

PARADOXOS EM SITUAÇÕES DE BILINGUISTO NA COMUNIDADE ESTUDANTIL DE ALTOS DE CHIAPAS

*Paradojas en situaciones de bilingüismo en una comunidad estudiantil de
Altos de Chiapas*

María Antonieta Flores RAMOS
Universidade Federal de Mato Grosso
ninasgerais@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4934-5141>

RESUMO: Com base em Gass e Selinker (1994, 2008), Selinker (1972), Braggio (2011), Calvet (2002), Brito (2011) e Lucchesi (2015), buscou-se explicar os paradoxos encontrados na situação do bilinguismo vivida em uma comunidade estudantil de Altos de Chiapas, no México. Um total de 22 estudantes de grupos étnicos Maias, Tsotsil e Tseltal, da Universidade Intercultural de Chiapas, compõe o universo de análise da pesquisa. Entrevistas escritas e orais foram aplicadas aos alunos entre fevereiro e maio de 2019. Nas entrevistas escritas, destacou-se o grau de proficiência que os estudantes consideram possuir em espanhol e na língua indígena; já na entrevista oral, exploram-se as preferências linguísticas e as razões para as referidas escolhas. Os resultados, embora paradoxais, se relacionam com a emergência de um bilinguismo com proficiências desiguais em diferentes habilidades, sem contar as atitudes linguísticas contraditórias. Por outro lado, as relações desiguais de poder, produzidas entre os falantes de línguas indígenas e da sociedade nacional, acabam gerando dúvidas em torno dos rótulos criados sobre o indígena. Nessas relações desiguais, gestam-se os bilinguismos multifacetados (GASS; SELINKER, 2008) e os processos irregulares de transmissão da língua espanhola, que, por sua vez, geram uma variedade diatópica do espanhol, negativamente valorizada.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística; Bilinguismos; Línguas Maias-Espanhol.

RESUMEN: A partir de Gass y Selinker (1994, 2008), Selinker (1972), Braggio (2011), Calvet (2002), Brito (2011) y Lucchesi (2015), intentamos explicar las paradojas encontradas en la situación del bilingüismo. vivía en una comunidad estudiantil en Altos de Chiapas, México. Un total de 22 estudiantes de las etnias maya, tsotsil y tseltal, de la Universidad Intercultural de Chiapas, conforman el universo de análisis de la investigación. Se aplicaron entrevistas escritas y orales a los estudiantes entre febrero y mayo de 2019. En las entrevistas escritas se resaltó el grado de dominio que los estudiantes consideran tener en español y en lengua indígena; en la entrevista oral, se exploran las

preferencias lingüísticas y las razones de estas elecciones. Los resultados, aunque paradójicos, están relacionados con el surgimiento del bilingüismo con competencias desiguales en diferentes habilidades, sin mencionar las actitudes lingüísticas contradictorias. Por su parte, las relaciones desiguales de poder, que se producen entre hablantes de lenguas indígenas y la sociedad nacional, terminan generando dudas sobre las etiquetas que se crean sobre lo indígena. En estas relaciones desiguales se crean bilingüismos multifacéticos (GASS; SELINKER, 2008) y los procesos irregulares de transmisión del idioma español, que, a su vez, generan una variedad diatópica del español, valorada negativamente.

PALABRAS CLAVE: Sociolingüística; Bilingüismo; Idiomas maya-español.

INTRODUÇÃO

A família linguística Maia, uma das mais estudadas pela academia anglo-saxônica, representa uma família linguística transnacional, localizada em sete estados da República Mexicana (San Luís Potosí, Veracruz, Chiapas, Tabasco, Campeche, Quintana Roo e Yucatán), na República da Guatemala, Belize e Honduras. De acordo com Aissen, England e Zavala (2017), tal família é composta por aproximadamente trinta idiomas, com diferentes graus de vitalidade e número de falantes, por exemplo, a Língua Maia (ou *Yucatecan Maya*) – a partir da qual deriva seu nome – tem 857.607 falantes (INEGI, 2015), tornando-se, assim, a segunda língua indígena mais falada no México, após a língua Nahuatl. Enquanto isso, de acordo com a mesma fonte, o tseltal e o tsotsil representam a terceira e quarta línguas indígenas com mais falantes nesse país, com 556.720 e 487.898, respectivamente¹.

As línguas tseltal e tsotsil, às vezes, são grafadas com ‘tz’, tzotzil e tzeltal, no entanto, neste ensaio, aderimos a escrever de acordo com as regras aprovadas pelo Instituto Nacional de Línguas Indígenas (INALI) em 2009², que optou por ‘ts’. De acordo

¹ Informação disponível em: http://cuentame.inegi.org.mx/hipertexto/todas_lenguas.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.

² Em 2009, o Instituto Nacional de Línguas Indígenas (INALI), em coordenação com a Universidade Intercultural de Chiapas (UNICH), convocou a primeira reunião sobre a unificação do sistema de escrita de línguas indígenas em Chiapas. A chamada teve a participação de várias instituições educacionais e acadêmicas, bem como o apoio de várias associações civis. O resultado desse esforço conjunto pela unificação da escrita de línguas indígenas foi o livro *Normas de Escrita da Língua Tseltal*, em que se escreve tseltal com ts, uma vez que, tanto na língua tsotsil como na tseltal, a letra ‘z’ é inexistente. Versão bilíngue disponível em: https://site.inali.gob.mx/pdf/norma_tseltal.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

com Kaufmann (1996, *apud* ENGLAND, 1996), tsotsil e tseltal são línguas que integram o ramo tseltalano, tronco ocidental da família linguística Maia. Essas duas Línguas Maias são as únicas integrantes do ramo tseltalano e possuem maior proximidade tipológica entre as línguas dessa família e dão nome aos grupos indígenas que as falam.

Chiapas, estado com o maior número de Línguas Maias no México, está localizado no sudeste do México e limitado ao sul pelo Oceano Pacífico, a leste com a República da Guatemala, ao norte e ao oeste com os estados mexicanos de Tabasco e Oaxaca, respectivamente (mapas 1 e 2).

Mapa 1: Chiapas, no México



Fonte: Para todo México.³

Mapa 2: Municipio de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México



Fonte: Adaptação do Prontuário de Informação geográfica municipal dos Estados Unidos Mexicanos.⁴

No estado de Chiapas fica a Universidade Intercultural de Chiapas (UNICH), a segunda entre as onze universidades interculturais, fundada em dezembro de 2004. A sede da UNICH está localizada no município de San Cristóbal de Las Casas, a cinco quilômetros da praça principal da cidade. Outros quatro campi ou unidades acadêmicas multidisciplinares encontram-se estabelecidas nos municípios de Yajalon, Las Margaritas, Oxchuc e Vale do Tulijá, sendo que os três primeiros foram fundados em 2009 e o último, em 2012.

As licenciaturas pioneiras da UNICH são Desenvolvimento Sustentável, Turismo Alternativo, Comunicação Intercultural e Língua e Cultura. Além dessas, em 2012, foi

³ Disponível em: <<https://www.paratodomexico.com/estados-de-mexico/estado-chiapas/index.html>>. Acesso em: 7 jan. 2020.

⁴ Disponível em: <http://www3.inegi.org.mx/contenidos/app/mexicocifras/datos_geograficos/07/07078.pdf> Acesso em: 6 jan. 2020.

inaugurado o curso de licenciatura em Direito Intercultural e, em 2014, a de Médico Cirurgião com enfoque Intercultural.

Por sua parte, San Cristóbal de Las Casas, cidade que sedia a UNICH, representa um território tradicionalmente tsotsil muito próximo da região tseltal, onde a chamada sociedade nacional mexicana mantém uma convivência, não isenta de conflitos, com a sociedade Maia; nessa sociedade com alta densidade de população indígena onde as transferências linguísticas e culturais são bidirecionais (GASS; SELINKER, 1995), faz-se relevante salientar as contradições experimentadas entre os estudantes Tseltales e Tsotsiles em face das línguas, vistas as rápidas transformações socioculturais que afetam diferentes dimensões da vida cotidiana. A seguir, apresentarei as situações paradoxais em face das línguas nacionais mexicanas, isto é, entre o espanhol e as duas línguas maias, o tsotsil e o tseltal. Para isso, o artigo será desenvolvido em cinco seções, a saber: o item 1, chamado *A Trajetória para Realizar este Estudo*, no qual se apresenta o procedimento para realizar a pesquisa e as técnicas aplicadas, descrevendo as seções da entrevista escrita. Já no perfil sociolinguístico do segundo item, forneço algumas informações sobre o percentual de participantes por gênero e etnia e sobre seus meios de subsistência.

Na seção 3 do artigo, forneço algumas colocações derivadas, em especial, da área de Aquisição de Segunda Língua com o intuito de explicar tanto os bilinguismos multifacetados manifestos entre os participantes da pesquisa quanto o surgimento de uma variedade diatópica do espanhol negativamente valorizada, em especial na escrita, no âmbito acadêmico e entre os falantes ditos proficientes do espanhol. No item 4, apresento os resultados encontrados no que tange à proficiência alegada pelos participantes da pesquisa na fala, compreensão, leitura e escrita, tanto na língua espanhola quanto nas línguas Maias mencionadas; assim sendo, também mapeio os conhecimentos dessas línguas entre os pais (pai e mãe) e os avós dos estudantes e me refiro a alguns dados sobre as preferências linguísticas dos estudantes em face dos anseios de atingir melhores oportunidades laborais por uma parte e, por outra, preservar, por questões afetivas, a língua dos avós. Finalmente, no item 5, faço algumas reflexões finais sobre os processos irregulares de transmissão linguística do espanhol que pautam o espanhol indígena falado – e escrito – na região Altos de Chiapas, além de expor os sentimentos encontrados em torno aos bilinguismos preservados, até hoje, apesar dos anseios do Estado mexicano em

impor uma única língua.

A TRAJETÓRIA PERCORRIDA PARA REALIZAR ESTE ESTUDO

O estudo foi realizado no campus de San Cristóbal de Las Casas da Universidade Intercultural de Chiapas (UNICH), com vinte alunos de licenciatura em Língua e Cultura e dois de Comunicação Intercultural. Inicialmente, o estudo foi concebido para trabalhar com os estudantes da licenciatura em Língua e Cultura das etnias tsotsil e tseltal, levando em consideração apenas os novos alunos (do segundo semestre). No entanto, encontrou-se um número desigual de estudantes tseltales e tsotsiles entre os calouros de 2018, assim, para equiparar esses números, buscou-se, nos grupos de Língua e Cultura, que entraram em 2016 e 2017 e, adicionalmente, dois estudantes tsotsiles (ETSO18 e ETSO19) de Comunicação Intercultural, que entraram em 2017; embora haja um número equitativo de Tsotsiles e Tseltales, não aconteceu o mesmo equilíbrio entre homens e mulheres por cada etnia, conforme se verifica no gráfico 1. No quadro 1, a seguir, apresentam-se os códigos correspondentes por cada participante, o ano de ingresso dos participantes da pesquisa à universidade, a etnia à qual esses participantes se afiliaram e a licenciatura na qual estão matriculados.

Quadro 1: Dados dos participantes da pesquisa

| | ANO DE INGRESSO | CÓDIGO | ÉTNIA | LICENCIATURA |
|----|-----------------|--------|---------|------------------|
| 1 | 2018 | ETSE1 | TSELTAL | Língua e Cultura |
| 2 | 2018 | ETSE2 | TSELTAL | Língua e Cultura |
| 3 | 2018 | ETSE3 | TSELTAL | Língua e Cultura |
| 4 | 2018 | ETSE4 | TSELTAL | Língua e Cultura |
| 5 | 2018 | ETSE5 | TSELTAL | Língua e Cultura |
| 6 | 2018 | ETSE6 | TSELTAL | Língua e Cultura |
| 7 | 2018 | ETSE7 | TSELTAL | Língua e Cultura |
| 8 | 2018 | ETSE8 | TSELTAL | Língua e Cultura |
| 9 | 2018 | ETSO9 | TSOTSIL | Língua e Cultura |
| 10 | 2018 | ETSO10 | TSOTSIL | Língua e Cultura |
| 11 | 2018 | ETSO11 | TSOTSIL | Língua e Cultura |
| 12 | 2018 | ETSE12 | TSELTAL | Língua e Cultura |
| 13 | 2018 | ETSE13 | TSELTAL | Língua e Cultura |
| 14 | 2018 | ETSE14 | TSELTAL | Língua e Cultura |
| 15 | 2018 | ETSO15 | TSOTSIL | Língua e Cultura |
| 16 | 2017 | ETSO16 | TSOTSIL | Língua e Cultura |

| | | | | |
|----|------|--------|---------|---------------------------|
| 17 | 2017 | ETSO17 | TSOTSIL | Língua e Cultura |
| 18 | 2017 | ETSO18 | TSOTSIL | Comunicação Intercultural |
| 19 | 2017 | ETSO19 | TSOTSIL | Comunicação Intercultural |
| 20 | 2016 | ETSO20 | TSOTSIL | Língua e Cultura |
| 21 | 2016 | ETSO21 | TSOTSIL | Língua e Cultura |
| 22 | 2016 | ETSO22 | TSOTSIL | Língua e Cultura |

Fonte: produzido pela autora (2019).

A investigação, por sua vez, é derivada do projeto de pesquisa de doutorado realizado na Universidade Federal de Mato Grosso, em que se pretende analisar a formação de uma variante diatópica do espanhol com transferências das línguas tsotsil e tseltal. Para realizar este estudo, esta pesquisadora, que trabalha como professora de expressão escrita em Língua Espanhola L2 na UNICH há 14 anos, aplicou, como técnica de pesquisa, uma entrevista escrita semiaberta, uma entrevista oral gravada e dois exercícios de redação. Além desses dispositivos, a pesquisadora fez anotações no diário de campo, baseadas na observação participante e nos comentários emitidos pelos estudantes – participantes ou não da pesquisa – em torno às perguntas feitas na entrevista escrita, mas também relativos aos conhecimentos sobre línguas. A pesquisadora assistiu às aulas de línguas indígenas, ministradas nas línguas tsotsil e tseltal, com o intuito de conferir quais dos participantes da pesquisa as assistiam, ou não, e com que proficiência falavam as línguas indígenas que alegavam conhecer.

Antes de iniciar o trabalho de campo, explicou a cada grupo de estudantes os objetivos da pesquisa, a metodologia e quem poderia participar. A pesquisadora considerou o conhecimento de uma língua Maia – entre o tsotsil e o tseltal – para a participação na pesquisa, pensando, mormente, na fala, sem que isso significasse uma alta proficiência na língua indígena; no entanto, deu por certo que a afiliação a uma etnia significava o conhecimento, mais ou menos homogêneo, da língua Maia correspondente e fez com que os estudantes soubessem desse critério; sendo assim, coube aos estudantes decidir quem se autoafiliava como Tsotsil ou Tseltal e quem iria efetivamente participar do projeto. Em seis casos, a pesquisadora não teve, de início, contato direto com os estudantes e, portanto, o critério de que eles ficaram sabendo foi apenas a autoafiliação a um dos dois grupos étnicos mencionados; por outro lado, os estudantes que discretamente se recusaram a participar da pesquisa alegaram o desconhecimento das línguas Maias, sem

dar maiores justificativas. Tratou-se de uma participação voluntária em que – como declarado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos participantes – esses poderiam deixar o projeto em qualquer fase, se assim o quisessem. Nem todos os falantes de ambas as línguas concordaram em participar, alguns deles porque consideravam que apenas possuíam um conhecimento passivo da língua⁵. De modo que, após o levantamento dos dados, descobriu a pesquisadora que o bilinguismo social nem sempre é harmonioso e pode ser problemático, porque, nas diferentes maneiras de gerenciar ou administrar o plurilinguismo, podem vir à tona as posturas políticas dos alunos (CALVET, 2002)⁶.

A identidade dos participantes foi mantida sob sigilo, portanto, o código que os identifica tem a ver apenas com a etnia à qual pertencem. A diversidade – e complexidade – dos resultados da investigação, em função das diferentes variáveis do ambiente multicultural e multilíngue, demonstra que “as pressões sociais operam continuamente sobre a língua, não a partir de um ponto remoto do passado, mas como uma força social que atua no presente vivo” (LABOV, 2011, p. 21). A entrevista escrita, por exemplo, reflete essas pressões sociais, pois embora ela contivesse perguntas com respostas semiabertas, houve respostas inesperadas, de modo que a pesquisadora optou por acrescentar espaços para observações, as quais provaram ser muito produtivas em quatro das cinco seções que integram a entrevista.

A entrevista escrita foi integrada pelas seções que seguem: na primeira, os dados anotados referiam-se à origem dos estudantes, seus pais e avós, bem como sobre o período de estadia em San Cristóbal de Las Casas, tanto dos estudantes como de seus pais, no caso de haverem imigrado para essa cidade. Na segunda, perguntava-se sobre o seu percurso

⁵ Embora alguns dos estudantes se recusassem a participar, argumentando que eles não falavam mais a língua tsotsil ou tseltal, durante as entrevistas, esta pesquisadora alertou que, embora alguns deles se comunicassem exclusivamente em espanhol, entendiam a conversa de seus companheiros naquelas línguas. A esse respeito, entendemos que coube aos estudantes definir o grau de conhecimento que pensavam que tinham sobre as línguas tsotsil e tseltal e, de acordo com essa definição, aceitar ou recusar a participar da investigação. Havia também os estudantes falantes dessas línguas que se recusaram a participar por receio ou falta de interesse. A pesquisadora percebeu que se tratava de estudantes falantes dessas línguas porque em duas ocasiões estiveram nas classes de falantes de tsotsil e de tseltal. As aulas são ministradas inteiramente nessas línguas e participam delas os alunos que, pelo menos, as podem compreender ou se autoassumem como proficientes nelas. Nesse sentido, a pesquisadora participou de uma classe para falantes de tsotsil e de uma de tseltal.

⁶ Ao falar de plurilinguismo, Calvet refere-se a diferentes situações comunicativas nas quais prevalecem falantes de, pelo menos, duas línguas diferentes e a negociação da língua de interação se torna um ato político, pois uma das línguas se impõe sobre a/s outra/s que o interlocutor fala ou não quer falar.

escolar, do ensino básico ao ensino médio e superior (dos 6 aos 18 anos, aproximadamente), e sobre os seus meios de subsistência. Na terceira, os estudantes são questionados sobre sua proficiência em falar, entender, ler e escrever em espanhol e na sua língua materna, tomando como base três critérios: muito bem, razoável e pouco. Na quarta seção, perguntou-se quais são os âmbitos de uso do espanhol e de uma língua indígena (tsotsil ou tseltal) com base na interação com os pais, avós, amigos e irmãos ou primos em dezessete lugares diferentes. Na quinta seção, foram aplicadas três perguntas: "Por que você fala espanhol exclusivamente mesmo com seus colegas falantes de Tsotsil ou Tseltal?", "Por que você se comunica exclusivamente em espanhol com seus pais?" e "Por que você se comunica exclusivamente em espanhol com os seus avós?". A pesquisadora, inicialmente, havia previsto três respostas possíveis, mas, como sugerido pelos próprios alunos, foram acrescentadas mais cinco.

Além dessa entrevista semiaberta, aplicou-se uma entrevista oral com os estudantes, que foi mantida em um arquivo de áudio. As perguntas da entrevista oral centraram-se no interesse em conhecer a relação que os estudantes mantêm com a língua indígena dos seus antepassados, a(s) língua(s) que eles(as) gostariam de transmitir aos seus possíveis descendentes e a(s) língua(s) que eles(as) gostariam de aprender se eles contassem com as condições ideais. Também foram aplicadas, apenas para alguns deles, algumas perguntas, cujas respostas são aparentemente simples, como: para que te serve saber ler? Você gosta de ler? O que você gosta de ler? Ou, ainda, o que você lia quando aprendeu a ler?

Essa informação foi exposta, parcialmente, em dois congressos: na II Jornada Internacional de Linguística Aplicada Crítica (II JILAC)⁷ e no IV Congresso Latino-americano de Glotopolítica (IV CLAGLO)⁸. A primeira apresentação discutiu as práticas de cultura escrita, radicalmente desigual em países que, como Brasil e México, sofrem de desigualdades socioeconômicas estruturais. Já a apresentação no IV CLAGLO, chamada de *Políticas linguísticas no México: O moderno leito de Procusto*, argumentou sobre a inviabilidade do ensino de espanhol para falantes de línguas minorizadas (nesse caso, os

⁷ *Letramentos Desiguais em Sociedades Fragmentadas: A Hidra do Conto* (RAMOS, 2020, p. 618-630). Disponível em: <<https://gecal-unb.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Anais-2019-ISSN-2675-4053.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2020.

⁸ *Políticas linguísticas no México: O moderno leito de Procusto* (RAMOS, 2019, p. 15). Disponível em: <https://4claglo.files.wordpress.com/2019/08/mesas-4claglo_def_final.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2019.

alunos anteriormente citados), uma vez que o alcance do conhecimento da língua oficial representa, em qualquer caso, uma situação de perda da língua materna (L1) e/ou uma aprendizagem incompleta da língua de Estado (nacional), ou seja, uma situação de desvantagem em relação aos estudantes monolíngues em espanhol que pertencem à suposta cultura nacional.

Embora os resultados obtidos tanto pela entrevista escrita semiaberta como pela entrevista oral permitam uma melhor compreensão de vários fenômenos linguísticos, nem sempre há uma congruência entre os conhecimentos alegados pelos estudantes em face das línguas e as respostas encontradas nas entrevistas escritas e orais, sem contar os dados resultantes da observação nas aulas de línguas indígenas e da análise dos textos escritos em espanhol pelos participantes da pesquisa. Algumas das hipóteses iniciais foram consolidadas ao longo da pesquisa, mas outras resultaram pouco relevantes; por exemplo, a pesquisadora considerou que as mulheres tendem a preservar a L1 mais do que os homens, mas essa hipótese resultou pouco relevante ao incluir a variante faixa etária, pois a pesquisa revelou que dos três estudantes com conhecimento mais precários da L1 entre os participantes da pesquisa, duas são garotas e um é menino; no entanto, essa mesma hipótese foi comprovada entre as mães e as avós dos estudantes. A pesquisadora considerou, como segunda hipótese, que a preservação ou o deslocamento das L1 deviam-se ao fato de os participantes morarem, no primeiro caso, em áreas rurais e, no segundo caso, em áreas urbanas. Nesse quesito, no entanto, teve maior relevância a atitude linguística dos pais dos estudantes e o convívio mais ou menos frequente com a língua Maia; sendo assim, houve casos de estudantes morando na cidade de San Cristóbal de Las Casas, cujos pais – ou pelo menos a mãe – interagem com eles na L1 em casa, sem contar que, em outros âmbitos públicos, como o mercado ou a igreja, também convivem com falantes da língua indígena. Contrariamente, nas chamadas comunidades indígenas rurais, quando os pais – e os avós – decidem não falar a língua indígena com seus filhos desde a infância, essa atitude, baseada em crenças erradas, gera um conhecimento empobrecido da língua indígena.

A hipótese de um bilinguismo mais ou menos homogêneo entre os participantes da pesquisa foi, portanto, descartada; no entanto, a pesquisadora percebeu que a hipótese de maiores dificuldades no desempenho da fala e da escrita em espanhol, melhor desempenho

na L1, deu certo e, para testar essa hipótese, serviu-se de algumas estratégias: inquiriu aos estudantes sobre os momentos em que eles traduziam para os pais, os avós ou os irmãos; assistiu às aulas de línguas indígenas – ministradas em línguas indígenas – e mapeou o percentual de monolinguismo em L1 e bilinguismo entre os familiares dos participantes da pesquisa. Outra hipótese confirmada indica que a língua espanhola L2 foi aprendida na escola primária; no entanto, o aprendizado da língua de Estado nem sempre se consolidou nessa etapa da educação formal e ela nem foi ministrada por professores que a ostentavam como L1. Todas essas hipóteses, por vezes confirmadas, e, na maioria das vezes, descartadas, contribuem com o objetivo geral da pesquisa de doutorado que visa descrever os fatores sociolinguísticos que gestam o chamado espanhol étnico, descrevendo como os estudantes maias reestruturam a língua espanhola com as transferências própria da L1.

Entre as várias questões decorrentes da pesquisa, encontramos as atitudes linguísticas que os alunos enfrentam em relação às diferentes línguas, as situações diglósicas cotidianas, os âmbitos de uso do par de línguas espanhol-língua indígena e as novas formas de comunicação da sociedade chiapaneca em áreas multiculturais e multilíngues, como as suscitadas das situações comunicativas gestadas na cidade de San Cristóbal de Las Casas. O disfuncional, como aponta Labov (2011), nesse contexto, seria que uma língua que corresponde a uma sociedade complexa revele-se como ausente de uma heterogeneidade estruturada.

Quanto às entrevistas orais, estas foram realizadas entre fevereiro e maio de 2019, nos salões e corredores da Universidade Intercultural de Chiapas, enquanto que as entrevistas escritas semiabertas foram aplicadas nas salas de aula de cada grupo. As entrevistas orais foram muito breves, pois, em geral, não passaram de três minutos; no entanto, as entrevistas escritas duraram cerca de uma hora e meia. Registra-se, ainda, que, em alguns casos, a pesquisadora tomou a iniciativa de preencher os formulários da entrevista semiaberta enquanto os estudantes respondiam às perguntas do documento, com o intuito de agilizar o processo e levar menos tempo para o preenchimento.

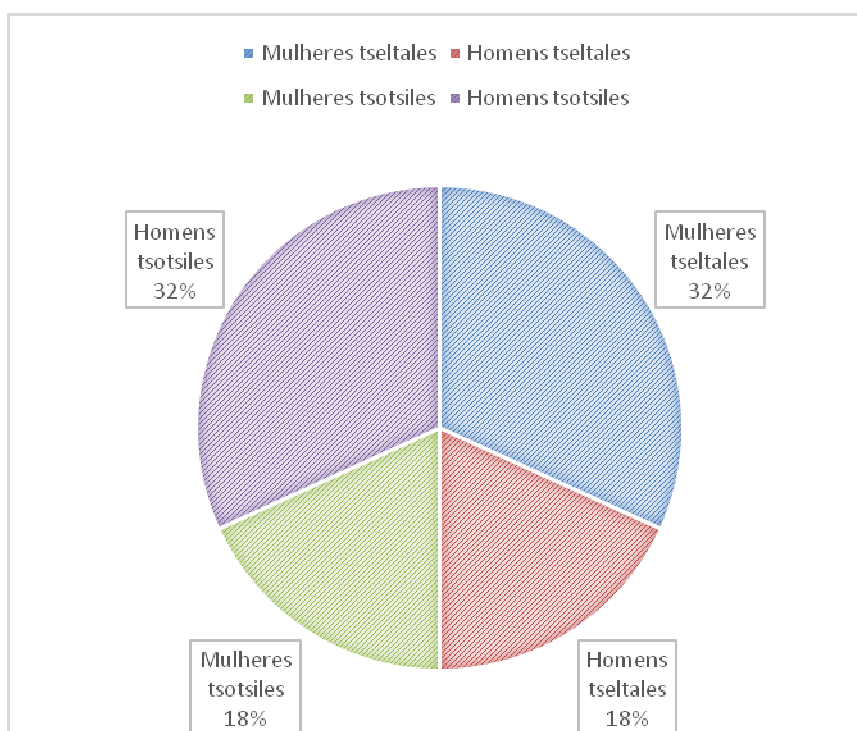
PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO DO UNIVERSO DE ESTUDO

Como já mencionado, a pesquisa foi realizada com 22 estudantes que ingressaram na UNICH entre os anos de 2016 e 2018. A faixa etária desses flutua entre 19 e 29 anos,

sendo que a maioria oscila entre 19 e 24 anos (vinte estudantes), contudo, dois deles relataram ter 27 e 29 anos, respectivamente. No início, acreditamos que as mulheres estavam dispostas a participar do projeto em maior número do que os rapazes, no entanto, a análise dos dados mostrou-nos que houve uma participação igualitária entre homens e mulheres (11 de cada), embora desigual por etnia.

Assim, entre os tseltales, 63,63% dos participantes eram mulheres, enquanto houve 36,37% de homens. Entre os tsotsiles ocorreu o oposto, já que 63,63% dos participantes eram homens, enquanto 36,37% foram compostos por mulheres. Em resumo, dos 22 participantes – 11 por cada etnia –, por um lado, participaram 7 mulheres (32%) e 4 homens (18%) tseltales e, por outro, 7 homens (32%) e 4 mulheres (18%) tsotsiles, o que representa um número equitativo entre os gêneros, conforme se verifica no gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1: Percentual de participantes por gênero e etnia



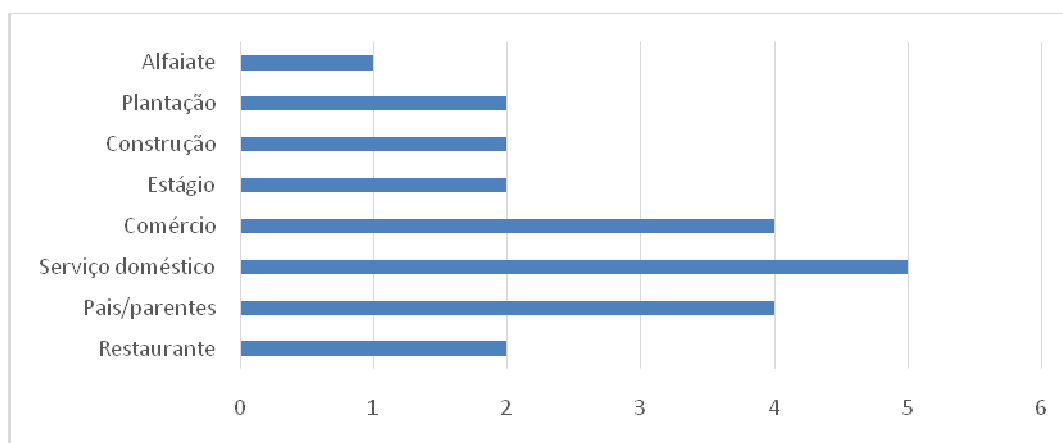
Fonte: produzido pela autora (2019).

Mesmo que não haja diferenças radicais entre o status social de cada aluno, alguns têm condições econômicas menos difíceis do que outros. Em geral, aqueles que nasceram

no município de San Cristóbal de Las Casas vivem na casa dos seus pais, trabalham, ainda que em horários e períodos intercalados, no negócio de seus pais ou parentes, os quais já se estabeleceram nesse município há pelo menos duas décadas.

Aqueles com maiores dificuldades econômicas vêm das sedes administrativas das chamadas comunidades indígenas rurais. Geralmente, alugam quartos em bairros carentes dos subúrbios⁹ de San Cristóbal de Las Casas, deslocam-se para seus vilarejos e povoados natais com pouca frequência, em diferentes épocas do ano, e trabalham na indústria da construção (homens 1,81%), serviços domésticos (mulheres, 80%), em restaurantes, no comércio e, excepcionalmente, em outras operações de trabalho (um deles trabalha como alfaiate).

Gráfico 2: Setores laborais e meios de subsistência dos estudantes



Fonte: produzido pela autora (2019).

No momento em que foram entrevistados, os alunos estavam em processo para conseguirem uma bolsa de estudo do Governo Federal, correspondente à nova administração (2018–2024), e dois deles já contavam com o cartão para o recebimento do aporte financeiro. Entre os estudantes, a idade média de início de atividades laborais apontada foi de 15 anos, e esta fase coincide com o período em que eles vêm das comunidades indígenas rurais, em mudança para estudo e/ou trabalho na cidade de San Cristóbal de Las Casas. No entanto, pode haver alguma margem de erro nessa idade

⁹ Os subúrbios de San Cristóbal de Las Casas têm sido povoados, pelo menos, desde os anos 70 do século passado, por indígenas de diferentes etnias (primariamente, tsotsiles e tseltales), expulsos de suas comunidades de origem, seja por conflitos religiosos, seja por problemas agrários ou políticos.

média, porque, em geral, os estudantes nem sempre assumem como trabalho as atividades não remuneradas economicamente¹⁰.

MEANDROS NOS PERCURSOS TEÓRICOS

Segundo os preceptores da ASL, a aquisição de uma segunda língua representa um processo com etapas progressivas que se desenvolve de forma holística, na qual a L1 possui um status especial visto que é a partir dessa primeira língua que se reestrutura qualquer língua aprendida.

Desde 1957, quando Lado (*apud* GASS; SELINKER, 1994) afirmou que os indivíduos tendem a transferir as formas e os significados de sua cultura e sua língua nativas para a língua e cultura estrangeiras ao tentar falar e compreender a língua e cultura dos falantes da L2, a ideia de transferência linguística foi promovida no campo dos estudos de segundas línguas. A noção de transferência linguística teve alta importância para compreender o processo de aprendizagem de segundas línguas; processo no qual os linguistas procuravam prever os erros que seriam produzidos na aquisição da L2 e encontrar padrões de comportamento comuns entre os aprendizes de línguas não nativas, a fim de diagnosticar suas áreas de dificuldade na aprendizagem dessas línguas. A compreensão da aquisição de línguas adicionais se reduziu nos anos 60 (do século XX) ao paradigma comportamentalista da análise contrastiva de línguas; não obstante, esses pressupostos apresentaram problemas até hoje irresolutos, de maneira que outros elementos afetivos como a motivação, as atitudes linguísticas e a idade do aprendiz têm sido considerados cruciais para a explicação da aquisição de uma L2.

Vistos os problemas irresolutos da análise comparativa, houve uma mudança no método de análise, a fim de explicar os fatores que operam na aprendizagem de uma L2.

¹⁰ Na segunda parte da entrevista escrita, eles são perguntados sobre os seus meios de subsistência. Entre os rapazes, alguns deles disseram que não trabalhavam, pois eram sustentados por seus pais. No entanto, a pesquisadora perguntou se eles se dedicavam à agricultura, atividade comum entre os que procedem das comunidades indígenas rurais, e todos eles responderam que sim, mesmo que não com a mesma frequência de quando eles viviam, permanentemente, em seu lugar de origem. Além disso, quando se perguntou sobre as atividades de trabalhos temporárias – aos fins de semana ou durante as férias –, as respostas foram variadas, como a de ETSE3. As mulheres, por sua vez, desde tenra idade estão envolvidas em atividades domésticas não remuneradas. Algumas, como ETSE12, prestam serviços domésticos para familiares com uma renda em troca da estadia em sua casa ou quarto em San Cristóbal de Las Casas. Em geral, essa situação acontece quando se trata de moças que migram para San Cristóbal de Las Casas.

Assim, surgiu a hipótese da interlíngua (SELINKER, 1972), na qual o erro deixou de ser percebido como um obstáculo para ser concebido como um sintoma do progresso emitido, de forma inconsciente, nas etapas iniciais de aprendizagem de uma língua. Inspirado pela expressão “identificadores interlinguais”, empregada por Weinreich (1957 *apud* GASS; SELINKER, 1994), Selinker (1972) elabora um novo conceito, que nomeia “interlíngua”, com o qual sugere a existência de um sistema linguístico separado (da L1 e da L2) baseado nas emissões observáveis geradas quando o aprendiz tenta produzir novas normas sobre a língua-alvo. Para tanto, a interlíngua representa um sistema linguístico autônomo que o aprendiz interioriza, de forma gradual, ao reestruturar a L2, manifestando a aproximação, consciente ou não, à L2.

No desenvolvimento da interlíngua, Selinker (1972) sugere que há, pelo menos, cinco processos cognitivos centrais que caracterizam as etapas gradativas de aquisição da L2. Segundo Selinker (1972), se demonstramos, experimentalmente, que as regras presentes na interlíngua ocorrem como resultado da L1, encontramos-nos perante uma transferência linguística. Se tais elementos identificáveis são oriundos de um ensino formal de regras cujas exceções o aprendiz põe de lado, encontramos-nos diante da transferência de processos de aprendizagem; Selinker (1972) exemplifica esse processo com o pronome atribuído, em inglês, ao gênero masculino e feminino (*he, she*): a este respeito, diz ainda que, como os exemplos regularmente providenciados nos livros didáticos (*textbooks*) favorecem o gênero masculino (*he*), alunos servo-croatas o retomam em sua interlíngua em inglês, inclusive quando a pessoa referida não é um homem.

Quando se trata de elementos com os quais o aprendiz tenta se aproximar ao material que deve ser aprendido, simplificando suas regras, trata-se de estratégias de aprendizagem da L2 (SELINKER, 1972). Quando o aprendiz tenta se comunicar com o falante nativo da L2, concentrando sua atenção nos aspectos que lhe parecem mais relevantes, evitando certos aspectos gramaticais, deparamo-nos com o processo cognitivo denominado estratégias cognitivas na L2 (SELINKER, 1972). Por fim, quando se sobregeneralizam as regras e as características semânticas da L2, encontramos o quinto processo cognitivo.

No que se refere à aquisição do bilinguismo, trata-se de uma expressão muito ampla, já que inclui um leque de matizes e diferenças de graus de conhecimento de uma

L2, ou mesmo de uma L1. Selinker e Gass (2008) apontam os matizes implicados pelo termo “bilinguismo” e as dificuldades em defini-lo, de uma maneira ou outra, iniciando por considerar que, como esclarecem Bathia e Ritchie (2005 *apud* SELINKER; GASS, 2008), o prefixo latino “bi” significa dois, quando, na realidade, em algumas perspectivas, esse termo pode incluir mais de duas línguas. Selinker e Gass (2008) consideram que há uma divergência muito ampla na questão do grau de conhecimento, pois, enquanto alguns teóricos consideram um determinado sujeito bilíngue em qualquer etapa do processo de aprendizagem, outros argumentam que apenas aqueles que chegaram à sua meta definitiva podem ser considerados bilíngues. Há distintos tipos de bilinguismo, graus de conhecimento e variáveis de aprendizagem, de maneira que Selinker e Gass (2008) consideram mais apropriado pensar no bilinguismo como um contínuo, com diferentes graus de conhecimento, tanto da L1 quanto da L2. Há, portanto, numerosas situações em que os indivíduos usam línguas distintas, em diferentes etapas de suas vidas, sem contar que suas habilidades nessas línguas podem ser variáveis ou mudar ao longo de toda uma vida. Nota-se, então, que o bilinguismo multifacetado reflete uma realidade complexa e mutante com fronteiras movediças.

RESULTADOS ENCONTRADOS

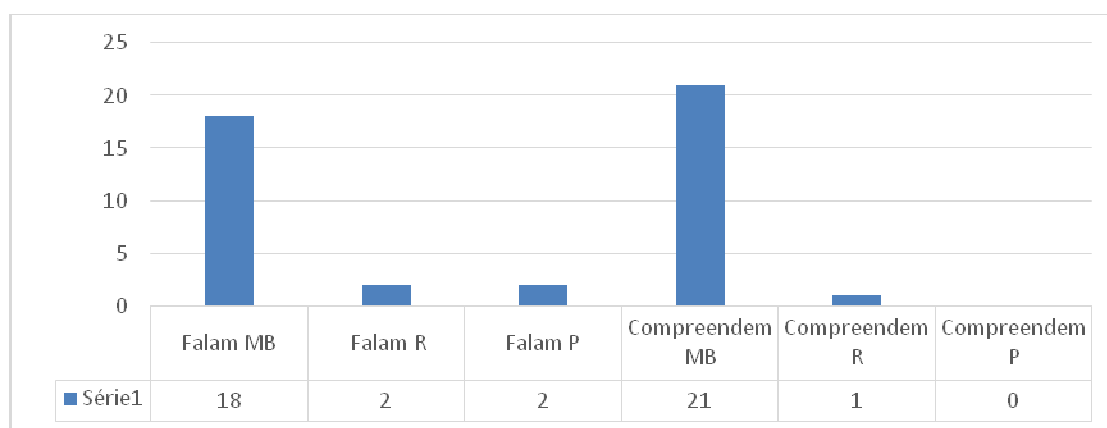
Na seção a seguir, exibem-se os resultados da pesquisa na seguinte ordem: primeiramente, apresenta-se a proficiência alegada em diferentes habilidades linguísticas pelos participantes da pesquisa, isto é, na fala, na compreensão, na leitura e na escrita tanto da língua espanhola quanto da língua Maia, seja ela tsotsil, seja tseltal. Em seguida, analisam-se os comentários dos estudantes em torno das habilidades linguística acima descritas – em especial na escrita – salientando que o critério razoável se apresenta como o mais ambíguo entre os três sugeridos (muito bem, razoável e pouco). Mais adiante, são feitos alguns apontamentos em torno do aprendizado da língua indígena e do papel pouco relevante das chamadas Primárias Bilíngues nessa tarefa, visto que, nessas instituições escolares, quando ocorrem, referem-se à leitura, ensinada em detrimento da escrita, uma vez que esta última é aprendida até a idade adulta, conforme apontado pelos estudantes sujeitos da pesquisa. Posteriormente, analisam-se, da mesma forma, os lugares e as pessoas com as quais os estudantes aprenderam a língua hegemônica, além de apresentar-

se, mediante gráficos, o percentual de antepassados (entenda-se pais e avós de ambos os sexos) monolíngues em tsotsil ou tseltal ou então bilíngues em espanhol e uma dessas línguas maias. Em seguida, referem-se as atitudes linguísticas dos estudantes, analisando as respostas do questionário escrito. Nesse mesmo quesito, apresentam-se os resultados da entrevista oral no que diz respeito aos idiomas que os garotos gostariam de transmitir aos filhos, as línguas que eles gostariam de aprender e as razões para essas escolhas. Finalmente, essa sessão alerta sobre duas das áreas nas quais se preserva maior multilinguismo, isto é, a igreja (ou o culto religioso) e o mercado público aberto.

Na entrevista escrita semiaberta, os estudantes marcaram, quanto ao conhecimento que consideravam ter nas quatro habilidades (falar, compreender, ler e escrever) de dois idiomas (espanhol e uma língua maia), com base nos critérios: muito bem, razoável e pouco. Esperava-se que os estudantes anotassem na tabela a proficiência considerada no espanhol, em uma língua indígena e, excepcionalmente, numa terceira língua.

Embora essa seção pressuponha respostas fechadas, mais da metade dos alunos observaram em que condições consideravam escrever ou ler muito bem, razoavelmente ou pouco. Portanto, uma tabela adjacente foi adicionada para colocar essas observações, quase sempre relacionadas à leitura e à escrita.

Gráfico 3: Proficiência alegada na fala e compreensão do espanhol



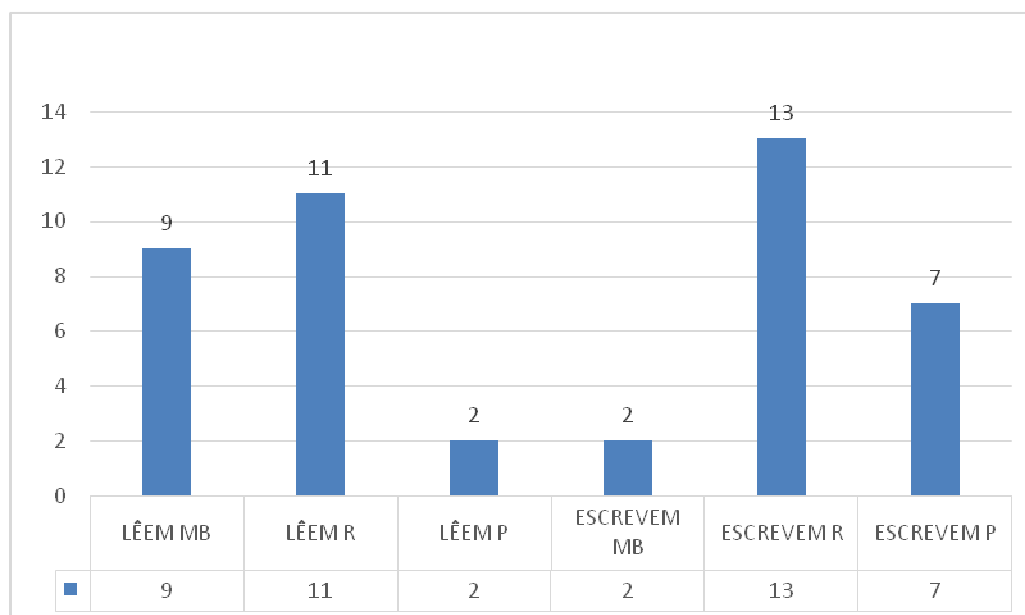
Fonte: produzido pela autora (2020).

Com relação ao espanhol, a fala e a compreensão auditiva foram avaliadas como as habilidades melhor conhecidas; o anterior relaciona-se com os bilinguismos multifacetados (SELINKER; GASS, 1994), nos quais as numerosas situações em que os

indivíduos usam dois idiomas derivam, em diferentes combinações, das habilidades linguísticas; assim sendo, há aqueles que funcionam bem em alguns contextos, como na conversação, mas não no âmbito letrado daquela língua, fato que condiz com os resultados relatados pela leitura e pela escrita descritos no gráfico 4.

Outra das razões que permitem compreender o contraste na avaliação alegada dessas habilidades linguísticas – a fala e a compreensão auditiva, por um lado, e a leitura e a escrita, por outro – da parte dos estudantes tem a ver com as competências fossilizáveis na interlíngua de que fala Selinker (1972), as quais não se restringem ao desempenho de aprendizes individualmente, “mas se estendem ao desempenho completos de grupos completos de indivíduos” (SELINKER, 1972, p. 216); sendo assim, as características do espanhol falado em Altos de Chiapas passam despercebidas entre os habitantes dessa região, vistas as transferências linguísticas bidirecionais (GASS; SELINKER, 1994), provocando que as competências fossilizadas da interlíngua sejam a situação normal. O mesmo não acontece com a leitura, mas em especial com a escrita, em que o erro fossilizado tem maior peso negativo no âmbito acadêmico, especialmente quando a percepção sobre o falante que o emite se soma a outros fatores sociais que classificam ao escrevente em função das suas deficiências em torno da redação. Os resultados sobre a proficiência alegada na leitura e escrita são descritos no gráfico 4 a seguir.

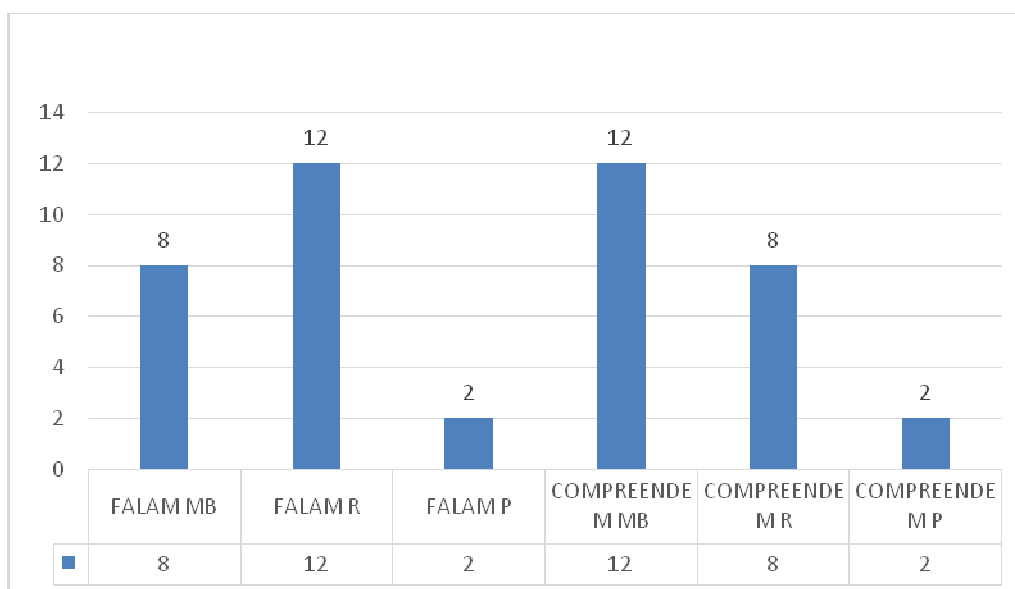
Gráfico 4: Proficiência alegada na leitura e escrita do espanhol



Fonte: produzido pela autora (2020).

A respeito do suposto conhecimento da Língua Maia, seja tsotsil, seja tseltal, as respostas se apresentaram contraditórias, pois, embora os participantes da pesquisa apontem que elas representam as suas línguas maternas¹¹, reconhecem que possuem maior proficiência em algumas habilidades em espanhol do que na alegada L1. Dessa forma, só 8 estudantes (em comparação com 18 em espanhol) reconheceram falar muito bem uma Língua Maia; 12 indicaram falar razoavelmente e 2 alegaram falar pouco, igual ao espanhol. Doze dos 22 participantes declararam compreender muito bem sua língua nativa (em comparação com 21 em espanhol), 8 entendem razoavelmente e 2 marcaram que entendem pouco. Os resultados podem ser observados no gráfico 5 a seguir.

Gráfico 5: Proficiência alegada na fala e compreensão do tsotsil ou tseltal.

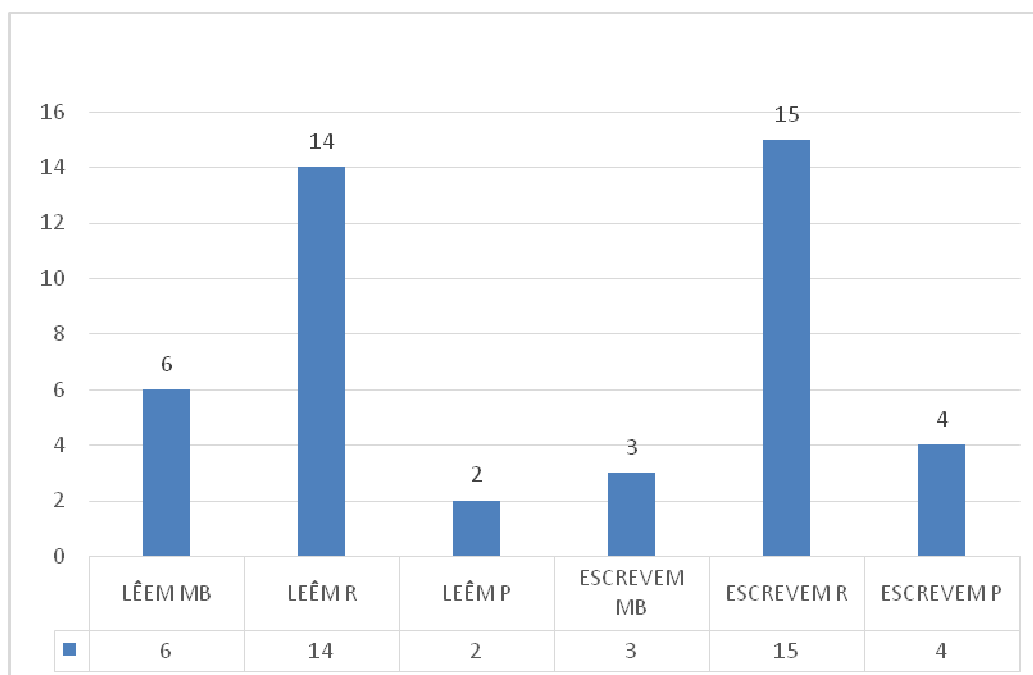


Fonte: produzido pela autora (2020).

Apenas 6 dos 22 estudantes disseram ler muito bem; 14, razoavelmente e 2, pouco. Mais uma vez, a leitura e a escrita se destacaram por contarem com resultados mais inferiores em relação à fala, uma vez que apenas 3 estudantes indicaram que escrevem muito bem a Língua Maia 1, 15 indicaram que escrevem razoavelmente e 4 reconheceram escrever pouco.

Esses resultados podem ser observados no gráfico que se segue:

¹¹ Com frequência, os estudantes se referem às línguas indígenas deles como línguas maternas devido à relação afetiva que manifestam por elas.

Gráfico 6: Proficiência alegada na leitura e escrita do tsotsil ou do tseltal

Fonte: produzido pela autora (2020).

Mesmo que não se esperasse que os estudantes declarassem seus conhecimentos sobre uma segunda Língua Maia, ou seja, sobre a língua tseltal, quando se tratavam de jovens tsotsiles, ou no idioma tsotsil, quando tseltales, dos 22 alunos, 10 indicaram conhecer, em algum grau, uma das quatro habilidades de outra língua tseltalana. Quatro dos estudantes tsotsiles indicaram conhecer algumas das competências da língua tseltal (ou algumas das competências da língua tseltal), destes quatro, duas moças declaram falar, entender, ler e escrever um pouco de tseltal. A estudante ETSO21 afirmou que isso se devia ao fato de seu parceiro pertencer a esse grupo étnico, de modo que tinha aulas de tseltal dentro da universidade.

Por sua vez, os alunos tseltales se revelaram com maiores conhecimentos de outras línguas, pois dois deles indicaram entender um pouco o tsotsil e mais quatro declararam falar, entender, ler e escrever pelo menos um pouco dessa língua. A estudante ETSE6 apontou ter a mesma competência nas quatro habilidades acima indicadas, em ambas as Línguas Maias; foi, também, a única a declarar que falava, entendia, lia e escrevia muito bem em espanhol, declarando, ainda, compreender uma língua adicional, mas não disse qual era.

Se nos deixarmos guiar pelas observações feitas pelos alunos nessa seção da entrevista escrita, a partir dos três critérios assinalados (muito bem, razoável e pouco), o mais ambíguo resulta ser o segundo, especialmente, quando se trata da leitura e da escrita. Por exemplo, dos 22 participantes do estudo, 15 anotaram observações sobre a leitura e a escrita em espanhol e, embora a resposta predominante em relação a essas duas habilidades foi ‘razoável’ entre as declarações feitas, encontramos três que declararam ser difícil para eles ler textos longos, bem como escrever, pois lhes faltava conhecimento da ortografia; seis responderam que suas habilidades de leitura e escrita em espanhol dependiam muito do tipo de texto, destacando que os textos universitários pareciam mais difíceis para eles por serem técnicos, científicos ou formais.

Dos 15 rapazes que fizeram comentários sobre essas habilidades, apenas um deles apontou que as dificuldades na escrita e na leitura foram superadas usando algumas estratégias didáticas, como procurar os significados de uma palavra no dicionário. Outros atribuíram essas dificuldades à falta de conhecimento da ortografia em espanhol, o estudante ETSE8, por exemplo, apontou suas dificuldades em formular orações em espanhol, uma vez que na escola primária não lhe haviam ensinado corretamente as regras de pontuação e ortografia dessa língua, motivo pelo qual, até hoje, ele tinha dificuldade em escrever. Outro estudante, o ETSE2, afirmou que, para entender as leituras da UNICH, devia ler os textos mais de uma vez e, assim mesmo, declarou saber pouco ou quase nada sobre a escrita. Em síntese, quatorze dos quinze rapazes que acrescentaram observações sobre sua proficiência em espanhol declararam ter grande dificuldade em ler e escrever nessa língua e, além disso, a maioria deles apontou a dificuldade de ler ou escrever textos acadêmicos.

Coincidentemente, em relação à proficiência na Língua Maia 1, o critério ‘razoável’ foi o mais utilizado nessas duas competências (leitura e escrita). Quinze dos 22 alunos fizeram observações anexas sobre a leitura e/ou escrita nas Línguas Maias, embora dois deles não estejam relacionadas com as competências citadas, por exemplo, ETSE14 declara que fala e entende tseltal porque vem de uma comunidade (rural indígena) e porque seus pais lhe ensinaram essa língua. Os 13 restantes, em geral, esclareceram que aprenderam pouco a ler na escola primária, quase que acidentalmente, e menos ainda a escrever.

Nesse sentido, na seção dois da entrevista escrita, anexamos uma pergunta sobre a trajetória acadêmica da escola primária ao ensino médio (dos 6 aos 18 anos, aproximadamente) e, adicionalmente, inquirimos, em especial no caso daqueles que estudaram em uma escola primária bilíngue, se as aulas realmente privilegiavam o bilinguismo. A maioria respondeu que, dos seis graus que integram a educação primária no México – cursados em seis anos –, apenas em dois ou três graus aprenderam, de forma aleatória, elementos básicos da língua indígena, como o alfabeto e/ou os números (de 1 a 20), bem como as partes do corpo humano.

Apesar de amplamente reconhecido por seu valor educacional, na escola primária os livros didáticos em línguas indígenas foram negligenciados e raramente verificados e/ou corrigidos os exercícios. Por isso, o aprendizado de uma língua indígena na escola primária – o único período de educação formal com escolas bilíngues no caso desses alunos –, de acordo com o testemunho dos rapazes, em geral, foi devido ao esforço pessoal de alguns professores e à iniciativa do aluno e dos pais em buscar mais do que um resultado bem-sucedido da educação formal. O papel dos avós no ensino de línguas nativas também foi de suma importância, como os alunos enfatizaram em entrevistas orais, pois, frequentemente, transmitiam línguas indígenas enquanto os pais trabalhavam ou estavam fora de casa. O contrário também poderia acontecer, como destaca o estudante ETSE6, que, na entrevista oral, esclareceu que, por iniciativa dos pais e avós, eles nunca falaram com ele em tseltal, por isso ele tem apenas um conhecimento passivo do tseltal, que aprendeu graças aos seus amigos e ao meio em que vive.

A entrevista oral revelou mais detalhes, pois dos 22 alunos questionados, 21 afirmaram que aprenderam a falar uma língua indígena (entendida como tsotsil ou tseltal) graças à convivência com os pais. Os avós e pais da aluna ETSE6, como já mencionado, recusaram-se a conversar com ela em tseltal porque consideravam que sofreria discriminação na cidade e teria menos oportunidades de emprego. Um dos alunos, ETSO17, declarou ter aprendido tsotsil com os ensinamentos de sua mãe, que é monolíngue nessa língua, pois procede de Yabteclum, Chenalhó, e vive há mais de 20 anos em San Cristóbal de Las Casas. Por sua vez, quinze dos 22 alunos salientaram a importância dos avós na transmissão da língua autóctone falada. Um outro aluno, ETSE1, esclareceu ter crescido na casa dos avós, onde aprendeu as primeiras palavras e

assimilou a língua tseltal, ao observar e viver com eles.

Dois dos 22 alunos afirmaram que, na escola primária, continuaram a falar a língua nativa com os professores e 9 esclareceram que, graças a eles, aprenderam a ler ou escrever um pouco. Em suma, metade deles relatou que falava o idioma autóctone com seus professores na escola primária, porque aprender a ler ou escrever, por mais elementar que seja, pressupõe anteriormente a fala. Um aluno tsotsil, o ETSO22, observou que, na escola primária, um professor da etnia tseltal aprendeu a língua tsotsil para interagir com as crianças e ensinar-lhes a língua de tsotsil. Por outro lado, um estudante ressalta que, graças a uma professora falante de tsotsil e espanhol (bilíngue), ele conseguiu aprender um pouco de tsotsil, apesar de a docente falar uma variante diatópica diferente¹² de ETSO16.

Dezoito dos 22 alunos disseram que, por conta das aulas de línguas nativas da UNICH, aprenderam a escrever o que sabem atualmente sobre a sua língua materna. Uma aluna, ETSE13, disse que gostaria de aprender a escrever sua língua tseltal para dar aulas em uma comunidade; dois não disseram nada sobre a escrita de sua língua e um, ETSO22, disse que, aos 11 anos, aprendeu os elementos básicos da escrita tsotsil em um albergue de San Cristóbal de Las Casas.

As pessoas e os lugares com os quais os alunos tiveram acesso à suposta língua nacional são reveladores para a compreensão da forma em que eles aprendem a língua hegemônica. Os 22 estudantes disseram que aprenderam espanhol por meio da educação formal. Ainda que, inicialmente, a pesquisadora houvesse planejado analisar desde a educação básica ao ensino médio superior (da escola primária à preparatória), foi possível constatar que dois alunos, ETSE7 e ETSO19, informaram que o aprendizado do espanhol começou no ensino pré-escolar (entre 4 e 6 anos), graças à interação, principalmente, com as professoras.

O estudante ETSO19 disse que aprendeu a língua tsotsil desde o ventre de sua mãe, “mas, de repente, no *kinder*¹³ tudo mudou porque (os professores) falaram com ele em espanhol”. Ele ressaltou que seu pai, apesar de falar tsotsil, sempre falava espanhol, mas não teve contato mais intenso com ele até os nove anos de idade. Dezoito alunos

¹² A professora é de Chamula, município tsotsil do estado de Chiapas, onde, segundo o INALI, se fala a variante diatópica do Tsotsil do Centro, enquanto ETSO16 é de uma comunidade pertencente ao município de Huixtán, em que, de acordo com a mesma fonte, se fala o Tsotsil do Leste Alto.

¹³ *Kinder*, apócope de *kindergarten* ou jardim de infância, em alemão, nomeia, popularmente, a fase pré-escolar.

começaram a aprender espanhol em diferentes estágios da escola primária, em geral, no primeiro, segundo e terceiro ano; dois outros alunos, ETSO10 e ETSO21, salientaram que a aprendizagem dessa língua foi reforçada no terceiro ano da escola primária, com 8 anos, aproximadamente. Outros dois alunos (ETSE4 e ETSO18) afirmaram que a sua aprendizagem do espanhol se consolidou somente na escola secundária (etapa escolar entre 13 e 15 anos, posterior à escola primária), quando se viram forçados a falar espanhol, porque nenhum dos professores falava a língua nativa.

Um aluno, ETSO22, disse que, apesar de ter começado a estudar espanhol em sua comunidade de origem, os conhecimentos dessa língua foram consolidados apenas aos 11 anos, em um internato para estudantes indígenas de San Cristóbal de Las Casas. Seis dos vinte alunos disseram mais ou menos o mesmo, ou seja, somente durante a permanência em municípios como San Cristóbal de Las Casas ou Huixtán foram forçados a falar espanhol, enfatizando que na comunidade não aprendem (espanhol) como em uma cidade. Três (ETSE2, ETSO17 e ETSO19) dos 22 alunos salientaram que começaram a falar espanhol especificamente influenciados por seus pais (homens) e seis (ETSE6, ETSO15, ETSE7, ETSE4, ETSE5 e ETSO10), com os pais (sem especificar o gênero), isso demonstra uma avaliação mais positiva do espanhol entre os pais do sexo masculino, enquanto reflete uma atitude mais conservadora por parte das mães.

Cinco dos vinte alunos disseram que aprenderam espanhol com amigos, vizinhos ou nas ruas, enquanto dezessete deles não apontaram nada a esse respeito. Um caso prototípico da forma de aprender a língua dominante é o do ETSE8, que começou seus estudos de espanhol na escola primária, mas não foi até se mudar para a cidade, quando, de acordo com seu testemunho, ele trabalhou mais duro com o espanhol. No entanto, ele acrescenta: “Eu não aprendi espanhol com kaxlanes¹⁴, mas com amigos (de San Juan Cancuc) que já estavam aqui (em San Cristóbal de Las Casas), pois aprendi espanhol na rua, então, quando encontro mestiços, às vezes não os entendo muito bem, porque não aprendi espanhol na base deles.”. Tanto o ETSO20 como o ETSO15 destacaram: o primeiro, que ele aprendeu em sua comunidade porque brincava com os filhos de vizinhos próximos, que já falavam espanhol, enquanto o segundo declarou que aprendeu espanhol ouvindo as pessoas em sua comunidade que já falavam essa língua.

¹⁴ Kaxlanes: palavra que, supostamente, deriva de castelhanos e faz referência à maneira pela qual os

Outro detalhe revelador sobre a constante do multilinguismo em que os alunos estão imersos são as línguas conhecidas por seus avós e pais, pois 94,31% dos avós eram monolíngues em tsotsil ou tseltal e apenas 5,69% tinham algum conhecimento de espanhol, seja porque eles falavam essa língua precariamente, seja, conforme verificado em dois casos, porque sabiam fazer sua assinatura. Já entre os pais – mães e pais como um todo –, 38,63% são monolíngues em uma das Línguas Maias e 61,37% são bilíngues. O caso de um pai de família trilingue também é relatado, isso decorre de ele ter nascido em uma comunidade onde se fala tseltal (variante diatópica do Ocidente, de acordo com o catálogo INALI 2009), tendo, por sua vez, se casado com a mãe de ETSO17, uma tsotsil falante monolíngue, e, pelo trato constante com sua esposa e com seus cunhados tsotsiles que são comerciantes no mercado do norte, passou a falar o tsotsil com mais frequência do que o tseltal, além de interagir em espanhol com os moradores de San Cristóbal, por, aproximadamente, vinte anos de residência nessa cidade.

Com mais detalhes, observamos que 100% dos avós maternos dos alunos são monolíngues em um dos idiomas nativos já mencionados. Por outro lado, 90% das avós maternas são monolíngues, enquanto 10% são bilíngues, o que significa que têm alguma habilidade no idioma espanhol e, tanto no monolinguismo quanto no bilinguismo – no caso das avós maternas –, há uma proporção equitativa para cada grupo étnico. Quanto aos antepassados do pai, 86,36% dos avós paternos são monolíngues, enquanto 13,64% são bilíngues. Entre eles, não há avós paternos tsotsiles bilíngues, portanto, 100% dos tsotsiles são monolíngues em tsotsil, enquanto 27,28% dos avós paternos tseltales são bilíngues, ou seja, conhecem esse idioma em algum grau e 72,72% são monolíngues em tseltal. Já quanto às avós paternas, todas são monolíngues.

Da mesma forma, existem 45,45% de mães monolíngues contra 54,55% de mães bilíngues na mesma proporção para cada grupo étnico. Entre os pais, 31,82% falam apenas tsotsil ou tseltal; desses pais monolíngues, 57,14% são tsotsiles e 43,86%, tseltales. Por sua vez, 63,64% falam espanhol, além de um idioma nativo; entre os pais bilíngues, 42,85% são tsotsiles e 57,15% tseltales. Além de 31,82% de pais monolíngues e 63,64% de pais bilíngues, existem 4,54% de pais trilingues. Em suma, os tseltals se destacam por terem mais falantes bilíngues desde as primeiras gerações, enquanto entre os tsotsiles há

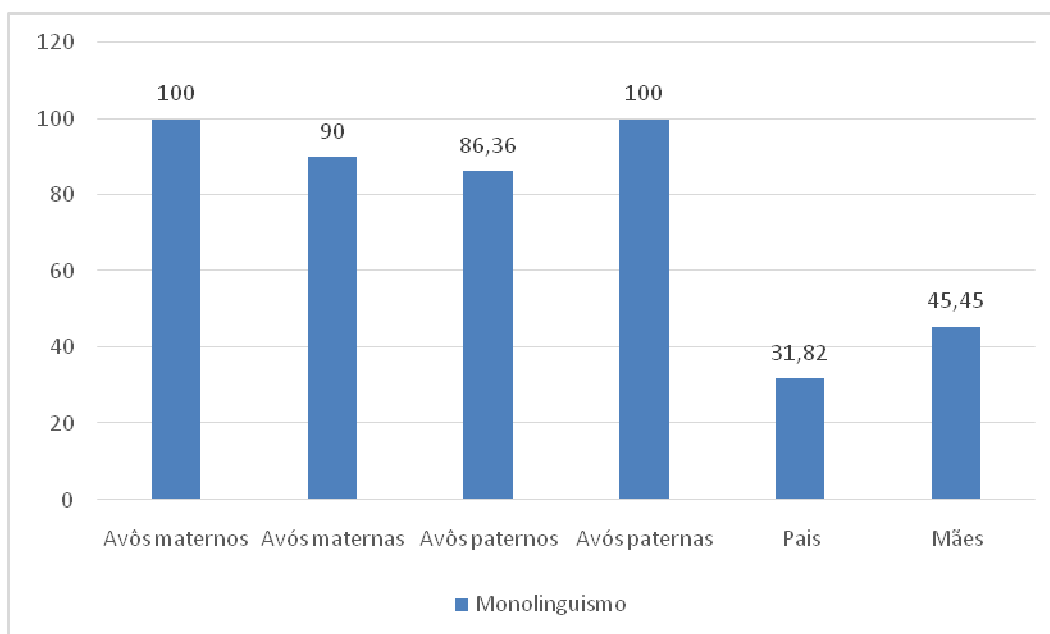
indígenas Maias de Chiapas nomeiam aos não indígenas, mestiços ou ladinos.

mais casos de pessoas monolíngues, apesar de estarem estabelecidos em comunidades mais próximas de San Cristóbal de Las Casas, uma cidade com predominância de falantes de espanhol até a década de 70 do século XX.

Três casos emblemáticos a esse respeito são ETSO11, ETSO21 e ETSE6, os dois primeiros são rapazes tsotsiles, os quais declararam que todos os seus ancestrais – avôs paternos e maternos, além dos pais – são monolíngues em tsotsil; o aluno ETSO11, inclusive, atua como tradutor para os pais ou avós quando eles visitam San Cristóbal de Las Casas, embora Pinar, sua comunidade de origem, pertença a San Cristóbal de Las Casas, porque está localizada a apenas 24 km desse município.

Por outro lado, a estudante ETSO21 declara que não apenas seus pais e avós são monolíngues em tsotsil, mas também todos os seus irmãos mais novos. A estudante tseltal ETSE6, por outro lado, gostaria de aprender inglês, pois ela tem familiares já estabelecidos no Arizona, nos Estados Unidos da América.

Gráfico 7: Percentual de antepassados (avós) monolíngues em tsotsil e tseltal



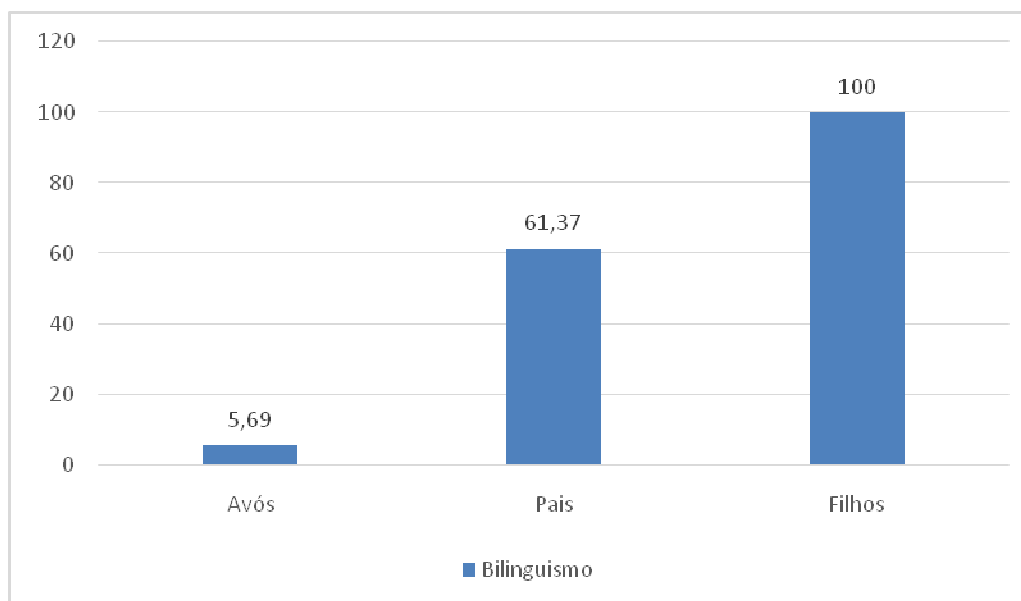
Fonte: produzido pela autora (2019).

Observa-se, então, que as preferências linguísticas e as necessidades de apropriação de outra(s) língua(s) giram em torno das necessidades sociais humanas, ideologias, atitudes linguísticas e das experiências de vida individuais e coletivas.

As razões pelas quais os alunos se comunicam apenas em espanhol com seus colegas da mesma idade, com seus pais e avós, estão relacionadas aos elementos do multilinguismo mencionados aqui. Isso pôde ser verificado na quinta seção da entrevista escrita, em que os alunos são questionados sobre os motivos pelos quais eles só se comunicam em espanhol com amigos que falam a mesma língua indígena.

A mesma pergunta foi aplicada para que informassem quanto a seus pais e avós. Entre os avós, nenhum caso é relatado, isso porque, embora exista um bilinguismo precário entre alguns deles (ou delas), e casos em que os avós já sejam falecidos, ou ainda, por não escutarem bem, também foi apontado o fato de que falar com eles na língua materna representa uma questão pragmática de respeito. Entre os pais, apenas dois casos foram relatados porque, pelo contrário, o pai decidiu sempre falar com seus filhos em espanhol.

Gráfico 8: Percentual de bilinguismo (espanhol-língua indígena)



Fonte: produzido pela autora (2019).

No primeiro caso – falar apenas espanhol com amigos falantes da mesma língua nativa –, as respostas inicialmente fornecidas por seu relacionamento íntimo foram as seguintes: a) porque ele/ela fala outra variante diatópica, b) porque eu/nós considero/amos que minha/nossa habilidade para falar a língua nativa é insuficiente e c) para facilitar a

comunicação. Os rapazes sugeriram a adição das seguintes opções: d) por vergonha, e) por medo de discriminação, f) por hábito, porque o fazemos desde a infância, g) porque, no campo acadêmico, os professores não falam nenhum idioma nativo e h) porque não interajo com pessoas que falam a mesma Língua Maia.

As respostas foram aplicadas gradualmente, de modo que a pesquisadora alertou apenas no momento da análise que a maioria dos entrevistados respondeu apenas levando em consideração as cinco primeiras opções (de 'a' a 'e'), no entanto, foram apresentadas as seguintes respostas: sete responderam que só falavam espanhol porque o interlocutor falava uma variante diatópica diferente da dele; três responderam que é devido à insuficiência de conhecimentos; sete, para facilitar a comunicação; cinco, por vergonha (nesse sentido, o ETSO19 sublinhou que tinha vergonha de falar tsotsil, pois falava muito devagar); quatro, por medo de discriminação; sete, por hábito; dez, porque o campo acadêmico é monolíngue em espanhol, e três meninas tsotsiles (ETSO15, ETSO18, ETSO21) acrescentaram que só falavam espanhol porque não interagiam com pessoas que falavam sua própria língua nativa. Dos 22 estudantes entrevistados, apenas dois estudantes, ETSO10 e ETSO9, responderam que, em nenhum caso e por qualquer motivo, recusaram-se a falar sua língua nativa com pessoas da mesma etnia.

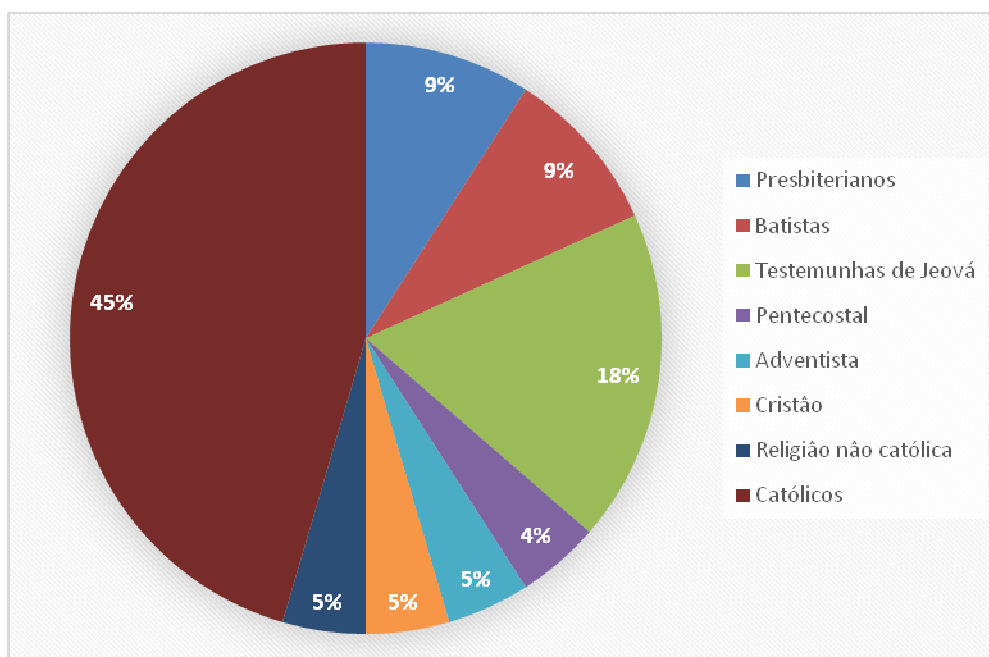
No que diz respeito ao(s) idioma(s) que eles gostariam de transmitir aos filhos e ao/s que desejariam aprender em condições ideais, bem como os motivos dessas preferências, os resultados foram versáteis. Três deles (ETSO9, ETSO20 e ETSO22) não responderam a essas perguntas porque não foram questionados a esse respeito. Dezenove deles responderam que transmitiriam para seus possíveis descendentes uma língua indígena, e desses 19, quatro (ETSO15, ETSE6, ETSO17 e ETSO16) acrescentaram que lhes ensinariam uma segunda língua nativa; no caso deles, se fossem estudantes tsotsiles, os ensinariam tseltal e, se fossem tseltales, tsotsil. Apenas ETSO16 afirmou que, como segunda língua nativa, ele gostaria que seus filhos aprendessem ch'ol (Língua Maia falada no norte de Chiapas).

Nove dos dezenove apresentaram os seguintes motivos para ensinar a seus filhos sua língua nativa: cinco (ETSE1, ETSE2, ETSE8, ETSE3 e ETSO10), para que o idioma autóctone seja preservado; duas (ETSE14 e ETSE7), para facilitar a comunicação nas comunidades rurais; dois, ETSO21 e ETSO22, porque seus pais são monolíngues em

tsotsil e, um, ETSO11, por motivos de identidade. O aluno ETSO15 declarou que ensinaria por gostar do tseltal e pelos falsos cognatos entre as duas Línguas Maias, que chamaram sua atenção. Alguns dos alunos deram mais de um motivo para justificar o desejo de transmitir um idioma nativo aos filhos. Quinze dos 22 estudantes esclareceram que também lhes ensinariam espanhol para que pudessem se comunicar com pessoas não indígenas da cidade e por acreditar que esse idioma possa proporcionar maiores oportunidades de emprego. O estudante ETSO11, por outro lado, declarou que não ensinaria a seus filhos mais do que tsotsil, pois o espanhol “poderia ser aprendido no ambiente, na escola e em outros lugares”.

Quatorze dos 22 alunos afirmaram que idealmente gostariam de aprender inglês, porque, por um lado, alertam para a predominância que essa língua ganhou com o fenômeno da globalização; outros porque isso permitiria maiores oportunidades de deslocamento de um país a outro e de emprego. No entanto, dois dos alunos responderam simplesmente que eles gostaram do idioma e já o tinham estudado no colégio. Somente a ETSO19 respondeu que aprender inglês lhe permitiria interpretar textos acadêmicos.

Por fim, duas das áreas em que se reflete um maior multilinguismo são a igreja ou o culto religioso e o mercado público aberto (supermercados são excluídos). Para entender essa variante, deve-se notar que, dos 22 estudantes, pelo menos metade pratica um credo religioso que não seja o católico ou vive com pessoas próximas que os professam. Assim, dos 22 estudantes, dois são presbiterianos, dois são batistas, quatro são testemunhas de Jeová, um é pentecostal, um é adventista, outro é cristão, um coexiste ou pratica uma religião não identificada e supõe-se que dez sejam católicos. Alguns deles esclareceram o credo religioso que professavam ou com o qual viviam sob a influência de seus pais; um deles não esclareceu, mas, devido às suas opções lexicais, presume-se que ele professa uma religião diferente da católica, pois, por exemplo, ele fala de culto e não da missa ou refere-se ao pastor e não ao padre. Outro indicador que destaca um credo não católico é o fato de não participar da comemoração do Dia dos Mortos, como acontece entre os católicos. A esse respeito, na seção dedicada aos âmbitos de uso do espanhol e das línguas nativas, os alunos foram questionados quanto às línguas mais faladas no Dia dos Mortos.

Gráfico 9: Percentual de estudantes por denominação religiosa

Fonte: produzido pela autora (2020).

Nesse sentido, no que diz respeito ao multilinguismo, deve-se notar que tanto os presbiterianos quanto os batistas, adventistas e testemunhas de Jeová contam com textos em idiomas nativos, sem contar os cultos religiosos. O aluno ETSE14 observou que os batistas até publicam hinários em tsotsil e tseltal. O estudante ETSE7 também esclareceu que a igreja cristã de Chanal realiza o culto religioso em tseltal. Por outro lado, ETSE12 e ETSE16 declararam que compareceram ao culto presbiteriano em tseltal e tsotsil, respectivamente, enquanto o ETSE19 relatou que, mesmo em San Cristobal de las Casas, ele participou do culto adventista em tsotsil. Entre os dez católicos encontrados, três deles esclareceram que havia missas específicas em tsotsil e tseltal e que, no caso de comparecerem à missa, assistiam a prece na Língua Maia, mais dois esclareceram que compareciam à missa em espanhol ou idioma nativo, dependendo da idade das pessoas que os acompanhavam. Se eram pessoas mais velhas ou pais que não falam espanhol, assistiam à missa em língua nativa e, no caso de encontrar amigos, à missa em espanhol.

Um exemplo em relação a situações de multilinguismo nos vários credos religiosos resume a diversidade linguística que os estudantes convivem diariamente: ETSE13, estudante de Jamalnichim, município de Tenejapa, Chiapas, declarou na entrevista escrita

que não professava nenhuma religião, especificamente, e que não celebra o Dia dos Mortos, mas quando ele vai à missa católica em Jamalnichim *“ela assiste a missa em tseltal, quando vai com as Testemunhas de Jeová, em San Cristóbal de Las Casas, ele frequenta o culto em tseltal, tsotsil e espanhol e, quando ele assiste ao culto pentecostal em San Cristóbal de Las Casas, ele assiste ao culto em espanhol.”* (ETSE13).

Por outro lado, San Cristobal de Las Casas tem quatro mercados públicos que, na ordem de antiguidade, são: Mercado Público Jose Castillo Tielmans, Mercaltos, Merposur e Mercado do Norte. Dos 22 estudantes, dez disseram que, no mercado público, eles conversavam mais em tsotsil ou tseltal com comerciantes tsotsiles ou tseltales (alguns deles parentes) e espanhol, com comerciantes de kaxlanes. ETSE14 enfatizou que, em Merposur, ele falava tseltal mesmo com os comerciantes tsotsiles, pois considerava que a proximidade das línguas permitia a comunicação. Os onze restantes relataram que, em qualquer um dos quatro mercados, eles falavam os dois idiomas (espanhol e um idioma autóctone), dependendo da idade das pessoas com quem iam ao local. Se fossem sozinhos, falavam mais espanhol; no caso de estarem acompanhados por idosos ou parentes mais velhos, preferiam o idioma nativo e, no caso de estarem acompanhados por amigos ou parentes da mesma idade, falavam em espanhol.

Do exposto até aqui, adverte-se que a expressão bilinguismo, como aponta Bathia (*apud* SELINKER; GASS, 2008), inclui um leque de matizes e de diferenças de graus de conhecimento de uma L2, ou mesmo de uma L1. Como já apontei, o bilinguismo representa um terreno incerto com fronteiras movediças e, no caso deste estudo, alcances contraditórios se nos guiarmos pelos depoimentos dos participantes da pesquisa. Basta analisar os casos de dois estudantes tsotsiles e de uma estudante tseltal (ETSO15, ETSO19 e ETSE6, respectivamente): embora os três aleguem ter um conhecimento passivo da suposta língua materna, não vão às aulas ministradas em línguas indígenas nas quais é necessária, pelo menos, a compreensão auditiva da alegada L1. Portanto, assistem às aulas de línguas indígenas para falantes de espanhol que desconhecem qualquer habilidade nas línguas indígenas. Embora apontem ter contato com a língua indígena, desde o seio materno (no caso de ETSO19), reconhecem que, a partir da pré-escola (com aproximadamente três anos), têm interagido mormente na língua espanhola e, portanto, falam a língua materna muito devagar ou então são desafiados pelos próprios colegas para

escrever e responder mensagens na língua indígena (caso de ETSO15) ou bem simplesmente declaram apenas compreender a língua tseltal sendo que sua língua 1 é o espanhol (ETSE6). No caso, a pesquisadora alerta que a correlação filiação indígena versus indígena representa uma marca de etnicidade que tem a ver mais com uma etiqueta nem sempre verificável na realidade, visto que a realidade linguística analisada resultou mais complexa do que o esperado, sem contar que algumas pressuposições da própria pesquisadora se mostraram inviáveis na pesquisa, fato que só foi verificado quando o trabalho de campo foi concluído.

Decorrente da experiência anterior, reconhecem-se as fronteiras mutantes do termo bilinguismos, pois é difícil fazer uma classificação das habilidades linguísticas com os critérios tradicionais, especialmente em uma comunidade estudantil letrada na L1 na idade adulta e na qual os critérios gramaticais não fazem muito sentido. Gass e Selinker (2008) poderiam classificar esses três casos como bilíngues latentes, no entanto, não há uma migração de um país para outro. Por bilíngue latente, os autores mencionados compreendem alguém que emigrou para um país estrangeiro “por um período considerável e tem poucas oportunidades de manter sua primeira língua em uso ativo” (SELINKER; GASS, 2008, p. 27). No entanto, acho que esses casos, parafraseando Valdés (2001 *apud* SELINKER; GASS, 2008), relacionam-se mais com a língua de herança, visto que ela é a língua dos antepassados com a qual se teve algum contato, mas não houve exposição suficiente, o que, em geral, ocorre apenas em casa e durante a infância; sendo assim, o falante apenas a compreende, mas não a fala, justamente o caso dos três estudantes reportados.

CONCLUSÕES: PROCESSOS IRREGULARES DE TRANSMISSÃO LINGÜÍSTICA E BILINGUISMOS MULTIFACETADOS

Em grandes pinceladas, o exposto até agora reflete sucintamente situações de bilinguismo que, de maneira alguma, estão isentas de conflito, porque, ao mesmo tempo em que percebemos o desejo dos jovens pela preservação das línguas nativas, eles próprios assumem sua responsabilidade quanto à preferência pelo espanhol, por causa da força do hábito ou quando encontram amigos que falam diferentes variedades diatópicas. O medo da discriminação, por outro lado, representa um comportamento que não está relacionado

à língua indígena como tal, mas às relações de poder assimétricas, criadas a partir da colonização espanhola na região, que, por sua vez, produzem estereótipos negativos sobre pessoas que falam línguas minorizadas. Essas relações desiguais de poder, produzidas entre os falantes de línguas indígenas e os da sociedade nacional, acabam gerando tensões e dúvidas entre os estudantes maias sobre o status de sua língua materna, além de atitudes encontradas em relação às expectativas sobre seus idiomas e sobre o uso efetivo deles em situações multilíngues. Existe, assim, uma relação afetiva com a língua dos avós, no entanto, se as equipes de trabalho da universidade são compostas por pessoas de outras etnias, ou também delas, por razões utilitárias, eles preferem se expressar apenas em espanhol.

Sem dúvida, um conjunto de sentimentos, medos e herança sócio-histórica fazem com que os estudantes distribuam o uso da língua nativa e do espanhol de maneiras diferentes, tanto em âmbitos distintos de uma comunidade indígena rural quanto na capital ladina das Terras Altas de Chiapas¹⁵, porque suas atitudes polêmicas, favoráveis ou contraditórias vêm à tona, como Brito (2011, p. 142) já apontou, nos embates sociais, onde “as escolhas linguísticas se materializam e fazem surgir atitudes positivas ou negativas”(em torno das línguas).

Nesses embates sociais (BRITO, 2011), também são geradas novas situações comunicativas, como a indicada por ETSE12, cuja mãe entende apenas o espanhol. O mesmo acontece com o cunhado de ETSE12, em relação à língua tseltal, portanto, entre a mãe e o cunhado desse aluno, são estabelecidos diálogos políglotas¹⁶, em que cada um se comunica em seu próprio idioma, mas sem verbalizar um idioma comum.

Outro aspecto notável é a maneira anômala em que os estudantes aprenderam a linguagem hegemônica, ou seja, o que Dante Lucchesi (2015) chamou de processos irregulares de transmissão linguística, porque, de fato, como os jovens testemunharam,

¹⁵ Rosario Castellanos, renomada escritora de Chiapas, assim nomeou a cidade de San Cristóbal de Las Casas na introdução ao livro de Susana Francis, *Habla y literatura popular en la antigua capital de Chiapas*. México: Instituto Nacional de Indigenista, 1960.

¹⁶ Os diálogos políglotas, de acordo com Suresh Canagarajah (2013), são estratégias de conversação que surgem em áreas de contato global, graças a um multilinguismo receptivo no qual os usuários compreendem mais os idiomas que falam. Da mesma forma, seus interlocutores usam suas habilidades linguísticas para estabelecer comunicação. “Its prevalence and effectiveness in global contact zones is easy to explain. [...] We understand more languages than we can speak. Using our receptive skills we can understand the interlocutor’s language, in the same way that the interlocutor uses his/her competence to understand our language” (CANAGARAJAH, 2013, p. 5).

eles aprenderam espanhol com amigos, na rua, com os vizinhos ou com os professores da escola primária, cuja língua materna, muitas vezes, não era o espanhol, mas uma língua nativa diferente – ou igual – a dele. Se somarmos os graus de bilinguismo relatados de uma geração para outra (5,69 % entre os avós, 61, 37 % entre os pais e 100% entre os filhos) e a idade média do ensino da segunda língua entre os jovens (8 anos), entenderemos porque uma variante diatópica específica do espanhol foi desenvolvida, caracterizada pela neutralização do gênero gramatical, pela omissão de certas preposições e pelo uso incomum de determinantes possessivos, sem contar os traços fonético-fonológicos transferidos das línguas Maias ao espanhol, considerados por Selinker (1972) como uma fossilização, isto é, como um mecanismo da estrutura psicológica latente no meio do caminho entre a L1 e a L2 que falantes de uma dada língua nativa tendem a reter em sua interlíngua, não importando a idade do aprendiz ou a instrução formal que tenham recebido.

A migração do campo para a cidade também gerou consequências nos idiomas autóctones, de modo que, como afirma ETSO22, as palavras antigas de seus avós ele já não as entende mais. O exposto acima está relacionado, como Braggio (2011) afirma, com o fato de que, devido à ausência, na cidade, do ecossistema e da visão de mundo em que a língua indígena foi gerida, ela perde sentido. Sem contar com as funções do idioma na chamada comunidade indígena rural. Nesse sentido, outros estudantes, como ETSO17, apontaram que o uso proficiente de tsotsil se deve às visitas prolongadas a Yabteclum durante o período da semeadura de milho e à interação frequente com os primos, parentes e avós no referido período, o que reforça os argumentos de Braggio (2011).

Por fim, observamos a continuidade dos bilinguismos em contraponto (na contramão), ou seja, que surgem apesar do desejo uniformizador do Estado mexicano e das políticas linguísticas favoráveis ao ensino exclusivo do espanhol. Nesses bilinguismos, as pressões históricas e sociais, como aponta Labov (2008), deixam sua marca na língua e em seus falantes, pois as expulsões religiosas, os cercos militares, as revoltas armadas e as relações conturbadas no estado de Chiapas marcam as situações do bilinguismo que se apresentam hoje com grande força.

Para concluir, consideramos que uma análise das políticas educativas – estreitamente relacionadas com as políticas linguísticas – fadadas aos povos indígenas

poderiam esclarecer de que forma essa variedade diatópica do espanhol foi se gestando gradualmente. Da mesma forma, consideramos que uma análise dos letramentos como fatores socioculturais moldados ao longo da vida seria preciso para compreender essas realidades complexas e paradoxais, visto que os letramentos sociais parecem estar ausentes numa comunidade estudantil que associa o aprendizado da escrita e a prática da leitura exclusivamente com o âmbito escolar e com uma técnica de descodificação do alfabeto. Essas contradições todas têm se apresentado ao longo da história como uma herança colonial na qual o indígena, mas não os indígenas e suas línguas, estão incluídos no projeto de nação mexicana.

REFERÊNCIAS

AISSSEN, J.; ENGLAND, N.; ZAVALA, R. (Ed.). *The mayan languages*. Londres; Nova York: Routledge, 2017.

BRAGGIO, S. Tipologías Sociolingüísticas: desvelando a atual situação da língua Xerente Akwen. In: SILVA, S. S. (Org.). *Línguas em contato. Cenários de Bilinguismo no Brasil*. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 93-113.

BRITO DE MELLO, H. Atitudes lingüísticas em uma comunidade bilíngue do sudoeste goiano. In: SILVA, S. S. (Org.). *Línguas em contato. Cenários de bilinguismo no Brasil*. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 141-170.

CALVET, L. *Sociolingüística uma introdução crítica*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CANAGARAJAH, S. Theorizing Translingual Practice. In: CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Londres, Nova York: Routledge, 2013, p. 19-34.

CASTELLANOS, R. Introducción. In: FRANCIS, S. *Habla y literatura popular en la antigua capital de Chiapas*. México: Instituto Nacional de Indigenista, 1960.

ENGLAND, N. *Introducción a la lingüística: idiomas mayas*. Guatemala: Editorial Cholsamaj/Proyecto Lingüístico Francisco Marroquín, 1996.

GASS, S. M.; SELINKER, L. (Ed.). *Language transfer in language learning*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1994.

GASS, S. M.; SELINKER. *Second language acquisition. An introductory course*. Londres, Nova York: Routledge, 2008.

INALI. *Normas de escritura de la lengua tseltal*. 2009. Disponível em: <https://site.inali.gob.mx/pdf/norma_tseltal.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2020.

INEGI. *Hablantes de lenguas indígenas en México*. 2015. Disponível em: <http://cuentame.inegi.org.mx/hipertexto/todas_lenguas.htm>. Acesso em: 20 dez. 2019.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LUCCHESI, D. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 10, n. 3, 1972, p. 109-131.

Recebido em: 05 abr. 2020.

Aceito em: 01 set. 2020.