bi/multilinguismo e muitas outras consequências positivas em termos dos aspetos já mencionados nas secções anteriores⁷. Em certas condições, com os recursos adequados, com professores qualificados, materiais de elevada qualidade, etc., 6 anos serão suficientes; em

⁷ Veja-se por exemplo Cummins (1989, 2000); Marsh (2009); artigos em Heugh & Skutnabb-Kangas (2010); Skutnabb-Kangas et al. (eds., 2009); Skutnabb-Kangas & Heugh (eds., 2011); Thomas & Collier (2002, 2009).

condições menos felizes, com salas de aula cheias de alunos, poucos materiais, professores pouco preparados que ganham pouco, etc., 8 anos serão o mínimo necessário. O que se segue pode ser visto como um estudo especialmente vasto sobre todas as regiões encomendado pelo Ministério da Educação da Etiópia (Heugh, Benson, Berhanu & Mekonnen Alemu, 2007; e também Benson et al., 2011; Heugh et al., 2011; Heugh & Skutnabb-Kangas, 2011). Os dados mostram padrões muito claros de sucesso dos alunos no 8.º, 10.º e 12.º níveis. A avaliação realizada ao nível nacional dos alunos do nível 8 mostra que esses alunos, que têm 8 anos de ensino através da língua materna e de inglês como disciplina, têm melhores resultados ao longo do seu percurso escolar do que aqueles com 6 ou 4 anos de educação baseada na língua materna. A exceção verifica-se na capital da Etiópia, onde as crianças ouvem e usam inglês fora da escola e obtêm resultados ligeiramente melhores a inglês do que as crianças das áreas rurais, apesar de terem menos anos de educação através da língua materna. Estes resultados são descritos e atualizados, e comparados com os de muitos outros países em Heugh e Skutnabb-Kangas (2010) e Skutnabb-Kangas e Heugh (2011).

Um modelo dual de línguas combina um programa de imersão para os falantes da língua dominante e um programa de manutenção (ou pelo menos um programa transitório de saída tardia) para as crianças das MITs. Collier e Thomas

“estão a realizar uma importante investigação sobre a educação dual em línguas para todo o estado da Carolina do Norte – envolvendo a análise dos registos de todos os alunos do estado, durante um período de cinco anos – tendo já sido analisados aproximadamente 3 milhões de registos de alunos dos últimos dois anos [...] De momento já têm 36 escolas a realizar um duplo programa dual de línguas (a maioria em espanhol-inglês, mas um dos programas é em (mandarim)chinês-inglês. Nos dados que obtivemos no primeiro ano, todos os grupos de alunos (aprendentes de inglês, latino-americanos, brancos, negros e alunos com estatuto socioeconómico baixo) que frequentam turmas com programa dual de línguas estavam a ter melhores resultados do que aqueles grupos semelhantes de colegas não envolvidos neste tipo de programa. Do sexto ao oitavo ano (anos intermédios de escolaridade) os alunos do programa dual de línguas estavam um ano adiantados em relação aos grupos com os quais estavam a ser comparados (Virginia Collier, mensagem eletrónica pessoal de 15 setembro de 2010).

Há muitos exemplos encorajadores, tanto em pequena como em grande escala, quer dos modelos fortes, quer de modelos que no momento são transitórios, mas estão evoluir de forma a tornarem-se modelos fortes. Estes representam mudança que fortalece línguas em perigo de extinção e multilinguismo. A investigação recente que documenta boas práticas e que clarifica princípios pedagógicos e linguísticos básicos encontra-se sumariada em muitos livros e artigos recentes⁸. Uma grande parte

⁸ Veja-se, por exemplo, Benson (2009); Heugh (2009); Benson et al. (2011); Heugh et al. (2011); e artigos em livros publicados por García et al.; Heugh & Skutnabb-Kangas; Mohanty et al.; May (1999);

representa projetos de EMBLM na Etiópia, no País Basco (Espanha), Bolívia, Botsuana, Burkina Faso, Canadá, Etiópia, França, Guatemala, Índia, México, Nepal, Peru, países Sami (Finlândia, Noruega, Suécia), Reino Unido e EUA. Evidência recente de sucesso em EMBLM, em toda a África, inclui alguns dos países africanos mais pobres (por exemplo, Burkina Faso, Nikièma e Ilboudo, 2011). Há sinais positivos, que também representam alguns dos desafios da EMBLM, vindos da Índia, Nepal, Bolívia e Peru e de todas as partes do mundo. É importante salientar que as crianças que beneficiam do desenvolvimento da literacia e de ideias na sua língua materna têm mais hipótese de ter êxito na aprendizagem de línguas extra, nas quais se incluem o inglês e o francês, do que acontece atualmente. Essas políticas não são “contra” determinadas línguas; pretendem promover o multilinguismo e combater o mau uso linguístico/ linguicista das línguas.

Os missionários cristãos continuam ativos em todo o mundo e têm-se preocupado muitas vezes com o registo e o ensino das línguas indígenas (Harrison, 2008). Alguns também optam por conjugar a sua ação missionária com a de professores de inglês, o que cria um importante dilema ético para os profissionais de ensino do inglês (Wong & Canagarajah, 2009).

Ainda que o inventário e registo das línguas em perigo de extinção seja importante, é vital que se tente influenciar as condições que estão na origem desse perigo de desaparecimento. A situação económica e política pobre e sem poder das MITs, as quais vivem frequentemente nas eco regiões do mundo com maior biodiversidade, é um dos fatores importantes da destruição da diversidade biocultural/biolinguística. A destruição de habitats através do corte de árvores, do alargamento da agricultura comercial, do uso de pesticidas e fertilizantes, da deflorestação, desertificação, desregulamentação da pesca, etc., muitas vezes têm por consequência que as MITs são forçadas à assimilação, migração e pobreza. A educação formal e os media nas línguas dominantes são os causadores diretos do genocídio linguístico – a montante destes encontram-se causas macroeconómicas, tecno militares, sociais e políticas. Arundhati Roy (1999) calcula que, só na Índia, desde 1950, 33 milhões de pessoas (“refugiados do desenvolvimento”) foram deslocadas durante a construção de grandes barragens. A obra de Mishra e Majumdar (2003), *The Elsewhere People*, descreve muitos outros grupos para os quais “a luta pela escola era parte integrante da luta pela terra” (Zibechi, 2010:317).

Por outro lado, enquanto o trabalho sobre as causas económicas e políticas do perigo de extinção das línguas continua, é igualmente possível influenciar a aprendizagem e o uso de línguas ainda muito mais pequenas através da revitalização de projetos de diverso tipo. Os programas Mestre/Aprendiz iniciados por Leanne Hilton, da Universidade da Califórnia, em Berkley, realizados em conjunto com os povos indígenas, são um exemplo. Os falantes mais velhos juntam-se aos jovens que querem

Skutnabb-Kangas & Heugh; e Skutnabb-Kangas et al. – veja-se igualmente Skutnabb-Kangas (2000, 2008a, 2009); Skutnabb-Kangas, Phillipson, Panda & Mohanty (2009).

aprender a língua e recebem um financiamento mínimo, desde que garantam que passam pelo menos 20 horas por semana juntos, durante as quais só usam a língua em perigo de extinção. Podem escolher qualquer tipo de atividade desde que a língua seja usada (Hinton, 2002; Hinton & Hale, 2001).

Esses programas estão a espalhar-se a outras partes do mundo. Um dos exemplos ocorre com uma das mais pequenas línguas Sami, Inari Sami, falada apenas na Finlândia, a qual está a sofrer uma revitalização espetacular. Há vinte anos nenhuma criança a falava e havia apenas um casal jovem que a falava. Hoje existem dois nichos da língua (centros de dia e infantários) onde, desde 1997, apenas se fala Inari Sami, e as crianças podem frequentar a sua escola primária tendo esta língua como veículo de ensino, desde 2000 (veja-se Aikio-Puoskari, 2009). Para criar novos falantes de Sami na “geração perdida” que se encontra entre as crianças e os jovens e os avós, Marja-Liisa Olthuis, sendo ela própria Inari Sami, organizou no ano letivo de 2009-2010, um curso permanente e intensivo de um ano de Inari Sami, totalmente financiado, para pessoas de profissões onde faltava a competência linguística na língua Sami – professores, assistentes sociais, jornalistas, etc. e até mesmo um padre (veja-se Olthuis & Kivelä, no prelo). Na Noruega, muitas crianças Sami podem ser ensinadas nos primeiros 9 anos de escola principalmente na língua Sami do norte; em duas escolas secundárias e no Saami University College, em Guovdageaidnu só se usa Sami no ensino (veja-se <http://www.samiskhs.no/>).

Alguns analistas, num livro sobre educação indígena e resistência na América Latina (Meyer & Maldonado Alvarado, 2010) criticam o “multiculturalismo” e o “interculturalismo” (aqueles que são defendidos por muitos instrumentos e declarações dos direitos humanos), como formas de celebração das culturas dos outros orientadas pela avaliação, e a diversidade como uma espécie de negócio que apoia o status quo. Estas celebrações tornam invisíveis as disparidades de poder e de estatuto entre as línguas e as culturas. Deste modo, o interculturalismo pode fazer parte do esforço de “preservação de privilégios da língua colonizadora” (Mamani 2010: 287). Os defensores dos direitos humanos têm de ser multidisciplinares e de estar muito conscientes sobre o modo como as suas ações influenciam as relações de poder em constante mudança.

Tove Skutnabb-Kangas

(professora aposentada da Universidade Åbo Akademi em Vasa, Finlândia e da Universidade de Roskilde, Dinamarca)

e-mail: skutnabbkangas@gmail.com