

# MULTILINGUISMO E ENSINO NAS FRONTEIRAS

Rosângela Morello\*

IPOL

Ana Paula Seiffert\*\*

IFC

**Resumo:** A recente valorização do multilinguismo como parte da agenda mundial tem conduzido a um novo entendimento sobre o papel das línguas nos contextos da educação, da economia em rede, das tecnologias e da sustentabilidade do planeta. No Brasil, essa valorização passa pela construção e legitimação de direitos linguísticos, bem como pelos processos que garantam o acesso a esses direitos, produzindo, como uma das suas consequências, a necessidade de abordar a língua portuguesa em face das demais línguas brasileiras, em especial no campo da educação pública. A partir de uma breve caracterização do quadro de promoção do multilinguismo no Brasil, este texto propõe uma reflexão sobre o necessário reposicionamento das línguas – incluindo a própria língua portuguesa –, decorrente desse processo. Propõe, também, uma reflexão sobre a presença das línguas na escola a partir de investigações do Observatório das Educação na Fronteira (UNIR/UFSC/IPOL com apoio CAPES/OBEDUC), demonstrando diferentes tipos de silenciamento da alteridade linguística operado pelo monolinguismo da língua portuguesa. Por fim, discutem-se vias possíveis para o tratamento do multilinguismo nesses contextos.

**Abstract:** The recent appreciation of multilingualism as part of the global agenda has led to a new understanding of the role that language plays in the contexts of education, network economy, technologies and planetary sustainability. In Brazil, such valorization involves the construction and legitimization of linguistic rights, as well as the processes which guarantee the access to these rights, creating, as one of its consequences, the need to approach the Portuguese language in the light of other Brazilian languages, especially in the field of public education. Starting at a brief characterization of the promotion of

*multilingualism in Brazil, this text proposes a reflection on the necessary repositioning of languages, and of the Portuguese language itself, as a result of this process. It also proposes a reflection on the presence of languages at school based on research carried out by the Observatory of Education at the Border (UNIR / UFSC / IPOL with the support of CAPES / OBEDUC) which demonstrates different types of silencing to which of a number of languages is subjected. Finally, this text discusses possible ways of dealing with multilingualism within the given contexts.*

## **1. Introdução**

A partir dos anos 40, movimentos sociais empunharam variadas bandeiras em defesa dos direitos de minorias, ampliando e especificando o que estabelecia a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). No Brasil, os avanços jurídicos se fizeram sentir na Constituição de 1988, que reconheceu aos indígenas o direito à cidadania, as suas culturas e as suas línguas. O direito à educação em língua de sinais para a população surda foi instituído em 2002. Para as demais línguas, somente em 2010 tivemos o decreto n.º 7.387 criando o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). No âmbito dos municípios, a partir de 2002, em São Gabriel da Cachoeira (Amazonas), foram cooficializados o nheengatu, tukano e baniwa, marcando o início das políticas de cooficialização de línguas por municípios. Atualmente, há, no Brasil, 32 municípios com 12 línguas co-oficiais, das quais 4 são de descendentes de imigrantes e 8 indígenas. Tanto o INDL quanto a política de cooficialização constituem importantes avanços para o conhecimento e reconhecimento das línguas faladas no Brasil, para a construção de uma cidadania mais equânime e para uma maior compreensão do papel das línguas nos contextos educacionais, da economia em rede, das tecnologias e da sustentabilidade.

Apesar da ausência de informações oficiais e consistentes sobre a totalidade das línguas faladas em seu território, o Brasil é considerado um dos países com maior diversidade linguística no mundo. O censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010) mapeou 274 línguas indígenas e 305 etnias, primeira contagem do número de línguas desde 1950. Pesquisas recentes (ALTENHOFEN, 2013) contabilizam 56 línguas faladas por descendentes de imigrantes.

Em recente inventário do Hunsrückisch realizado em parceria pelo Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) e a Universidade Federal do Rio Grande Sul (UFRGS), por meio do Projeto Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata (ALMA), com apoio do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), estima-se que essa língua conte mais de 1 milhão de falantes que habitam principalmente as regiões sul, sudeste e centro oeste do Brasil. Calcula-se, de acordo com o Inventário Nacional da Libras, realizado pelo IPOL e pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com o apoio do IPHAN, que haja dois milhões de usuários dessa língua de sinais, distribuídos em todos os estados do país<sup>1</sup>. Contamos, ainda, com outras línguas de sinais e outros grupos linguísticos, como de línguas crioulas e de afrodescendentes, além das variedades do português que podem ser identificadas nas diversas regiões.

Decorre do quadro de avanços em relação ao reconhecimento uma tomada de consciência coletiva sobre as línguas brasileiras, assim como a necessidade de políticas para dar contornos ao quadro do multilinguismo (número de línguas) e do plurilinguismo (domínio de diferentes línguas) no país. Entre os vários campos de intervenção dessas políticas, um dos mais desafiadores é o do ensino público. Essa compreensão impulsionou o projeto interinstitucional *Observatório da Educação na Fronteira (OBEDF)*, envolvendo pesquisas em escolas de ensino fundamental em Guajará Mirim (Rondônia), Eptaciolândia (Acre) e Ponta Porã (Mato Grosso do Sul), que oferece as bases para a discussão nesse texto. De modo central, tematizamos o lugar das línguas, incluindo a portuguesa, e seus efeitos sobre os processos de ensino-aprendizagem em situação escolar, refletindo sobre modos de silenciamento dessa diversidade ainda vigentes e discutindo possibilidades para a promoção do multilinguismo nesses espaços. Para essa discussão, trazemos uma primeira seção sobre o multilinguismo na fronteira, seguida de uma breve apresentação do OBEDF e de alguns de seus resultados. Nas seções 3 e 4, respectivamente, fazemos uma caracterização da alteridade linguística e exploramos alguns aspectos do silenciamento dessa alteridade. Por fim, colocamos em discussão a perspectiva de se pensarem as línguas brasileiras como recurso, mobilizando o conjunto das políticas linguísticas desenvolvidas no país.

## 2. O multilinguismo na fronteira

A faixa de fronteira é uma das regiões brasileiras que se caracteriza pelo grande número de línguas, assim como ocorre com as regiões Norte e Centro Oeste (especialmente com línguas indígenas) e as regiões Sul e Sudeste (línguas indígenas e de imigração).

A título de exemplo, conforme Morello e Martins (2016), na América do Sul, nos 15.179 km de fronteira do Brasil com os demais países, são faladas línguas oficiais dos países fronteiriços (espanhol, guarani, quéchua, aimará, inglês e francês), línguas indígenas e línguas alóctones. Além disso, essa extensa faixa de fronteira é um espaço propício para processos dinâmicos de interferências entre línguas e de criouliização, como é o caso do Galibi Marworno, Karipuna do Norte e Palikur, falados na região do Oiapoque, na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa, e do Portunhol e suas variações, na fronteira com países hispano-falantes.

A presença de línguas indígenas é, igualmente, marcante na fronteira brasileira. Na faixa que vai do Mato Grosso do Sul ao Acre, encontramos, além do português, quatro línguas oficiais dos países fronteiriços – o espanhol, o guarani (oficial no Paraguai), o quéchua e o aimará (oficiais na Bolívia) –, bem como as línguas de vários povos indígenas. Nos municípios de Guajará-Mirim e Nova Mamoré, estão os povos Oro, Oro Waramxijein, Oro Mon, Oro Nao, Oro Dao, Oro Bone, Oro Ai, Oro Eu e Oro Wari. Na Terra Indígena (T.I.) Rio Guaporé ou T.I. Ricardo Franco, também no Município de Guajará-Mirim, vivem os Macurap, Jabuti, Tupari, Canoé, Arua, Massaká, Ajuru e Cujubim. Além dos citados, temos ainda os povos Cassupá e Salamãï no sul da T. I. Karipuna, no município de Porto Velho, e os guarani, incluindo os Pãi-Tavyterã, Avá-Guaraní, Mbyá, Aché-Guayakí, Guaraní Occidentales (Avá, Chiriguano, Mbya) e Ñandeva (Tapieté). Na direção do Paraguai, encontram-se também as línguas chaquenhas (MELIÁ LLITERES, 2010).

Outro exemplo de espaço fronteiriço multilíngue é a cidade de Foz do Iguaçu (Paraná), onde, além de falantes de línguas oficiais dos países vizinhos e de línguas indígenas, há árabes, indianos, chineses, coreanos, entre outros, muitos dos quais têm pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa e do espanhol.

De acordo com as informações do IBGE (2010), 50% da população fronteiriça frequenta escolas no Brasil, fato que, potencialmente,

caracteriza esses espaços também como multilíngues. De fato, em cidades gêmeas ou espelhos, ou seja, nas que formam pares em um e outro lado da fronteira, chegando, às vezes, a serem conurbadas – como é o caso de Ponta Porã (Mato Grosso do Sul/Brasil) e Pedro Juan Caballero (Amambay/Paraguai), Santana do Livramento (Rio Grande do Sul/Brasil) e Rivera (Rivera/Uruguai), entre outras –, é comum crianças e adolescentes de um país frequentarem escolas do outro país. Além disso, onde há terras indígenas, como Rondônia, é comum que os vários povos falem suas línguas como maternas, e que os jovens, após a conclusão das séries iniciais, frequentem escolas públicas não indígenas. É, portanto, uma situação recorrente que, fora de suas terras, nas periferias de cidades dessa faixa de fronteira, centenas de famílias indígenas interajam com todo tipo de demanda e de desafio da urbanização, incluindo a escolarização, mas recebam pouco ou nenhum tipo de atendimento especializado, sobretudo do ponto de vista dos seus direitos linguísticos e educacionais.

À medida que essa diversidade começa a ser positivamente entendida no Brasil a partir das políticas de reconhecimento das línguas e dos direitos linguísticos dos que as falam, podemos indagar sobre o modo como ela tem entrado e se representado nos espaços escolares, em especial, na escola pública, baluarte histórico do monolinguismo. Se colocarmos o foco nos processos iniciais da escolarização, há questões contundentes como:

- Crianças que têm como primeira língua um idioma distinto do português estão nas salas de aula de escolas públicas brasileiras? Em caso positivo, como elas são atendidas?
- Como se dão os processos de alfabetização dessas crianças em língua portuguesa, língua que elas, em princípio, não dominam como materna?
- Como o professor se posiciona diante do aluno que entende pouco do que é dito em sala de aula e, conseqüentemente, responde pouco às atividades propostas e tem um avanço mais lento em seu processo de aprendizagem?
- Como o aluno se posiciona nessa situação de incompreensão linguística?

### 3. Observatório da Educação na Fronteira

Considerando o cenário descrito, o *Observatório da Educação na Fronteira* (OBEDF), no âmbito do Programa Observatório da Educação/CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), propôs intervenções político-linguísticas e educacionais em práticas escolares tradicionais, abordando questões concernentes ao multilinguismo no ensino das séries iniciais em regiões de fronteira. O projeto envolveu uma série de ações, concebidas como parte de uma pesquisa-ação (REASON e BRADBURY, 2008; BERGER, 2015), que contemplou, entre outros aspectos, a elaboração de um perfil sociolinguístico das escolas com o objetivo de: i) mapear a presença de falantes de outras línguas nesses espaços; ii) promover uma reflexão sobre a relação entre um possível quadro de multilinguismo e plurilinguismo com os índices de aprendizagem/fracasso escolar; iii) sensibilizar a comunidade escolar para essa problemática; iv) incentivar iniciativas inovadoras; e v) debater a necessidade e vias possíveis para avançar na qualificação do ensino bi ou plurilíngue no Brasil. Tais ações foram realizadas entre 2011 e 2013, articulando duas frentes de pesquisa: a) realização de diagnóstico sociolinguístico sobre a circulação e situações de usos das línguas em cada uma das regiões de fronteira/escolas; e b) observação participativa do que acontecia em sala de aula de alfabetização e na escola de maneira mais geral, visando à construção de um panorama dos processos de ensino-aprendizagem, tendo em vista a atuação de professores e alunos.

No OBEDF, atuaram em parceria professores e pesquisadores de diferentes instituições, a saber: as escolas de ensino fundamental e médio E. M. E. F. Bela Flor, em Eptaciolândia; E. E. E. F. Durvalina Estilbem de Oliveira e E. M. E. I. E. F. Prof.<sup>a</sup> Floriza Bouez, ambas em Guajará Mirim; E. M. Maria Lígia Borges Garcia e E. Polo M. Ramiro, ambas em Ponta Porã; a UFSC, a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e o IPOL.

Concebido desde uma perspectiva de pesquisa participativa e assumindo-se como uma ação de política linguística, ou seja, de intervenção sobre as línguas (CALVET, 2007), no campo da educação, o OBEDF contemplou estratégias que garantiram uma participação ativa dos professores das escolas em um processo de sensibilização, produção de informações, reflexão, reorganização das práticas

pedagógicas e novas reflexões em que a sala assumida pelo projeto implicou estratégias para o trabalho que envolveu.

As referidas frentes de trabalho funcionaram de modo articulado e complementar. Os diagnósticos sociolinguísticos foram propostos e conduzidos de modo a levantar os usos e a circulação das diferentes línguas em cada uma das comunidades escolares envolvida no OBEDF e em seu entorno, por meio de uma metodologia que contemplou diferentes instrumentos de pesquisa, como questionários, entrevistas semiestruturadas e registros dos usos e circulação das línguas nas cidades. Os resultados dessa ação política e pedagógica, amplamente discutidos com os pesquisadores locais que integraram o projeto, confirmaram a presença de diferentes línguas em contato, ao se considerar tanto a sociedade (multilinguismo), quanto o indivíduo (plurilinguismo).

Um dos âmbitos em que a coexistência de línguas se mostrou ainda mais evidente foi justamente o escolar, com resultados apontando, por exemplo, que, em uma das escolas pesquisadas – Escola Pólo Ramiro Noronha, em Ponta Porã –, apenas 15% de todos os alunos se declararam monolíngues em português (MORELLO e MARTINS, 2016, p. 32), menor índice encontrado na pesquisa, que variou e atingiu 95%, na Escola Bela Flor, em Eptaciolândia. Houve, portanto, significativas diferenças entre as regiões de fronteira e as escolas pesquisadas; entretanto, em todas as escolas, houve menções por parte dos alunos a mais de uma língua utilizada no ambiente familiar. Entre os professores, os resultados evidenciaram que muitos dominam outras línguas, como espanhol e guarani, mas que pouco ou nunca as utilizam no ambiente educacional. A respeito desse ponto, Morello reflete:

A explicitação desses resultados aliada a todo o processo de concepção, realização, sistematização e análise das informações envolvendo professores e gestores das escolas, possibilitou rica discussão sobre o multilinguismo funcional da comunidade escolar e seu entorno, e seu apagamento no espaço escolar. O confronto da realidade multilíngue com a prática monolíngue da escola repercutiu fortemente na autoavaliação de docentes e gestores e na avaliação das condições do ensino. Desencadeava-se, assim, uma pequena transformação no modo dos professores verem e compreenderem o papel das línguas em sua história, sua

formação e em sua atuação profissional. Esse pode ser considerado um dos mais valiosos resultados do Projeto. (MORELLO e MARTINS, 2016, p. 33)

A presença das línguas nas escolas evidenciou, assim, a necessidade de se pensar sobre o lugar que ocupam e podem ocupar nessas relações. A segunda frente de trabalho do OBEDF, concomitante à primeira, procurou, justamente, produzir uma reflexão com corpo docente e funcional a respeito desse reposicionamento em cada uma das instituições. Por meio de diferentes metodologias de observação, identificou-se três fases distintas no projeto quanto à percepção da presença de outras línguas além do português por docentes e gestores. Num primeiro momento, afirmava-se que, nas escolas, não havia alunos falantes de outras línguas, à exceção daquelas de Ponta Porã. Relatava-se, tão somente, a presença de alguns indígenas em algumas escolas. Quando, numa segunda fase, foram iniciadas as pesquisas e a estratégia de observação de um professor por outro, com o apoio de uma coordenação local e da equipe do OBEDF, passou-se a indagar a respeito da postura e reações de alguns alunos em sala de aula que se mostravam por vezes calados, dispersos, com dificuldades de comunicação ou com reprovações. Essas questões incentivaram a busca por respostas que levassem a um perfil mais realista dos estudantes e da própria escola. Durante essa fase, a realização dos diagnósticos sociolinguísticos e a mobilização relativa a ele colaborou para o entendimento desses processos. Por fim, em uma terceira fase do trabalho de observação participativa, passou-se a admitir a presença de alunos que não falavam ou falavam com dificuldade o português nas escolas, mas que eram proficientes na fala, leitura e escrita em espanhol. Na fronteira com o Paraguai, havia ainda os alunos proficientes em guarani, inclusive com alto grau de compreensão da leitura e prática da escrita; em Guajará-Mirim, identificou-se a presença de muitos alunos indígenas.

Os resultados alcançados pelo OBEDF demonstram a necessidade de discutir a presença e a gestão das línguas nas escolas brasileiras, não apenas de uma perspectiva pedagógica, como também jurídica. A seguir, a partir de uma reflexão sobre a relação entre monolingüismo e alteridade linguística, tematizamos preconceitos e silenciamentos que

têm impedido o avanço dessas discussões para, logo depois, apresentarmos perspectivas nesse sentido.

#### **4. Alteridade linguística: um processo constitutivo de todas as línguas**

A forma pela qual o Estado português e, depois, o brasileiro investiram na construção da unidade nacional por meio da língua e da cidadania gerou, como consequência, uma evidência para que o português fosse considerado a única língua do Brasil, a língua falada por todos os cidadãos brasileiros. Essa evidência é, no entanto, um funcionamento da ideologia que, para Orlandi (1990), não é da ordem de um conteúdo que mascara o verdadeiro sentido oculto do discurso, mas, sim, a produção da máxima evidência para o sentido:

Ora, sem o conteudismo, podemos considerar a ideologia como o processo de produção de um certo imaginário, ou seja, uma interpretação que aparece como necessária e que destina sentidos fixos para as palavras, num mesmo contexto sócio-histórico (*ibidem*, p. 244).

O sentido fixo ligado a um imaginário socialmente compartilhado pode predominar e se apresentar como se não houvesse outra possibilidade de significação. A ideia de que “todos os cidadãos brasileiros falam português” funciona desse modo. Em consequência, a presença das outras línguas igualmente brasileiras e dos sujeitos que as falam tende a ser apagada, ou então, quando dita, a ser considerada um problema, um desvio ou mesmo uma excrescência a ser “tirada do mapa”. No entanto, não somente há muitas línguas funcionando todo o tempo em contextos claramente multilíngues, como cada uma delas está constituída e delimitada pelas outras. A língua que falamos, que usamos em nossas práticas, é uma língua heterogênea, com palavras vindas de muitas outras línguas, com sotaques e modos de falar que resultam dessa heterogeneidade. Assim é para toda e qualquer língua, de modo que podemos dizer que toda língua contém nela uma alteridade linguística.

Por alteridade linguística<sup>2</sup>, compreendemos a presença incontornável, marcada ou não, de uma língua outra nos processos de constituição de uma determinada língua. De um ponto de vista

histórico, essa alteridade é constitutiva de toda língua, uma vez que não encontraremos nunca uma língua pura, fora dos contatos com outras, sem que tenha sido afetada por elas. A alteridade linguística é, portanto, inevitável; por isso, não se pode negá-la. E cada vez que a reconhecemos, ela constitui a evidência de que uma língua enquanto uma estrutura simbólica mais ou menos estável é sempre heterogênea.

No entanto, se podemos definir a alteridade linguística como constitutiva das línguas, as formas pelas quais ela é entendida e representada nas diferentes situações são determinadas pelas disputas ideológicas definidas a partir das posições das línguas e daqueles que as falam. Assim, se uma marca de alteridade remete a uma língua de estatuto internacional e global, ela tende a ser entendida e representada como uma modernidade, algo positivo. Se, ao contrário, remete a uma língua cujo estatuto foi desvalorizado, língua da casa ou local, tende a ser interpretada como algo menor, sem valor, a ser evitado. Essas representações não se dão, para o sujeito, de forma organizada para que possa fazer escolhas claras. Bem ao contrário, o seu funcionamento é da ordem do discurso, atravessado, portanto, por contradições advindas dos processos de significação que se constituem em relação à exterioridade, às evidências ideológicas e aos modos de subjetivação do sujeito (ORLANDI, 1987, p. 138).

De fato, são essas representações que entram em cena no espaço escolar, validando ou impedindo uma abordagem das línguas brasileiras em face do monolingüismo da língua portuguesa. Engendrado na tradição ocidental e europeia, esse monolingüismo determina, em grande parte, um lugar para todas as demais línguas brasileiras: o da invisibilidade e o do silenciamento.

## **5. Silenciamento linguístico no Brasil: a alteridade como distúrbio e como excesso**

No que diz respeito aos processos educativos, podemos afirmar que o monolingüismo produz e sustenta a negação da alteridade linguística como um efeito discursivo igualmente ideológico que trava os processos de valorização das línguas. De fato, nossa história é marcada por muitas formas de silenciamento, invisibilização ou mesmo extermínio da alteridade linguística em prol do Brasil lusófono. No que diz respeito à problemática do ensino abordada neste texto, essa perspectiva continua funcionando nos espaços políticos, institucionais

e epistemológicos. Queremos com isso dizer que há um monolingüismo entranhado nas práticas que caracterizam esses espaços e que se evidencia, por exemplo:

i) no modo pelo qual a legislação brasileira permanece alheia às demandas sociolingüísticas das centenas de comunidades lingüísticas para um ensino público bi ou plurilingüe em todos os níveis, incluindo o superior. Atualmente, não há diretriz que garanta o direito ao ensino bilingüe em escolas públicas brasileiras, com exceção das escolas indígenas. A recente Portaria nº. 798, de 19 de junho de 2012, decorrente do Projeto Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira (PEIBF), instituiu o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, mas diluiu a questão do bilingüismo ou das línguas no processo de ensino/aprendizagem.

ii) na frequente resistência das instituições e de seus gestores em dar lugar a essas alteridades em suas agendas, trâmites e rotinas, o que pôde ser percebido durante toda a execução do OBEDF.

iii) na reprodução epistemológica de conceitos e procedimentos de investigação que exclui a possibilidade de uma reflexão sobre as demandas para o ensino e a ciência envolvendo as línguas brasileiras. Com exceção do português, essas línguas são excluídas do amplo campo da produção de conhecimentos e de formação profissional em vista das demandas do século XXI. Nesse sentido, cabe observar, por exemplo, que as licenciaturas indígenas brasileiras raramente constituem as línguas indígenas como línguas de instrução e produtoras das ciências, e que as línguas brasileiras faladas por milhares de descendentes de imigrantes raramente entram na agenda da formação superior e, quando o fazem, há uma sobreposição da língua normatizada alhures.

Há, portanto, um déficit político e ideológico que estrutura o domínio do monolingüismo colonial e que subsidia crenças que impedem uma atualização das práticas de ensino, mas também de pesquisa e de funcionamento das instituições na direção do multilingüismo.

No que diz respeito à presença das línguas nos espaços escolares, duas crenças muito difundidas são que a diversidade lingüística evidenciada nas formas da alteridade lingüística produz distúrbios, e

que o ensino bi ou plurilíngue compete com a boa formação em língua portuguesa.

Ao se considerar a presença de várias línguas nas escolas um fator de distúrbio, deixa-se de reconhecer sua qualidade como fato enriquecedor das atividades de ensino/aprendizagem. As línguas possuem histórias e estatutos diferenciados, dinâmicos e passíveis de mudanças. Abordá-las nessa perspectiva pode conduzir a programas para ampliação de terminologias e dos âmbitos de usos, por exemplo, e esses podem ser ricamente explorados nas práticas pedagógicas na escola e também nas pesquisas. Em todos os contextos de ensino e pesquisa, é possível planejar ações de modo a proporcionar a reflexão sobre fenômenos linguísticos ligados à alteridade linguística, ao mesmo tempo em que essa reflexão pode dar lugar à ampliação das competências de oralidade, leitura e escrita nessas línguas locais. Trata-se de explorar o fato de que as línguas ocupam posições múltiplas, não estanques na sociedade; especificamente na escola, são usadas para múltiplas funções relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem e às diversas situações de interação. São objeto de ensino e são instâncias de negociação, de diálogo e disputa. É possível aproveitar os conhecimentos acumulados da comunidade escolar – inclusive de professores, funcionários, alunos e pais – para que as línguas, todas elas, circulem nesse espaço.

Quanto à segunda crença – a de que haveria competição entre uma proposta educativa voltada para a diversidade linguística com o ensino de língua portuguesa –, o que ocorre é que o ensino bi ou plurilíngue questiona a estrutura e os modos de ensino em vigor no Brasil, para os quais o currículo, programas de formação, acesso a fomento são fundamentalmente monolíngues, monoeducativos e disciplinares.

Evidencia-se, assim, um sistema público de ensino que foi preparado para o monolingüismo e que, ainda hoje, está ancorado nele. Essa lógica reproduz preconceitos e silenciamentos, num processo de invisibilização produtiva do outro, logo, de suas línguas e modos de vida, com consequências enormes:

primeiro, quando o professor e a criança não entendem o discurso um do outro, o ensino e a aprendizagem são severamente impedidos. Em segundo lugar, uma criança cuja língua natal é negada, ignorada

ou punida pelo professor da escola é persuadida de suas deficiências e do status desfavorecido de seus pais.<sup>3</sup> (SPOLSKY, 2009, p. 90).

O quadro de diferentes formas de silenciamentos demonstra a necessidade de avançar no debate sobre a diversidade *das* e *nas* línguas em modelos de ensino flexíveis, que garantam, desde sua formulação, as condições ideais ao desenvolvimento das línguas como lugares produtores de conhecimentos, identidades, autonomias e quebras de preconceitos.

## **6. Línguas em diálogo, línguas como recurso: abrindo o debate para novas possibilidades educacionais**

Compreender o lugar e o funcionamento da língua portuguesa em contextos plurilíngues parece ser um quadro inevitável e um passo imprescindível para se avançar em direção a um ensino bi ou multilíngue. Se compreendermos que toda língua é constitutivamente marcada pela alteridade linguística, podemos dar voz a essa alteridade, superando o déficit político do monolinguismo colonial e da competição entre as línguas. Nessa direção, a língua portuguesa pode ser ensinada a partir da alteridade linguística que a constitui, o que implica identificar as formas de representação dessa alteridade dentro e fora da escola. Do ponto de vista de uma política linguístico-pedagógica, há todo um campo de ações e debates a ser fomentado, envolvendo, por exemplo, os estatutos das línguas e sua preparação para novos usos no comércio, no ensino, na ciência, nas tecnologias, além do planejamento de estratégias para dar lugar ao multilinguismo.

Constituída por todas as línguas com as quais entra em contato, atravessada e marcada por elas, a língua portuguesa é igualmente uma língua oficial e internacional, de larga tradição literária e científica, língua de comércio e negócios em várias instituições internacionais. Sua entrada nos sistemas de ensino no país deve, por certo, usufruir desses valores e ampliá-los. Entretanto, se a língua portuguesa tem o privilégio de ser oficial, obrigatória no Brasil e circular internacionalmente, ela pode também vir a ser um elo para o fortalecimento das relações que acontecem nos espaços escolares, diversificando suas funções. Pode tornar-se, ela também, uma língua entre as outras, e não sobre as outras, no lugar delas.

O sistema de ensino público ganha se olhar para esse quadro como uma via de enriquecimento intelectual, subjetivo e profissional, na qual as línguas estão presentes tanto pelas formas com que se intercalam umas nas outras, nas formas marcadas da alteridade linguística, quanto pelo modo como podem, em suas individualidades históricas, se alternarem nos processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, considerando a faixa de fronteira entre o Brasil e outros países sul-americanos, o PEIBF, que funcionou em sua primeira fase (2005 - 2010) com base no Ensino Via Pesquisa (OLIVEIRA, 2004), evidenciou o acerto na promoção do bilinguismo português-espanhol, com possibilidade de inclusão do guarani na fronteira com o Paraguai, para a qualificação dos processos de ensino-aprendizagem. O mesmo se pode afirmar em relação ao OBEDF, ao impulsionar a reflexão sobre o lugar das línguas nas escolas envolvidas.

Se considerarmos o recente quadro das políticas de reconhecimento das línguas, abrem-se novas e instigantes vias para avançarmos nessa direção de políticas para o multilinguismo nos sistemas de ensino. Atualmente, há no Brasil sete línguas reconhecidas como *Referência Cultural Brasileira* pela Política do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL): Guarani Mbya (Regiões Sul e Sudeste), Assurini do Trocará (Tocantins), Talian (Região Sul) e Matipu, Nahukwa, Kalapalo e Kuikuro (Xingu). Duas foram recém-inventariadas: Hunsrückisch e Libras. Outras duas estão em processo de pesquisa: Pomerano e Ianomami. A política de co-oficialização de línguas por municípios iniciada em 2002, antes indicada, encontra-se em franca expansão. Neste momento, há 32 municípios com línguas co-oficiais, conforme quadro 1:

Quadro 1 - Oficialização de línguas em nível municipal no Brasil

Política de Cooficialização de Línguas			
Línguas indígenas	Localidade (ano)	Línguas descendentes de imigrantes	Localidade (ano)
<b>Tukano</b>	São Gabriel da Cachoeira / AM (2002)	<b>Pomerano</b>	Santa Maria de Jetibá /ES (2009)
<b>Nheengatu</b>			Pancas / ES (2009)

<b>Baniwa</b>			Domingos Martins / ES (2011)	
<b>Guarani</b>	Tacuru / MT (2010)		Laranja da Terra / ES (2008)	
<b>Akwê Xerente</b>	Tocantínia / TO (2012)		Vila Pavão / ES (2009)	
<b>Macuxi</b>	Bonfim / RR (2014)		Canguçu / RS (2010)	
	Cantá / RR (2014)		Pomerode / SC (2017)	
	Uiramutã / RR (2014)		Itarana / ES (2017)	
<b>Wapichana</b>	Bonfim / RR (2014)	<b>Talian</b>	Serafina Corrêa / RS (2009)	
	Cantá / RR (2014)		Flores da Cunha / RS (2015)	
<b>Ingaricó</b>	Uiramutã / RR		Pará / RS (2016)	
<b>Sateré-Mawé</b>	Maués / AM		Nova Roma do Sul / RS (2015)	
			Bento Gonçalves / RS (2016)	
			Fagundes Varela / RS (2016)	
			Guabiju / RS (2016)	
			Antônio Prado / RS (2016)	
			Nova Pádua / RS (2016)	
			Caxias do Sul / RS (2017)	
			Camargo / RS (2017)	
			Ivorá / RS (2018)	
			Nova Erechim / SC (2015)	
			<b>Hunsrückisch</b>	Antônio Carlos / SC (2015)
				Santa Maria do Herval / RS (2010)
		<b>Alemão</b>	Pomerode / SC (2010)	

			São João da Boa Vista / SC (2016)
			Bela Vista / SC (2017)
<b>9 línguas</b>	<b>7 municípios</b>	<b>4 línguas</b>	<b>25 municípios</b>
<i>TOTAL (2019): 13 línguas em 32 municípios de 7 estados.</i>			

Fonte: IPOL (2018).

Há, portanto, uma rede de municípios que podem compartilhar ações aproveitando, inclusive, os acertos e erros de iniciativas educacionais já executadas, como é o caso do Projeto PLURES, desenvolvido em 2003 e 2004 em Escolas Isoladas Multisseriadas de Blumenau (Santa Catarina), que se configurou como a primeira proposta de bilinguismo português-alemão e português-polonês com foco na educação linguística em escolas públicas municipais<sup>4</sup>, e do Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO), que iniciou em 2005<sup>5</sup> e tem sido realizado em cooperação por municípios que cooficializaram a língua pomerana no Espírito Santo.

Além disso, há amplo campo para investimento na formação universitária e na pesquisa em línguas cooficiais, a exemplo do que já faz o curso de Licenciatura Indígena “Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável” da Universidade Federal do Amazonas, que prevê as línguas cooficiais do município de São Gabriel da Cachoeira como línguas de instrução e de produção de conhecimentos – ou seja, “uma política linguística de promoção das línguas veiculares cooficiais, e de sua equipagem para que possam ocupar funções cada vez mais sofisticadas no mundo do letramento e da administração pública” (UFAM, 2012). As demais línguas indígenas faladas pelos discentes são consideradas línguas de trabalho, enquanto português e espanhol funcionam como línguas auxiliares dos processos de ensino-aprendizagem, sendo utilizadas de maneira muito pontual.

As experiências relatadas corroboram a existência de condições propícias para implementar propostas educacionais inovadoras voltadas para a promoção do multilinguismo no Brasil. Dentre essas condições, destacamos o enorme capital linguístico disponível a ser mobilizado e potencializado, incluindo alunos, professores, pais de alunos, comércio local e sociedade envolvente em geral. Há, também, condições

favoráveis ao intercâmbio acadêmico em zonas de fronteira com os países vizinhos.

## 7. Considerações finais

A crença do passado – nem tão distante – de que o monolinguismo constitui a melhor via para a cidadania instalada por Estados Nacionais, estruturados a partir da eleição de uma única língua como língua oficial para a administração pública, vem sendo erodida em face do evidente multilinguismo do século XXI. Na atualidade, as línguas vêm assumindo protagonismo em todas as dimensões sociais e econômicas, impulsionadas pelas tecnologias de comunicação e informação.

Cada vez mais, a língua portuguesa se projeta em relações internacionais que reorganizam os papéis dos diferentes Estados onde é falada, colocando-os diante de novos desafios na gestão dessa língua. No caso do Brasil, cada vez mais, as demais línguas brasileiras são definidoras de identidades e lugares de afirmação de uma autonomia cidadã embasada em direitos linguísticos (MORELLO, 2015), com fortes repercussões sobre o futuro de seus falantes. Desenvolver sistemas educacionais articulados com esse cenário constitui, portanto, no século XXI, uma frente estratégica para que o Brasil possa seguir atuando como Estado democrático na promoção de uma educação de qualidade.

Contextos plurilíngues como o da fronteira são uma oportunidade para avançar na proposição de novos modelos educacionais que contemplem esse patamar das línguas no Brasil. Nesse sentido, torna-se fundamental aproximar a perspectiva da política linguística com a educação escolar, possibilitando uma abordagem das línguas na formação acadêmica e profissional de alunos e professores. Essa aproximação pode ser realizada por meio de um planejamento sobre o lugar das línguas na formação de docentes e discentes e na elaboração de metodologias ajustadas aos princípios de um ensino em contextos multilíngues.

## Referências bibliográficas

ALTENHOFEN, C. V. (2013). Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, p. 93-116.

- \_\_\_\_\_; MORELLO, R. (Orgs) (2018). *Hunsrückisch: inventário de uma língua do Brasil*. Florianópolis: Garapuvu. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/194384>>. Acesso em: 01 ago. 2019.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1982). Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive, éléments pour une approche de l'autre dans le discours. In: *DRLAV*, n°26, p. 91-151.
- BERGER, I. R. (2015). *Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil - Paraguai: um olhar a partir do Observatório da Educação na Fronteira*. 2015. 290 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/teses/PLLG0600-T.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2019.
- CALVET, L. (2007). *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola / Florianópolis: IPOL.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=p or>> Acesso em: 27 de julho de 2019.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. (2010). *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>> Acesso em: 10 de julho de 2019.
- INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM POLÍTICA LINGÜÍSTICA – IPOL. (2018). *Lista de línguas cooficiais em municípios brasileiros*. Disponível em: <<http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros/>>. Acesso em: 11 jul. 2019.
- MELIÁ LLITERES, B. (2010). *Pasado, presente y futuro de la lengua guaraní*. Assunção: CEADUC /ISEHF.
- MORELLO, R. (org.). (2015). *Leis e línguas no Brasil: o processo de cooficialização e suas potencialidades*. Florianópolis: IPOL.
- \_\_\_\_\_; MARTINS, M. F. (Orgs.) (2016). *OBEDF - Política linguística em contextos plurilíngues: desafios e perspectivas para a escola*. Florianópolis: Garapuvu.
- OLIVEIRA, G. M. (Org.) (2004). *Interesse, pesquisa e ensino: uma equação para educação escolar no Brasil*. Florianópolis: IPOL.

ORLANDI, E. P. (1987). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes.

\_\_\_\_\_. (1990). *Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Pontes.

REASON, P.; BRADBURY, H. (eds.) (2008). *The SAGE Handbook of action research: participative inquiry and practice*. Londres: Sage.

SPOLSKY, B. (2009). *Language management*. Cambridge University Press.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM. (2012). Licenciatura indígena: Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável. *Política Linguística*. Disponível em: <<http://www.ensinosuperiorindigena.ufam.edu.br/o-curso/politica-linguistica>>. Acesso em: 12 de julho de 2019.

**Palavras-chave:** Multilinguismo, Direitos Linguísticos, Fronteiras.

**Keywords:** Multilingualism, Linguistic Rights, Borders.

## Notas

\* Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2001). É Coordenadora Geral do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL). Atua nas áreas de política linguística, educação e cultura.

\*\* Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2014). É docente do Instituto Federal Catarinense – IFC (campus Luzerna) e pesquisadora associada ao IPOL.

<sup>1</sup> Os relatórios desses dois inventários estão em fase de apreciação por comissões técnicas do IPHAN. Para alguns resultados sobre o Hunsrückisch, ver Altenhofen e Morello (2018). Informações sobre o *corpus* de Libras encontram-se disponíveis em: <<http://www.corpuslibras.ufsc.br/informacoesdoprojeto?lang=ptbr>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

<sup>2</sup> A noção de alteridade linguística aqui proposta evidentemente dialoga com a de heterogeneidade enunciativa, de Jacqueline Authier-Revuz (1982) e heterogeneidade discursiva, de Eni Pucinelli Orlandi (1987, 1990), mas estabelece como recorte a relação entre línguas.

<sup>3</sup> Tradução nossa: “(...) primeiro, quando o professor e a criança não entendem a fala um do outro, o ensino e a aprendizagem são severamente impedidos. Em segundo lugar, uma criança cuja língua familiar é negada, ignorada ou punida pelo professor da escola acaba sendo convencida sobre suas deficiências e sobre o *status* desfavorecido de seus pais.”

<sup>4</sup> O projeto PLURES foi a primeira aplicação de uma educação multilíngue em escolas municipais brasileiras, envolvendo a formação dos professores no decorrer das ações pedagógicas em sala de aula, com assessoria do IPOL.

---

<sup>5</sup> O PROEPO recebeu, em 2006, o Prêmio de Inovação em Gestão Educacional atribuído pelo Ministério de Educação do Brasil. Cf. <[http://download.inep.gov.br/outras\\_acoes/laboratorio/banco\\_de\\_experiencias/avaliacao\\_e\\_resultados\\_educacionais/2006/SantaMariadeJetibaES06.pdf](http://download.inep.gov.br/outras_acoes/laboratorio/banco_de_experiencias/avaliacao_e_resultados_educacionais/2006/SantaMariadeJetibaES06.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2019.