



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM SOCIEDADE, CULTURA E  
FRONTEIRAS – NÍVEL DE MESTRADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM, CULTURA E IDENTIDADE

MIRIAM REGINA GIONGO KUERTEN

VALORIZAÇÃO DO MULTILINGUISMO: UM MAPEAMENTO E PLANEJAMENTO  
LINGUÍSTICO ESCOLAR EM FOZ DO IGUAÇU, PR

FOZ DO IGUAÇU – PR  
2019

MIRIAM REGINA GIONGO KUERTEN

VALORIZAÇÃO DO MULTILINGUISMO: UM MAPEAMENTO E PLANEJAMENTO  
LINGUÍSTICO ESCOLAR EM FOZ DO IGUAÇU, PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras; nível Mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* de Foz do Iguaçu, para obtenção do título de mestre. Linha de pesquisa: Linguagem, Cultura e Identidade. Orientadora: Profa. Dra. Isis Ribeiro Berger.

FOZ DO IGUAÇU – PR  
2019

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Giongo Kuerten, Miriam Regina

Valorização do multilinguismo: : um mapeamento e planejamento linguístico escolar em Foz do Iguaçu, PR / Miriam Regina Giongo Kuerten; orientador(a), Isis Ribeiro Berger, 2019.

137 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Centro de Educação, Letras e Saúde, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, 2019.

1. Política Linguística. 2. Mapeamento Linguístico escolar. 3. Planejamento linguístico. 4. Multilinguismo. I. Ribeiro Berger, Isis . II. Título.



**unioeste**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Foz do Iguaçu - CNPJ 78.680.337/0004-27  
Av. Tarquínio Joslin dos Santos, 1300 - Fone: (45) 3576-8100 - Fax: (45) 3575-2733  
Pólo Universitário - CEP 85870-650 - Foz do Iguaçu - Paraná



**PARANÁ**

GOVERNO DO ESTADO

## MIRIAM REGINA GIONGO KUERTEN

### VALORIZAÇÃO DO MULTILINGUISMO: UM MAPEAMENTO E PLANEJAMENTO LINGÜÍSTICO ESCOLAR EM FOZ DO IGUAÇU - PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Sociedade, cultura e fronteiras, área de concentração Sociedade, Cultura e Fronteiras, linha de pesquisa Linguagem, Cultura e Identidade, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Oscar Kenji Nihei

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Mariângela Garcia Lunardelli

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Laura Fortes

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)

Foz do Iguaçu, 6 de maio de 2019

Prof. Dr. Oscar Kenji Nihei  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação  
em Sociedade, Cultura e Fronteiras - Mestrado e Doutorado  
Portaria n.º 1829/2019-GRE de 09/04/2019

*A Deus, em quem busquei todos os dias mais força e luz para poder concluir esta pesquisa, que é, para mim, resposta a algumas de minhas angústias como professora.*

*Aos professores que, assim como eu, têm vontade de ensinar, mas que reconhecem que tão bom quanto ensinar é aprender, e aprendemos sempre com nossos alunos que, plurais como são, nos ensinam a transpassar fronteiras.*

*Ao meu esposo, Edinaldo, e a meus filhos, Sofia e Luiz Daniel, que foram tão generosos e me permitiram tempo e espaço para os estudos.*

*À minha mãe Gelia, que é sempre forte. Obrigada por todo cuidado comigo para que eu pudesse me dedicar à pesquisa, obrigada por todo carinho demonstrado em cada chimarrão, refeição e preocupação comigo.*

*A meu pai Daniel (in memoriam), que me ensinou as lições mais importantes da vida, eu não sabia que doeria tanto te perder. Meu pai, te agradeço pelo que tenho de mais precioso, nossa família.*

## AGRADECIMENTOS

Sonhei com o mestrado. Eu queria aprender mais, queria entender sobre o que me tirava o sossego, responder algumas das perguntas que fazia a mim mesma quando entrava em sala e via, ouvia e sentia ao ensinar outra língua a quem falava outras línguas diferentes da minha língua materna. As línguas me fascinaram, eu queria ouvi-las, eu queria que fossem ouvidas.

O mestrado não teria sido possível, não fossem as pessoas todas que são muito importantes para mim, as que contribuíram direta ou indiretamente com esta pesquisa. Agradeço a todos pelo carinho e aos meus irmãos, família e amigos pela compreensão quando não pude estar presente.

Agradeço:

À profa. Dra. Isis Ribeiro Berger, por ter me ensinado tanto sobre a riqueza de ser multilíngue, sobre respeito às línguas. Obrigada por me apresentar à Política Linguística e por me ajudar a me tornar uma professora mais feliz e mais respeitadora das diversidades presentes em um mundo plural em línguas.

Ao Colégio Vicentino São José, muito especialmente à Irmã diretora Ângela Pan, que entendeu a importância da pesquisa e permitiu que eu a desenvolvesse na instituição. Aos professores e alunos vicentinos que me motivaram a trilhar os caminhos da Política Linguística, às coordenadoras e orientadoras Taciana Lunardi, Maria Lygia Poletto, Cassiane Winkelmann Iantas, Maria Cristina Lourenço Acordi, Raquel Pesenti e Sandra Simon e ao professor Lucas Gazzola, que me auxiliaram no mapeamento linguístico no colégio. O Colégio Vicentino São José, lugar em que trabalhei entre 2008 e 2018, é lugar onde o respeito é ordem, não haveria melhor locus para esta pesquisa em que se propõe o respeito às línguas.

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná, à coordenadora do programa Sociedade, Cultura e Fronteiras, profa. Dr.<sup>a</sup> Denise Rosana da Silva Moraes, aos professores e aos meus colegas da turma, com os quais aprendi tanto mais do que imaginei que aprenderia, me encantei com cada discussão de texto e as visões e impressões interdisciplinares dos colegas que são profissionais de diferentes áreas.

Aos membros da banca de qualificação, profa. Dra. Edleise Mendes (UFBA) e profa. Dra. Mariângela Garcia Lunardelli, as reflexões de extrema relevância durante a banca foram importantes para que eu pudesse continuar o trabalho com mais segurança. Agradeço também à profa. Dra. Maria Elena Pires Santos pelas contribuições durante o seminário de dissertação.

Profa. Dra. Laura Fortes (UNILA) e Profa. Dra. Mariângela Garcia Lunardelli, obrigada por aceitarem fazer parte da banca de defesa. O trabalho de vocês é inspirador!

À Karla Bartholo, diretora das escolas Wizard de Foz do Iguaçu, que me permitiu organizar meus horários de trabalho de forma que eu pudesse frequentar as aulas do mestrado, e aos meus colegas por terem sido compreensivos e por terem me ajudado tanto.

À minha amiga Lisa, presente do mestrado, com quem dividi os medos e as alegrias, os erros e acertos, os textos, as descobertas da pesquisa, mas também as aventuras e desventuras da vida.

Muito obrigada a todos!



Organização das  
Nações Unidas  
para a Educação, a  
Ciência e a Cultura



- Cátedra UNESCO em
- Políticas Linguísticas para o Multilinguismo
- Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
- Florianópolis, Brasil

Agradecimento especial à Cátedra UNESCO Políticas Linguísticas para o Multilinguismo, coordenada pela profa. Dra. Isis Ribeiro Berger no âmbito da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, em que esta pesquisa se insere.

KUERTEN, Miriam Regina Giongo. **Valorização do multilinguismo: um mapeamento e planejamento linguístico escolar em Foz do Iguaçu, PR.** 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

## RESUMO

Esta pesquisa quantitativa e qualitativa almejou identificar o repertório linguístico de uma instituição de ensino na cidade de Foz do Iguaçu, que está situada na tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, refletir sobre o que é ser multilíngue e promover reflexões para a valorização das línguas. Para tanto, mapearam-se as línguas faladas pelo alunado e colegiado do Colégio Vicentino São José em Foz do Iguaçu - PR. Também pretendeu-se depreender através do mapeamento realizado com os professores, se e/ou como a diversidade linguística no colégio é percebida e se tiveram, em sua formação acadêmica ou posteriormente, (in)formação sobre políticas linguísticas e gerenciamento de línguas. Objetivou-se mapear as línguas presentes nesse contexto e refletir acerca dos temas com os quais esta pesquisa se relaciona, dentre eles o multilinguismo e a valorização das línguas, porque a escola está em um contexto de fronteira em que a heterogeneidade linguística poderia ser melhor percebida e valorizada, o que, entre outros benefícios, também melhoraria o processo de ensino e aprendizagem. Ademais, também se analisou o Projeto Político Pedagógico da escola para depreender dele se/como a escola se organiza pedagogicamente para contemplar o multilinguismo. Esta pesquisa tem base na Política Linguística, campo do saber que está vinculado a ações em prol das práticas linguísticas diversas. Para a análise dos dados gerados através do mapeamento linguístico escolar, bem como para o referencial teórico, buscaram-se contribuições de Altenhofen e Oliveira (2011), Baker (2001), Bortoni-Ricardo (2008), Broch (2014), Coelho (2012), García (2009), Oliveira (2018), Seiffert (2014), Spolsky (2016) e Vasconcellos (2004), entre outros autores.

**PALAVRAS-CHAVE:** multilinguismo, mapeamento linguístico, fronteira, Política Linguística, Foz do Iguaçu

KUERTEN, Miriam Regina Giongo. **Valuing multilingualism: a mapping and school language planning in Foz do Iguacu - Paraná.** 2019. 137 f. Dissertation (Master's Degree in Society, Culture and Frontiers) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

### **ABSTRACT**

This quantitative and qualitative research aimed to identify the linguistic repertoire of a teaching institution in the city of Foz do Iguacu, which is located in the triple border between Brazil, Paraguay and Argentina, reflect on what it is to be multilingual and promote reflections for the valorization of languages. In this regard, the languages spoken by students and collegiate at Colégio Vicenino São José in Foz do Iguassu were mapped. The mapping carried out with the teachers was also intended to understand, whether and / or how the linguistic diversity in the college is perceived and whether they had, in their academic formation or later, (in)formation on linguistic policies and language management. The objective was to map the languages present in this context and to reflect on the themes with which this research relates, among them multilingualism and the valorization of languages, for the school is in a border context in which linguistic heterogeneity could be better perceived and valued, which, among other benefits, would also improve the teaching and learning process. In addition, the School's Political Pedagogical Project was also analyzed to understand if and how the school is pedagogically organized to contemplate multilingualism. This research is based on Language Policy, field of knowledge that is connected to actions in favor of diverse linguistic practices. For the analysis of the data generated through the school linguistic mapping, as well as for the theoretical reference, we sought contributions from Altenhofen and Oliveira (2011), Baker (2001), Bortoni-Ricardo (2008), Broch (2014), Coelho (2012), García (2009), Oliveira (2018), Seiffert (2014), Spolsky (2016) and Vasconcellos (2004) among other authors.

**KEY WORDS:** multilingualism, language mapping, frontier, Linguistic Policy, Foz do Iguacu

KUERTEN, Miriam Regina Giongo. **Valorización del multilingüismo: un mapeo y planificación lingüística escolar en Foz do Iguaçu - Paraná.** 2019. 137 f. Disertación (Maestría en Sociedad, Cultura y Fronteras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

## RESUMEN

Esta investigación cuantitativa y cualitativa anheló identificar el repertorio lingüístico de una institución de enseñanza en la ciudad de Foz do Iguaçu, que está situada en la triple frontera entre Brasil, Paraguay y Argentina, reflexionar sobre lo que es ser multilingüe y promover reflexiones para la valorización de las lenguas. Para ello, se mapearon las lenguas habladas por el alumnado y colegiado en el Colégio Vicentino São José em Foz do Iguaçu - PR. También se pretendió deducir a través del mapeo realizado con los profesores, si y / o cómo la diversidad lingüística en el colegio es percibida y se tuvieron, en su formación académica o posteriormente, (in) formación sobre políticas lingüísticas y gestión de lenguas. Se objetivó mapear las lenguas presentes en ese contexto y reflexionar acerca de los temas con los que esta investigación se relaciona, entre ellos el multilingüismo y la valorización de las lenguas, porque la escuela está en un contexto de frontera en que la heterogeneidad lingüística podría ser mejor percibida y valorada, lo que, entre otros beneficios, también mejoraría el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, también se analizó el Proyecto Político Pedagógico de la escuela para deducir de él si / como la escuela se organiza pedagógicamente para contemplar el multilingüismo. Esta investigación tiene base en la Política Lingüística, campo del saber que está vinculado a acciones en pro de las prácticas lingüísticas diversas. Para el análisis de los datos generados a través del mapeo lingüístico escolar, así como para el referencial teórico, se buscó aportes de Altenhofen y Oliveira (2011), Baker (2001), Bortoni-Ricardo (2008), Broch (2014), Coelho (2014) (2010), Oliveira (2018), Seiffert (2014), Spolsky (2016) y Vasconcellos (2004) entre otros autores.

**PALABRAS CLAVE:** multilingüismo, mapeo lingüístico, frontera, Política Lingüística, Foz do Iguaçu

KUERTEN, Miriam Regina Giongo. **Valorizzazione del multilinguismo: una mappatura e pianificazione linguistica scolastica a Foz do Iguaçu, Paraná.** 2019. 137 f. Tesi di laurea (Master in società, cultura e confini) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## SOMMARIO

Questa ricerca quantitativa e qualitativa desiderava identificare il repertorio linguistico di un istituto scolastico nella città di Foz do Iguaçu, che si trova nella triplice frontiera tra Brasile, Paraguay e Argentina, riflettere su cosa significa essere multilingue e di promuovere riflessioni per la valutazione delle lingue. Per questo, le lingue parlate dallo studente e dalla collegiale sono state mappate. Inoltre destinato ad essere desunta mappando fatto con gli insegnanti, se e / o la diversità linguistica nella scuola è percepita e se avessero nella loro educazione o poi, (in) formazione sulle politiche linguistiche e linguaggi di gestione. Questo studio ha lo scopo di mappare le lingue presenti in questo contesto e riflettere sulle questioni con cui questa ricerca si riferisce, tra cui il multilinguismo e l'apprezzamento del linguaggio, perché la scuola è in un contesto di confine in cui la diversità linguistica potrebbe essere meglio percepita e valutato, che, tra gli altri benefici, migliorerebbe anche il processo di insegnamento e apprendimento. Inoltre, abbiamo anche analizzato l'educazione pedagogica progetto politico di dedurre se / come la scuola è organizzata pedagogicamente a contemplare il multilinguismo. Questa ricerca si basa sulla politica linguistica, campo di conoscenza che è legato alle azioni per le diverse pratiche linguistiche. Per l'analisi dei dati generati attraverso la mappatura di scuola di lingua, così come il quadro teorico, abbiamo cercato il contributo di Altenhofen e Oliveira (2011), Baker (2001), Bortoni-Ricardo (2008), Broch (2014), Coniglio (2012), Garcia (2009), Oliveira (2018), Seiffert (2014), Spolsky (2016) e Vasconcellos (2004) tra gli altri autori.

**PAROLE CHIAVE:** multilinguismo, mappatura linguistica, frontiera, politica linguistica, Foz do Iguaçu

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Tríplice Fronteira.....	25
Figura 2: Itaipu Binacional.....	26
Figura 3: Mesquita.....	27
Figura 4: Templo Budista.....	27
Figura 5: Cataratas do Iguaçu .....	28
Figura 6: Colégio Vicentino São José.....	29
Figura 7: Localização do CVSJ na fronteira.....	29
Figura 8: Proficiência separada e proficiência segundo Cummins.....	39
Figura 9: Sobre o formulário enviado aos professores.....	67

### LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Línguas que os alunos da instituição declaram falar.....	73
Gráfico 2: Línguas que os alunos declaram compreender.....	74
Gráfico 3: Línguas em que os alunos declaram escrever .....	75
Gráfico 4: Línguas em que os alunos declaram ler.....	76
Gráfico 5: Línguas que os alunos da instituição consideram falar melhor.....	77
Gráfico 6: Línguas que os alunos declaram utilizar para falar com os pais.....	79
Gráfico 7: Línguas que os alunos declaram utilizar para falar com as mães.....	80
Gráfico 8: Línguas que os alunos utilizam para falar com os amigos.....	81
Gráfico 9: Línguas que os alunos utilizam nas mídias.....	82
Gráfico 10: línguas que os alunos estudam em curso livre.....	82
Gráfico 11: Pesquisa sobre diversidade linguística no CVSJ. Pergunta 1.....	86
Gráfico 12: Pesquisa sobre diversidade linguística no CVSJ. Pergunta 2 .....	86
Gráfico 13: Pesquisa sobre diversidade linguística no CVSJ. Pergunta 3.....	87
Gráfico 14: Pesquisa sobre diversidade linguística no CVSJ. Pergunta 4.....	88
Gráfico 15: Pesquisa sobre diversidade linguística no CVSJ. Pergunta 5.....	91
Gráfico 16: Pesquisa sobre diversidade linguística no CVSJ. Pergunta 9.....	98
Gráfico 17: Pesquisa sobre diversidade linguística no CVSJ. Pergunta 11.....	101
Gráfico 18: Pesquisa sobre diversidade linguística no CVSJ. Pergunta 12.....	102

Gráfico 19: Pesquisa sobre diversidade linguística no CVSJ. Pergunta 14.....	105
Gráficos 20: Compilação de gráficos, resultado geral do mapeamento com os alunos.....	112

### **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Número de alunos por segmento e número de alunos que responderam ao questionário.....	62
Tabela 2: Perguntas do mapeamento linguístico .....	65
Tabela 3: Questionário enviado aos professores eletronicamente.....	68

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>1 COLÉGIO VICENTINO SÃO JOSÉ EM FOZ DO IGUAÇU: TERRITÓRIO DE MUITAS LÍNGUAS</b> .....	<b>24</b>
<b>2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA VALORIZAÇÃO DO MULTILINGUISMO: DA TEORIA PARA O PLANEJAMENTO E AÇÃO</b> .....	<b>34</b>
2.1 MULTILINGUISMO: DEFINIÇÃO PLURAL .....	34
2.2 POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA O RESPEITO A DIVERSIDADE E A VALORIZAÇÃO DAS LÍNGUAS .....	42
2.3 PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO EDUCACIONAL: PERCEBER, COMPARTILHAR, PLANEJAR .....	54
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>59</b>
3.1 MAPEAMENTO LINGUÍSTICO .....	60
3.1.1 Mapeamento linguístico com os alunos .....	61
3.1.2 Mapeamento linguístico com os professores .....	67
3.2 ANÁLISE DOCUMENTAL: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO .....	71
<b>4 REFLEXÕES ACERCA DO MULTILINGUISMO NO CVSJ MEDIANTE MAPEAMENTO E ANÁLISE DO PPP</b> .....	<b>73</b>
4.1 MAPEAMENTO LINGUÍSTICO ESCOLAR DO ALUNADO: MULTILINGUISMO EM DIVERSIDADE DE NUANCES .....	73
4.2 MAPEAMENTO LINGUÍSTICO COM OS PROFESSORES: PERCEPÇÃO E FORMAÇÃO .....	85
4.2.1 Repertório linguístico dos professores: as línguas que falam e que querem falar ..	85
4.2.2 Percepção e práticas dos docentes quanto ao multilinguismo: ‘uma espécie de minério a céu aberto’ mal interpretado .....	91
4.2.3 (In)formação sobre multilinguismo em prol da valorização das línguas .....	105
4.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: RESPEITO À DIVERSIDADE, BOA INTENÇÃO QUE LEVA À AÇÃO .....	107
4.4 REFLEXÕES ACERCA DO MAPEAMENTO NA ESCOLA E SUGESTÕES DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA A VALORIZAÇÃO DAS LÍNGUAS .....	112
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>123</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>129</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação deriva de inquietações e reflexões acerca das formas de gestão da diversidade linguística no processo de ensino-aprendizagem em contexto multilíngue e de fronteira, nomeadamente na tríplice fronteira Brasil, Paraguai e Argentina, em uma escola na cidade de Foz do Iguaçu, no oeste do estado do Paraná. Trata-se de temática relevante no âmbito das ações visando à promoção das línguas no mundo, sua manutenção e valorização entre as comunidades, considerando serem as línguas repositórios de culturas, memórias e identidades.

Existem no mundo cerca de 30 vezes mais línguas do que países, de modo que podemos afirmar que “o mundo é plurilíngue” (CALVET, 2002, p. 35). Dessa forma, ainda que em muitos países haja poucas línguas com o estatuto de línguas oficiais, o multilinguismo é a regra, pois há grande probabilidade de haver outras línguas presentes e que não necessariamente possuem *status* especial ou reconhecimento.

Segundo Oliveira (2002, p. 84), estima-se que, em 1500, ano da chegada dos portugueses ao Brasil, o país contava com cerca de 1.078 línguas indígenas. Todavia, diversas ações políticas ao longo de sua história inibiram ou proibiram seus usos, o que culminou na invisibilização, apagamento, substituição e perda de muitas dessas línguas. Como exemplo, têm-se as ações ocorridas entre 1937 e 1945, quando, durante o Estado Novo, a língua portuguesa foi imposta como língua nacional e as línguas de imigrantes foram perseguidas e proibidas.

Não obstante, apesar das formas de gestão de línguas empreendidas no país ao longo de sua história com vistas à homogeneização linguística da nação, marginalização de diferentes grupos étnicos e repressão às línguas indígenas e de imigrantes, cerca de 300 línguas resistiram a esses processos no país. Dentre elas, 274 são indígenas (dados do Censo do IBGE de 2010) e cerca de 50 línguas de imigração, segundo levantamento do IPOL<sup>1</sup>, realizado em 2008 (OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011).

Segundo Morello (2016), o censo de 2010 não foi bem sucedido na tarefa de identificar o plurilinguismo no Brasil, indo contra o movimento atual que acontece internacionalmente e que passou a ter maior intensidade desde 1948, ano em que acordos importantes resultaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1996, a Declaração Universal dos Direitos

---

<sup>1</sup> O IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística – é uma instituição sem fins lucrativos, de caráter cultural e educacional, fundada em 1999, com sede em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, que representa os interesses da sociedade civil. Fonte: <<http://ipol.org.br/sobre-o-ipol/>>

Linguísticos e, anos mais tarde, em 2002, a Declaração Universal sobre a diversidade cultural. Esse movimento direcionou o questionário para o censo de 2010 à população indígena apenas. No excerto a seguir, Oliveira e Altenhofen expressam sua opinião sobre o censo de 2010:

Infelizmente, o que era para ser um aceno de “lucidez linguística” sucumbiu à antiga e antiquada visão monolingualista e tecnocrata que reduz as relações de valor e representatividade/relevância social a quantidades numéricas. Em outras palavras: o IBGE andou para trás na sua intenção de incluir, no censo de 2010, a questão do plurilinguismo brasileiro, indo na contramão de práticas e discussões importantes em andamento no cenário internacional. Continuamos assim sem conhecer com mais precisão as habilidades e práticas linguísticas dos brasileiros de todas as regiões, um dado que muito ajudaria na promoção das diversas manifestações culturais, bem como na melhoria do ensino – no sentido de explorar positivamente a diversidade linguística e cultural (OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011, p. 189).

Os dados de línguas alóctones a que se referem são do levantamento feito pelo IPOL, que realiza atividades nas áreas de línguas indígenas, de imigração, de fronteira, entre outras, e dão conta de que:

O Brasil é e deve continuar sendo um país plurilíngue, e que as diversas comunidades linguísticas que integram a cidadania brasileira têm direito a manter suas línguas, culturas e nacionalidades, em conformidade com o que rege a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (IPOL, acessado em 14 de maio de 2018).

O referido instituto lançou esforços para que o censo de 2020 considere o multilinguismo no país e retrate mais fielmente o Brasil, que é um dos países mais plurilíngues do mundo. Para tanto, divulgou notas convidando para participar de uma consulta pública do IBGE que intencionava “Retratar o Brasil com informações necessárias ao conhecimento de sua realidade e ao exercício da cidadania”. Na consulta pública, encerrada no dia 15 de maio de 2018, o IBGE pretendeu ouvir a opinião das pessoas, de grupos e instituições sobre suas sugestões de temas a serem levantados no Censo de 2020. Nesse sentido, o IPOL fez sua parte divulgando informações e link para que o próximo Censo contemplasse as demais comunidades linguísticas no país.

Diferentes pesquisadores do campo das políticas linguísticas no Brasil concordam que o número de línguas alóctones, de imigrantes, sendo faladas no Brasil hoje (cerca de cinquenta), poderia ser maior não fossem as políticas linguísticas homogeneizadoras implementadas no país já que a língua, conforme Raffestin (1993), é instrumento de comunicação e comunhão, e também é um meio pelo qual circulam informações extralinguísticas que geram relações de poder. Nesse sentido, a partir de Raffestin (1993) e Hélot (2004), podemos afirmar que as

línguas são iguais perante os linguistas, mas que do ponto de vista econômico e político elas não o são:

Do ponto de vista linguístico, sabemos que todas as línguas são iguais, mas também está claro que, do ponto de vista econômico e político, elas não são. Também estamos cada vez mais conscientes do papel que a linguagem desempenha na manutenção de relações de poder desiguais entre diferentes setores da população<sup>2</sup> (HÉLOT, 2004, p. 2, tradução nossa).

Os processos de globalização<sup>3</sup>, que promovem migrações e interconexões cada vez mais diversas entre as diferentes sociedades do mundo, bem como o desenvolvimento tecnológico, das ciências e a conexão de inúmeras comunidades, acentuam o contato entre falantes de diferentes línguas em novas configurações. É o caso de Foz do Iguaçu, que se trata de um território multi/plurilíngue de intenso contato de línguas e culturas, conforme já descrito e problematizado em diferentes trabalhos acadêmicos (PIRES-SANTOS, 2004; KAUST, 2012; RIBEIRO-BERGER, 2015, entre outros<sup>4</sup>). Nas palavras de Seiffert (2014, p. 86):

A definição de línguas em contato, contexto de realização de diagnósticos sociolinguísticos, compreende situações em que um mesmo indivíduo alterne o uso de duas ou mais línguas ou variedades (o ponto de contato entre as línguas é o indivíduo) ou situações de bi ou plurilinguismo sociais, nas quais dois ou mais códigos coexistem num mesmo espaço territorial e podem se manifestar numa mesma interação (ponto de contato ocorre na interação entre indivíduos).

A cidade, situada no oeste do Paraná, na tríplice fronteira Brasil, Paraguai e Argentina, tem sua fronteira com os países vizinhos marcada geograficamente pelos rios Iguaçu (Puerto

<sup>2</sup> No original: “From a linguistic point of view, we know that all languages are equal, but it is also clear that from an economic and political point of view, they are not. We are also increasingly aware of the role language plays in maintaining unequal power relationships between different sectors of the population” (HÉLOT, 2004, p. 2).

<sup>3</sup> Para Kumaravadivelu (2006), o conceito de globalização é entendido de formas diferentes ao longo dos anos. O autor concorda com Steger (2003), enquanto Steger aponta que a globalização é um fenômeno que acontece há 1.200 anos. Para Kamaravadivelu (2006), no entanto, a atual fase da globalização se difere de outros períodos em intensidade, enquanto a intencionalidade deste movimento é o mesmo. O autor acredita que a globalização tem configurado o mundo em que a distância espacial e a distância temporal estão diminuindo e as fronteiras estão desaparecendo. “Isso significa que as vidas econômicas e culturais das pessoas no mundo todo estão mais intensas e imediatamente interligadas, de um modo que nunca ocorreu antes” (KAMARAVADIVELU, 2006, p.131).

<sup>4</sup> KAUST, Ana Maria. Representações de identidades nacionais em contexto multilíngue, multicultural e intercultural de fronteira: desafios para a formação de professores. Dissertação (Sociedade Cultura e Fronteiras) – UNIOESTE. Foz do Iguaçu, 2012.

PIRES-SANTOS, Maria Elena. O cenário multilíngue/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Unicamp, 2004.

RIBEIRO-BERGER, Isis. Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil – Paraguai: um olhar a partir do observatório da educação na fronteira /, Isis Ribeiro Berger; Orientador, Gilvan Müller de Oliveira. - Florianópolis, SC, 2015.

Iguazu – Argentina) e Paraná (Ciudad del Este – Paraguai). As pontes da Amizade e da Fraternidade ligam os países vizinhos à cidade que está inserida em um contexto de diversidade linguística por conta do afluxo permanente de imigrantes, não somente dos paraguaios e argentinos, mas também de outras nacionalidades, que somam 90 de acordo com o relatório do SINCRE: Sistema Nacional de Cadastro e Registro de Estrangeiros, fornecido pelo departamento NUMIG da POLÍCIA FEDERAL de Foz do Iguazu<sup>5</sup> e em que as línguas estão em contato constante.

É comum deparar-se com outras línguas na fronteira, não somente o espanhol e o guarani (línguas oficiais entre os países vizinhos), mas também coreano, libanês, árabe, chinês, japonês, entre tantos outros. A cidade atrai pessoas de muitos lugares do mundo, que migram para a região por várias razões, a exemplo das oportunidades de negócios no Paraguai. Esses imigrantes vêm se estabelecendo aqui, trazendo suas famílias, culturas e línguas e contribuindo para a configuração desse povo iguaçuense. As famílias que migram para Foz do Iguazu têm conformado novos territórios que refletem suas culturas e também compartilham tantos outros espaços, como, por exemplo, as escolas, tornando-os contextos multi/plurilíngues.

Segundo Raffestin (1993, p. 98), “não temos critérios para afirmar que qualquer idioma humano é intrinsecamente superior a qualquer outro”. No entanto, nos espaços escolares brasileiros, não raro, alunos que falam outras línguas como língua materna<sup>6</sup> enfrentam situações que contribuem para o insucesso no processo de escolarização, a exemplo da marginalização de suas línguas maternas e de herança já discutida por diferentes pesquisadores. Nesse sentido, Ribeiro-Berger (2015), por exemplo, apresentou em sua tese reflexões e contribuições importantes sobre a promoção e a valorização de línguas em contexto de fronteira. A sua pesquisa se deu na fronteira seca entre Ponta Porã no Brasil e Pedro Juan Caballero no Paraguai com professores e alunos em contexto em que o guarani, o espanhol e o português são línguas maternas.

Ainda segundo Raffestin (1993, p. 111), conflitos linguísticos “são aqueles em que um grupo procura privar um outro do uso de sua língua, são aqueles nos quais se tenta substituir uma identidade linguística por outra e, como consequência, substituir uma cultura por outra”. Para o geógrafo, a língua pertence à cultura e a cultura à língua. Diante desse cenário, conforme

<sup>5</sup> Dados obtidos na Polícia Federal, departamento NUMIG com o agente responsável pelo departamento e o delegado da Polícia Federal.

<sup>6</sup> “As Nações Unidas definem língua materna como ‘a língua geralmente falada na casa do indivíduo em sua infância, embora não necessariamente usada por ele no presente’” (GARCÍA, 2009, p. 57, tradução nossa). No original: “The United Nations defines mother tongue as ‘the language usually spoken in the individual’s home in his childhood, although not necessarily used by him at present’” (GARCÍA, 2009, p. 57).

exposto, esta pesquisa ambiciona verificar em que condições a diversidade linguística é entendida na escola e, a partir de então, apresentar reflexões para a proposição de futuras estratégias para que as línguas neste escopo sejam valorizadas.

Vale mencionar aqui a recente mudança de lei no país, a aprovação da lei 13.415, em que fica obrigatório o ensino da língua inglesa como língua estrangeira a partir do sexto ano do ensino fundamental. Entendemos que a lei coopera para que outras línguas sejam invisibilizadas nas práticas escolares, já que somente a referida língua é valorizada no instrumento normativo. Acreditamos, apesar disso, que devemos refletir em torno dessa questão que corrobora para uma homogeneização linguística às avessas, ou seja, a da valorização de somente uma língua distinta do português: o inglês. Nesse sentido, entendemos que a comunidade escolar precisa iniciar um processo de percepção das línguas presentes no escopo da instituição, e os professores precisam pensar ações que valorizem a heterogeneidade linguística, dando espaço para uma pedagogia de conscientização linguística, sugerida na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de 1996.

O Colégio Vicentino São José de Foz do Iguaçu (doravante CVSJ), ambiente sociolinguístico em que a presente pesquisa foi desenvolvida, é uma instituição que atua na cidade desde 1947, e recebe alunos de nacionalidades diversas, como coreanos, japoneses, árabes, chineses, indianos, argentinos, paraguaios, dentre outras nacionalidades que compõem o quadro de discentes da instituição.

Como docente da instituição, evidencio, cotidianamente, a realidade multilíngue dos alunos. Já observei, por exemplo, em diversas situações, alunos que não sabiam falar a língua portuguesa, outros que sabiam pouco, outros que entendiam, mas não falavam, bem como alunos cujos pais não compareciam às reuniões por conta da impossibilidade de se comunicarem com os professores, ou que vinham acompanhados de um intérprete. Esses, dentre outros casos, justificam a importância dessa pesquisa que almeja, ainda que minimamente, auxiliar a comunidade escolar para que o repertório linguístico plural de seus alunos sejam observados e valorizados, bem como assegurados os direitos linguísticos dos estudantes de terem condições de manter e preservar as línguas que se configuram como parte da cultura de suas comunidades e de suas múltiplas identidades linguísticas.

Quanto à identidade linguística, acreditamos que, da mesma forma como as línguas são congruentes, interdependentes e heterogêneas, assim também as identidades não são monolíticas. Rajagopalan (2003) enuncia que a identidade linguística é instável e está em constante processo de renegociação decorrente do contato com pessoas e culturas diversas. Para o autor, “quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de

outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa” (RAJAGOPALAN, 2003, p.69). Entendemos, portanto, que valorizar as diferentes línguas na instituição está intimamente ligado à promoção do respeito à diversidade, à pluralidade que é uma vantagem neste escopo.

A instituição de ensino em que essa pesquisa se realizou está localizada na tríplice fronteira e recebe alunos de diversas nacionalidades e que falam outras línguas. Tal fato pode lhes impor barreiras no processo de escolarização e integração na escola, como a compreensão comprometida tanto oralmente como na escrita, e que pode ocasionar prejuízos no processo de aprendizagem, além de outras questões como a desvalorização de suas línguas maternas, que estão diretamente ligadas a toda a cultura e experiência prévia e extraescolar. Essas barreiras estão relacionadas à ausência de políticas linguístico-educacionais próprias para contextos multilíngues, bem como pouca formação de professores nesse sentido.

Entendemos que o fato de falar línguas diferentes da língua oficial nacional de um país não deve ser considerado como déficit pela escola. Segundo Altenhofen (2004, p.86), “quando a escola proíbe o uso da língua minoritária em sala de aula, quando ignora o papel da língua do aluno no processo de alfabetização e de socialização, assume uma política nitidamente excludente”. Se a escola percebe que existem línguas diferentes em seu território, mas continua agindo como se não houvesse, todos são prejudicados. Professores, pais e alunos perdem oportunidade de crescimento escolar e de socialização com o mundo diverso que está à frente.

Por ocasião da celebração do Dia Internacional da Língua Materna, no dia 21 de fevereiro de 2017, a UNESCO reafirmou compromisso com a questão do multilinguismo e dedicou a reflexão à questão da educação multilíngue, partindo do pressuposto que a “[e]ducação e informação na língua materna são absolutamente essenciais para aperfeiçoar a aprendizagem e desenvolver a confiança e a autoestima, que estão entre as forças mais poderosas do desenvolvimento” (UNESCO, 2017).

Especialmente após a lei 13.415, considerando que o CVSJ está localizado em contexto de diversidade linguística, sugere-se a importância da comunidade escolar, dentre os quais os professores, pensar políticas linguísticas que abram as portas para as línguas contidas neste território. A preocupação com um ensino consciente que valorize as línguas dos alunos justifica esta pesquisa.

Pretendemos, com esta pesquisa, visibilizar as línguas ‘minoritárias’ presentes no colégio, fazer com que elas sejam percebidas, e saber também dos professores dessa instituição sobre a percepção que têm da diversidade linguística inerente a este ambiente escolar, bem como sobre sua formação sobre os assuntos que norteiam esta pesquisa. A vista disto, o papel

desta pesquisa se mostra relevante e em consonância com as prerrogativas de organizações mundiais que trabalham para que a diversidade seja percebida como um benefício.

A exemplo de projetos na Europa, que apontam para a importância de abordagens plurais no ensino de língua e que objetivam maior conscientização quanto às diferenças, maior sucesso escolar e o desenvolvimento da competência plurilíngue ao longo da vida, pretendemos com esta investigação de cunho quantitativo e qualitativo 1) **entender como se configura o repertório linguístico dos alunos do CVSJ**; 2) **verificar se a escola possui, ainda que de modo não sistematizado, uma política linguística para amparar alunos cuja língua materna não é o português**; 3) **diagnosticar que línguas a escola prioriza, além do português (língua oficial nacional) e da língua estrangeira determinada como oferta obrigatória por lei, e, por fim, 4) verificar se os professores desenvolvem ações que considerem a diversidade linguística existente na região e na escola.**

Sobre a organização dos capítulos que compõem este trabalho, iniciamos conhecendo o território em que essa pesquisa acontece. No primeiro capítulo, discorreremos sobre a cidade de Foz do Iguaçu na Fronteira entre Paraguai e Brasil, cidade em que pessoas de diferentes nacionalidades vivem e em que está situado o Colégio Vicentino São José.

No segundo capítulo, trataremos de fundamentos teóricos relacionados ao que propomos, ou seja, a valorização das línguas. Para isso, inicialmente, trazemos discussões sobre a definição de multilinguismo para, em seguida, adentrarmos o campo da Política Linguística. Falamos sobre o campo desde seu início na década de 1960 até o que temos de políticas linguísticas, ainda que implícitas. Trazemos reflexão sobre planejamento linguístico educacional e a importância de se desenvolvê-lo conjuntamente.

No terceiro capítulo, destinado à metodologia da investigação, relataremos como passamos a conhecer melhor o alunado e o colegiado da instituição em questão quanto às línguas que falam. A partir das contribuições de Seiffert (2014) e Broch (2014), realizamos um mapeamento linguístico, o qual é descrito nesse capítulo. Abordamos como organizamos a geração e a análise de dados. Além disso, abordamos a forma como analisamos o PPP do colégio buscando depreender do documento como a instituição se organiza pedagogicamente em relação ao multilinguismo.

O quarto capítulo apresenta os dados gerados sistematizados. Primeiramente, trazemos informações sobre o alunado e depois sobre o colegiado. Os dados revelam a pluralidade linguística presente na escola, a forma como os professores a percebem e também nos trazem conhecimento da (in)formação que eles têm sobre temas relacionados à ciência Política Linguística. Por último, trazemos o que encontramos no estudo do PPP que se associa à nossa

pesquisa. Nesse capítulo, também trazemos algumas reflexões acerca dos dados gerados que justificam a necessidade de se pensar um planejamento linguístico educacional que vise à valorização das línguas no CVSJ. Menken e García (2010) delineiam passos para se construir um planejamento para contextos multilíngues, nós os apresentamos como um caminho norteador ao final desse capítulo.

As principais perguntas desta pesquisa são: **Quais línguas fazem parte do repertório linguístico da instituição e como elas são percebidas pela escola? De que forma essa pesquisa pode contribuir para a valorização das línguas na escola?**

## 1 COLÉGIO VICENTINO SÃO JOSÉ EM FOZ DO IGUAÇU: TERRITÓRIO DE MUITAS LÍNGUAS

Nesta seção, trataremos sobre o campo de realização desta pesquisa, que é o CVSJ, situado em Foz do Iguaçu. É importante que se entenda onde a instituição está situada para que se tenha uma dimensão da pluralidade deste território que é uma das nove tríplices fronteiras no Brasil.

Primeiramente, convém definir o termo *território*, que utilizaremos durante toda a pesquisa. Sobre território, Raffestin (1993, p.2) afirma que

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço (...) Ao apropriar de um espaço concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator "territorializa" o espaço.

Para o geógrafo, todas as relações são demonstrações de poder, poder que não é possuído ou adquirido, o poder para o autor é exercido:

Primeiramente, o espaço não é mais o espaço, mas a imagem do espaço, ou melhor, o território visto e/ou vivido. É em suma, o espaço que se tornou território de um ator, desde que tomado numa relação social de comunicação (RAFFESTIN, 1993, p. 147).

Já para Haesbaert (2004), território está relacionado a poder, não apenas ao tradicional ‘poder político’, para ele, trata-se de dominação no sentido de posse, propriedade, poder em sua forma mais concreta e em seu sentido explícito, e de apropriação no sentido mais implícito, envolvendo um processo mais simbólico, com marcas do “vivido”, do valor de uso. Haesbaert (2004) fala sobre territórios múltiplos e autor argumenta que um território não é desterritorializado quando outro poder se manifesta em um espaço, mas que há uma reterritorialização. Segundo o autor, o que existe na realidade “é um movimento complexo de territorialização, que inclui a vivência concomitante de diversos territórios – configurando uma multiterritorialidade”; afirma, ainda, que “*sempre* vivemos uma multiterritorialidade” (2004, p. 34, grifo nosso) e enfatiza a importância de se compreender melhor esses processos, porque eles exigem políticas inovadoras:

O território, como espaço dominado e/ou apropriado, manifesta hoje um sentido multi-escalar e multidimensional que só pode ser devidamente

apreendido dentro de uma concepção de multiplicidade, tanto no sentido da convivência de “múltiplos” (tipos) de territórios quanto da construção efetiva da multiterritorialidade. Toda ação que se pretenda efetivamente transformadora, hoje, necessita, obrigatoriamente, encarar esta questão: ou se trabalha com a multiplicidade de nossas territorializações, ou não se alcançará a transformação que almejamos (HAESBAERT, 2004, p. 42-43).

Consideramos Foz do Iguaçu, de acordo com as contribuições de Raffestin (1993) e de Haesbaert (2004), como um território de multiplicidade de territorializações. Os hábitos e costumes não somente dos três países da tríplice fronteira, mas também das outras dezenas de países com representantes na cidade, se misturam contribuindo para com a pluralidade da cidade observada em todo o seu território.

A cidade está localizada no oeste do Paraná e faz fronteira com os países sul-americanos Paraguai e Argentina, dois dos dez países que fazem fronteira com o Brasil ao longo de todo o seu território. Essa tríplice fronteira é separada geograficamente pelos rios Paraná e Iguaçu, e unidos pelas pontes da Fraternidade (Brasil e Argentina) e Amizade (Brasil e Paraguai). Transitar entre os três países nesta fronteira é uma atividade que não requer muito tempo. Pode-se facilmente atravessar as pontes e em poucas horas visitar as três cidades lindeiras: Puerto Iguazu na Argentina, Ciudad del Este no Paraguay e Foz do Iguaçu no Brasil.

Segundo Albuquerque (2010), o limite internacional é geralmente marcado como uma fronteira natural, os países podem ser separados por um rio, montanha ou serra, assim estudamos nos livros de geografia, mas os estudos do autor trazem a fronteira como um fenômeno social, plural e dinâmico. Albuquerque afirma que

As fronteiras nacionais são criações humanas, delimitadas e demarcadas sucessivamente de acordo com os processos de ocupação militar, demográfica, econômica, política e cultural que ocorrem nos territórios fronteiriços (...) Entretanto, as fronteiras nacionais estão em movimento, impulsionadas por fluxos migratórios, estratégias geopolíticas, as influências econômicas e culturais de determinados sobre outros e por diversas formas de circulação de mercadorias nos espaços fronteiriços (2010, p. 37).

O município de Foz do Iguaçu tem uma população de 258.823 habitantes, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2018. Contudo, é comum que os lindeiros dos três países transitem neste território de forma que a fronteira existente e demarcada pelas aduanas quase que se invisibiliza, fazendo desta tríplice fronteira uma grande cidade. As aduanas brasileira e paraguaia são menos rigorosas do que a fronteira argentina; nesta, é necessário apresentar documento válido com foto recente. Ninguém passa em nenhum dos sentidos sem que esse procedimento aconteça.

Ciudad del Este tem aproximadamente 300 mil habitantes e Puerto Iguazu em torno de 30 mil. A população das três cidades na tríplice fronteira soma mais de 500 mil habitantes, é como se fosse uma grande cidade, geopoliticamente separadas, mas de certa forma, interdependentes. Há pessoas que moram em um dos países, mas trabalham em outro, utilizam serviços, compram produtos e frequentam escolas nos países vizinhos.

A figura 1, retirada do aplicativo Google Maps, demonstra a proximidade das três cidades e nos ajuda a entender o nome de Foz do Iguazu: foz significa desaguamento de um rio em outro rio, lagoa ou no mar e Iguazu vem do Guarani e significa ‘água grande’. Em Foz do Iguazu, se encontram os rios Iguazu e Paraná: Rio Iguazu, que desagua nas Cataratas e Rio Paraná, responsável pela geração de energia na Itaipu.

FIGURA 1 – TRÍPLICE FRONTEIRA



Fonte: <https://queimandoasfalto.com.br/uac-cataratas-do-iguacu-parque-das-aves-marco-das-3-fronteiras/>

Brasileiros de diferentes regiões do país se estabeleceram na cidade por ocasião da construção da Hidrelétrica Itaipu Binacional, entre 1975 e 1982. É uma usina hidrelétrica que foi construída conjuntamente pelo Brasil e o Paraguai, administrada pelos dois países e conta com funcionários de ambos. Ao visitar a usina, é possível deparar-se com brasileiros e paraguaios que trabalham nos mesmos setores; apesar de haver uma linha que separa os dois países, ela fica invisibilizada, notando-se apenas as diferentes línguas que se encontram nos setores.

FIGURA 2 – ITAIPU BINACIONAL



Fonte: <https://www.comboiguassu.com.br/noticias/06-fatos-historicos-surpreendentes-sobre-a-itaipu-binacional>

Pessoas de outras nações também vieram para a cidade por razões econômicas, justificadas pela facilidade de estabelecer comércio na fronteira. Assim, a cidade recebeu chineses, coreanos, japoneses e árabes, entre outros que se estabeleceram na cidade e iniciaram negócios no Paraguai.

Atualmente, por motivos acadêmicos, muitos brasileiros de diferentes estados vêm para a tríplice fronteira para estudar Medicina no Paraguai, pelo preço acessível, assim como há paraguaios e argentinos que estudam nas escolas brasileiras. Além disso, a UNILA (Universidade Federal da Integração Latinoamericana), universidade localizada na cidade de Foz do Iguaçu, é uma instituição que recebe professores, pesquisadores e alunos de todos os países da América Latina, contribuindo também para com a pluralidade da cidade. A cidade recebe ainda imigrantes e refugiados de outros países diariamente, a exemplo de sírios e haitianos.

Segundo dados do SINCRE, havia cerca de 90 nacionalidades em Foz do Iguaçu em julho de 2017<sup>7</sup>. Essas nacionalidades estão em constante encontro na cidade, convivem e “territorializam o espaço”, cada um fazendo deste território um pouco sua própria pátria, e a paisagem da cidade denuncia esta territorialização.

Os nomes dos comércios, as escolas libanesa e árabe, a mesquita e o templo budista são exemplos de espaços territorializados na transfronteira. Os hábitos de cada uma das nacionalidades, os costumes e as línguas convivem, de certa forma, harmoniosamente, ainda

---

<sup>7</sup> Dados fornecidos pelo agente responsável pelo NUMIG, departamento da Polícia Federal.

que relações de poder estejam sendo evidenciadas. É possível que um brasileiro se sinta estrangeiro ao frequentar alguns estabelecimentos em Foz do Iguaçu, ambientes em que a maior parte dos clientes fala outras línguas, a língua falada pelo proprietário do estabelecimento e constituem-se comunidades territorializadas.

FIGURA 3 – MESQUITA



FIGURA 4 – TEMPLO BUDISTA



Fonte: <http://www.meuplanejamentodeviagens.com/2018/05/fozdoiguacu2018-3dia-mesquita-templobudista-itaipu.html>

Andando nas ruas da maioria das cidades, comumente se reconhecem os turistas; em Foz do Iguaçu, também é possível reconhecê-los, entretanto, podem se tratar de moradores da cidade. Facilmente encontramos mulheres usando o *Hijab* (véu usado pelas muçulmanas), o tererê paraguaio, mate argentino e o chimarrão brasileiro sendo carregados por seus adeptos.

A cidade tem restaurantes das mais variadas culinárias, mas as mais comuns são as árabes, libanesas e orientais. Há açougues especializados em carnes para a comunidade islâmica, já que os muçulmanos só podem comer carne de animais que foram abatidos segundo os preceitos islâmicos. Os mercados também disponibilizam produtos para as diferentes nacionalidades.

Outra atração turística na cidade são as Cataratas do Iguaçu, entre os países Brasil e Argentina, considerada uma das sete maravilhas do mundo, e visitada por milhares de pessoas todos os anos, tanto do lado brasileiro, quanto do argentino.

FIGURA 5 – CATARATAS DO IGUAÇU



Fonte: <https://www.fourtrip.com.br/2017/05/cataratas-do-iguacu-lado-argentino.html>

Visivelmente, a cidade de Foz do Iguaçu é um território de pluralidade singular nada estanque e não poderia ser de outra forma. De acordo com Raffestin (1993, p.5), “imaginar uma representação estável é imaginar a imobilidade, portanto a morte ou a entropia do ator”. A cidade é viva, seus habitantes convivem em relações em que estabelecem seus limites e demonstrações de poder, mas também se abrem para novas possibilidades respeitando seus preceitos

Os exemplos supracitados são para demonstrar o caráter de multiplicidade da cidade que é um espaço territorializado por muitos povos. São múltiplos poderes, identidades, culturas e línguas coexistentes na tríplice fronteira, e que demandam políticas que compreendam e reconheçam esta pluralidade. O CVSJ está inserido neste território transfronteiriço plural.

O CVSJ é uma instituição católica, administrada pelas Irmãs Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo. As Irmãs desta congregação, fundada por São Vicente de Paulo e Santa Luísa de Marillac em 1617, chegaram ao Brasil em 1849. A escola de Foz do Iguaçu foi fundada no ano de 1947 e completou 70 anos em 2017, com diversas celebrações em honra aos padroeiros.

FIGURA 6 – COLÉGIO VICENTINO SÃO JOSÉ



Fonte: <https://www.skyscrapercity.com/showthread.php?p=148059605>

O colégio, que está localizado no centro de Foz do Iguaçu à Avenida Brasil, está a 5,8 quilômetros da Ponte da Amizade (entre Foz do Iguaçu e Ciudad del Este) e a 7,5 quilômetros da Ponte da Fraternidade (entre Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu). A instituição é privada, de natureza filantrópica e bolsas de estudo são concedidas a alunos que comprovem impossibilidade de pagar para estudar na instituição. Portanto, o alunado da instituição compreende diferentes classes sociais, desde crianças carentes à classe mais privilegiada.

FIGURA 7 – LOCALIZAÇÃO DO CVSJ NA FRONTEIRA



Googlemaps disponível em: [https://www.google.com.br/maps/@-25.5333001,-54.5862275,9606m/data=!3m1!1e3!4m3!11m2!2s539zBf3hzGzaHsy\\_y6DDXa0NcQtCf3e1](https://www.google.com.br/maps/@-25.5333001,-54.5862275,9606m/data=!3m1!1e3!4m3!11m2!2s539zBf3hzGzaHsy_y6DDXa0NcQtCf3e1)

As Irmãs administradoras moram nas dependências do colégio, uma casa foi construída para elas. Anteriormente, elas moravam na própria estrutura do colégio, onde agora ficam as salas de aula. Normalmente, são quatro Irmãs e desempenham diversas funções, especialmente as administrativas: direção geral, direção pedagógica, financeiro e administrativo, e outra que normalmente desempenha funções no setor de serviços gerais, cuida da cantina e de toda a equipe de manutenção da escola.

Além das Irmãs, há quatro coordenadoras e três orientadoras que são responsáveis por todos os encaminhamentos pedagógicos, sempre acompanhadas pela Irmã diretora e pela direção pedagógica, que participam das tomadas de decisão, dos conselhos de classe e eventos. Do corpo docente, em fevereiro de 2017, a escola contava com 70 professores (número compreende professores e estagiários).

As Irmãs não escolhem em que escola trabalharão, são direcionadas às instituições conforme necessidade pela Irmã governadora da Província de Curitiba, eleita por voto secreto pelas Irmãs da província; não há candidatura, elas podem votar em qualquer Irmã que julguem capacitada para a missão. A província conta com 344 Irmãs que atuam em 52 obras nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, nas áreas da educação, saúde, serviço social, inserções em meios populares e casas de pastoral. O CVSJ de Foz do Iguaçu é uma das 23 instituições educacionais regidas pela província de Curitiba, dentre elas há 10 instituições públicas (Província de Curitiba, 2013).

O CVSJ oferece as modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio. Em fevereiro de 2017, a escola contava com 1256 alunos nos diferentes segmentos, mas a cada ano o número de alunos aumenta. Pais procuram o colégio por ser uma instituição tradicional na cidade, pelos valores que estima e pelo ambiente acolhedor que a escola oferece. Em novembro de 2018, a instituição recebeu moção de aplausos na Câmara Municipal em reconhecimento aos anos de serviço prestados na cidade.

Segundo informações do site do colégio, a educação vicentina tem o objetivo de “promover uma educação fundamentada na fé cristã, expressa nos valores vicentinos, auxiliando os/as educandos/as a desenvolverem suas potencialidades a se tornarem agentes de transformação da sociedade” e visa “uma sociedade mais justa, humana e solidária”. Os valores da escola, que estão em conformidade com a missão da escola, são: carisma vicentino, a educação humana e cristã, diálogo, respeito e a sustentabilidade (SITE DO CVSJ).

A escola promove eventos, reuniões, formações de pais durante todo o ano, eventos em que as irmãs administradoras e toda a equipe vicentina se engajam para que a comunidade

escolar possa também ser alcançada pela missão da escola. Há também eventos maiores, como a Mostra Histórica e Científica, Mostra Literária, festa junina, passeios ciclísticos e caminhadas, eventos dos quais participam não somente seus alunos, pais de alunos, muitos deles tendo estudado também no São José, mas também outras pessoas que gostam de estar no CVSJ. Há famílias inteiras que estudaram na instituição e o sentimento de respeito é evidenciado na popularidade da escola, cuja propaganda não está nas mídias, está no coração.

Entre os alunos, também denominados vicentinos, estão os alunos do Seminário Diocesano Nossa Senhora de Guadalupe. Os seminaristas têm aulas de disciplinas regulares no CVSJ e disciplinas para sua formação religiosa no contraturno. Eles moram no seminário e têm uma rotina regrada e dirigida para formação à vida sacerdotal. Entre as disciplinas da grade no seminário, está o Latim, que é usado na liturgia Católica Romana, e também para publicações de documentos oficiais da igreja. Os seminaristas do Seminário Diocesano Nossa Senhora de Guadalupe têm, hoje, aulas de latim de uma hora e meia por semana, o professor da língua é o bispo Emérito Dom Laurindo Guizzardi. O latim configura uma das línguas do mapeamento linguístico que propomos para esta pesquisa.

Os alunos do CVSJ são, em sua maioria, brasileiros. No entanto, dentre os alunos, encontram-se os que moram nos países vizinhos e alunos de outras nacionalidades, que também podem morar em um dos três países, mas estudar no CVSJ. É comum que alunos que não moram em Foz do Iguaçu cheguem atrasados, especialmente em épocas do ano em que a cidade recebe muitos turistas e o tráfego nas pontes fica mais lento. Apesar de a escola ser bastante rígida quanto ao início das aulas e não permitir a entrada de alunos que cheguem após a oração no início de cada aula, há exceção para os alunos que vêm dos outros países: os supervisores avisam os professores que o tráfego está lento para que estes permitam sua entrada.

A escola também recebe alunos de origem árabe. O número de alunos aumentou a partir do ano de 2017, quando a escola árabe deixou de oferecer o ensino médio e as famílias escolheram o CVSJ para a realocação dos seus filhos. O CVSJ é uma instituição católica, porém as Irmãs e toda a comunidade escolar respeitam as diferentes religiões dos seus alunos. Por exemplo, por ocasião do Ramadan, período em que os muçulmanos<sup>8</sup> jejuam enquanto há luz do sol e em que as orações são intensificadas, as Irmãs do colégio preparam uma sala com tapete

---

<sup>8</sup> Nem todos os muçulmanos são árabes, havendo muçulmanos chineses, indianos, iranianos, turcos, paquistaneses, afegãos e outros; da mesma forma, nem todos os árabes são muçulmanos, a citar-se os cristãos do Líbano e Síria, os assírios do Iraque e outras minorias religiosas que se encontram no mundo árabe. O Islã é a religião oficial de alguns países árabes, onde é maioria religiosa.

em posição voltada para a Meca, para que os alunos dessa religião possam se dirigir e fazer suas orações.

Os chineses, coreanos, japoneses, paraguaios e argentinos também estão presentes na escola. Independente das crenças e filiações religiosas, todas elas são respeitadas pelos dirigentes da escola. Nesse sentido, cabe ressaltar que entendemos religião como um aspecto também cultural de cada um dos grupos étnicos que estão presentes na escola, ou seja, aspectos transfronteiriços, plurais e que fazem do CVSJ um território profícuo para a pesquisa que apresentamos.

Conforme já mencionado, esta pesquisa ambiciona entender quais línguas fazem parte do repertório linguístico da instituição, entender sobre como os professores da instituição percebem e reagem a este repertório. Acreditamos que tais informações possam contribuir para fomentar a construção inicial de planejamentos linguísticos educacionais que, via de regra, considerem as línguas faladas na instituição. A política linguística está diretamente ligada à ação, como explica Calvet (2007), quando se refere aos linguistas como aqueles que estudam as línguas em laboratórios e propõem formas de solucionar os problemas estudados, os políticos, todavia, estudam as propostas, escolhem e as põem em prática. Portanto, na próxima seção, trataremos sobre política linguística e planejamento linguístico, área com a qual esta pesquisa, de caráter interdisciplinar, está relacionada.

## 2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA VALORIZAÇÃO DO MULTILINGUISMO: DA TEORIA PARA O PLANEJAMENTO E AÇÃO

Neste capítulo, iremos expor alguns dos fundamentos que embasam a presente pesquisa. Este capítulo estará subdividido em três partes importantes para os encaminhamentos deste trabalho. Trataremos primeiramente do que nos motivou a realizar esta pesquisa, o multilinguismo. Em seguida nos propomos a entender sobre o campo do saber denominado política linguística. Traremos em linhas gerais as ações que envolveram línguas faladas no país desde a vinda dos portugueses até os dias atuais, em que o país tem línguas cooficializadas, e concluiremos o capítulo com reflexões sobre planejamento linguístico escolar.

### 2.1 MULTILINGUISMO: DEFINIÇÃO PLURAL

Antes de iniciar a discussão sobre multilinguismo e diversidade linguística, é importante ressaltar que, nesta pesquisa, estes termos serão usados com frequência e todos se referindo à diversidade de línguas. Diversidade linguística pode ser utilizado para falar das variedades dentro de uma mesma língua, apesar disso, os termos foram utilizados sempre com referência à pluralidade de línguas neste contexto.

Convém ponderarmos sobre *língua* antes de tratarmos sobre multilinguismo, e conceituar língua é uma missão difícil mesmo para linguistas. Maher (2007) argumenta que a definição de língua não é simples. A língua é modificada por vários elementos como o geográfico, socioeconômico, cultural, temporal, entre outros, como definem César e Cavalcanti (2007), que alegam que a língua é “constituída por um conjunto de variáveis, interseções, conflitos, contradições, socialmente constituídos ao longo da trajetória de qualquer falante”. Dessa maneira, não pode ser vista como algo homogêneo, monolítico, estanque e imutável, mas sim como multifacetada, em constante processo de hibridização.

César e Cavalcanti (2007, p. 61) comparam a dinamicidade das línguas com um ‘caleidoscópio’:

O caleidoscópio, sendo feito por diversos pedaços, cores, formas e combinações, é um jogo de (im)possibilidades fortuitas e, ao mesmo tempo, acondicionadas pelo contexto e pelos elementos, um jogo que se explica sempre fugazmente no exato momento em que o objeto é colocado na mira do olho e a mão o movimenta; depois, um instante depois, já é outra coisa. No caleidoscópio, formam-se desenhos complexos a partir de movimentos, de

combinações. Parece uma imagem feliz para descolar as concepções de língua das concepções de nação e território estabilizadas politicamente e de níveis hierárquicos, num caso e num outro, totalidades que se mantêm como “grande narrativa”, justamente por conta de um arcabouço teórico anacrônico.

As línguas são, então, assim como um caleidoscópio, dinâmicas, heterogêneas, justificando como, em um mesmo território, pessoas da mesma nacionalidade, falantes da mesma língua, podem falar de forma diversa. Uma pessoa que tenha estudado mas fala a mesma língua diferente de uma pessoa com menos instrução formal; ainda assim, aquele que teve educação formal mais privilegiada tende a adaptar sua forma de falar de acordo com o ambiente em que está. As línguas não são estanques, estão em constante mobilidade.

Assim como as línguas são dinâmicas e estão em movimento, o mundo está em crescente dinamicidade e o encontro entre povos de diferentes partes do mundo promove o contato com grande diversidade de línguas, destarte, salas de aula linguisticamente heterogêneas são também cada vez mais comuns.

O mundo é multilíngue, conforme concordam vários autores. Para Calvet (2002, p. 35), “o mundo é plurilíngue em cada um de seus pontos”. Para Rajagopalan (2003, p. 27), “o multilinguismo está se tornando cada vez mais a norma e não a exceção”. Spolsky (2005, p. 2156, tradução nossa), por sua vez, afirma que, “olhando para as práticas linguísticas, há poucos países que podem se proclamar como completamente monolíngues”<sup>9</sup>. Já para Crystal (1993, p. 360) ainda que se pense que o monolinguismo é o normal, “multilinguismo é o modo de vida natural de milhões de pessoas em todo o mundo”<sup>10</sup> (CRYSTAL, 1987, p. 360, tradução nossa). Da mesma forma, Rajagopalan (2003) traz o termo multilíngue como a realidade entre os cidadãos do mundo globalizado; para o autor, o multilinguismo é a língua franca do continente africano, em comunidades europeias e, para ele, este processo deve se repetir em outras partes do mundo se já não estiver acontecendo.

Crystal (1987) argumenta que apenas cerca de um quarto dos países no mundo tem línguas cooficiais, todavia, segundo o autor, não há país monolíngue. Em 2011, o autor afirmou em uma palestra em Liverpool que os números não são precisos, mas que se sugere que três quartos da população mundial usem pelo menos duas línguas e que talvez metade destes fale três línguas.

---

<sup>9</sup>No original “Looking at actual language practices, there are few countries that can claim virtually complete monolingualism” (SPOLSKY, 2005, p. 2156).

<sup>10</sup>No original “Multilingualism is the natural way of life for hundreds of millions all over the world” (CRYSTAL, 1987, p. 360).

García (2009, p. 94) assegura que falar duas línguas é o normal no mundo hoje e que indivíduos bilíngues são a norma<sup>11</sup>. Para Baker (2001), os multilíngues são a maioria no mundo e o autor o compara com uma ‘global village’, vila global, como se o mundo se tornasse menor, quase que como uma vila.

Numericamente, os bilíngues e multilíngues são a maioria no mundo, estima-se que somam entre metade e dois terços da população mundial. A população bilíngue do mundo cresce com as viagens internacionais, a emigração e a economia planetária que criam uma vila global<sup>12</sup> (BAKER, 2001, p.43, tradução nossa).

O catálogo Ethnologue tem registro de 7.097 línguas vivas no mundo. De acordo com o site, um terço destas línguas está ameaçada de extinguir-se, enquanto 23 delas somam a metade da população do mundo em falantes. Em muitos países, como no Brasil, por exemplo, existem centenas de línguas. Morello (2016, p.2) reafirma a característica multilíngue do Brasil e apresenta os números de línguas faladas no país, justificando seu patamar entre os países mais multilíngues do mundo. De acordo com a autora, são faladas 250 línguas indígenas e mais de 50 de descendentes imigrantes, além de línguas crioulas, de sinais e afro-brasileiras. Foram cooficializadas 11 línguas no país, 4 delas são línguas autóctones.

Apesar de o país não ser declarado como um país multilíngue pelo estado e ainda que o último censo tenha contemplado apenas as línguas indígenas, estudando os falantes, é possível ver esta face multilíngue do país que, inclusive, tem línguas cooficializadas.

Definir o que é ser bilíngue ou multilíngue é, no entanto, uma tarefa árdua. Crystal (1987) sugere que a resposta mais simples para o que é ser um bilíngue é poder falar duas línguas, mas essa afirmação não contempla todas as suas nuances. Crystal afirma que identificar apenas as pessoas que têm a fluência de um nativo nas duas línguas como um bilíngue é difícil. Para Crystal, dificilmente existirão pessoas que tenham perfeita fluência nas duas línguas:

Pessoas que têm fluência “perfeita” em duas línguas existem, mas elas são a exceção, não a regra. A grande maioria dos bilíngues não tem comando igual em suas duas línguas: uma língua é mais fluente que a outra, interfere na outra, impõe sua ênfase à outra, ou simplesmente é a língua preferida em certas situações... os estudiosos agora tendem a pensar na habilidade bilíngue como um continuum: pessoas bilíngues encontrar-se-ão em diferentes pontos

<sup>11</sup> No original: “Languaging bilingually is the usual way of languaging in the world, and bilingual individuals are the norm” (GARCÍA, 2009, p. 94).

<sup>12</sup> No original: “Numerically, bilinguals and multilinguals are in the majority in the world, with estimates of their size being between half and two thirds of the world’s population. The bilingual population of the world is growing as international travel mass media, emigration and a planetary economy create the global village” (BAKER, 2001, p. 43)

deste continuum, com uma minoria se aproximando do ideal teórico de controle perfeito e equilibrado de ambas as línguas, a maioria ficando longe disso, e tendo uma habilidade bastante limitada na verdade<sup>13</sup> (CRYSTAL, 1987, p. 362, tradução nossa).

Maher (2007, p. 79) acredita que seja suficiente afirmar que “o bilinguismo, uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua”, para Cavalcanti e Maher (2009, p. 30), “com certeza, não é saber duas línguas perfeitamente. É transitar de maneira confortável entre duas línguas” e Baker (2001), em consonância com Crystal (1987), Cavalcanti e Maher (2009) e Maher (2007), acredita que definir quem é e quem não é um bilíngue não é uma tarefa simples. O autor nos chama a atenção para o fato de que uma pessoa pode saber falar duas línguas, mas não falar as duas o tempo todo, ou pode falar as duas, mas ter habilidade limitada em ambas. O bilíngue ou multilíngue pode apresentar diferentes níveis nas habilidades linguísticas: fala, compreensão oral, leitura e escrita. Pode saber escrever bem, mas falar com mais dificuldade ou falar bem, mas não saber escrever, exemplificando.

Nos mesmos moldes, García (2009) concorda que um bilinguismo em que o falante tem a mesma habilidade nas duas línguas não existe. A definição mais real, segundo García (2009), é que uma pessoa usa as línguas diferentemente e tem experiências diversas com cada uma das línguas faladas. Ainda segundo a autora, as línguas de um indivíduo são raramente socialmente iguais, elas têm poder e prestígio diferentes, são usadas para fins diferentes, em contextos diferentes, com interlocutores diferentes.

Baker (2001) também confere relevância ao fato de que existe o bilinguismo eletivo e o circunstancial, porém, o eletivo tende a ser de língua de *status* elevado, como o inglês, por exemplo. Enquanto o bilíngue circunstancial aprende a segunda língua para que possa sobreviver em um novo contexto. Uma pessoa que tem habilidades praticamente equivalentes em diferentes línguas, habilidade que pode ser alta nas duas línguas ou baixa, em diferentes contextos/situações, é considerado um bilíngue equilibrado.

García (2009) e Baker (2001) afirmam que existem pessoas que escolhem desenvolver habilidades bilíngues e estudam outra língua na escola ou autodidaticamente. Essas pessoas

---

<sup>13</sup> No original: “People who have ‘perfect’ fluency in two languages do exist, but they are the exception, not the rule. The vast majority of bilinguals do not have an equal command of their two languages: one language is more fluent than the other, interferes with the other, imposes its accent on the other, or simply is the preferred language in certain situations...scholars now tend to think of bilingual ability as a continuum: bilingual people will find themselves at different points on this continuum, with a minority approaching the theoretical ideal of perfect, balanced control of both languages, but most being some way from it, and some having very limited ability indeed” (CRYSTAL, 1987, p. 362).

desenvolvem um bilinguismo opcional, eletivo. Quando uma pessoa é forçada a aprender outra língua, considera-se como um bilinguismo obrigatório. Em todos os tipos de bilinguismo, no entanto, não haverá equilíbrio em se tratando de nível linguístico alcançado em cada uma das línguas faladas. Segundo as palavras da autora, “bilinguismo não é um monolinguismo vezes dois”<sup>14</sup> (GARCÍA, 2009, p. 7, tradução nossa).

Quanto ao multilinguismo circunstancial ou de língua minoritárias, Hélot (2004) afirma que há várias desvantagens, há pouco investimento, pesquisa e preparo, o que acarreta sentimentos de inferioridade e vergonha aos falantes destas línguas, o que pode ser um prejuízo difícil de ser revertido na vida de uma criança ou adolescente:

Há várias desvantagens nessa forma de bilinguismo: é frequentemente associado a sentimentos de inferioridade e vergonha, frequentemente ignorados por professores que são monolíngues e falantes de línguas de prestígio, e a língua majoritária/de prestígio é aprendida na escola às custas da língua minoritária<sup>15</sup> (HÉLOT, 2004, p. 4, tradução nossa).

Conclui-se que as definições para o termo multilinguismo, pelas palavras de Baker (2001), não existem em termos claros, preto no branco, ou seja, os termos não têm significados fixos, prontos e acabados. Talvez a definição do que é uma língua ou não é, o que é língua minoritária ou de prestígio, seja menos importante do que as atitudes que se tem face a elas e o que estamos fazendo para a manutenção do multilinguismo no mundo. Mas para fins dessa pesquisa, teremos como indivíduo multilíngue, aquele que declarou ter alguma das habilidades apresentadas no questionário: falar, compreender, ler e escrever. Os entendemos como multilíngues porque entendemos que desenvolveram a habilidade da qual mais precisam para suas questões do dia-a-dia.

Antes ainda de tratarmos sobre políticas linguísticas para a valorização das línguas, convém que ponderemos sobre translinguagem, que é uma forma comum de se comunicar entre os multilíngues, e trata-se do adaptar-se à pluralidade linguística de diferentes ambientes, conseguir aprender e depreender o que se precisa falando as línguas necessárias, às vezes todas que se sabe falar para poder dar maior sentido ao que se pretende manifestar.

De acordo com Baker (2001) e García (2009), translinguagem é um termo cunhado por Cen Willians em 1994, ele usou o termo para descrever práticas pedagógicas que usam

<sup>14</sup> No original: “*Bilingualism is not monolingualism times two*”. (GARCÍA, 2009, p. 7, grifos do autor).

<sup>15</sup> No original: “There are several drawbacks to this form of bilingualism: it is frequently associated with feelings of inferiority and shame, often ignored by teachers who are monolingual and majority language speakers, and the majority language is learnt at school at the expense of the minority language” (HÉLOT, 2004, p. 4).

diferentes línguas em sala de aula. Entre as características da translinguagem, os autores citam que é uma prática pedagógica em que há trocas de línguas em salas bilíngues, por exemplo, a leitura pode ser feita em uma língua e a escrita em outra.

Para García (2009, p. 45, grifos do autor, tradução nossa) “Para nós, translinguagens são *múltiplas práticas discursivas* nas quais os bilíngues se envolvem *para dar sentido a seus mundos bilíngues*”<sup>16</sup>. Wiley e García (2016) consideram que uma política educacional que permita translinguagem abre portas para que alunos tenham a possibilidade de usar todo seu repertório linguístico a seu favor, de acordo com suas necessidades e exigências sociais, sem se ater aos limites sociais, como línguas separadas por nomes e ideologias de línguas puras.

Segundo García, é comum que crianças latinas nos EUA usem a língua inglesa para ler, pois a literatura infantil é mais comum nesta língua, mas rezam em espanhol porque é a língua dos pais. Ou que, em famílias bilíngues, alguns dos membros não sejam bilíngues, portanto a translinguagem faz a ponte na comunicação deles, usam seu repertório linguístico a seu favor mediante as necessidades sociais. Yip e García (2018, p. 169) trazem uma exemplificação de translinguagem:

As translinguagens referem-se às perspectivas internas do que os falantes fazem com a linguagem que é simplesmente sua. Por exemplo, quando Ofelia fala em casa, fala sobre os netos, la comida, o genro, la hija, dormirse, tomar café da manhã, etc. Para Ofelia, estas não são simplesmente palavras do espanhol e palavras do português. São suas palavras, seu repertório para fazer sentido. Claro, Ofelia sabe quando usar as palavras para falar com pessoas diferentes. Ao falar com o genro dela, ela usa palavras que alguns chamariam de português. Ao falar com a mãe do marido, sua suegra, ela usa palavras que alguns chamariam de espanhol. Mas quando ela fala em sua casa bilíngue, ela usa seu repertório completo porque ninguém está monitorando ou hierarquizando suas práticas de linguagem. Ela simplesmente usa todas as características que ela possui à sua disposição. Este é um padrão comum de uso de linguagem em todas as comunidades bilíngues.

García (2009) explica que os bilíngues usam a translinguagem para incluir e facilitar a comunicação com outras pessoas, os bilíngues têm competência diferenciada nas línguas que falam e a translinguagem possibilita que possam comunicar o que precisam em quaisquer dos ambientes que possam frequentar. García (2009) chama atenção para o fato de que o bilíngue não é como um monolíngue em cada uma das línguas e, por isso, não pode ser estudado na perspectiva de um monolíngue.

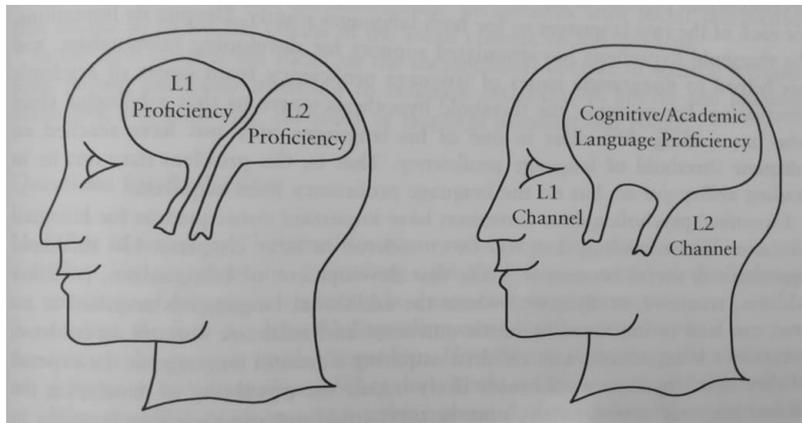
---

<sup>16</sup> No original: “For us, translinguagings are *multiple discursive practices* in which bilinguals engage in order to *make sense of their bilingual worlds*” (GARCÍA, 2009, p. 45, grifos do autor).

As translanguagens perturbam essa visão de cima, propondo que olhemos os desempenhos linguísticos das crianças bilíngues a partir de sua própria perspectiva interna, do uso da linguagem da criança. Nesta perspectiva, as crianças bilíngues não têm simplesmente dois recipientes externos com dois idiomas nomeados que as escolas podem preencher ou esgotar. Em vez disso, as crianças bilíngues são reconhecidas como tendo um repertório linguístico maior, um sistema de linguagem, com características de linguagem que interagem entre si para impulsionar os desempenhos linguístico e cognitivo (YIP e GARCÍA, 2018, p. 169).

Para Cummins, citado por García (2009), as duas línguas de um bilíngue não estão depositadas separadamente no cérebro, elas coexistem. Wiley e García (2016) argumentam que a forma rígida e tradicional com que as línguas são separadas no processo de ensino-aprendizagem não está em consonância com o caráter interativo multilíngue das sociedades hoje. Também destacam que não falamos línguas que são separadas por nomes e têm características estruturais e lexicais totalmente diferentes, sugerem que os falantes têm uma competência de translanguagem e gramática mental que é aprendida através de interações sociais. A figura 8 demonstra o conceito cunhado por Cummins (1979)<sup>17</sup> em que as línguas não são armazenadas separadamente em nosso cérebro:

FIGURA 8 – PROFICIÊNCIA SEPARADA E PROFICIÊNCIA SEGUNDO CUMMINS



Fonte: GARCÍA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century**. Malden, MA; Oxford: Wiley-Blackwell Pub., 2009, p. 69.

Vogel e García (2017) concordam com Cummins (1979) em que as práticas linguísticas aprendidas em uma língua poderiam ser transferidas para uma outra língua. Argumenta-se que não há dois sistemas interdependentes em que os falantes transitam, mas apenas um sistema.

<sup>17</sup> Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.

Vogel e García (2017) afirmam ainda que a translinguagem ocorre nas escolas normalmente de aluno para aluno, mas que nos últimos anos práticas pedagógicas em que a translinguagem ocorra entre professores e alunos têm sido desenvolvidas. Nessa abordagem pedagógica, os professores almejam desenvolver as práticas linguísticas plurais dos alunos e assim ajudá-los a expandir seus repertórios linguísticos para que tenham melhor desempenho na escola. Wiley e García (2016, p. 58, tradução nossa) declaram que

Para o campo da educação linguística, uma política de translinguagem encorajaria os alunos a usar suas línguas na sala de aula, em vez de banir suas práticas de língua materna da sala de aula [...] Permitiria que eles usassem todo o seu repertório linguístico para se expressar, argumentar, dar instruções, recontar eventos, contar piadas, etc., em vez de silenciar os alunos até que eles desenvolvam a capacidade de fazê-lo no novo idioma<sup>18</sup>.

Vogel e García (2017) também afirmam que a translinguagem pode transformar o relacionamento entre alunos, professores e o currículo pedagógico. Ao compreender que os alunos vêm para a sala de aula com conhecimento linguístico que o professor pode não ter, abre-se um espaço em que todas as práticas linguísticas sejam igualmente valorizadas e em que um aprenda com o outro:

A língua pertence aos falantes, não aos estados políticos. E translinguagem é o motor que nos libera das limitações de ter que usar a linguagem apenas de acordo com certas convenções e privilegiando apenas os modos comunicativos favorecidos nas escolas – ouvir, falar, ler e escrever<sup>19</sup> (VOGEL e GARCÍA, 2017, p. 14, tradução nossa).

Se facilita a comunicação de quem é multilíngue, se o ajuda a aprender melhor e interagir com as pessoas de forma mais confiante, se compreende que ele já tem habilidades com as línguas, qualquer nome que tenha, e se promove o respeito à diversidade é o caminho certo, é onde queremos chegar. Precisamos, para tanto, pensar um planejamento linguístico que dê conta da realidade desse contexto plural.

---

<sup>18</sup> No original: “For the language education field, a translanguaging policy would encourage students' use of all their languages resources in learning new ones, rather than banishing their home language practices from the classroom [...] It would allow learners to use their entire linguistic repertoire to express complex thoughts, to explain things, to persuade, to argue, to give directions, to recount events, to tell jokes, etc., rather than silencing students until they develop the capacity to do so only in the new language” (WILEY E GARCÍA, 2016, p. 58).

<sup>19</sup> No original: Language belongs to speakers, not to political states. And translanguaging is the motor that frees us from the constraints of having to use language only according to certain conventions and privileging only the communicative modes favoured in schools – listening, speaking, reading, and writing. <sup>19</sup>(VOGEL e GARCÍA, 2018, p. 14).

## 2.2 POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA O RESPEITO A DIVERSIDADE E A VALORIZAÇÃO DAS LÍNGUAS

Os termos Política Linguística e planejamento linguístico, surgidos na década de 1960, são sinônimos de ação e por isso sua relevância na sociedade e para esta pesquisa. Publicações nesses campos foram profícuas, justificadas pela descolonização de países africanos e asiáticos, quando se buscou resolver os ‘problemas’ referentes às línguas faladas naquelas nações (CALVET, 2007). Multilinguismo, cada vez mais comum no século XXI, precisa de políticas linguísticas cujas ações sejam a favor da diversidade linguística e a favor do uso da língua materna.

Política linguística e o planejamento linguístico estão relacionados a questões sociais, culturais, econômicas que impactam na língua e objetivam intervir, com base científica, em contextos sociolinguísticos complexos, a fim de promover línguas minoritárias. O objetivo do planejamento linguístico, conceito que aparece pela primeira vez nos estudos de Haugen entre 1959 e 1966, “não é necessariamente gerar um código uniforme: ele pode visar à diversidade ou a uniformidade, à mudança ou a estabilidade” (CALVET, 2007, p. 24).

Segundo Ribeiro da Silva (2011, p. 292), “no período inicial de sua constituição, os pesquisadores da área dedicaram-se majoritariamente ao estudo e à resolução de ‘problemas linguísticos’ de nações recém liberadas da dominação colonial na África e na Ásia”. A resolução dos ‘problemas’ referentes às línguas lhes parecia ser um obstáculo a ser sobrepujado e condição para que se alcançasse êxito, uma prática necessária em contextos de descolonização, pois acreditavam, nesse período, que a heterogeneidade linguística e étnica poderia dificultar seu gerenciamento:

Esses novos países somente se modernizariam à medida em que seus “problemas linguísticos” fossem superados. Assim, uma das línguas ou variantes faladas pela população deveria ser elevada à condição de língua nacional e, para que isso fosse possível, a língua/variante selecionada deveria passar por um processo de modernização (RIBEIRO DA SILVA, 2011, p. 293).

No início da década de 80, Ruiz publicou um artigo em que delineou a língua em orientações e as distinguiu em três perspectivas diferentes: língua como problema, como direito e como recurso. Para Ruiz (1984), a língua foi concebida como ‘problema’ na fase que compreendeu o período entre o final da Segunda Guerra Mundial e o início dos anos 1970. A heterogeneidade linguística foi considerada como dificultador no processo de crescimento das

nações descolonizadas, as línguas que eram vistas como símbolos dos países tornaram-se objeto de educação bilíngue, que intencionava somente ensinar a língua escolhida para a modernização.

Depois como direito, entre os anos 1970 e 1980. Nessa orientação, Ruiz discorre sobre o direito das comunidades minoritárias e a igualdade de direitos e oportunidades. Falantes de línguas minoritárias buscavam formas de revitalizar suas línguas maternas e buscavam desenvolver planejamentos educacionais para educação bilíngue.

Posteriormente, o autor sugere uma síntese dessas duas orientações, língua como recurso, que teve seu advento ao final da Guerra Fria, em meados dos anos 1980 e perdura até os dias atuais. Esta orientação vislumbra a importância das línguas como recurso. A globalização, maior mobilidade das pessoas no mundo e a consciência de que as línguas são importantes nas relações internacionais entre os países e são importantes para os negócios, falantes de línguas diferentes também têm percepções diferentes das situações.

Quanto aos esforços em direção a um planejamento linguístico, Ruiz (1984) acredita que, ao pensar as línguas como recurso que devem ser administradas, desenvolvidas e conservadas, se considerariam as comunidades falantes de línguas minoritárias como um recurso importante de conhecimento, e isso resolveria muitos problemas e daria algo em troca para a comunidade, as encorajaria a manter suas línguas. García (2008) faz um paralelo entre as três orientações de Ruiz (1984) e argumenta que as três orientações coexistem no século XXI, a depender dos objetivos das pessoas e sociedades.

Planejamento e políticas linguísticas se colocam como instrumentos que visam promover igualdade de oportunidades independentemente das línguas faladas pelos membros de uma comunidade, e visam dirimir contratempos em situações de heterogeneidade, nem sempre em favor da uniformização, mas para que haja mais equidade societal.

Quanto ao planejamento linguístico, que é, segundo Calvet (2007, p.15) “a aplicação de uma política linguística”, inicialmente pensavam-se planejamentos como estratégias para padronização de línguas para torná-las instrumentos mais eficientes. Intencionavam intervenções na forma da língua (criação de uma escrita, equipar a língua lexicalmente dando-lhe vocabulário próprio, neologia, padronização), chamado de planejamento de *corpus* ou, em situações de plurilinguismo, podia interessar-lhes equiparar o estatuto das línguas contidas, denominado planejamento de *status*.

Como exemplos de situações que requereram planejamento de *corpus*, Calvet (2007) cita o caso da China, em que a escrita da língua sofreu intervenções que pretendiam facilitá-la, a fixação de um sistema ortográfico proposto para resolução do problema em Mali e a

“revolução linguística” na Turquia, em que uma medida *top-down*<sup>20</sup> impôs um novo alfabeto que intencionava uma “purificação étnica”. Também como exemplo, tem-se a Noruega, que iniciou, após 1905, a padronização de sua língua já que uma parte da população almejava livrar-se dos traços da dominação dinamarquesa. Como exemplos de situações em que planejamento de *status* ocorreram, tem-se as intervenções na Tanzânia para a oficialização do suaíli, a Indonésia, que optou por oficializar uma língua minoritária como língua nacional, entre outros exemplos.

Todas essas situações linguísticas que requereram intervenções, tanto de *corpus* quanto de *status*, foram geridas em duas abordagens diferentes: *in vivo* e *in vitro*. Gestão *in vivo* referindo-se às ações tomadas instintivamente pelas comunidades que resolvem seus ‘problemas’ de comunicação, é o produto da prática. Já a gestão *in vitro*, em que linguistas, especialistas em línguas, as analisam, estudam-nas, levantam hipóteses, avaliam-nas, escolhem e aplicam-nas, “o planejamento linguístico, de certa forma, imita o curso natural da evolução das línguas” (CALVET, 2007, p. 86).

Ainda hoje, apesar de a globalização ser um fenômeno já familiar, diversidade linguística se configura como um problema para as nações e cabe ao linguista propor, com base em parâmetros científicos, “soluções para os problemas” dessas comunidades e/ou nações (RIBEIRO DA SILVA, 2011, p. 293).

Mesmo que realmente ser bi/multilíngue não seja um problema e tampouco precise ser resolvido, pelo contrário, “a competência plurilíngue e pluricultural ativa as estratégias metacognitivas, as quais auxiliam os aprendizes a se tornarem mais conscientes e autônomos” Broch (2014, p. 54), Ribeiro da Silva (2011, p. 297) levanta um questionamento sobre quem define o que é um ‘problema’ linguístico, como uma situação passa a configurar um ‘problema’ e para quem ela é um ‘problema’.

O que pode se caracterizar como um problema, no entanto, pode ser a incapacidade de se gerir salas de aulas multilíngues ou invisibilização das línguas faladas pelos alunos. O Brasil já foi um contexto mais multilíngue do que é hoje, porém, diversas ações ao longo dos anos silenciaram vozes, diminuíram o valor de línguas e até mesmo colaborou para que elas deixassem de ser faladas.

As intervenções quanto às línguas faladas no Brasil também foram diversas ao longo de sua história, na maioria dos casos, também como forma de se resolver algum problema. Thomaz

---

<sup>20</sup> De cima para baixo, não democrática.

(2005) e Oliveira e Altenhofen (2011) apresentam um panorama detalhado de ações de política linguística no Brasil, partindo da chegada dos portugueses ao país até a constituição de 1988.

Por exemplo, o fato de os Jesuítas terem estudado as línguas autóctones, para entendê-las e para assim melhor catequizar os índios, foi na ocasião uma ação linguística. Nos mesmos moldes e da mesma época, tem-se como exemplos de ações linguísticas no Brasil a oficialização do *nheengatu* em 1681, a ordem de Dom João V para que a língua portuguesa fosse ensinada para os índios em 1727 e a proibição da língua geral em 1759 pelo Marquês de Pombal, que expulsou os jesuítas sob acusação de conspiração contra o Estado.

Em 1808, com a vinda de Dom João e de uma comitiva portuguesa de nobres, o português europeu foi valorizado e passou a ser a língua padrão para o ensino enquanto se estigmatizava a variação falada no Brasil. Em 1824, portanto dois anos após a independência, o Brasil tem sua primeira constituição e a colonização do sul do país por imigrantes foi incentivada.

Nos primeiros anos do século XX, movimentos nacionalistas favoreceram um idioma brasileiro local, reforçado durante a Semana de Arte Moderna em 1922. Durante o período conhecido como ‘Estado Novo’ de Vargas, o ensino de línguas estrangeiras fica proibido. Em 1964, inicia-se o regime militar e nenhuma política linguística é instaurada até 1988. Após a volta ao regime parlamentar, aprova-se uma nova constituição, a Constituição de 1988, em que o país esboçou preocupação com as línguas alóctones. A língua portuguesa foi oficializada como única língua do Brasil, mas garantia aos índios direito de falarem suas línguas. Assim lê-se no artigo 210, parágrafo segundo, da constituição: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 2016, p. 124).

Em âmbito nacional, o preâmbulo da Constituição Federal de 1988 expressou a intenção de se reconhecer e garantir os direitos aos indivíduos considerando sua pluralidade. No documento lê-se:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 2016, p. 9).

Em março de 2006, ano em que aconteceu o Seminário sobre a Criação do Livro de Registro das línguas, promoveu-se reflexão acerca do tratamento que é concedido às línguas no Brasil. Seiffert (2014) relata algumas das ações que ocorreram após o evento, entre elas está a cooficialização de três línguas em São Gabriel da Cachoeira no Amazonas. Além do português, os cidadãos desta cidade têm direito a atendimento em instâncias públicas nas línguas *Nheengaty*, *Tukanu* e em *Baniwa*. Além desses casos, tem-se também a língua talian, língua cooficial no município de Serafina Corrêa (RS); a língua alemã, instituída como idioma secundário e complementar no município de Pomerode (SC); e LIBRAS, que também é língua oficializada no Brasil.

Todavia, nos parece que estamos dando um passo à frente e, logo em seguida, retrocedemos. A cooficialização de línguas é uma forma de dar ouvidos aos falantes de outras línguas e também de valorizá-las, no entanto, às avessas desta ação, temos a lei 13.415, de fevereiro de 2017, em que passa a ser política linguístico educacional a obrigatoriedade do ensino apenas da língua inglesa como língua estrangeira, a partir do sexto ano do Ensino Fundamental.

O tratamento para as demais línguas, a exemplo da língua espanhola (amplamente falada nessa e em outras fronteiras), passa a ser facultativa na lei que altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Anteriormente, a LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) evidenciava, no artigo 26, parágrafo 5º, a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna e que sua escolha estava a cargo da comunidade escolar. Compreendemos que a alteração na lei reforça a hegemonia da língua inglesa, o que, como efeito, pode colaborar com o enfraquecimento da valorização da multiplicidade de línguas na esfera escolar no nosso país.

Ainda que o Brasil tenha, como já mencionado anteriormente, mais de duzentas línguas em todo seu território, apenas onze destas línguas foram cooficializadas no país, segundo o IPOL. Ademais, prevalece o ensino da língua portuguesa nas escolas e agora, a língua inglesa como língua estrangeira obrigatória, ou seja, falta-nos dar continuidade a este processo, caminhar rumo a uma educação que contemple o multilinguismo no país.

As políticas linguísticas no Brasil podem continuar contribuindo para o silenciamento de línguas, como já ocorreu ao longo da história aqui bem como ao redor do mundo, ou contribuir para que a lista de línguas que se encontram em perigo de extinção diminua. Pode-se planejar ações que colaborem para que o número de falantes destas línguas aumente ao invés do contrário, pode-se contribuir para que se tenha o direito de falar línguas maternas em qualquer comunidade que seja, ações que sejam consoantes a Declaração Universal dos Direitos

Linguísticos em que se orienta que a educação esteja a serviço da diversidade linguística e cultural e que promova relações harmoniosas entre diferentes línguas no mundo.

Baseados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, membros de diversas instituições, organizações não governamentais, linguistas e especialistas, reunidos em Barcelona em 1996, redigiram a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, que foi patrocinada pela UNESCO. Apresentamos este excerto como parte da justificativa para a elaboração do documento:

Considerando que diversos fatores de natureza extralinguística (políticos, territoriais, históricos, demográficos, econômicos, socioculturais, sociolinguísticos e relacionados com comportamentos coletivos) geram problemas que provocam o desaparecimento, a marginalização e a degradação de numerosas línguas, e que se torna portanto necessário que os direitos linguísticos sejam considerados sob uma perspectiva global, para que se possam aplicar em cada caso as soluções específicas adequadas; Conscientes de que é necessária uma Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de 1996 que permita corrigir os desequilíbrios linguísticos com vista a assegurar o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas e estabelecer os princípios de uma paz linguística planetária justa e equitativa, como fator fundamental da convivência social (Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, 1996, p. 3).

Em 2002, as premissas da UNESCO na Declaração Universal sobre a diversidade cultural explicitam que todos têm direito a uma educação em que sua cultura e língua sejam respeitadas. Citamos, como exemplo, os artigos 4º e 5º:

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance.

Os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos, que são universais, indissociáveis e interdependentes. O desenvolvimento de uma diversidade criativa exige a plena realização dos direitos culturais, tal como os define o Artigo 27 da Declaração Universal de Direitos Humanos e os artigos 13 e 15 do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Toda pessoa deve, assim, poder expressar-se, criar e difundir suas obras na língua que deseje e, em particular, na sua língua materna. (Declaração Universal sobre a diversidade cultural, 2002, p. 02).

Como supracitado, “toda pessoa deve, assim, poder expressar-se, criar e difundir suas obras na língua que deseje” e, intencionando “corrigir os desequilíbrios linguísticos com vista

a assegurar o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas e estabelecer os princípios de uma paz linguística planetária justa e equitativa”, almeja-se que as propostas se concretizem e, para tanto, tem-se pensado políticas e planejamentos linguísticos.

Acreditamos que sejam precisas políticas linguísticas que corroborem a importância das línguas, qualquer que seja, independentemente do número de falantes, de seu *status* na sociedade, de seu valor econômico, apenas que admitam a diversidade linguística como um movimento em direção a oportunidades e acessos mais igualitários a todas as pessoas ainda que estejam em um lugar em que a língua oficial é diferente da sua língua materna.

Esta pesquisa propôs um diagnóstico sociolinguístico do CVSJ, seguida de reflexões acerca dos dados gerados. Acreditamos que este mapeamento de línguas na instituição é um primeiro passo para a valorização de línguas nesse cenário. Pretendemos, dessa maneira, contribuir para a valorização do multilinguismo e contribuir para elaborar um planejamento linguístico-escolar que promova a pluralidade linguística na escola e, para pensar em ações que concretizem este objetivo, é crucial que se conceba a importância das línguas.

Estudiosos e linguistas concordam que as línguas são funcionalmente equivalentes, são utilizadas para que haja comunicação com pessoas. Crystal (1987) afirma que todas as línguas se desenvolveram para expressar as necessidades de seus falantes, Rajagopalan concorda com o autor que, nesse sentido, todas as línguas são equivalentes:

(...) os linguistas do início deste século adotaram como princípio norteador a ideia de que todas as línguas são funcionalmente equivalentes, ou seja, todas elas são igualmente dotadas de recursos para atender a todos os interesses dos seus usuários (RAJAGOPALAN, 2003, p. 26).

Nas palavras de Crystal (1987)<sup>21</sup>, todas as línguas são suficientes e compreendem as necessidades sociais e psicológicas de seus falantes, e merecem ser estudadas e podem nos garantir informações valiosas sobre a natureza humana e a sociedade.

Baker (2001, p. 51), consoante com David Crystal (2000), lista cinco argumentos a favor da manutenção da diversidade linguística. Para o autor, diversidade é essencial, diversidade está diretamente ligada à estabilidade, importante para a sobrevivência a longo prazo. Línguas expressam identidade, características de um grupo, comunidade ou região, as línguas estão quase sempre presentes na formação de identidade. Línguas são repositórios de história e ligam pessoas ao passado. As línguas contribuem para a soma do conhecimento

---

<sup>21</sup> No original: “[...] all languages meet the social and psychological needs of their speakers, are equally deserving of scientific study and can provide us with valuable information about human nature and society” (CRYSTAL, 1987, p. 6).

humano, elas compreendem o passado, o presente e o futuro. E, por último, o autor argumenta que as línguas são interessantes em si próprias, cada língua tem sons diferentes, gramática e vocabulário.

Segundo Coelho (2012, p. 196):

A primeira língua é um componente importante da identidade do aluno e uma fonte de orgulho cultural e autoestima. [...] De acordo com estudos realizados na Grã-Bretanha, o aprendizado de sua própria língua ajuda as crianças a desenvolver um sentido positivo de sua identidade composta [...]”<sup>22</sup>

Calvet (2002, p. 65) argumenta que uma língua não pode ser vista de forma simplista, apenas como um instrumento para comunicação, as línguas não podem ser usadas e guardadas como se usa um martelo, “pode-se amar ou não um martelo, sem que isso mude em nada o modo de pregar um prego, enquanto as atitudes linguísticas exercem influência sobre o comportamento linguístico”. Quando uma pessoa fala sua língua materna e as atitudes das outras pessoas são negativas, o falante pode tentar invisibilizar a língua ou seus traços, camuflando sua língua materna:

As atitudes dos falantes em relação ao idioma ou à variedade linguística podem se apresentar ora como algo positivo, ora como algo negativo, o que pode levar os sujeitos a uma atitude de inquietação, de insegurança, cuja consequência pode ser de amar e odiar uma das línguas de seu repertório em uma atitude abertamente antagônica (PEREIRA; COSTA, 2011, p. 49).

As escolas de línguas, as pesquisas, o mercado de trabalho, tudo aponta para a importância de se falar outras línguas, porém, as atitudes quanto às línguas são diferentes e nem sempre são positivas. Quando se trata de um bilinguismo eletivo, as atitudes são positivas. De outro modo, quando se trata de bilinguismo de línguas minoritárias, o bilinguismo circunstancial, as atitudes podem ser negativas e na medida que sua língua materna passa a ser insuficiente para as demandas educacionais, do mercado de trabalho e da sociedade, na medida em que se sente prejudicado por falar sua língua materna, esta pode começar a ser substituída:

Enquanto a legislação e as instituições de ensino de línguas evocam as exigências do conhecimento de mais de uma língua, como requisito do mercado de trabalho e do contexto internacional, de outro lado se negligência

---

<sup>22</sup> No original: “The first language is an important component of the learner's identity and a source of cultural pride and self-esteem. [...] According to studies conducted in Britain, learning their own language helps children develop a positive sense of their compound identity [...]” (Coelho, 2012, p. 196).

ou minimiza, paradoxalmente, o valor do bilinguismo societal (OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011, p. 190).

Na mesma linha de raciocínio, tem-se a contribuição de Hélot (2004, grifo nosso), em que descreve sobre o desprestígio quanto ao bilinguismo de línguas *minoritárias* (minoritárias naquele contexto), enquanto há investimento, pesquisas, preocupação com a formação de professores e incentivo ao bilinguismo eletivo, não se pode referir o mesmo quanto ao bilinguismo circunstancial:

É paradoxal ver, por um lado, a tendência de apoiar a aquisição de línguas estrangeiras e, por outro lado, a depreciação daqueles que falam várias línguas minoritárias. Devemos nos perguntar por que algumas formas de bilinguismo são apoiadas e por que outras não são<sup>23</sup> (HÉLOT, 2004, p. 2, tradução nossa).

Para além das exigências do mundo globalizado, em que falar outras línguas é quase sempre um pré-requisito, falar a língua materna é um direito de cada pessoa, amparado pela UNESCO na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, na seção sobre ensino, artigo 23, parágrafos 3 e 4 lê-se:

3. O ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro.
4. No quadro dos princípios anteriores, todos têm direito a aprender qualquer língua.

As vantagens em ser bilíngue ou multilíngue são inquestionáveis. Crystal, durante a palestra mencionada anteriormente no ano de 2011, na cidade de Liverpool, relatou as vantagens do multilinguismo, entre elas afirmou que quanto mais línguas soubermos, mais entenderemos sobre como elas funcionam, não mais as temeremos e, assim, será mais fácil para aprender outras línguas. Afirmou ainda que multilinguismo é uma habilidade altamente almejada pelas empresas, pois mais facilmente um produto será vendido se a venda for feita na língua do cliente.

Multilinguismo pode promover nas pessoas um sentimento de orgulho por poderem se comunicar em diferentes contextos. Coelho (2012) argumenta que orgulho das habilidades

---

<sup>23</sup> No original: “It is paradoxical to see on the one hand, the trend to support the acquisition of foreign languages and on the other, the depreciation of language minorities who have several languages. We should ask ourselves why some forms of bilingualism are supported and why others are not” (HÉLOT, 2004, p. 2).

bilíngues pode ter efeito positivo também em seu senso de comunidade, em seu senso de eficiência e de autoestima, o que resulta em melhor desempenho acadêmico.

Crystal (2011) também menciona que o mundo é como um mosaico de visões que são descritas e expressadas em diferentes línguas, e conclui dizendo que quanto mais línguas soubermos, mais entenderemos sobre o que é ser um humano. Baker, concordando com Crystal, articula que uma pessoa que é multicultural tem mais respeito pelas outras pessoas.

Duas línguas e duas culturas permitem que uma pessoa tenha perspectivas duplas ou múltiplas sobre a sociedade. Aqueles que falam mais de uma língua, possuem mais de uma cultura, são mais sensíveis e compreensivos, mais propensos a construir pontes culturais do que barricadas e fronteiras [...] Como um ideal, uma pessoa que é multicultural tem mais respeito por outras pessoas e outras culturas do que uma pessoa monocultural, que é estereotipicamente mais culturalmente insular e introspectiva<sup>24</sup> (BAKER, 2001, p. 403).

Nos mesmos moldes, concordam Oliveira e Altenhofen (2011) com as vantagens em ser multilíngue, benefícios que estão para além de serem apenas vantagens econômicas e políticas, as pessoas se tornam mais humanas, mais respeitosas, mais abertas. Reconhecer e valorizar as línguas que são faladas pelas pessoas é uma oportunidade ‘win-win’: ganha aquele a quem é garantido o direito de se pronunciar em sua língua, ou de falar outra língua sem que lhe seja cobrada as habilidades de um nativo, e ganha aquele que, se expondo a outras línguas e que poderá vir a aprendê-la, se familiariza, faz empréstimos de palavras e dessa forma se torna mais plural também.

García (2009) também cita muitas vantagens que as crianças bilíngues têm. Entre elas, estão em vantagem cognitiva, porque elas têm ampla visão das estruturas das línguas e conseguem desenvolver uma postura mais analítica das línguas, desenvolvem sua consciência metalinguística, têm pensamento mais flexível e criativo, encontram soluções mais inovadoras para situações-problema, têm maior sensibilidade comunicativa, sabem fazer escolhas linguísticas acertadas em situações particulares, têm mais habilidade em aprender outras línguas. Estão em vantagem socioeconômica, também, já que as línguas são amplamente consideradas no mercado de trabalho. Comunicar-se em mais línguas também é cada vez mais importante no mundo globalizado, o bilíngue tem melhor comunicação tanto em nível global

---

<sup>24</sup> No original: “Two languages and two cultures enable a person to have dual or multiple perspectives on society. Those who speak more than one language, own more than one culture are more sensitive and sympathetic, more likely to build cultural bridges than barricades and boundaries... As an ideal, a person who is multicultural has more respect for other people and other cultures than the monocultural person who is stereotypically more culturally insular and introspective” (BAKER, 2001, p. 403).

quanto em nível local. Elas são mais conscientes de aspectos culturais e são mais respeitadores da diversidade, qualquer que seja.

Cavalcanti e Maher (2009, p. 30) afirmam que “o bilinguismo deveria somar sempre, pois saber qualquer outra língua deveria ser visto como um recurso a mais, como uma abertura para aprender ainda outras línguas”. As vantagens são tantas que nos parece uma atitude egoísta fazer o contrário, invisibilizar o multilinguismo existente em nossas salas de aula, as vozes buscando ser ouvidas, as oportunidades de crescimento mútuo que são desperdiçadas.

Oliveira e Altenhofen (2011) relatam a União Europeia como exemplo de um estado que, tendo observado consequências desastrosas das atitudes linguísticas tomadas no passado, vem fazendo o caminho inverso e agora incentiva que as pessoas se tornem políglotas. Trata-se de um plurilinguismo planejado: 23 línguas são oficiais na Europa, Suíça e Espanha têm mais de uma língua oficial. Spolsky (2005), por sua vez, afirma que muitos países que eram constitucionalmente monolíngues estão tomando medidas para garantir os direitos daqueles que falam outras línguas. E García (2009) enfatiza que a educação no século XXI deveria se preocupar em desenvolver o plurilinguismo com todos os cidadãos, o que traria benefícios inquestionáveis para toda a sociedade.

Para Spolsky (1986), política linguístico educacional está amparada em dois princípios básicos e que devem ser considerados – o princípio de que todos os membros de uma sociedade têm direitos iguais quanto à educação e o segundo princípio é o de que multilíngues têm o direito de manter as línguas que falam:

A igualdade de oportunidades educacionais tem duas partes complementares. O primeiro é o direito, sempre que possível, de ser educado na variedade de língua que se aprende em casa, ou, no mínimo, quando isso não for viável, de ser educado em uma escola que demonstra respeito total por essa variedade e seus pontos fortes e potenciais<sup>25</sup> (SPOLSKY, 1986, p. 189, tradução nossa).

Talvez o ideal fosse que as línguas continuassem a existir sem que se precisasse que uma ciência tivesse que ser inventada para atuar na função de preservar e promover línguas. Planejamento linguístico é como uma engenharia cujos esforços são direcionados para influenciar o comportamento das pessoas em relação às línguas, conforme explica Baker (2001,

---

<sup>25</sup> No original: “Equality of educational opportunity has two complementary parts of it. The first is the right, wherever feasible, to be educated in the variety of language one learned at home, or at a basic minimum when this is not feasible, to be educated in a school that shows full respect for that variety and its strengths and potentials” (SPOLSKY, 1986, p. 189).

p. 55). O autor faz uma analogia entre a pluralidade linguística e um jardim colorido, as línguas sendo cores e o mundo um jardim colorido:

Se apenas algumas das línguas de prestígio do mundo existissem, quão tedioso e desinteressante ele seria. Pelo contrário, no momento temos um jardim de línguas, cheio de variedade e cor<sup>26</sup> (BAKER, 2001, p. 53).

Ao valorizar as línguas faladas pelos outros, garantimos a eles direitos civis, direitos humanos. Le Breton (2005, p.13) afirma que “aquele que se exprime em sua língua materna desfruta uma séria vantagem sobre aquele que é obrigado a se exprimir em uma língua que lhe é estranha”. Além disso, as práticas educacionais, a eficácia do aprendizado e a comunicação são otimizadas quando se considera o multilinguismo na sala de aula e, principalmente, se entendermos que as línguas são interdependentes e complementares, e que a translíngua é a forma mais eficaz dos multilíngues se comunicarem. Práticas que valorizem o multilinguismo promovem o respeito quanto à diversidade como, defende García (2009, p. 9, tradução nossa):

Educar as crianças de maneira bilíngue possibilita práticas linguísticas que, como as figueiras-da-índia, constroem-se umas sobre as outras de várias maneiras e direções – para cima, para fora, para baixo –, mas ainda enraizadas no terreno e nas realidades de onde emergem. A educação bilíngue, para nós, é simplesmente qualquer exemplo em que as práticas comunicativas de crianças e professores na escola normalmente incluam o uso de múltiplas práticas multilíngues que maximizam a eficácia e a comunicação da aprendizagem; e que, ao fazê-lo, fomenta e desenvolve a tolerância em relação às diferenças linguísticas, assim como a apreciação de idiomas e a proficiência bilíngue<sup>27</sup>.

Por percebermos o valor das línguas, por pensarmos no multilinguismo como um atributo, por sabermos que não existe falante ideal de qualquer língua e por entendermos que as contribuições das diferentes línguas e culturas nas aulas é enriquecedora, é que pensamos o diagnóstico linguístico com finalidade de auxiliar a comunidade do CVSJ a se perceber como um território multilíngue, e assim gerar reflexão e ação que favoreça um planejamento mais

---

<sup>26</sup> No original: “If just a few of the majority languages of the world solely existed, how tedious and uninteresting it would be. Rather, for the moment we have a language garden full of variety and color” (BAKER, 2001, p. 53).

<sup>27</sup> No original: “Educating children bilingually enables language practices that, like the banyan trees, build on each other in multiple ways and directions – up, out, down, across – but yet rooted in the terrain and realities from which they emerge. Bilingual education, for us, is simply any instance in which children’s and teachers’ communicative practices in school normally include the use of multiple multilingual practices that maximize learning efficacy and communication; and that, in so doing, foster and develop tolerance towards linguistic differences, as well as appreciation of languages and bilingual proficiency” (GARCÍA, 2009, p. 9).

abrangente em território cuja língua oficial é o português, e em que o estado decidiu que a língua inglesa é a única obrigatória nas escolas, mas em que tantas outras línguas coexistem.

A nossa pesquisa pode contribuir para com a valorização das línguas faladas no CVSJ e, dessa forma, tornar a instituição, de um modo geral – pais alunos, professores –, conscientes sobre o multilinguismo que acerca o CVSJ, concomitantemente, promover o respeito à diversidade. Os dados gerados através de um mapeamento linguístico realizado com os alunos e professores, em que relatam sobre sua experiência linguística, assim como em Seiffert (2014), Broch (2014) e Menken e García (2010), nos proporcionou entender mais e melhor o *locus* desta pesquisa, o que é caminho para outras ações e planejamentos que considerem a diversidade linguística no CVSJ.

Acreditamos na relevância de todos se tornarem mais conscientes do valor da sua língua e das línguas faladas pelos outros, e entendemos que o papel da escola nesse sentido é de suma importância. Destarte, é importante pensar políticas linguísticas que acolham o multilinguismo em sua amplitude, considerando todo seu caráter benéfico para a vida em sociedade.

### 2.3 PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO EDUCACIONAL: PERCEBER, COMPARTILHAR, PLANEJAR

Segundo Menken e García (2010), o campo da política linguística tem se desenvolvido no último século. No início, na década de 1960, o foco do planejamento linguístico era apenas a resolução de problemas encontrados pelas nações em desenvolvimento em momento pós-colônia, e buscavam soluções para problemas sociais que pareciam ser motivados pela diversidade linguística.

Menken e García (2010, grifo nosso) trazem o termo políticas linguísticas *no plural*, e enfatizam a pluralidade e o dinamismo das muitas possibilidades que os professores, alunos e comunidade têm para dirimir situações de desvantagem em que se encontram os multilíngues quando não podem usar sua língua, ou outras línguas.

As autoras enfocam na interação entre as escolhas e possibilidades sociopsicológicas e constrangimentos, o que engloba os preceitos impressos por Spolsky (2005), que traz uma abordagem integrativa e dinâmica para a política linguística, concentrando-se, todavia, na área da educação, e os preceitos cunhados por Haugen (1972 apud GARCÍA, 2009), em que vislumbrava uma abordagem ecológica, que considerasse a língua e seu ambiente, considerando

que existe interação entre a língua e o ambiente psicológico e sociológico de seus falantes<sup>28</sup> (MENKEN e GARCÍA, 2010, tradução nossa). Para García (2009, p.16, tradução nossa)

A educação bilíngue é cada vez mais vista como um meio pelo qual crianças e jovens podem interagir dentro de sua própria comunidade etno-linguística, assim como com outros. Essa lente de interações linguísticas complexas tem sido chamada de “ecologia linguística”<sup>29</sup>.

Para García (2009), o desafio das escolas bilíngues no século XXI é preparar seus alunos para a um equilíbrio de sua própria ecologia linguística, ou seja, que compreenda o uso das diferentes línguas em todos os domínios. Menken e García (2010) propõem políticas linguísticas que em sua dinamicidade interajam com o governo, com a comunidade, com as famílias e os alunos, com fatores e recursos externos, mas também com suas crenças e ideologias.

Menken e García (2010) advertem que, apesar de já se ter alguns textos importantes que focalizaram em política linguística educacional nos últimos anos, os educadores não têm assumido seu papel na reversão das atitudes negativas e políticas para as minorias linguísticas. Afirmam ainda que as salas de aula são um sistema dinâmico e complexo, em que os professores e alunos se inter-relacionam com outros elementos, como currículo escolar e recursos, e que, conectados, formam o sistema em sua íntegra.

Políticas linguísticas educacionais têm o papel de agir como um conector entre todos estes componentes que se inter-relacionam nas salas de aula, para possibilitar que os trabalhos no campo da política linguística saiam do papel e se coloquem para a atividade conjunta:

Políticas linguísticas educacionais são o produto conjunto da atividade construtiva dos educadores, bem como o contexto no qual essa atividade construtiva é construída. Ou seja, as políticas linguísticas educacionais fornecem uma estrutura ou texto que envolve os educadores em comportamentos situados em seus próprios contextos locais. As políticas linguísticas educacionais são, portanto, tanto estrutura quanto atividade, da mesma forma que uma teia de aranha é o produto que une a atividade construtiva de uma aranha e o contexto de apoio no qual a teia é construída<sup>30</sup> (MENKEN e GARCÍA, 2010, p. 256, tradução nossa).

<sup>28</sup>No original: “Haugen (1972, apud GARCÍA, 2009) early on introduced the ecology of language paradigm, arguing that there is an interaction between language and the psychological and sociological environment of its speakers”.

<sup>29</sup>No original: “Bilingual education is increasingly seen as a means through which children and youth can interact within their own ethnolinguistic community, as well as with others. This lens of complex linguistic interactions has been termed linguistic ecology” (GARCÍA, 2009, p.16).

<sup>30</sup>No original: “Language education policies are the joint product of the educators’ constructive activity, as well as the context in which this constructive activity is built. That is, language education policies provide a structure or text, which then engages educators in behaviors situated in their own local contexts. Language education policies

Para as autoras, talvez a política linguística educacional que seja mais dinamicamente cumprida é o uso de diferentes línguas nas salas de aula, ainda que haja críticas para com a mistura das línguas nesse ambiente. Translinguagem, como explicado anteriormente, é uma forma de se abrir espaço para as outras línguas – não é tudo, mas é um bom começo, uma vez que já se caracteriza como um passo dado rumo à valorização das diferentes línguas.

Para Menken e García (2010), bons educadores não seguem políticas linguísticas educacionais impostas de cima para baixo, ao invés disso, constroem seu próprio conhecimento e entendimentos e assim podem decidir o que pode ser feito para que o ensino-aprendizagem ocorra de forma mais efetiva. Eles conseguem decidir entre o que é dito por outros e o que as crianças realmente precisam, inovam e encontram soluções.

Vasconcellos (2004) argumenta que dificilmente a prática em sala de aula mudará se esta mudança não for planejada conjuntamente e que o “Projeto Político-Pedagógico entra justamente neste campo, como um instrumento teórico-metodológico a ser disponibilizado, (re)construído e utilizado por aqueles que desejam efetivamente a mudança” (VASCONCELLOS, 2004, p. 15). Para o autor, para que se possa mudar a prática educativa, é preciso que concepções arraigadas sejam enfrentadas, é preciso enfrentar a teoria, que é um desafio para a maioria dos professores, como um instrumento de intervenção.

Também Menken e García (2010) acenam que é importante que seja dado aos educadores seu direito de decidir quais políticas linguísticas adotar e como proceder, é preciso desprender-se de políticas linguísticas que sejam impostas e Vasconcellos (2004) acredita que não se consegue avançar discutindo teorias isoladamente, é preciso falar a ‘mesma linguagem’, andar na mesma direção.

Cada instituição deverá traçar o seu caminho; porém, este caminho poderá ser tanto mais interessante quanto maior a oportunidade de diálogo com outros sujeitos também posicionados [...] O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. (VASCONCELLOS, 2004, p. 17).

Precisamos nos desprender do que é imposto, buscar conhecimento e refletir sobre a real necessidade das pessoas em comunidades multilíngues, pensar e buscar soluções para que

---

are thus both structure and activity, much in the same way a spider web is the joint product of a spider’s constructive activity and the supportive context in which the web is built” (MENKEN e GARCÍA, 2010, p. 256).

haja mais equidade, para que os direitos de cada cidadão sejam garantidos e especialmente o direito de falar a sua própria língua, bem como o direito de transitar entre diferentes línguas, se lhe for necessário.

O planejamento que entendemos como caminho em direção à valorização do multilinguismo na escola está em consonância com o que se tem de mais recente em relação a planejamento, parte da realidade observada pelos professores que estão no meio deste caminho, “o projeto é um instrumento de luta” (VASCONCELLOS, 2004, p. 21). Wiley e García (2016), ao explicitar a importância de um planejamento linguístico nos Estados Unidos em vista da grande diversidade linguística no país, ressaltam a importância, inclusive dos pais e alunos. Estes poderão relatar os desafios que encontram e ajudar a promover um planejamento que seja também ‘bottom up’<sup>31</sup>.

É importante que se planeje de forma participativa para que se possa apresentar a realidade desse contexto de heterogeneidade, ainda assim, é essencial que a comunidade escolar esteja em conformidade em que tange a diversidade linguística como uma vantagem cognitiva, social e financeira, para que o planejamento não enverede para uma visão errônea e negativa quanto ao multilinguismo.

Infelizmente, o potencial da diversidade linguística para o enriquecimento cultural é raramente percebido nas escolas. Na maioria das escolas multilíngues, apenas a população estudantil é multilíngue: as suas línguas parecem não desempenhar nenhum papel na sua educação ou na vida escolar diária e, depois de os estudantes terem ido para casa, há poucas provas das muitas comunidades linguísticas das quais são originários nos corredores, salas de aula, bibliotecas ou escritórios administrativos<sup>32</sup> (COELHO, 2012, p. 194, tradução nossa).

As vantagens são diversas, como já mencionadas no decorrer deste trabalho, mas vale sempre ressaltar sua relevância. Coelho (2012) reforça que expor os alunos em geral a diversas línguas aumenta sua gama cultural e a consciência linguística entre os alunos, além de encorajar os alunos a aprenderem outras línguas com mais interesse e entusiasmo. A valorização do multilinguismo no CVSJ pode, inclusive, facilitar o aprendizado da língua que se fala na escola.

---

<sup>31</sup> De baixo para cima, a partir dos relatos de quem é da comunidade, não faz parte da equipe pedagógica ou administrativa.

<sup>32</sup> No original: “Unfortunately, the potential of linguistic diversity for cultural enrichment is seldom realised in schools. In most multilingual schools, only the student population is multilingual: their languages appear to play no role in their education or in daily school life, and after the students have gone home there is little evidence of the many linguistic communities they come from in the halls, classrooms, libraries, or administrative offices” (COELHO, 2012, p. 194).

De acordo com Coelho (2012), a proficiência na língua materna interfere positivamente na aprendizagem da segunda língua.

É possível pensar conjuntamente estratégias que visem à valorização do multilinguismo ao invés de seu apagamento, invisibilização. Ainda que os professores não falem as línguas que são parte do repertório de seus alunos, é possível desenvolver um trabalho de conscientização, valorização e promoção das línguas nesse escopo. É preciso, no entanto, perceber, diagnosticar, analisar, refletir e planejar.

Segundo Vasconcellos (2004), um dos grandes desafios é identificar bem as necessidades da instituição, é preciso que esta percepção seja coletiva e quanto mais claro estiver para todos que certa situação precisa de um planejamento, maiores serão as chances de transformação.

Construir políticas linguísticas, então, é participar da construção do futuro das sociedades, e mais especificamente da nossa sociedade; fazer política linguística, pela própria noção de intervenção sobre as línguas, sem a qual ela não existe, é atuar para um mundo mais justo neste campo específico das línguas e dos seus usos, mais plural, mais democrático e mais aberto à ecologia de saberes humanos. É reconhecer que também no campo do uso das línguas há constantemente assimetrias de poder que favorecem a uns e calam os outros, assimetrias que constantemente combateremos com os instrumentos da planificação ou planejamento linguístico, numa guerra que finalmente não temos (historicamente) como ganhar definitivamente, mas na qual podemos vencer muitas batalhas importantes, “combatendo o bom combate” (OLIVEIRA, 2016, 386).

Ainda que não se possa ganhar essa guerra, a das assimetrias sociais, de poder, de hegemonia de línguas, podemos pensar planejamento linguístico que dê conta de aumentar o respeito pelas línguas que falam os colegas de sala de aula, pela sua cultura e identidade. Acreditamos, assim como Oliveira (2016), que se podem fazer políticas linguísticas que sejam favoráveis ao multilinguismo, à pluralidade, a um mundo mais justo.

No próximo capítulo apresentaremos os encaminhamentos metodológicos para que se possa viabilizar o objetivo desta proposta: realizar o mapeamento linguístico do CVSJ, saber que línguas os alunos da escola falam e como os professores vislumbram esta diversidade. Entendemos que este processo já é uma iniciativa em prol da valorização do multilinguismo na escola. Acreditamos também que esta pesquisa pode ser útil na elaboração de um planejamento linguístico-escolar que promova a pluralidade linguística na escola.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tratará sobre como decidimos percorrer os caminhos da nossa pesquisa. Após definirmos nosso objetivo, precisamos pensar cuidadosamente sobre como conseguiríamos mapear as línguas faladas pelos alunos e professores da escola. Almejamos obter dados quantitativos e qualitativos de grande um número de participantes em curto espaço de tempo. Nos organizamos para que a geração de dados fosse feita de forma dinâmica, rápida e que nos respondesse questões relevantes a esta pesquisa. Tivemos que pensar questões que fossem fáceis de entender para qualquer aluno ou pai, não poderiam ser muito teóricas ou com linguagem muito formal. Além disso, o capítulo tratará também de como analisamos o Projeto Político Pedagógico da escola, documento que é o plano educacional da escola.

Esta pesquisa propõe a realização de uma pesquisa inserida no campo da Política Linguística, visando à valorização do multilinguismo no CVSJ, com abordagem quantitativa e qualitativa. Trata-se de um mapeamento linguístico realizado no CVSJ com seus alunos e professores, e com reflexão acerca do planejamento linguístico da escola. Para a realização de toda essa investigação e para ter acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola, foi necessária a aprovação pelo comitê de ética, cujo parecer consta no anexo 1.

No que se refere à opção por uma abordagem quantitativa e qualitativa, consideramos:

Na pesquisa quantitativa, trabalha-se com variáveis procurando estabelecer uma relação entre elas. A variável dependente é a que é explicada; a variável independente é a explicação. Na pesquisa qualitativa, não se preocupa observar a influência de uma variável em outra. O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como os interpretam (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Toda a geração de dados com os alunos do CVSJ intencionou não apenas verificar os números, mas uma reflexão acerca do multilinguismo entre os alunos e professores da instituição onde lecionei por cerca de dez anos, e em que vivenciei salas de aulas plurais e que me chamavam à atenção como professora. Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), pesquisas quantitativas podem ser complementadas com uma pesquisa qualitativa, prática interpretativista que ratifica que não se pode observar o mundo separadamente de práticas sociais. A autora também alerta para o fato de que a compreensão do pesquisador sobre o que ele observa está relacionada aos significados que lhe são comuns, para a autora, “o observador não é um relator passivo, mas um agente ativo”, do mesmo modo concordam Ludke e André (1986):

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.11).

Nossa pesquisa, tendo como referência o trabalho de Seiffert, almeja geração de dados quantitativos com um propósito de reflexão qualitativa que contribua para a elaboração de um planejamento que conjecture a pluralidade linguística na escola. Segundo a pesquisadora, “à geração de dados quantitativos é associado o levantamento de aspectos qualitativos sobre o fenômeno linguístico observado e demais aspectos sociais, econômicos e culturais relacionados” (SEIFFERT, 2014, p. 87). Para Seiffert (2014), os diagnósticos ou mapeamento linguísticos são, pois, a mescla dos métodos quantitativo e qualitativo. A pesquisa de abordagem qualitativa tem caráter mais subjetivo, preocupando-se com esclarecimentos sobre uma situação que não pode ser quantificada.

### 3.1 MAPEAMENTO LINGUÍSTICO

Inspirada pelos trabalhos de Broch (2014) e de Seiffert (2014), pensamos em realizar um mapeamento linguístico para que fosse possível reunir o maior número de informações sobre a diversidade linguística no CVSJ e a concepção dos professores:

Inicialmente, no questionário denominado de *Mapeamento linguístico escolar*, pensou-se em reunir o maior número de informações possíveis sobre o repertório linguístico da comunidade escolar, relevantes para o *corpus* desta pesquisa e, ao mesmo tempo, permitisse uma aplicação ao maior número de alunos possível (BROCH, 2014, p.104).

Seiffert (2014) compara o diagnóstico linguístico com um diagnóstico médico, em ambos os especialistas analisam a situação para proposição de intervenção. A relevância da pesquisa que propomos, bem como as pesquisas de Broch e Seiffert, se justifica pelo multilinguismo presente. Sobre diagnósticos sociolinguísticos, Seiffert explica sua importância no excerto a seguir:

Compreendemos diagnósticos sociolinguísticos como processos analíticos utilizados por especialistas ao examinar uma questão ou aspecto linguístico, chegando a conclusões sobre os mesmos e possibilitando algum tipo de decisão e/ou intervenção. Consideramos que conhecer e compreender

aspectos de uma realidade linguística é pré-requisito fundamental para a eficácia de qualquer política linguística, sobretudo nos casos de línguas em situação de vulnerabilidade e de desaparecimento, por isso a importância não apenas de diagnósticos como de todos os demais tipos de levantamentos linguísticos (SEIFFERT, 2014, p. 85-86).

Utilizamos o mapeamento linguístico buscando compreender aquele território de multiplicidade linguística e as percepções dos professores quanto aos seus alunos multilíngues para contribuir, no nosso caso, com reflexões acerca dessa realidade multilíngue que exige um planejamento que considere esse ambiente heterogêneo. Para Seiffert (2014)

Diagnósticos, assim, configuram-se como um tipo de pesquisa sociolinguística, não necessariamente acadêmica, que visam *compreender* alguma problemática relacionada a uma situação de contato linguístico com a finalidade de propor algum tipo de intervenção, ou seja, diagnósticos são politicamente orientados (SEIFFERT, 2014, p. 86).

A pesquisa que apresentamos, sob enfoque da Política Linguística, , pressupõe que as línguas sejam valorizadas, que o planejamento da escola considere ações, e que dê ouvidos para a comunidade vicentina, que é multilíngue.

[...] diagnósticos também se aproximam da sociolinguística laboviana na utilização de procedimentos **quantitativos** de pesquisa. Contudo, o tipo de levantamento aqui abordado não encerra sua investigação com levantamentos dessa ordem: à geração de dados quantitativos é associado o levantamento de aspectos **qualitativos** sobre o fenômeno linguístico observado e demais aspectos sociais, econômicos e culturais relacionados (SEIFFERT, 2014, p. 87, grifos nossos).

Acreditamos que essa abordagem se mostra mais adequada ao contexto desta pesquisa para que haja sensibilização quanto ao olhar voltado para os alunos que falam outras línguas ou cujos pais são estrangeiros e/ou falam outras línguas, de modo que se reflita acerca do planejamento da escola em vista de se permitir que todos se sintam seguros da importância das línguas que falam em ambiente escolar e extraescolar.

### *3.1.1 Mapeamento linguístico com os alunos*

Realizamos um mapeamento linguístico no CVSJ a fim de identificar o repertório linguístico dos alunos da instituição. Também objetivamos depreender dos alunos quais habilidades (fala, compreensão oral, escrita e leitura) eles declaravam ter e em quais línguas, e

obtivemos dados quanto à língua que falam com os pais, amigos e quais utilizavam para as mídias; quais línguas estudavam em curso livre e qual língua falavam melhor.

Quanto à geração de dados, optamos por questionários porque não tínhamos tempo hábil para outro tipo de geração de dados como entrevistas, por exemplo. Considerando o alto número de alunos e professores na instituição, optamos pelos questionários que foram respondidos por pais e pelos alunos, quando estes sabiam ler e podiam compreendê-los. Quando respondidos pelos alunos, foram acompanhados pela pesquisadora e por um professor do ensino fundamental II, que também tem interesse pelos temas relacionados a esta pesquisa e com quem discutimos o questionário.

As línguas indicadas como possíveis respostas têm como base os dados do relatório de números de estrangeiros em Foz do Iguaçu, obtido através do SINCRE (Sistema Nacional de Cadastro e Registro de Estrangeiros). Optamos pelas línguas que acreditamos ser mais comuns entre os habitantes da cidade, porque há maior número de pessoas de determinada nacionalidade.

Dentre as noventa nacionalidades registradas em Foz do Iguaçu no NUMIG, selecionamos as línguas oficiais dos países com representantes na cidade. Por conseguinte, colocamos como alternativa para todas as perguntas o alemão, árabe, chinês, japonês, crioulo haitiano, espanhol/castelhano, francês, guarani, inglês, italiano, LIBRAS, português, coreano, russo, ucraniano e ‘outra’, caso a língua não tivesse sido citada.

Ainda que, segundo García (2009), as línguas vistas separadamente e nomes de línguas sejam apenas uma construção social, esta pesquisa objetivou entender sobre o repertório linguístico do CVSJ, constatar sua pluralidade. Como os alunos e professores podem não ter a consciência de que ser bilíngue não é saber falar duas línguas fluentemente ou falar como um nativo as duas ou mais línguas que possam falar, mas sim ter habilidades variadas, ter melhor desenvoltura em uma das habilidades, decidimos colocar uma lista de línguas e também possibilitar que eles pensassem sobre todas as habilidades. Reforçamos que pensamos as perguntas de forma que conseguíssemos detectar a pluralidade linguística do colégio.

Segundo García (2009, p. 44-45, tradução nossa), “de forma mais realista, um bilíngue é uma pessoa que fala línguas de formas diferentes e que tem experiências diferentes com cada uma das línguas”<sup>33</sup>. Essa é a forma como nós entendemos o bilinguismo e precisávamos, ainda que os pais, alunos e professores não tenham tido (in)formação sobre o que é ser um bilíngue,

---

<sup>33</sup> No original: “But more realistically, bilingual is a person that language differently and that has diverse and unequal experiences with each of the two languages” (GARCÍA, 2009, p. 44-45).

que eles pudessem nos auxiliar no mapeamento linguístico, para que esse contemplasse mais amplamente a diversidade linguística no CVSJ.

Destarte, nosso objetivo foi de propor uma reflexão aos alunos, pais de alunos e professores sobre as línguas que falam. Gostamos do verbo utilizado por García (2009, p. 44), em “a person who languages”, utilizando língua como um verbo que abrange as diferentes habilidades nas línguas de seu repertório. Este termo nos pareceu mais abrangedor, acolhedor das diferentes habilidades que podem ser tão ou mais importantes em alguns contextos do que a própria fala, para determinado objetivo. Não obstante, durante toda a nossa pesquisa, utilizamos o verbo ‘falar’ quando nos referimos às línguas em que os alunos, pais e professores *language*.

Ainda que a minha experiência na escola nos direcionasse para encaminhamentos em que o multilinguismo fosse valorizado, não tínhamos dados de quantidade e das diferentes línguas faladas naquele contexto. Precisaríamos evidenciar o multilinguismo no CVSJ, para tanto valemo-nos do instrumento utilizado por Broch (2014), o mapeamento linguístico. Os alunos não nos relataram problemas que possivelmente enfrentam/enfrentaram por causa das línguas que falam, apenas precisávamos saber quais e quantas línguas são faladas pelos alunos da instituição.

Iniciamos a geração de dados, mapeamento linguístico, no dia 19 de fevereiro e o término foi no final do mês de março de 2018. Do total de alunos da escola, 1256 alunos entre a Educação Infantil e o Ensino Médio na data em que se iniciou o mapeamento, todos os alunos receberam a pesquisa. 1069 responderam ao questionário, totalizando 85% de questionários respondidos.

Tabela 1: Número de alunos por segmento e número de alunos que responderam ao questionário

Segmento	Total de alunos	Alunos que responderam	Porcentagem
<b>Educação Infantil</b>	249	167	67%
<b>Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)</b>	367	298	81%
<b>Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)</b>	380	350	92%
<b>Ensino Médio (1ª à 3ª série)</b>	260	255	98%

Decidimos quais alunos levariam os questionários para casa após conversa com as coordenadoras dos segmentos sobre o perfil dos alunos e habilidades com a leitura e escrita por

conta da idade e série, e enviamos o questionário para os pais das crianças do Ensino Infantil e dos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental I. Dessa forma, o número indicado na tabela acima, 67%, se refere a questionários respondidos pelos pais. Como elas estão sendo alfabetizadas, o questionário seria difícil para elas responderem, por talvez não saberem o nome da língua que falam, ou por não conseguirem entender o questionário. Os professores receberam uma carta (ANEXO 3), explicando a finalidade do questionário que teriam que anexar às agendas dos seus alunos. A carta continha telefone e e-mail para contato, caso tivessem dúvidas. Os questionários foram devolvidos dentro do prazo de um mês.

Quanto às turmas do Ensino Fundamental I, 154 questionários foram respondidos em casa por alunos e pais de alunos dos 1os, 2os e 3os anos. No total, 321 questionários, 33% dos 1056 (total de questionários respondidos), foram respondidos pelos pais ou com auxílio deles. 144 alunos pertencentes aos 4os e 5os anos desse segmento responderam aos questionários em sala de aula com meu apoio. Com autorização da diretora e das coordenadoras, entrei nas salas dos 4os e 5os anos, entreguei a carta para os professores, a mesma entregue aos professores mencionados anteriormente (ANEXO 3). Depois, apresentei-me para as turmas como professora de Língua Inglesa do Ensino Médio, e disse que a escola e eu queríamos saber sobre as línguas com que eles teriam contato. Li as perguntas, uma a uma, dando tempo para eles responderem e fazerem perguntas quando tinham dúvidas. Algumas vezes, fizeram comentários sobre suas respostas. Em geral, cada turma precisou em média de 20 minutos para responder ao questionário.

Os segmentos Ensino Fundamental II e Ensino Médio responderam em sala de aula, por isso a porcentagem mais alta de participantes. Os alunos do Ensino Fundamental II (EF II) foram acompanhados pelo professor deles de Língua Inglesa para responder ao questionário. O professor foi orientado quanto à pesquisa – antes que ele as aplicasse, conversamos sobre o objetivo e relevância do assunto. Então, em cada turma do EF II, o professor leu cada pergunta e explicou quando houve dúvidas.

No Ensino Médio (EM), os alunos foram acompanhados por mim, que era professora de Língua Inglesa deles. Li as perguntas para eles e deixei que respondessem, enquanto caminhei pela sala respondendo às suas dúvidas. Em geral, os alunos do EM compreenderam facilmente as questões e responderam em poucos minutos. Foi necessário em torno de 15 minutos por turma e o resultado foi positivo, já que, desse modo, 98% dos alunos do EM participaram do mapeamento.

O mapeamento linguístico realizado no CVSJ foi desenvolvido para ser de fácil entendimento para todos os alunos e também para os pais de alunos. Pensamos em perguntas

objetivas, com alternativas, para que pudessem responder mais rapidamente. O questionário objetivou identificar, com diferentes perguntas, quais línguas eles declaram ter contato. Por isso, entendemos que ele poderia ser mais prático tanto para respondê-lo quanto para a análise dos dados gerados. O questionário com quatro perguntas-base nos proporcionou respostas para dez questionamentos diferentes.

No que se refere às perguntas propostas, tratando das diferentes habilidades linguísticas, acreditamos que:

O bilinguismo não é simplesmente linear, mas dinâmico, baseado nos diferentes contextos em que se desenvolve e funciona. Mais do que nunca, categorias como primeira língua (L1) e segunda língua (L2), línguas base e emprestadas, línguas anfitriãs e emprestadas, não são de forma alguma úteis [...] porque a globalização mundial está cada vez mais exigindo que as pessoas interajam com os outros de maneiras que desafiam as categorias tradicionais [...] Na complexidade linguística do século XXI, o bilinguismo envolve um ciclo muito mais dinâmico, onde as práticas linguísticas são múltiplas e sempre se ajustam ao terreno multimodal multilíngue do ato comunicativo [...] <sup>34</sup> (GARCÍA, 2009, p. 53).

Ainda que entendamos que o uso das línguas hoje requer habilidades diferenciadas que atenderão às necessidades em uma determinada situação ou contexto, e que não se pode determinar que alguma habilidade ou língua é mais importante do que a outra, o objetivo dessa pesquisa foi a valorização das línguas. Para isso, precisávamos ter certeza de que os alunos e professores citariam todas as línguas que fazem parte de seu repertório, por isso responderam quanto à sua habilidade em diferentes línguas (nominadas, tais como são conhecidas), na fala, na escrita, na compreensão oral e na leitura.

Na tabela a seguir, relacionamos as perguntas do mapeamento linguístico cuja intenção foi depreender o repertório linguístico plural dos alunos.

---

<sup>34</sup> No original: “Bilingualism is not simply linear but dynamic, drawing from the different contexts in which it develops and functions. More than ever, categories such as first language (L1) and second language (L2), base and guest languages, host and borrowing languages, are not in any way useful [...] because the world’s globalization is increasingly calling on people to interact with others in ways that defy traditional categories [...] In the linguistic complexity of twenty-first century, bilingualism involves a much more dynamic cycle where language practices are multiple and ever adjusting to the multilingual multimodal terrain of the communicative act [...]” (GARCÍA, 2009, p. 53).

Tabela 2: Perguntas do mapeamento linguístico

Pergunta	Observações
<p><b>1. Pode-se marcar mais de uma opção, independentemente do nível de conhecimento em cada uma das línguas.</b></p> <p><b>Que língua você declara que fala, compreende, escreve e lê?</b></p>	<p>Identificar que língua o aluno declara que fala, mesmo que não seja fluente nela;</p> <p>Que línguas compreende ainda que não as fale;</p> <p>O contato frequente com o espanhol na fronteira faz com que ele seja de mais fácil compreensão;</p> <p>Em que língua consegue escrever já que o aluno pode saber escrever, mas não se sente seguro para falar;</p> <p>E pelo mesmo motivo argumentado, e também porque a leitura permite que o aluno visualize as palavras e muitas vezes as relacionem com uma palavra da língua que falam como língua materna, em que língua sabem ler.</p>
<p><b>2. Qual línguas você considera que fala melhor?</b></p>	<p>A pergunta que foi pensada antes de outras leituras objetivou descobrir em qual das línguas do repertório o aluno se sente mais confortável porque é a língua que mais está presente em seu dia-a-dia.</p>
<p><b>3. Em que línguas você fala</b></p> <p><b>3.1 com seu pai?</b></p> <p><b>3.2 com sua mãe?</b></p>	<p>3.1 e 3.2 – é comum na fronteira que as crianças falem diferentes línguas em casa.</p>
<p><b>3.3 com amigos?</b></p>	<p>3.3 – Consideramos importante a pergunta porque há alunos que falam outras línguas em casa, ou por morarem no Paraguai ou Argentina, falam outras línguas com os amigos.</p>
<p><b>3.4 para as mídias?</b></p>	<p>3.4 – Identificar quais línguas eles declaram que utilizam quando estão assistindo televisão, escutando música. Acreditamos que há um juízo de valor nesta questão. Por que eles utilizam outras línguas para estas atividades?</p>
<p><b>4. Você estuda alguma língua estrangeira em escola de idiomas? Qual?</b></p>	<p>4. Identificar qual língua eles ou seus pais têm maior interesse, acreditam ser ‘mais importante’.</p>

Em geral, os alunos não encontraram dificuldade para responder ao questionário, mas a questão número 2 foi aquela em que mais alunos tiveram dúvidas. A intenção da pergunta era saber em qual (ou quais) língua(s) eles se sentiam mais confortáveis, qual delas está mais presente em seu cotidiano, falam mais. A pergunta causou certa dúvida em parte dos alunos, já que alguns entendiam que podiam citar as línguas que estudam em curso livre e em que têm boa habilidade. Por isso, precisamos explicar a intenção da pergunta em todas as salas,

queríamos saber qual língua utilizam mais para comunicar-se diariamente. Ainda que a língua materna do aluno seja outra, talvez ele tenha maior facilidade em outra língua de seu repertório.

O resultado do mapeamento linguístico foi satisfatório, visto que conseguimos atingir grande parte dos alunos da escola. O questionário, que ficou conciso e de fácil preenchimento, muniu-nos de informações importantes para a caracterização da escola como um contexto multilíngue, além de proporcionar momentos de reflexão também entre os alunos.

Para podermos organizar os dados gerados, criamos uma planilha no Excel (ANEXO 5) em que reproduzimos a pesquisa respondida pelos alunos. Esta planilha foi replicada em várias abas, todas nomeadas, uma para cada turma. Depois da geração dos dados, com as pesquisas separadas por turma, contamos separadamente as respostas, adicionando à tabela.

Quando todas as turmas do segmento haviam sido lançadas, juntamos os dados por segmento (Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio), por último, unimos todos os dados obtidos em todos os segmentos em uma só aba que chamamos de ‘geral’, e geramos os gráficos para termos melhor visualização dos resultados.

### *3.1.2 Mapeamento linguístico com os professores*

O mapeamento linguístico com os professores do CVSJ foi realizado para que pudéssemos entender, além do repertório linguístico dos professores, também sobre seus interesses quanto a línguas, suas percepções acerca de seus alunos multilíngues e saber se têm políticas linguísticas acolhedoras da pluralidade linguística na instituição.

Optamos por não mapear toda a equipe de funcionários porque o tempo que tínhamos não seria suficiente, o questionário teria que ser diferente com perguntas voltadas para as outras áreas e serviços da escola, além disso, almejamos principalmente conhecer melhor o repertório linguístico dos alunos e professores porque estes têm mais contato nas salas de aula, onde acontece maior parte do processo ensino-aprendizagem.

Quanto aos professores do CVSJ, público dessa parte da pesquisa, eram 70 na data em que começamos o mapeamento linguístico. Alguns trabalham em outras escolas também, tanto da rede pública quanto particular. A escola apresenta pouca rotatividade de pessoal. Os professores do Ensino Médio, por exemplo, em sua maioria, estão na escola há muitos anos.

A primeira intenção era de entrevistá-los. Pensamos, porém, que só poderíamos entrevistar poucos deles, considerando o tempo que tínhamos e também as muitas atividades que eles desempenham. Então, optamos por uma pesquisa que lhes fosse mais fácil de ser respondida e que pudesse ser enviada e respondida online. Os professores não se identificaram

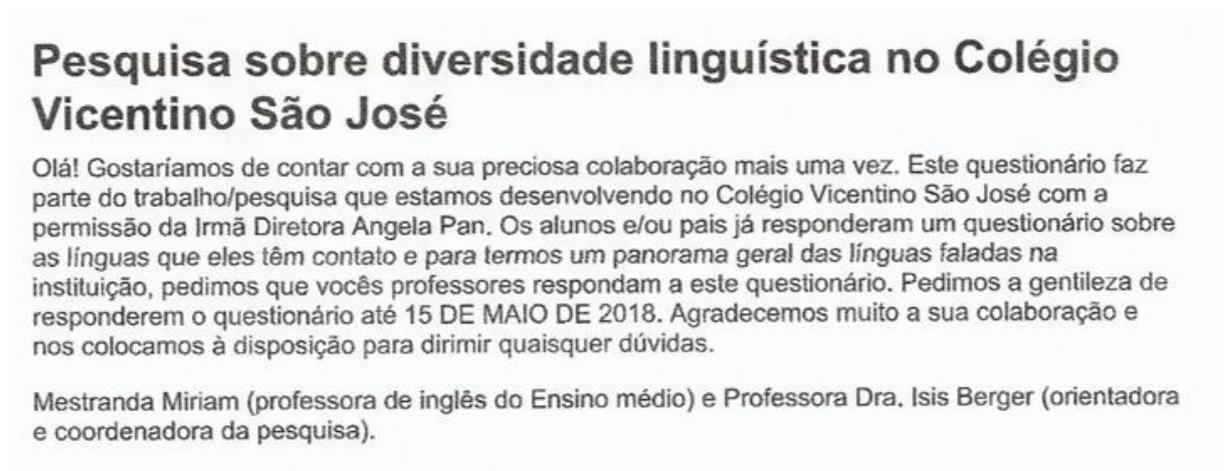
para responder ao questionário, temos apenas seus e-mails e as respostas às questões. Por este motivo, optamos por nomear os professores todos com a letra 'P' e um número, os números são da ordem cronológica em que os professores responderam ao questionário; por exemplo, o primeiro professor que respondeu ao questionário está caracterizado como P1 e o último, P40.

Pensamos perguntas que pudessem ser respondidas mais rapidamente, questões de múltipla escolha, bem como questões abertas em que os professores pudessem expressar suas opiniões, percepções e angústias, também buscamos identificar se eles tiveram alguma (in)formação sobre os temas que estão sendo abordados nesta pesquisa.

O questionário foi elaborado na ferramenta Google Forms, que oferece a opção de encaminhar a pesquisa para os e-mails dos participantes da pesquisa. Além disso, o link para acesso ao questionário foi encaminhado pelo aplicativo *WhatsApp*.

Na página inicial, antes das perguntas, apresentamos um comentário em que dissemos brevemente sobre o que se tratava o questionário:

#### FIGURA 9 – SOBRE O FORMULÁRIO ENVIADO AOS PROFESSORES



Fonte:

<https://docs.google.com/forms/d/1J4yyRem0wOWhz6smtfsOD2vnWqoHnBXpPsH4Zvmt1jA/edit>

Quanto às perguntas, foram feitas 15 questões cujos objetivos estão listados na tabela a seguir. No questionário aos professores, também categorizamos línguas e habilidades com intenção de obter informação mais precisa sobre o repertório linguístico destes, para que os professores se lembrassem de mencionar todas as línguas que utilizam, ainda que apenas para algumas atividades. Então, quisemos que citassem línguas em que apenas leem mas não falam, ou apenas falam, mas não escrevem, independentemente do nível linguístico porque, como já vimos em Baker (2001) e García (2009), os bilíngües podem ter competências diferentes nas

habilidades que optarem por desenvolver ou que desenvolveram como resultado do contexto em que vivem e se relacionam<sup>35</sup>.

Tabela 3 – Questionário enviado aos professores eletronicamente

Questionamentos	Observações
<b>1. Você fala outras línguas além do português?</b>	Esta pergunta objetivou identificar as línguas que os professores declaram que falam e que ajudam a constituir o CVSJ como uma instituição de repertório linguístico plural.
<b>2. Caso fale, qual línguas você fala?</b>	Idem ao objetivo da pergunta número 1.
<b>3. Você tem interesse em aprender outras línguas?</b>	Esta pergunta objetivou dar abertura às outras línguas.
<b>4. Caso tenha interesse, qual língua?</b>	Para sabermos em qual/quais línguas eles demonstram maior interesse.
<b>5. Por quê?</b>	Para inferirmos as impressões que eles têm das línguas que gostariam de aprender. Pelas respostas, é possível perceber questões relacionadas a poder, juízo de valor.
<b>6. Todos os seus alunos falam português como língua materna?</b>	Para identificarmos se os professores percebem estes alunos multilíngues, e também para chamar a atenção deles para este fato, que será demonstrado na análise de dados nas seções seguintes.
<b>7. Se você tem alunos que falam outras línguas, como é o relacionamento deles com os colegas? Como reagem os colegas quando eles falam sua língua materna na sala de aula?</b>	Ajudar os professores a pensar e perceber os alunos que falam outras línguas, prestar mais atenção neles e nas necessidades que possam ter, também ajudá-los a despertar para os comentários que possam haver nas salas de aula por um colega falar em sua língua materna com outro colega.
<b>8. Como se dá a aprendizagem destes alunos? Eles têm alguma dificuldade? Qual?</b>	Motivar os professores a pensar sobre as avaliações dos alunos multilíngues, perceber que tipo de dificuldade os aflige mais.
<b>9. Você percebe se eles se sentem constrangidos quando não conseguem se expressar da forma como desejam? (sim, não, às vezes)</b>	Fazer refletir sobre como os alunos se sentem quando não conseguem expressar o que pensam, como podem se sentir inferiorizados, o quanto isso pode ser negativo para o aprendizado dele.
<b>10. Como você conduz as aulas quando há alunos que falam outras línguas?</b>	Saber se os professores têm estratégias que abarquem os alunos multilíngues, saber se estas

<sup>35</sup>O termo interferência, usado na pesquisa com os professores e na análise dos dados dos questionários, refere-se à translíngua, tema discutido na seção 2.1. O questionário para os professores foi elaborado antes das leituras para o referencial teórico sobre o tema, e não mudamos porque foi com a palavra “interferência” que os professores receberam e responderam ao questionário.

	estratégias contribuem para a manutenção das línguas faladas pelo aluno ou se, ao contrário, objetivam invisibilizá-las, para não lhes causar ‘problemas’.
<b>11. Você percebe alguma interferência da língua materna deles nos trabalhos/atividades que produzem na escola? (sim, não)</b>	Identificar se os professores percebem a diversidade linguística na sala de aula.
<b>12. Se percebe alguma interferência, é mais comum na fala, na escrita, na compreensão?</b>	Identificar como os professores percebem a diversidade linguística na sala de aula.
<b>13. Quanto às avaliações, como você avalia esses alunos que possuem línguas maternas diferentes do português?</b>	Entender se todos os alunos são avaliados de igual forma, esperando de todos os alunos a mesma ‘competência’ em relação à língua portuguesa.
<b>14. Na sua formação inicial e/ou continuada, você teve (in)formação sobre quais dos temas relacionados abaixo? Diversidade linguística/multilinguismo, Políticas Linguísticas, direitos linguísticos, nenhum dos temas</b>	Saber se, em algum momento, o professor teve informação sobre os temas relacionados a esta pesquisa. As respostas a esta pergunta devem justificar as tomadas de decisão e percepções dos professores em relação à diversidade linguística.
<b>15. Acredita que são temas pertinentes? Por quê?</b>	Perceber se o professor tem interesse nos temas para possível oferta de formações.

Os professores tiveram, inicialmente, o prazo de um mês para responder ao questionário. No entanto, como não houve adesão satisfatória, aumentamos o prazo para mais um mês, e assim conseguimos que 57% (40 do total de 70) dos professores respondessem. Segundo Menken e García (2010), é importante que haja primeiramente uma autorreflexão por parte dos educadores, para que, então, seja possível agir externamente. Este foi um dos objetivos de o mapeamento ter sido realizado com os professores e, ainda que não tenhamos conseguido que mais professores respondessem, as respostas ao questionário nos permitiram valiosa reflexão.

Quanto à análise dos dados desta pesquisa, Bortoni-Ricardo (2008, p. 58) lembra que:

[...] a pesquisa qualitativa aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa. Segundo o paradigma interpretativista, o cientista social é membro de uma sociedade e de uma cultura, o que certamente afeta a forma como ele vê o mundo. Portanto, de acordo com esse paradigma, não existe uma análise de fatos culturais absolutamente objetiva, pois essa não pode ser dissociada completamente das crenças e da visão de mundo do pesquisador.

Especialmente durante a análise dos dados gerados com os professores, sentimos dificuldade de se fazer análise imparcialmente. Como professora na instituição, cada relato dos

professores me fazia pensar sobre os alunos nas salas de aulas, sobre os alunos que, de alguma forma, enveredaram-me para esta pesquisa.

Esse questionário, além de sua relevância para a complementação do mapeamento linguístico da escola, também se justifica pela importante fonte de dados quanto às atitudes linguísticas dos professores, quanto às políticas linguísticas que implicitamente ocorrem nas salas de aula, além de, instintivamente, despertar os professores para o tema transcursado durante esta pesquisa, o multilinguismo.

### 3.2 ANÁLISE DOCUMENTAL: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento importante para mudar a prática em sala de aula e deve ser elaborado conjuntamente observando a escola em todos os seus aspectos. Vasconcellos (2004, p. 15) reforça quanto ao PPP que:

É impossível mudar a prática de sala de aula sem vinculá-la a uma proposta conjunta da escola, a uma leitura da realidade, à filosofia educacional, às concepções de pessoa, sociedade, currículo, planejamento, disciplina, a um leque de ações e intervenções e interações.

O documento PPP atual do CVSJ, que está em regência desde 2016, nos foi enviado via e-mail após permissão da Irmã diretora, e o analisamos para depreender do documento se reflete temas como diversidade linguística, multilinguismo e sobre a gestão de línguas. Também para verificar como a escola faz seus direcionamentos pedagógicos, considerando a heterogeneidade linguística na instituição.

O PPP está dividido em quatro volumes:

1º volume: Princípios e valores

2º volume: Organização curricular da Educação Infantil

3º volume: Organização curricular do Ensino Fundamental

4º volume: Organização curricular do Ensino Médio

Lemos os documentos buscando os termos que se associam a esta pesquisa (**diversidade linguística, heterogeneidade linguística, bilinguismo, multilinguismo, plurilinguismo, língua materna e planejamento linguístico**), e copiamos os trechos em que estas palavras apareceram para então podermos analisar se os termos estavam sendo usados para o contexto em que situamos esta pesquisa.

A busca pelos termos relacionados a esta pesquisa e que são importantes, especialmente no contexto em que a escola se insere, foram pensados porque todos refletem assuntos que contornam esta pesquisa. O multilinguismo intrínseco da fronteira e substancial na instituição aponta para a necessidade de tomadas de decisões que culminem na valorização das línguas em contato. Pensamos aferir o PPP porque entendemos que as propostas quanto às políticas linguísticas educacionais da escola poderiam estar descritas no documento.

Para Lüdke e André (1986, p.38), “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem dos dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. A análise do PPP se revela importante aspecto desta pesquisa, porque poderemos depreender se o documento faz referência explicitamente aos temas que consideramos relevantes em contextos de multiplicidade linguística.

O diagnóstico linguístico com os alunos e professores, bem como a análise do Projeto Político Pedagógico da escola foram pensados como estratégias importantes para que pudéssemos ter um panorama da escola com dados quantitativos e qualitativos. Tínhamos um objetivo com a geração de dados, não queríamos somente os números, mas fomentar uma reflexão acerca das línguas faladas pelos alunos e professores da escola.

Acreditamos que o fato de responder aos questionários fez cada um refletir sobre as línguas presentes em suas vidas, e os professores puderam refletir sobre suas práticas pedagógicas – será que todos os alunos, independente das línguas que falam, estão sendo vistos como iguais, será que as práticas em sala de aula consideram alunos que falam outras ou mais línguas? E a análise do PPP objetivou descobrir as diretrizes da escola quanto ao assunto que abordamos na nossa pesquisa.

#### **4. REFLEXÕES ACERCA DO MULTILINGUISMO NO CVSJ MEDIANTE MAPEAMENTO E ANÁLISE DO PPP**

Durante este capítulo, teremos a possibilidade de conhecer o perfil sociolinguístico do CVSJ, incluindo seus alunos e professores. Também entenderemos sobre as percepções dos professores quanto às línguas e quanto ao multilinguismo na escola, além de inferir, através da análise do PPP, se a escola tem políticas linguísticas expressas no documento.

##### **4.1 MAPEAMENTO LINGUÍSTICO ESCOLAR DO ALUNADO: MULTILINGUISMO EM DIVERSIDADE DE NUANCES**

Após a geração de dados, iniciamos a análise para o mapeamento linguístico, com o objetivo de depreender quais línguas os alunos falam e/ou estão em contato no meio familiar.

O mapeamento também possibilitou depreender as configurações de multilinguismo encontradas no CVSJ: quais línguas? Que habilidades linguísticas são usadas? Com quem falam? É importante lembrar que consideramos multilíngue aquele que tem qualquer habilidade desenvolvida em qualquer nível linguístico. Dessa maneira, talvez não saiba escrever na língua, ou ainda só entenda ou leia, mas não fale, e o consideramos multilíngue de qualquer maneira, pois tem desenvoltura na língua dentro do que lhe é necessário. García (2009) define multilinguismo de forma mais real, ressaltando que o falante não terá a mesma competência em todas as línguas de seu repertório, e que as usa de forma diferente de acordo com as situações em que estão inseridos.

Apresentaremos, a seguir, os gráficos, resultado do mapeamento linguístico no CVSJ, lembramos que selecionamos as opções de línguas que estariam no questionário a partir dos dados do SINCRE, foram selecionadas as línguas oficiais das nacionalidades presentes na cidade e a opção “outra” em caso de ser uma língua que não estivesse relacionada no questionário.

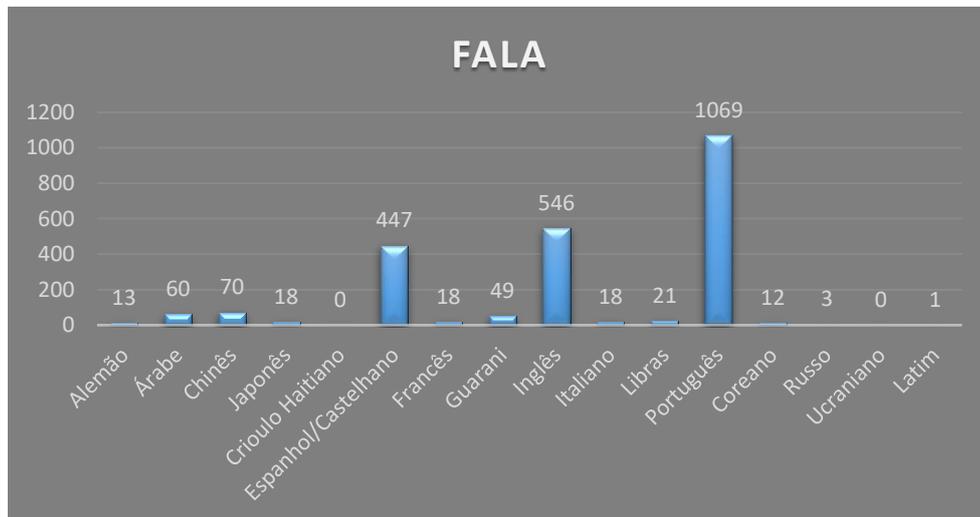
A única língua que foi citada em ‘outra’ foi o latim, justificada pela presença de seminaristas no CVSJ. Como mencionado anteriormente, o CVSJ recebe os seminaristas do Seminário Diocesano Nossa Senhora de Guadalupe, que têm entre as disciplinas ofertadas o latim.

Todos os alunos que responderam ao questionário, 1069, declaram falar e compreender português, porém, quanto às outras línguas, a análise dos dados gerados mostra diferença nos números de contato com as línguas nas diferentes perguntas. Observamos, por

exemplo, que o alemão foi selecionado para a fala por 13 alunos, mas para a compreensão por 16. Um dos questionários traz um comentário de um pai, em que se lê: ‘Eu falo em alemão com ele, mas ele responde em português’, justificando porque haviam selecionado o idioma somente para ‘fala’. O mesmo acontece com as outras línguas, exceto o guarani e o coreano, que apresentam maior número de pessoas que as entendem do que as falam.

Dentre as línguas faladas pelos alunos do CVSJ, destacam-se o inglês, falado por cerca de 51% dos alunos que participaram do mapeamento, seguido pelo espanhol, com em torno de 41%, e também com um número significativo de falantes temos o árabe e o chinês, ambos com cerca de 6% de falantes. Em menor número, mas também presentes na instituição, estão alemão, japonês, guarani, francês, italiano, LIBRAS, coreano, russo e latim.

Gráfico 1: Línguas que os alunos da instituição declaram falar



Fonte: dados gerados pelas pesquisadoras

Como professora na instituição, observo nos alunos o que García (2008) convencionou chamar de translinguagem, quando os alunos introduzem elementos de suas línguas em sua fala. Observo esses comportamentos com muita frequência entre meus alunos do EM, como se fossem pequenas comunidades dentro da comunidade CVSJ, as mais notadas sendo a árabe e chinesa. Nas salas de aula, os alunos se sentam perto, se protegem, “falam a mesma língua” e vez ou outra, passam do português para outra língua com tanta naturalidade que parece que eles mesmos não percebem que o fizeram, é natural para o multilíngue.

O fenômeno da translinguagem não é sempre compreendido. Há inúmeras reclamações, tanto de professores quanto de alunos, sobre como se sentem por não entenderem o que outros estão conversando, porque têm a impressão de que falam sobre eles. Isso nos

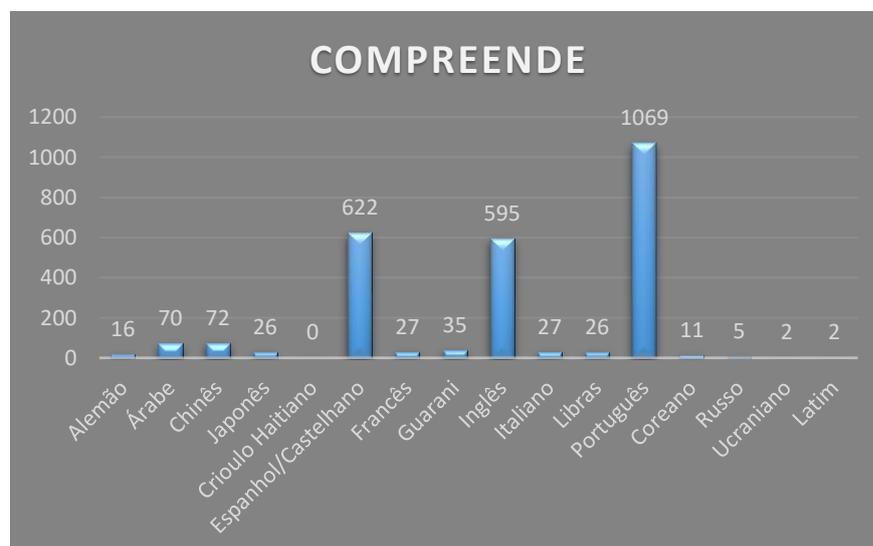
remete a Calvet (2002, p. 51) quando afirma que o “bilinguismo social nem sempre é tão harmonioso. Ele pode também ser conflituoso”.

Quanto à compreensão de línguas, um dado que chama à atenção é o da língua espanhola, que foi citado por 447 para fala, 397 para escrita, mas por 622 para compreensão e 506 para leitura. O contato com a língua espanhola/castelhana na fronteira é bastante comum, também que as pessoas em Foz do Iguaçu declarem saber um pouco de espanhol, ou entender, mas não o falar. Esses dados reforçam o poder do contato entre línguas e também reitera os escritos de Calvet, em que se lê:

Torna-se evidente que o mundo é plurilíngue em cada um de seus pontos e que as comunidades linguísticas se costeiam, se superpõem continuamente. O plurilinguismo faz com que as línguas estejam constantemente em contato. O lugar desses contatos pode ser o indivíduo (bilíngue, ou em situação de aquisição) ou a comunidade. E o resultado dos contatos é um dos primeiros objetos de estudo da sociolinguística (CALVET, 2002, p. 35).

Os alunos do CVSJ são eles mesmos lugares de contato, assim como todo o colégio que é objeto dessa pesquisa que pretendeu fazer reflexões acerca desse contexto sociolinguístico diverso, intencionando colaborar para que as línguas que esses alunos falam sejam ouvidas porque são importantes, porque são a língua que eles compreendem melhor e que lhes dará também maior autoconfiança, maior senso de respeito ao lugar a que pertencem, e até melhor resultado acadêmico. Quanto à compreensão oral, 15 das 16 línguas foram selecionadas, apenas o crioulo haitiano não está entre as línguas que os alunos declaram compreender.

Gráfico 2: Línguas que os alunos declaram compreender



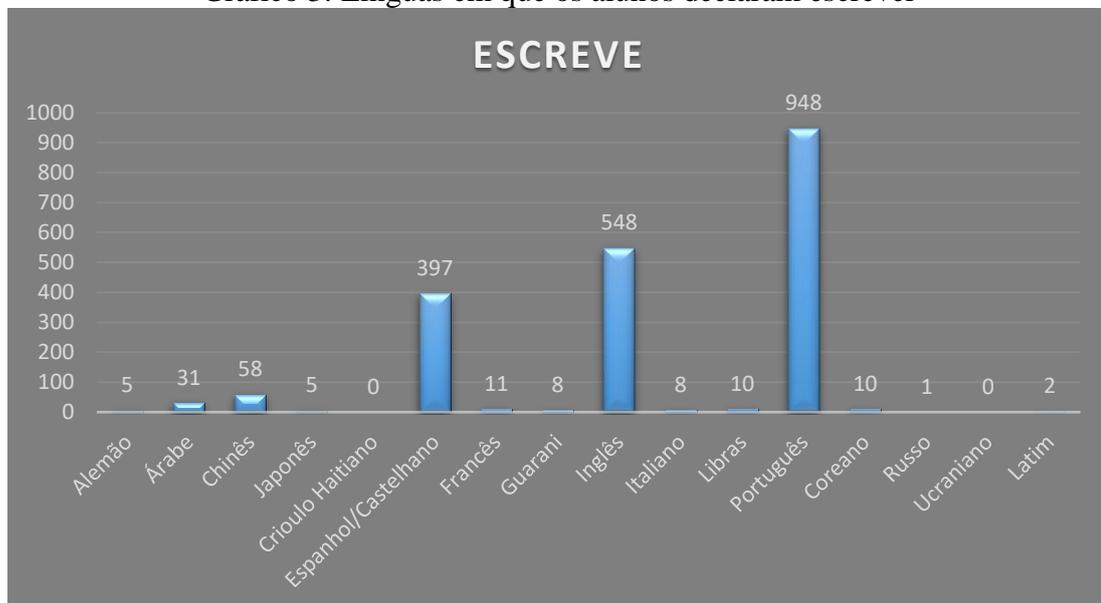
Fonte: dados gerados pelas pesquisadora

O ucraniano, que não é citado pelos alunos para fala, é citado na compreensão por dois alunos. Dados do SINCRE mostram que há 5 ucranianos na cidade, possivelmente tenham constituído família. Há uma comunidade ucraniana em Foz do Iguaçu, inclusive uma igreja, a Igreja Grego-Católica Ucraniana Nossa Senhora do Amparo; é possível que os alunos que citaram o ucraniano tenham contato com essa comunidade ou pertençam a ela.

O italiano é citado na fala por 18 alunos, mas na compreensão este número sobe para 27. Uma das alunas do 8º ano, por exemplo, disse: ‘Meu pai fala italiano comigo, eu entendo’. Posteriormente, enquanto tabulava os dados, percebi as mesmas respostas no questionário respondido pelos pais dela para o irmão, que é aluno da Educação Infantil, reiterando o comentário da aluna quando em dúvida se poderia ou não assinalar o italiano para compreensão da língua.

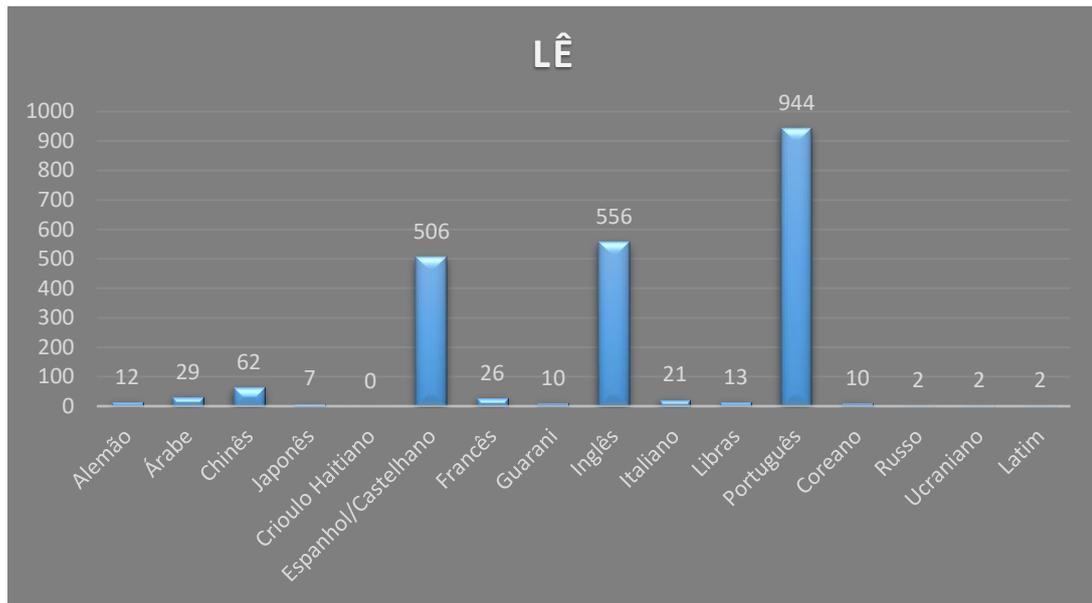
As habilidades linguísticas dos multilíngues nas diferentes línguas de seu repertório dificilmente estarão em equilíbrio. Dependendo das razões pelas quais as línguas estão sendo usadas, pode-se ter habilidades para fala e compreensão oral e não ter habilidades para leitura e escrita, por exemplo (GARCÍA, 2009).

Gráfico 3: Línguas em que os alunos declaram escrever



Fonte: dados gerados pelas pesquisadoras

Gráfico 4: Línguas em que os alunos declaram que leem



Fonte: dados gerados pelas pesquisadoras

Nem todos os alunos escrevem ou leem, considerando que há questionários de alunos da Educação Infantil também e estes não foram alfabetizados, então não selecionaram estas habilidades como parte de seus repertórios. No que se refere à escrita e à leitura, observamos maior número de alunos tendo citado habilidade na leitura do que na escrita, exceto para o árabe, em que a ordem se inverte, ou seja, mais alunos citaram poder escrever do que poder ler. Ainda assim, entre as quatro habilidades – fala, compreensão oral, escrita e leitura, os índices se mostram mais altos na habilidade de compreensão oral do que nas habilidades de fala, leitura e escrita. Para García (2009, p. 61), “dependendo do motivo para usar suas línguas, os bilíngues podem ter apenas habilidades orais em uma língua ou outra, a capacidade de ouvir e falar, e não alfabetizado, não ter a capacidade de ler e escrever em qualquer das línguas ou vice-versa”<sup>36</sup>.

O fato de termos índices mais altos relacionados à compreensão das línguas selecionadas pode estar relacionado com o contato diário com diferentes línguas, que passam a ser entendidas mais facilmente. O espanhol é uma língua comum nessa fronteira, por ser língua oficial dos países vizinhos. Por isso, verificamos que 622 alunos declararam compreender essa língua.

A próxima pergunta do mapeamento com os alunos foi pensada antes de outras leituras e veio, de certa forma, contra ao que acreditamos. Entendemos as línguas como em Cummins

<sup>36</sup> No original: “Depending on the reason for using their languages, bilinguals may have only oracy abilities in one language or the other, the ability to listen and speak, and not literacy abilities, the ability to read and write either language or vice versa” (GARCÍA, 2009, p. 61).

(1979), não como separadas umas das outras no cérebro, ao invés, elas coexistem, são interdependentes. García (2009) apresenta relatos dos estudos de Cummins em que o autor afirma que o que se aprende em uma língua não precisa ser reaprendido em outra, elas podem ser diferentes sintaticamente, morfológicamente, lexicalmente, fonologicamente, mas seu ‘motor’ é o mesmo. Dessa maneira, equivocadamente, a pergunta do mapeamento não refletiu o sentido de língua em que nos apoiamos, ainda assim, decidimos por mostrar o que responderam.

Gráfico 5: Línguas que os alunos da instituição consideram falar melhor



Fonte: dados gerados pelas pesquisadoras

Quando questionados sobre qual língua eles falavam melhor, a língua portuguesa apareceu como predominante, assim como nas perguntas anteriores. Para a mesma pergunta, é possível observar brusca queda no número de alunos que selecionaram as línguas inglesa e espanhola, que foram selecionadas com maior frequência enquanto estávamos questionando sobre as suas habilidades com a língua, considerando a fala, a compreensão, a leitura e a escrita. Por outro lado, árabe e chinês praticamente se mantiveram, portanto, essas possivelmente sejam as línguas que eles falam como língua materna. O cantonês aparece nesta questão: um aluno selecionou chinês e ‘outra’, e, em ‘outra’, escreveu ‘cantonês’. Houve alunos que assinalaram duas opções: inglês e português, ou espanhol e português, árabe e português. No ensino médio, um dos alunos é norte-americano, fala somente inglês com o pai, mas só fala português com a mãe. Observaremos este tipo de comportamento nos próximos gráficos.

Durante o processo de geração de dados, o mapeamento linguístico, observamos que os alunos tinham dúvidas de qual língua colocar como língua que falavam melhor, essa foi uma pergunta difícil para responderem. Baker (2001) enfatiza que raramente alguém poderá declarar que tem competência igual nas línguas que fala em qualquer situação. Na maioria das vezes, um bilíngue ou multilíngue fala as línguas em diferentes contextos e para diferentes propósitos, e também com diferentes graus de competência. Convém citar suas palavras:

Perguntar a uma pessoa se ela fala duas línguas é uma questão ambígua. Uma pessoa pode falar duas línguas, mas tende a falar apenas uma língua na prática. Por outro lado, o indivíduo pode falar regularmente duas línguas, mas a competência em um idioma pode ser limitada. Outra pessoa usará um idioma para conversação e outro para escrever e ler. A distinção essencial é, portanto, entre a habilidade com a língua e o uso da língua. Isso às vezes é chamado de diferença entre grau e função<sup>37</sup> (BAKER, 2001, p. 3, tradução nossa).

Quando uma pessoa se propõe a aprender uma língua, seja por escolha ou quando tem que aprender uma língua motivada pelas circunstâncias da vida – mudança para outro contexto ou por conta do trabalho, por exemplo –, pensa-se nas quatro habilidades básicas a serem adquiridas: a compreensão oral, a fala, a leitura e a escrita. Essas habilidades podem ser de níveis variados, cada uma das habilidades pode ser mais ou menos desenvolvida:

Alguns falam uma língua, mas não leem nem escrevem nessa língua. Alguns têm compreensão oral e leem em uma língua (bilinguismo passivo), mas não falam nem escrevem nessa língua. Alguns entendem uma língua falada, mas não falam essa língua. Classificar as pessoas como bilíngues ou monolíngues é, portanto, simplista demais. Ou, voltando às analogias de abertura, as duas rodas do bilinguismo existem em diferentes tamanhos e estilos. As duas lentes do bilinguismo variam em força e tamanho<sup>38</sup> (BAKER, 2001, p. 5, tradução nossa).

Enquanto os alunos respondiam ao questionário, eu caminhava entre as carteiras e respondia quando me perguntavam, fazendo-os refletir sobre a questão: ‘Mas você sabe só as

---

<sup>37</sup> No original: “If a person is asked whether he or she speaks two languages, the question is ambiguous. A person may be **able** to speak two languages but tends to speak only one language in practice. Alternatively, the individual may regularly speak two languages, but competence in one language may be limited. Another person will use one language for conversation and another for writing and reading. The essential distinction is therefore between **language ability** and **language use**. This is sometimes referred to as the difference between **degree** and **function**” (BAKER, 2001, p. 3, grifos do autor).

<sup>38</sup> No original: “Some speak a language, but do not read or write in a language. Some listen with understanding and read a language (passive bilingualism) but do not speak or write that language. Some understand a spoken language but do not themselves speak that language. To classify people as either bilinguals or monolinguals is thus too simplistic. Or, to return to the opening analogies, the two wheels of bilingualism exist in different sizes and styles. The two lenses of bilingualism will vary in strength and size” (BAKER, 2001, p. 5).

cores e números?’, ‘Consegue entender se falarem com você?’, ‘Você fala essa língua com alguém ou a usa para alguma atividade sua?’ Para que se cumprisse o objetivo dessa pesquisa, não nos interessava saber qual é a língua materna do aluno, mas, sim, saber se o CVSJ se configura como um espaço multilíngue, e com quais línguas os alunos têm contato, para então pensar estratégias que contribuam para a valorização dessas línguas na instituição.

Concluímos que há na escola cerca de 160 alunos que falam com maior facilidade outras línguas que não o português, ou que falam ambas bem. Este número corresponde a 12.8% do total de alunos da escola. Os números mais expressivos são os do chinês (5%), inglês (3%), espanhol (3%) e o árabe (1,8%).

Os gráficos seguintes demonstram uma situação bastante comum na tríplice fronteira, e também entre os alunos do CVSJ. Alunos multilíngues vêm de lares multilíngues, e alguns alunos relatam que falam uma língua com a mãe, outra com o pai, outra na escola. Nos eventos da escola, nas reuniões de pais ou qualquer outra atividade em que os alunos estejam acompanhados de seus pais, presenciamos momentos em família em que se falam outras línguas, em que, algumas vezes, somente o filho fala português.

Gráfico 6: Línguas que os alunos declaram utilizar para falar com os pais



Fonte: dados gerados pelas pesquisadoras

Possivelmente, algumas das línguas citadas pelos alunos como sendo línguas que falam com seus pais podem não ser a língua materna deles. Sabemos, por exemplo, de dois alunos que nasceram nos Estados Unidos, todavia, a língua inglesa é citada por uma média de 12% dos alunos como sendo uma das línguas que falam em casa. Acreditamos que, em alguns

desses casos, a língua inglesa seja falada esporadicamente, como um incentivo à sua prática, que pode ser entendida como um recurso importante e, por isso, busca-se praticá-la.

Quanto às outras línguas citadas, percebemos as línguas espanhola, chinesa e árabe com um maior número de alunos que declararam utilizá-las com seus pais. 21% dos alunos declararam falar uma dessas línguas na comunicação em casa. Somando as línguas que os alunos falam com seus pais, sem considerar agora a língua portuguesa, uma média de 37% dos alunos declararam falar outras línguas com eles. Há mais diversidade em se tratando das mães do que dos pais, 385 alunos declararam falar outras línguas com os pais e 426 com as mães.

Gráfico 7: Línguas que os alunos declaram utilizar para falar com as mães



Fonte: dados gerados pelas pesquisadoras

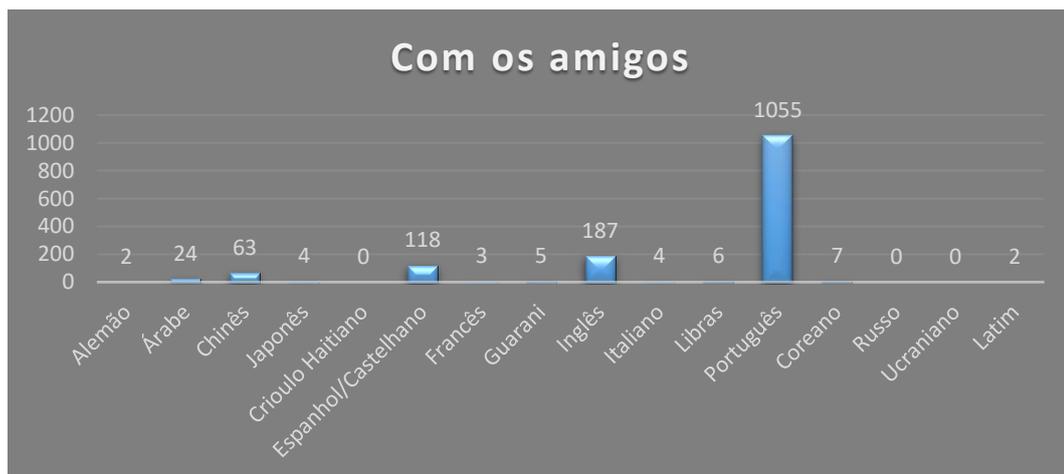
Há alunos do CVSJ que moram no Paraguai ou na Argentina. Por isso, além de muitas vezes falarem outras línguas em casa com seus pais, também falam espanhol por morarem nos países vizinhos, mas, na escola, falam português. É possível encontrar, por exemplo, alunos que falam chinês com o pai e a mãe, espanhol, por morarem no Paraguai, português com os amigos, e estudam inglês em curso livre. Os alunos de origem oriental frequentemente sabem falar entre 3 e 4 línguas. Falam chinês ou japonês, português e espanhol, além do inglês. Nas turmas onde estudam mais alunos de uma nacionalidade, é bem comum que eles falem entre si suas línguas. Rajagopalan define multilinguismo, condição em que os alunos do CVSJ se enquadram:

Num mundo que serve de palco para o contato, o intercâmbio sem precedentes entre povos, o multilinguismo adquire novas conotações. O cidadão desse

novo mundo emergente, é por definição, multilíngue (RAJAGOPALAN, 2003, p.69)

No gráfico 8, percebemos novamente a presença do latim, justificado pela presença de alunos seminaristas. Nas salas de aula no CVSJ, é comum que os alunos falem outras línguas. Às vezes, alguns alunos se sentem incomodados e reclamam, mas, na maioria das vezes, eles mesmos entendem que é a forma como eles podem se entender melhor, em sua própria língua. Normalmente, os alunos de origem árabe falam português melhor do que os alunos orientais, eu os percebo mais desenvolvidos, mais extrovertidos do que os orientais. Percebia os orientais falando a língua deles para explicar um ao outro algum conteúdo que estivessem aprendendo, enquanto os árabes, por outro lado, falam outra língua para assuntos mais pessoais, como algum comentário.

Gráfico 8: Línguas que os alunos utilizam para falar com os amigos



Fonte: dados gerados pelas pesquisadoras

Quanto às mídias, é possível verificar entre os alunos maior preferência pela internet que pela televisão. Eles estão conectados ao mundo através de seus celulares. Assistem vídeos sobre os assuntos de que mais gostam, em línguas diversas. Eles têm interesse pelas artes japonesas, como exemplo o mangá, que são histórias em quadrinhos feitas no estilo japonês, e o pop coreano, pois há diversas bandas de pop coreano famosas entre os adolescentes brasileiros. Escutam músicas em outras línguas, assistem séries. Logo, o gráfico 9 apresentará uma grande diversidade de línguas sendo usadas para as mídias, sendo que eles declararam que a língua inglesa e a língua espanhola são mais utilizadas por eles. Ao final das minhas aulas, apesar de ser de língua inglesa, vez ou outra, algum aluno pedia para escutarmos uma música árabe; eu perguntava o que dizia a música, e os alunos em geral não reclamavam pela opção.

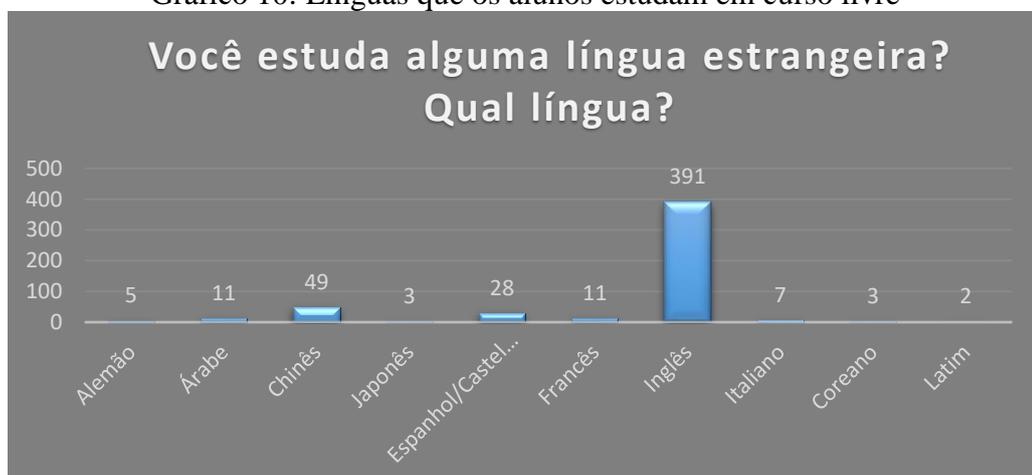
Gráfico 9: Línguas que os alunos utilizam nas mídias



Fonte: dados gerados pelas pesquisadoras

Quanto às línguas que estudam em curso livre, predomina ainda a língua inglesa: 391 alunos disseram estudar inglês em cursos de idiomas. O que nos chamou a atenção foi o número de alunos que estuda a língua espanhola: apenas 28 alunos disseram estudar espanhol, enquanto nos gráficos 6 e 7 temos em torno de cem alunos que responderam falar espanhol com seus pais. Deprendemos dessa informação que a maioria dos alunos que fala espanhol o fala como uma de suas línguas maternas, e que o interesse em estudar a língua espanhola em curso livre é mais baixa – menos de 6% dos 510 alunos que mencionaram estudar outras línguas estudam espanhol, que é uma língua bastante comum nessa fronteira. Os alunos que estudam chinês, em sua maioria, estudam no Paraguai. Eles têm jornadas mais longas de estudo que compreendem a escola regular no Brasil e, no contraturno, aulas de chinês.

Gráfico 10: Línguas que os alunos estudam em curso livre



Fonte: dados gerados pelas pesquisadoras

Observamos, através do mapeamento linguístico, que os alunos do CVSJ possuem repertório plural, híbrido, composto de várias línguas, tal qual explica García (2009) quando declara que bilinguismo se trata de uma visão plural, que não pode ser visto como dois códigos separados, deve ir além do “um mais um igual a dois”. Para a autora:

Não há mais a necessidade de ser dominante em duas línguas, mas sim estar familiarizado com muitos modos e códigos discursivos. A translanguagem tornou-se essencial para participar de interações globais e locais. Por exemplo, é importante poder ler em um idioma e falar em outro, ou vice-versa<sup>39</sup> (GARCÍA, 2009, p. 99).

Essa pluralidade linguística revelada no mapeamento constitui a instituição como um ambiente multilíngue, em que políticas linguísticas educacionais podem ser pensadas para adequar-se à realidade do século XXI, em que as salas de aulas continuarão sendo plurais e em que é preciso que se entenda que os alunos já sabem outra(s) língua(s) que lhes servem para comunicar-se em outros contextos, e que fazem parte da sua história. Falar essas línguas é um direito, e tê-las valorizadas é impulsionar o respeito à diversidade na escola e na sociedade.

Acreditamos que há variadas formas de se valorizar as línguas faladas pelos alunos, permitir que elas sejam faladas ou utilizadas é uma delas, e talvez a mais importante. Talvez um aluno tenha melhor destreza escrevendo em sua língua, e poderá tomar notas nela, ou talvez precise que um colega que fale a mesma língua materna que lhe explique o conteúdo, ou ainda pode precisar usar palavras ou frases em sua língua materna enquanto se comunica na língua sendo aprendida na escola. Permitir que utilizem a língua que lhes é mais comum na escola é uma demonstração de respeito às diferentes identidades linguísticas, e também é uma maneira de valorizá-las. Para isso, acreditamos que um planejamento linguístico escolar possa ser um instrumento para auxiliar o corpo docente a lidar com essa realidade e minimizar possíveis conflitos devido à não compreensão das línguas trazidas pelos alunos para o contexto escolar. Acreditamos na importância de se ter um planejamento linguístico escolar que corrobore para o desenvolvimento do plurilinguismo com valor positivo como García (2009) argumenta ser papel da escola.

García (2009), Oliveira e Altenhofen (2011), Baker (2001) e Coelho (2012) concordam sobre as inúmeras vantagens em se falar outras línguas, entre elas, o multilíngue é

---

<sup>39</sup> No original: “The need is no longer to be dominant in two languages but rather to be familiar with many discourse modes and codes. Translanguaging has become essential to participate in global and local interactions. For example, it is important to be able to read in one language and speak in another, or vice versa” (GARCÍA, 2009, p.99).

mais humano, respeitador das diversidades. Permitir que todos tenham contato com diferentes línguas, que os multilíngues tenham suas línguas valorizadas é também contribuir para a formação de melhores seres humanos.

## 4.2 MAPEAMENTO LINGUÍSTICO COM OS PROFESSORES: PERCEPÇÃO E FORMAÇÃO

Esta seção se debruçará sobre a análise dos dados gerados através do questionário respondido pelos professores. Esse questionário identificou três aspectos diferentes. A primeira subseção apresentará os dados quanto ao repertório linguístico dos professores, e também sobre as línguas que eles têm interesse em aprender e o motivo. A segunda subseção tratará sobre as percepções dos professores quanto ao multilinguismo em sala de aula. A última tratará da (in)formação que os professores têm sobre os temas abordados nesta pesquisa, e que consideramos importantes pela pluralidade linguística dos alunos da instituição.

Considerando que almejamos refletir sobre o multilinguismo na escola para valorizar as línguas (não apenas as que fazem parte do repertório linguístico dos alunos do CVSJ), dividimos esta seção de forma que pudéssemos compreender o perfil linguístico do colegiado, mas também saber se o multilinguismo do alunado do CVSJ é percebido. Acreditamos que, para que nosso objetivo de pesquisa possa ser alcançado, há de se perceber as línguas. A valorização das línguas na instituição está sujeita à sua percepção – ainda que se tenha ciência sobre Política Linguística, sobre assuntos relacionados à diversidade linguística, para que as línguas sejam valorizadas, é preciso que sejam percebidas.

Broch (2014) enfatiza que perceber a língua do outro é uma atitude positiva e promove o respeito; Baker (2001) afirma que quem fala mais de uma língua possui mais de uma cultura, é mais sensível e compreensivo; é também parte dos preceitos da UNESCO (1996), que afirma que assegurar o respeito e pleno desenvolvimento das línguas é fator fundamental da convivência social pacífica e equitativa.

### 4.2.1 Repertório linguístico dos professores: as línguas que falam e que querem falar

Acreditamos que o mapeamento é por si só uma estratégia inicial rumo à valorização da pluralidade linguística no CVSJ. Menken e García (2010) sugerem que se entenda o perfil sociolinguístico e as práticas linguísticas como o primeiro passo; as autoras também inferem que é necessária uma autorreflexão como princípio para construção de políticas linguísticas,

que se inicie de dentro para fora. É possível observar, através das respostas, que há uma certa mobilização. Portanto, é possível que uma autorreflexão tenha sido gerada ao responder ao questionário. Além disso, saber que línguas os professores falam, ou tem intenção de aprender, promove uma abertura para futuras reflexões acerca da importância das línguas e para possível implementação dos planejamentos pedagógicos de modo a considerar a diversidade linguística dos alunos. Para Seiffert (2014, p. 111):

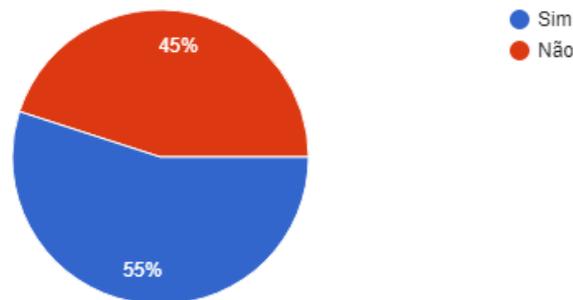
Compreender uma determinada problemática em um contexto de línguas em contato é o objeto de diagnósticos sociolinguísticos. O estabelecimento das problemáticas que orientam diagnósticos, como nos exemplos de levantamentos abordados, referem-se ao intento de acompanhamento de ações ou para a implementação de políticas públicas para a valorização ou promoção de uma língua ou da diversidade linguística de um local ou região.

Defendemos, desse modo, que o mapeamento linguístico no CVSJ é uma forma de valorização das línguas que falam alunos e professores, além de instigar os professores a pensar suas práticas em sala de aula frente a seus alunos plurais.

Entre os professores, 70 no total, 40 responderam ao questionário, totalizando 57% do quadro. As perguntas, como explicitado na seção 4.2, foram pensadas para mapear os professores quanto às línguas que falam, interesses quanto às línguas, e também para diagnosticar, entender como eles vislumbram o multilinguismo no CVSJ, se/como gerenciam as salas de aula plurais na instituição.

Do total de 40 professores, 55% (22 professores) relataram falar outras línguas. Das línguas faladas pelos professores, as mais citadas foram a língua espanhola, com 68% (15 professores), e 45% (10 professores) declararam falar a língua inglesa. Chinês, árabe e alemão são faladas, cada uma das línguas, por 1 professor; além disso, 2 professores podem se comunicar em LIBRAS. Esses dados demonstram o multilinguismo também entre professores. Coelho (2012) declara que o multilinguismo tem o efeito positivo na vida em comunidade. Crystal (2011), por sua vez, afirma que quanto mais línguas soubermos, melhores seres humanos nos tornamos. Já Baker (2001) acredita que uma pessoa multicultural tem mais respeito pelas outras pessoas, são mais sensíveis e compreensíveis.

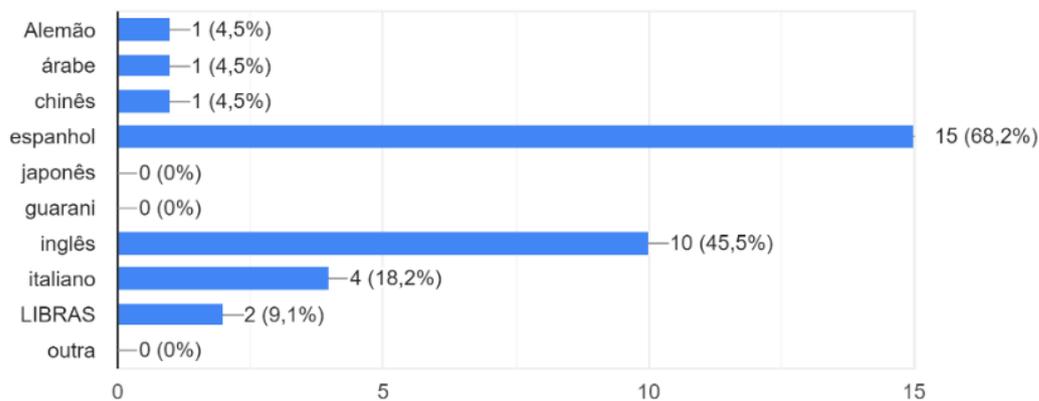
Gráfico 11: Pesquisa sobre diversidade linguística no CVSJ. Pergunta 1 (Você fala outras línguas além do Português?)



Fonte:

<https://docs.google.com/forms/d/1J4yyRem0wOWhz6smtfsOD2vnWqoHnBXpPsH4Zvmt1jA/edit#responses>

Gráfico 12: Pesquisa sobre diversidade linguística no CVSJ. Pergunta 2 (Caso fale, qual língua você fala? (independente do nível de conhecimento em cada língua. Pode marcar mais de uma opção.)



Fonte:

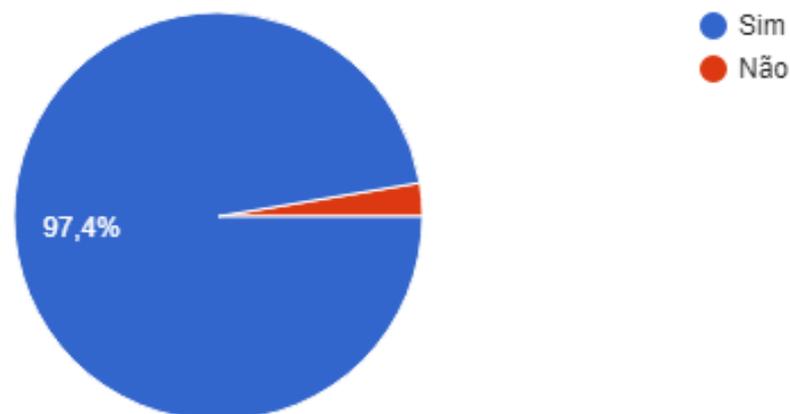
<https://docs.google.com/forms/d/1J4yyRem0wOWhz6smtfsOD2vnWqoHnBXpPsH4Zvmt1jA/edit#responses>

No mapeamento linguístico realizado com os professores, da mesma forma como fizemos com o questionário respondido pelos alunos, selecionamos línguas que supomos que estejam presentes na cidade de Foz do Iguaçu porque são as línguas faladas pelas nacionalidades com maior número de pessoas vivendo na cidade, segundo os dados repassados pelo SINCRE. Colocamos como opção ‘outra’, caso o professor quisesse citar uma língua que não tivesse sido relacionada.

A terceira e a quarta perguntas nos ajudaram a identificar os interesses dos professores quanto às línguas. É importante saber que eles têm interesse em aprender outras línguas em um ambiente de diversidade linguística, o que pode, além disso, mostrar abertura a essa pluralidade

e abrir caminho para futuras construções de estratégias que visem à valorização das línguas. Para essa pergunta, tivemos 37 professores, 97,4%, que responderam ter interesse em aprender outras línguas, 1 pessoa que respondeu não ter interesse, e 2 pessoas que não responderam. Novamente percebemos, pelo interesse dos professores em aprender outras línguas, que, ainda que instintivamente, há intenção de maior abertura para a comunidade, muito embora nas respostas que seguem haja relatos de que precisam aprender outras línguas por causa do trabalho ou estudos. Cavalcanti e Maher (2009) sugerem que o bilinguismo deveria sempre somar, e Crystal (2011) elucida que o mundo é um mosaico de visões que são expressadas na diversidade de línguas e os professores demonstram estarem interessados em somar outras línguas aos seus repertórios.

Gráfico 13: Pesquisa sobre diversidade linguística no CVSJ. Pergunta 3 (Você tem interesse em aprender outras línguas)

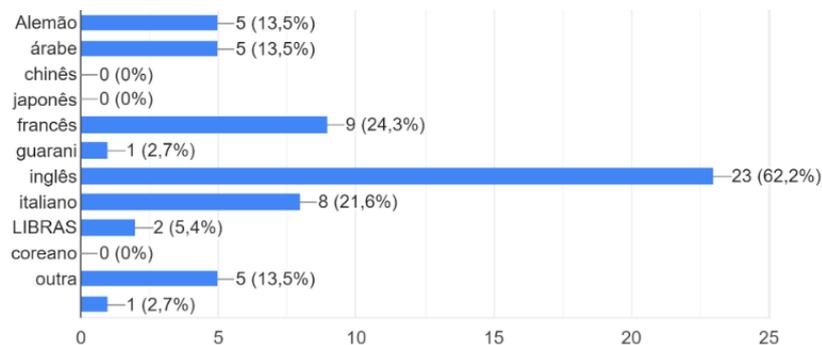


Fonte:

<https://docs.google.com/forms/d/1J4yyRem0wOWhz6smtfsOD2vnWqoHnBXpPsH4Zvmt1jA/edit#responses>

Entre as línguas que os professores disseram que têm interesse em aprender, o inglês (23), o francês (10) e o italiano (8) têm maior número de interessados. Alemão e árabe têm 5 professores interessados cada.

Gráfico 14: Pesquisa sobre diversidade linguística no CVSJ. Pergunta 4 (Caso tenha interesse, qual língua?)



Fonte:

<https://docs.google.com/forms/d/1J4yyRem0wOWhz6smtfsOD2vnWqoHnBXpPsH4Zvmt1jA/edit#responses>

Observação: a última opção (depois de outra) é francês – a resposta do(a) professor(a) contabilizou em lugar diferente porque ele justificou sua resposta no mesmo espaço. Quanto a “outra”, que contabilizam 5, os professores não relataram quais seriam.

Entre as justificativas quanto às línguas que eles têm interesse, pergunta número 5, estes 3 professores interessados em aprender inglês relataram que querem aprender a língua porque:

P5: ‘Gostaria de aprender inglês pois me sinto atrasada e desinformada ao não entender mensagens e sentenças nessa língua, acredito que me traria muita riqueza cultural, pois poderia ter acesso a mais livros e pesquisas nessa língua. Libras também gostaria pois acredito que deveria ser ensino obrigatório nas escolas responsáveis pelo ensino fundamental I, afinal o domínio da linguagem brasileira de sinais é o principal caminho para a comunicação com indivíduos com deficiência auditiva ou, em casos mais raros, de fala. Isso promoveria maior interação desses indivíduos com a sociedade e diminuiria o preconceito e a marginalização dos mesmos’.

P9: ‘Necessidade pela profissão e também acho uma língua bonita’.

P10: ‘Por ser a língua universal, para viagens e estudos de artigos científicos’.

Os comentários dos professores quanto à língua inglesa mostram que eles têm a língua inglesa como um recurso para o trabalho e para os estudos. O comentário que mais nos chamou atenção, no entanto, é o do (a) professor (a) que relata se sentir atrasada por não falar inglês, ‘gostaria de aprender inglês pois me sinto atrasada e desinformada’. Entendemos pela resposta do(a) professor(a), que se sente como se tivesse a obrigação de saber inglês, e sente-se mal quando ainda não a saber. Também o P9, que define que a língua é ‘bonita’ – este(a) professor(a) expressa, através de sua resposta, juízo de valor promovido possivelmente pelo

*status* da língua inglesa, que é considerada língua franca, é bastante difundida no setor tecnológico, e é uma língua de prestígio amplamente requisitada e almejada. Hélot (2004), não obstante, afirma que todas as línguas são iguais linguisticamente, mas que sim, desempenham relações de poder desiguais, economicamente e politicamente diferentes, portanto.

Entre outras finalidades, 4 professores responderam que precisariam de inglês para viagens, 4 por motivações profissionais, e 4 responderam que gostariam de poder ler textos em inglês. As respostas, no geral, entre os professores que citaram a língua inglesa, mostram o caráter funcional que eles veem na língua.

O alemão, o árabe, francês, italiano, LIBRAS e o guarani são citados entre as línguas que os professores têm interesse em aprender, apesar disso, nesses casos, os professores não mencionaram a palavra necessidade ou trabalho. Essas línguas estão para os professores que responderam à pesquisa mais como uma forma para acesso à cultura, para angariar conhecimento. O espanhol é citado como língua importante na fronteira. Nenhuma destas línguas foi citada relacionando-as com trabalho, necessidade ou obrigação.

P4: ‘Alemão, porque a maioria da minha família materna que reside no estado do RS fala alemão e me chama muito atenção’.

P6: ‘Árabe, pois cada vez mais a cultura islâmica está no nosso dia-a-dia a nível mundial. Uma cultura fantástica. O alemão uma língua comercialmente ativa e um futuro local de estudos pessoais’.

P37: ‘Espanhol, por motivo de localização, fronteira’.

Entre as línguas selecionadas pelos professores como interesse, o inglês foi a única língua citada em relação a trabalho, à progressão no trabalho; as outras línguas se mostram opções para viagens, porque são línguas faladas pelas famílias, por questões culturais, e também pelo conhecimento de outras línguas porque lhes atrai.

Pudemos observar que, assim como os alunos são multilíngues, também são alguns dos professores. Bem como no mapeamento com os alunos, a maior parte dos professores que responderam ao questionário também declara falar inglês e espanhol, mas outras línguas também foram citadas. Todavia, chinês, japonês e árabe, que foram citadas pelos alunos como línguas que eles falam, não fazem parte do repertório linguístico dos professores.

Ainda que as aulas continuem sendo dadas em língua portuguesa, o fato de os professores saberem falar outras línguas ou terem interesse é um passo importante em direção a ações que objetivem valorizar as línguas contidas no CVSJ. Segundo García (2009), encontrar professores bilíngues pode ser difícil, mas é primordial que eles se assegurem que todos os alunos possam participar das aulas com equidade.

Assim, mais importante do que falar várias línguas, se faz necessário que o professor use de variadas técnicas para promover o aprendizado de todos os alunos sem diminuir as línguas que os alunos falam, ao invés disso, aproveitando-se delas para impulsionar a aprendizagem, inclusive permitindo que os alunos usem sua(s) língua(s) materna(s) se melhor lhes convier, é importante, todavia, que haja um planejamento que pense políticas linguísticas.

Equidade de línguas não significa apenas que 50% do tempo de instrução é gasto em uma língua e 50% em outra. Equidade de línguas pode ser alcançada, dando a duas línguas respeito e *status* dentro do currículo, apesar do uso desigual. [...] O mais importante é uma pedagogia que trata as duas línguas de forma igual e respeitosa. Uma pedagogia equitativa em hipótese alguma proíbe o aluno de usar sua língua<sup>40</sup> (GARCÍA, 2009, p. 320, tradução nossa).

Possivelmente, professores que falam ou têm interesse por outras línguas mais facilmente entenderão as necessidades de seus alunos multilíngues e encontrarão maneiras de otimizar suas aulas. Se pensado e planejado conjuntamente, poderão tornar-se agentes em prol da valorização das línguas faladas por seus alunos. De acordo com Coelho (2012), muitos dos desafios ligados ao ensino em comunidades multilíngues podem ser superados se houver professores que falam alguma língua da comunidade ou que tenham profundo conhecimento cultural sobre a comunidade.

#### 4.2.2 *Percepção e práticas dos docentes quanto ao multilinguismo: ‘uma espécie de minério a céu aberto’ mal interpretado*

Esta subseção, como explicado anteriormente, apresentará as percepções dos professores quanto ao multilinguismo no CVSJ. As respostas dos professores nos possibilitaram análises importantes que não se esgotam. Há muito que ainda poderia ser discutido e aprofundado, todavia, o intento dessa pesquisa realiza-se promovendo, ainda que apenas preliminarmente, a valorização das línguas em contato no CVSJ, línguas estas que foram citadas pelos alunos e também pelos professores durante o diagnóstico linguístico realizado no colégio, teremos durante essa subseção poderemos, assim como em Seiffert (2014), entender sobre as a percepção, compreensão e atitudes dos professores quanto às línguas em contato no CVSJ.

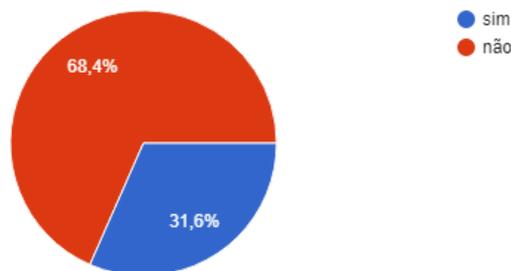
---

<sup>40</sup> No original: “Equity of languages does not simply meant that 50 percent of the instructional time is spent in one language and 50 percent in the other. Equity of languages can be achieved by giving the two languages respect and status within the curriculum despite uneven use. [...] Most important is a pedagogy that treats the two languages equitably and respectfully. An equitable pedagogy under no circumstances forbids a student to use their language”(GARCÍA, 2009, p. 320)

Através de instrumentos de naturezas qualitativa e quantitativa, diagnósticos sociolinguísticos costumam aprofundar-se na compreensão de usos, atitudes e representações de sujeitos em uma determinada localidade onde haja coexistência e contato entre línguas (SEIFFERT, 2014, p. 111).

As respostas à sétima pergunta, por exemplo, revelaram que os professores percebem as línguas faladas pelos alunos. Para Broch (2014, p. 108), “o perceber espontaneamente está intimamente ligado à sensibilização e à conscientização linguísticas do indivíduo face à diversidade de línguas na sociedade”. Perceber é decisivo para que se possa pensar políticas linguísticas em favor do multilinguismo. Dos professores que responderam ao questionário, 68,4% disseram que nem todos os seus alunos falam português como língua materna. Quanto ao termo língua materna, de acordo com as Nações Unidas, citado por Garcia (2009), refere-se à língua que é falada na casa da pessoa na sua infância ainda que não seja usada por ele no presente<sup>41</sup>.

Gráfico 15: Pesquisa sobre diversidade linguística no CVSJ. Pergunta 5 (Todos os seus alunos falam inglês como língua materna?)



Fonte:

<https://docs.google.com/forms/d/1J4yyRem0wOWhz6smtfsOD2vnWqoHnBXpPsH4Zvmt1jA/edit#responses>

Quanto aos alunos que falam outras línguas e o relacionamento que eles têm com seus colegas, e de como os colegas reagem quando eles falam sua língua materna em sala, em resposta à sétima pergunta, obtivemos três tipos de respostas diferentes: professores que referiam bom relacionamento, mau relacionamento e alunos que se agrupam de acordo com suas etnias.

<sup>41</sup> No original: “[...]the United Nations defines mother tongue as the “language usually spoken in the individual’s home in his early childhood, although not necessarily used by him at present” (GARCIA, 2009, p. 57).

Os relatos dos professores a seguir dão conta de que o relacionamento entre os alunos, mesmo entre aqueles que falam outras línguas, é bom e que eles se ajudam em alguns aspectos. Como nas repostas que seguem:

P5: ‘A relação é tranquila, muitas vezes acontece da aluna não entender e os colegas a ajudam’.

P6: ‘O relacionamento é tranquilo, não há estranhamento ou julgamentos entre os alunos, mesmo quando estão falando em línguas diferentes. Acredito que isso ocorra, pois, a maioria já está há bastante tempo junto, visto que leciono apenas no ensino médio e a caminhada deles vem do fundamental II, às vezes até do I’.

P13: ‘Apresentam um bom relacionamento, mas suas relações mais estreitas são com os que apresentam a mesma descendência’.

P20: ‘Em geral o relacionamento é bom, há algum tipo de estranhamento quando falam sua língua materna como se estivessem falando algo sobre os outros alunos, mas em geral está tudo bem’.

P30: ‘Os colegas já estão acostumados e se interessam em saber o que estão falando’.

P40: ‘Ficam admirados, porém se relacionam super bem com a aluna que fala espanhol, já a aluna que fala chinês, há muita dificuldade para entendê-la e relacionar-se com os colegas’.

Para Garcia (2009), Oliveira e Altenhofen (2011) e Baker (2011), bilinguismo é um diferencial para o desempenho social, os bilíngues respeitam mais a diversidade cultural. Ainda que possa haver alguns conflitos no cotidiano, a maior parte dos professores relatou que o relacionamento entre os colegas que falam diferentes línguas nas salas de aula é bom e até mesmo cooperativo, solidário. Um professor falou sobre a ajuda mútua entre os falantes de línguas alóctones, a solidariedade. É um ponto de vista que merece atenção, nas minhas aulas também observava tal comportamento, eles se ajudam entre aqueles que falam as mesmas línguas:

P25: ‘Eles conversam com os colegas que falam a mesma língua que eles, como se fosse uma ajuda mútua. Os demais colegas de classe se dividem em achar interessante e ficar com receio do que estejam falando’.

Percebemos, também, que os alunos que falam línguas alóctones são entendidos de formas diferentes. Relatos dão conta de experiências que poderiam ser melhores. Ainda que estudem todos na mesma escola, existem comunidades pequenas dentro da instituição. Nos comentários que seguem, os professores falam de como alguns alunos se sentem incomodados quando os alunos falam suas línguas maternas em sala:

P1: 'Percebo que algumas vezes ficam irritados. Não gostam porque acham que estão falando mal de alguém da sala'.

P2: 'Não consegue relacionar-se bem'.

P15: 'Em geral o relacionamento é bom, há algum tipo de estranhamento quando falam sua língua materna como se estivessem falando algo sobre os outros alunos, mas em geral está tudo bem'.

Garcia (2009) declara que o fenômeno da translinguagem é comum entre os multilíngues, e é como encontram maior sentido para suas situações comunicativas, facilitando a comunicação com os outros e possibilitando melhor entendimento, o que dá melhor sentido às suas falas. A autora também afirma que as translinguagens reiteram que não há fronteiras claras entre as línguas dos bilíngues, mas sim, como no conceito de Cummins (2000, apud García, 2009), as línguas estão em um *continuum* e podem ser acessadas para melhor transmissão de mensagens.

Nas salas de aula, como também professora deles, percebia que eles se sentam perto daqueles que falam a mesma língua alóctone que eles; nos intervalos, ficam em grupos claramente estabelecidos de acordo com as línguas e costumes deles. Durante as aulas, também era comum que precisassem de palavras da sua língua materna para complementar suas falas.

Os comentários dos professores a seguir mostram que eles também percebem tais comportamentos:

P3: 'Eles procuram sempre conversar com as crianças que falam a sua língua materna. Caso não haja nenhum aluno em comum eles mais observam do que interagem com os outros'.

P4: 'Os alunos procuram se unir em grupos de afinidades, principalmente os chineses, coreanos e árabes'.

P31: 'Geralmente eles se juntam em grupos, principalmente os chineses... Chineses interagem mais com chineses... Os árabes são mais abertos, mas ficam em grupos em determinados momentos'.

Um dos professores relatou:

P34: 'Meus alunos esforçam-se em sala e a comunicação ocorre por meio da língua portuguesa. Às vezes, há numa mesma sala, um grupo de 04 alunos que em casa não se comunicam por meio da língua portuguesa e, entre eles, comunicam-se por meio da língua materna. Sempre que percebo, peço que não o façam, pois não dominamos a língua deles e eles estão em aula de língua portuguesa. Colegas acabam aprendendo com eles algumas frases e divertem-se...'

A postura do(a) professor(a) quanto à fala de línguas alóctones em sala parece intencional o bem-estar de todo o grupo. P34 também demonstra preocupação com o fato de

que, como professor (a) de língua portuguesa, os alunos falem português. Como professora de língua inglesa, também oriento que falem inglês nas aulas para que possam praticar a língua que estão aprendendo. É importante, no entanto, entender que haverá situações em que só a língua materna pode comunicar com precisão o que se precisa comunicar; também por questões de agilidade, as palavras vêm mais rápido e naturalmente na língua materna, é quando ocorre a translíngua, termo apresentado na seção 2.2 e defendido por García (2009).

Wiley e García (2016) afirmam que um planejamento linguístico que se abra à translíngua permite aos alunos acessarem todo seu repertório linguístico a seu favor, sem que se atenham a nomes de línguas. As autoras argumentam que a forma como as línguas são separadas na escola se distancia do caráter interativo das sociedades multilíngues.

A oitava pergunta buscava depreender dos professores sobre a aprendizagem dos alunos que falam línguas alóctones (Como se dá a aprendizagem destes alunos? Eles têm alguma dificuldade? Se têm, qual?). Houve 31 respostas a esta questão, apenas 5 (15%) professores afirmaram que os alunos não têm dificuldade. As respostas de 26 professores (85%) apontam que a maior dificuldade dos alunos é a interpretação:

P4: ‘Eles buscam ajuda externa com professores particulares, também trazem dicionários para a sala de aula. Muitos esclarecem as dúvidas de *interpretação*, principalmente durante as avaliações. Existem aqueles que vêm nos plantões de estudo, quando procuro ajudar’.

P6: ‘Alguns possuem muita *dificuldade* em *interpretação* de textos, principalmente aqueles que não possuem domínio da Língua Portuguesa. Há também dificuldade em entender vocábulos (mesmo em contextos específicos)’.

P17: ‘Apresentam bastante *dificuldade*, sobretudo na *interpretação* de textos e na expressão das ideias na forma escrita’.

A dificuldade de interpretação desses alunos pode ser consequência da impossibilidade de usar a sua língua materna para comunicar o que intenciona, entre outros fatores, pode até mesmo ser resultado da forma como ensinamos, como nos colocamos em sala de aula, muitas vezes presumindo que todos, identicamente, entenderão alguma explicação em que, naturalmente, utilizamos expressões, gírias, palavras que são facilmente interpretadas pelos alunos que falam a mesma língua materna que o professor, contudo, para os alunos que falam outras línguas em suas casas, ainda que falem também o português, algumas explicações, algumas falas podem perder parcialmente seu sentido. Coelho (2012) traz uma reflexão sobre quão enriquecedor ensinar em salas de aulas multilíngues, multiculturais pode ser, e como podemos perder tais oportunidades porque tivemos pouca formação para ensinar nesses contextos:

Ensinar em salas de aula culturalmente diversas apresenta oportunidades maravilhosas de enriquecimento cultural para alunos e professores. No entanto, o ensino em situações de diversidade linguística e etnocultural pode apresentar desafios especiais para os professores, que provavelmente receberam pouca ou nenhuma preparação durante a formação inicial de professores para as realidades que enfrentam em salas de aula multilíngues, multiculturais e de múltiplas crenças religiosas. Muitos professores novos esperam ensinar os alunos da forma como eles mesmos aprenderam, por isso pode ser um choque que alguns dos alunos ainda não sejam proficientes na língua de ensino, ou tenham um conhecimento cultural diferente daquele presente no currículo e materiais didáticos que os professores devem usar<sup>42</sup> (COELHO, 2012, p. 147-148, tradução nossa).

Os professores P26 e P35 falam de uma rotina que é bastante comum entre os alunos do CVSJ, alunos que moram no Paraguai e falam várias línguas, normalmente o português, espanhol e a(s) língua(s) materna(s), além de, em alguns casos, falarem também guarani, alunos eles podem não ter altas habilidades na língua de instrução, em nosso caso a língua portuguesa, mas têm proficiência em várias línguas e conhecimento cultural que pode enriquecer as aulas. O P26 fala da dificuldade de compreensão de alunos multilíngues e transfronteiriços. E na resposta do P35, percebemos a sensibilidade do(a) professor(a) que avalia os alunos observando suas habilidades, suas individualidades, e encontrou nos testes orais uma forma de avaliá-los melhor:

P26: ‘A aprendizagem acontece de modo mais lento, pois falta vocabulário e *compreensão* do idioma. Outra dificuldade é, muitos são estrangeiros, estudam na escola brasileira, vivem no Paraguai (idioma espanhol, guarani), além de falarem a língua materna em casa’.

P35: ‘De modo geral, eles têm mais *dificuldade* na escrita. Aqui em Foz, eles moram no Paraguai onde se comunicam por meio do espanhol, com a família usam a língua materna e, na escola, a língua portuguesa. Acham a gramática muito difícil, trocam bastante as letras, *mas nos testes orais são destaques...*’

O P16 relata que pode ser complexo porque a fala é diferente da escrita em português muitas vezes, e isso também dificulta para os alunos que falam outras línguas.

---

<sup>42</sup> No original: “Teaching in culturally diverse classrooms presents wonderful opportunities for cultural enrichment for students and teachers alike. However, teaching in situations of linguistic and ethnocultural diversity may present special challenges for teachers, who have probably received little or no preparation during their initial teacher training for the realities they face in multilingual, multicultural, and multifaith classrooms. Many new teachers expect to teach students much like themselves, so it can come as a shock that some of the students are not yet proficient in the language of instruction or come with cultural knowledge different from that assumed in the curriculum and learning materials that teachers are expected to use” (COELHO, 2012, p. 147-148).

P16: ‘Depende muito do aluno. Em geral a *dificuldade* é com a escrita que no português difere muito da nossa fala no cotidiano. É como se eles aprendessem duas línguas, uma escrita e a outra falada’.

A resposta de um dos professores de língua inglesa do colégio mostra que a translinguagem ocorre nos discursos dos alunos em suas aulas e vai ao encontro da afirmação de Garcia (2009), que os bilíngues são mais competentes no aprendizado de línguas adicionais do que os monolíngues.

P31: ‘No meu caso, sendo professora de inglês dos pequenos eles acabam misturando a língua materna e a língua portuguesa junto com o inglês’.

Para García (2009), as vantagens em ser bilíngue são muitas, tanto cognitivas, quanto sociais. Para a autora, os bilíngues têm processos mentais superiores, têm pensamento e solução de problemas mais rápidos, a habilidade que as crianças bilíngues têm em usar duas línguas torna as estruturas de línguas mais visíveis, elas desenvolvem habilidade de tratar a língua como um objeto do pensamento. Entretanto, a autora afirma que estas vantagens só serão aproveitadas dependendo da forma como o bilinguismo é concebido na escola, ou seja, as escolas precisam preparar-se para o trabalho com bilíngues, para lhes garantir o direito de falar suas línguas, e para valorizá-las.

Na resposta da professora P.31, em que relata que os pequenos multilíngues misturam as línguas, temos um relato de translinguagem que acontece naturalmente, é a forma mais eficaz de comunicação para os multilíngues, que sabendo mais línguas, buscam nelas as palavras que precisam para determinadas situações, estão tratando a língua como um objeto do pensamento, as utilizam como queiram, segundo suas necessidades. Acredito que esse deveria ser um processo normal e valorizado, ou pelo menos entendido e respeitado, essa é a forma encontrada pelo multilíngue de poder expressar algo, ele não está separando as línguas, apenas as utilizando como em Cummins as línguas que estão todas juntas e reafirmando o argumento de Vogel e Garcia (2017) de que não existem dois sistemas interdependentes em que os falantes transitam, ao invés disso, acreditam que há apenas um.

É como também afirmam Oliveira e Altenhofen (2011), sobre como o bilinguismo é, por um lado, valorizado, mas quando dentro das escolas, na presença de alunos multilíngues, esse bilinguismo é embutido de uma carga negativa:

Se, de um lado, a competência multilíngue constitui-se em meta que dificilmente a escola brasileira atinge, de outro encontra-se à disposição da

escola e da sociedade – como “uma espécie de minério a céu aberto” – um bilinguismo ainda vivo que, apesar de equivaler à meta educacional do ensino de línguas, não é reconhecido e aplaudido na mesma medida, como um ideal a ser preservado e fomentado, tendo em vista os inúmeros benefícios do bilinguismo que as pesquisas recentes vêm revelado (OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011, p. 190).

A maioria dos professores expressa preocupação com a interpretação, compreensão de texto e fala. Essa pesquisa reforça a importância de se ter um planejamento linguístico educacional que contemple o multilinguismo na escola e considere o aluno como quem tem conhecimento prévio na(s) língua(s) que fala em outros contextos. O planejamento precisa promover a percepção das habilidades, dos conhecimentos dos bilíngues, e estar a favor da valorização da diversidade linguística, a entender realmente como um recurso e não um problema a ser resolvido, resultando dificuldades na aprendizagem.

Entre os professores, 34 deles (85%) relataram que os alunos encontram dificuldade na aprendizagem, especialmente em se tratando de interpretação, compreensão de textos e oralidade. Nesse sentido, refletimos sobre que planejamento linguístico daria conta de ajudar a reverter esse quadro. As palavras de Baker (2001) contribuem para a reflexão, no excerto seguinte, o autor mostra a visão mais comum associado aos multilíngues que erroneamente são vistos como culpados pelo insucesso escolar, quando na verdade, para o autor, se houver oportunidades iguais para as línguas, há maior probabilidade de vantagens cognitivas:

Quando as crianças de minorias linguísticas parecem exibir insucesso na sala de aula, qual é a explicação? Quando, primeira, segunda ou terceira geração de crianças de minorias linguísticas, de imigrantes parecem falhar na sala de aula, onde a ‘culpa’ é popularmente colocada? [...] Em primeiro lugar, a culpa pode ser atribuída à criança ser bilíngue, o bilinguismo em si é muitas vezes popularmente visto como causador de confusão cognitiva. A explicação dada é uma imagem do cérebro bilíngue com dois motores trabalhando a metade do acelerador, enquanto o monolíngue tem um motor bem afinado em aceleração máxima. [...] tal explicação é geralmente incorreta. Onde duas línguas são bem desenvolvidas, então o bilinguismo tem maior probabilidade de levar a vantagens cognitivas do que desvantagens<sup>43</sup> (BAKER, 2001, p. 296 e 297, tradução nossa).

---

<sup>43</sup> No original: “When language minority children appear to exhibit underachievement in the classroom, what is the explanation? when, first, second or third generation immigrant language minority children appear to fail in the classroom, where is the “blame” popularly placed? [...] First, the blame may be attributed to the child being bilingual, Bilingualism itself is often popularly seen as causing cognitive confusion. The explanation given is a picture of the bilingual brain with two engines working half throttle, while the monolingual has one well-tuned engine at full throttle. As chapter 8 revealed, such an explanation is usually incorrect. Where two languages are well developed, then bilingualism is more likely to lead to cognitive advantages than disadvantages” (BAKER, 2001, p. 296 e 297).

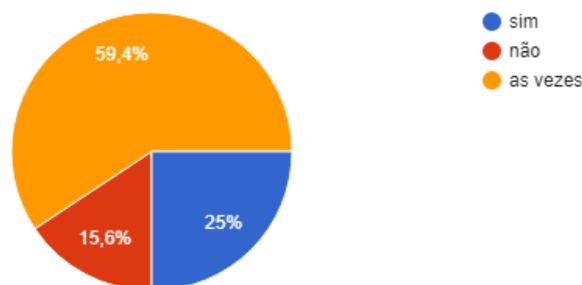
Isso nos remete aos alunos que estão nas nossas escolas que são tão diversos linguisticamente e culturalmente, que nem sequer podemos/queremos imaginar. Coreanos, japoneses, chineses, árabes, libaneses, paraguaios, argentinos, dentre outros, todos têm seus hábitos e costumes que se diferem dos hábitos e costumes uns dos outros. Como reflexão, temos a impressão de que podemos estar perdendo de aprender mais com esses alunos, de fazê-los sentirem-se mais acolhidos e de promover ensino-aprendizagem que considere a diversidade linguística com normalidade.

Para Rajagopalan (2003), o multilinguismo é cada vez mais a norma e não a exceção, então precisamos pensar um planejamento linguístico educacional que seja respeitador e valorizador das línguas que falam os alunos para poderem desfrutar das vantagens de serem multilíngues ao invés de se sentirem incapaz de aprender ou ter melhor resultado escolar.

A nona questão do questionário visava depreender se os professores percebiam se os alunos se sentiam constrangidos quando não conseguiam se expressar da forma como desejavam. Nas respostas, apenas 15,6% dos professores acreditam que eles não se sentem constrangidos, 25% acreditam que eles se sentem constrangidos e outros 59,4% exprimem que talvez isso aconteça.

Na pergunta anterior, os professores responderam que há uma grande dificuldade em relação à interpretação, compreensão, e, de alguma forma, isso pode causar constrangimento. Pensemos, por exemplo, em uma situação em que o professor ou colega expõe algo e o colega não entende; ele pode se sentir constrangido. Menken e Garcia (2010) citam que as salas de aula são dinâmicas e complexas, é onde o currículo escolar, os recursos, os professores e alunos se interconectam. Considerando a diversidade das salas de aulas no CVSJ, pode haver desconforto em algumas situações, ainda que não tenham sido causadas intencionalmente.

Gráfico 16: Pesquisa sobre diversidade linguística no CVSJ. Pergunta 9 (Você percebe se eles se sentem constrangidos quando não conseguem se expressar da forma como desejam?)



Fonte:

<https://docs.google.com/forms/d/1J4yyRem0wOWhz6smtfsOD2vnWqoHnBXpPsH4Zvmt1jA/edit#responses>

Entendemos que má interpretação pode acontecer quando falamos até a “mesma” língua. Considerando a língua como um ‘caleidoscópio’, sabemos que, no Brasil, há diversas formas de falar determinadas coisas, devido à grande variedade linguística interna à língua portuguesa.

No que se refere à décima questão, questionamos como os professores conduziam as aulas quando havia alunos que falavam outras línguas. Os professores que responderam à pesquisa relatam estratégias diferentes para auxiliar os alunos que falam outras línguas. Relatam que os ajudam falando mais devagar ou pedindo ajuda para outros alunos na sala, ficam atentos a expressões dos alunos, e explicam individualmente quando necessário, mostrando que há políticas linguísticas acontecendo nas salas de aulas com fins de promover a aprendizagem.

P20: ‘Uso de bastante cuidado, falo *mais devagar*, vou até a carteira do aluno, *pergunto várias vezes* se está claro. Deixo que usem *dicionários* da sua língua e façam anotações em sua língua também’.

P25: ‘Explico no geral, depois questiono direto para eles para verificar se ficaram dúvidas. Como nas salas que atuo tem mais que uma pessoa nesta condição, eu acabo *pedindo auxílio para o colega que está mais a frente no domínio do idioma*. Quando é o inglês facilita um pouco, porém quando é outra língua, como por exemplo chinês ou similares, eu preciso muito do auxílio deste colega que domina a nossa língua. Até o momento tem dado certo e não ocorreram situações de ninguém se entender’.

P26: ‘Peço a *colaboração de algum aluno no auxílio do aluno*’.

P35: ‘Falamos com a família outra língua, mas já têm domínio da língua portuguesa. Tenho um aluno no terceiro ano, que é proibido de falar o português em casa. Quando necessário, eles me pedem para ir mais devagar e, quase sempre, questionam sobre suas dúvidas’.

As respostas acima dão conta de que os professores se colocam à disposição dos alunos, auxiliando da forma que podem para que todos tenham acesso ao conteúdo de forma mais igualitária. Ainda que intuitivamente, os professores tiveram estratégias que são citadas por Coelho (2012), como simplificar o vocabulário, falar mais alto, enfatizar palavras-chave, usar gestos, ter cuidado com expressões idiomáticas, verificar se os alunos estão compreendendo, encorajar os alunos a usarem sua própria língua quando precisarem entender melhor algum conceito sendo ensinado, incentivar alunos que falam as mesmas línguas que se ajudem.

O P.35 relata que tem um aluno que é proibido de falar português em casa, já ouvi o mesmo relato de outros alunos cujos pais não permitiam porque queriam entender tudo que

estava sendo comunicado em casa e muitas vezes, nesses casos, os pais tem certa dificuldade com a língua portuguesa, então o proibiam.

Três professores responderam apenas que o fazem em português, que é a língua deles, não obstante, não afirmam que não auxiliam os alunos que podem exprimir dificuldade, apenas relatam que o fazem em português. Apenas um dos professores disse que não adota estratégias diferentes com estes alunos:

P4: 'Não adoto nenhuma estratégia diferente em relação a eles'.

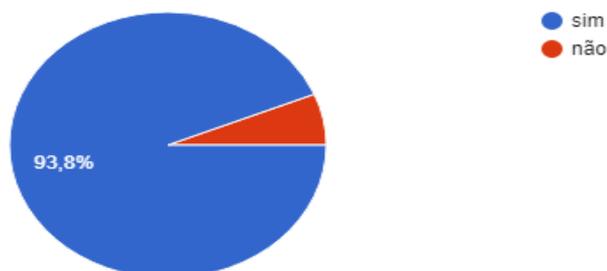
A maioria dos comentários, entretanto, são demonstrações de que os professores não são indiferentes às necessidades destes alunos. Como havia relatado também, majoritariamente na oitava questão, os alunos que falam línguas alóctones como língua materna têm maior dificuldade de compreensão, os professores percebem suas necessidades e seus comentários à décima questão demonstram que eles têm interesse em fazer-se entendidos.

A décima primeira pergunta objetivou saber se os professores percebiam alguma interferência das línguas maternas dos alunos nos seus discursos na escola. 30 deles responderam que sim e 2 disseram que não há interferência, 8 não responderam.

As respostas dos professores dão conta de que a translanguagem é comum nos discursos dos alunos. Como mencionado anteriormente, o termo transferência foi utilizado no questionário antes de leituras mais aprofundadas sobre o assunto. Os números de igual maneira são importantes e nos despertam atenção para a necessidade de haver formações em que possam entender sobre a translanguagem, sobre suas vantagens em ambiente multilíngue. Entre as respostas, o fato de 8 professores, 20% dos 40 que responderam ao questionário, não terem respondido, pode significar que o termo transferência linguística não lhes é familiar, então não puderam responder se há ou não.

A translanguagem é o normal para alunos multilíngues, retomando os preceitos de Cummins (1979), línguas não ocupam espaços separados e bem divididos no cérebro de um falante, ao invés disso, coexistem, se inter-relacionam. Sendo a translanguagem normal e vantajosa já que permitirá ao falante que ele use de mais vocabulário, daqueles com os quais se sente mais confortável, professores e alunos poderiam desfrutar de interações mais produtivas. Vogel e García (2018) afirmam que, nos últimos anos, esse tipo de prática, translanguagem entre professores e alunos, tem sido desenvolvida com o intuito de desenvolver práticas linguísticas que acolham os multilíngues, que expanda seus repertórios linguísticos e que promova melhores resultados escolares.

Gráfico 17: Pesquisa sobre diversidade linguística no CVSJ. Pergunta 11 (Você percebe alguma interferência da língua materna deles nos trabalhos/atividades que produzem na escola?)



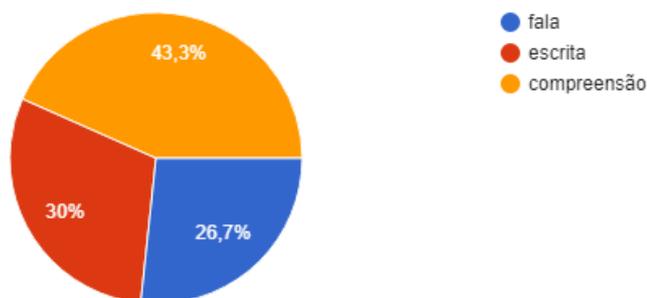
Fonte:

<https://docs.google.com/forms/d/1J4yyRem0wOWhz6smtfsOD2vnWqoHnBXpPsH4Zvmt1jA/edit#responses>

O gráfico 18 demonstra onde os professores percebem que há maior interferência da língua materna do aluno na língua que falam/usam na escola. 30 professores responderam a essa questão. Destes, 13 (43,3%) disseram que percebem mais interferência na compreensão, assim como já haviam relatado na questão número oito, 9 professores acreditam que há mais interferência na escrita, e 8 disseram haver mais na fala. 10 professores não responderam a esta questão.

Oliveira e Altenhofen (2011) trazem uma reflexão sobre língua que lhe infere seu real sentido. Segundo os autores, a língua não é apenas um código utilizado para a comunicação, é também demonstração da identidade dos falantes que tem funções como a expressão de conhecimento, de afeto e de valor. Ainda segundo os autores, “o purismo linguístico, como o purismo de raças, é nada mais que uma distorção preconceituosa” (OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011, p. 200). Podemos, como professores, dificultar o aprendizado dos nossos alunos, apenas por não entender que o natural é que as línguas se misturem mesmo. Se deixarmos de esperar por um ‘purismo linguístico’, que dificilmente acontecerá, todos ganharemos; acreditamos que muita ansiedade poderia ser evitada no processo de aprendizagem do conteúdo escolar e para a formação de cidadãos mais acolhedores e respeitadores das diversidades.

Gráfico 18: Pesquisa sobre diversidade linguística no CVSJ. Pergunta 12 (Se você percebe alguma interferência, é mais comum na fala, na escrita ou na compreensão)



Fonte:

<https://docs.google.com/forms/d/1J4yyRem0wOWhz6smtfsOD2vnWqoHnBXpPsH4Zvmt1jA/edit#responses>

A décima terceira questão foi sobre a avaliação dos alunos que falam outras línguas como língua materna. 31 professores responderam a esta pergunta; desses, 9 professores responderam que avaliam todos os alunos da mesma forma:

P7: 'Avalio todos os alunos(as) de forma normal e comum'.

P32: 'Avalio da mesma forma que os demais'.

P35: 'Não há uma avaliação especial para eles'.

A maioria dos professores (71%), no entanto, relata que tomam algumas precauções durante a avaliação dos alunos multilíngues. Entre as estratégias dos professores, citam avaliações diferenciadas, atenção durante a aplicação, e ajuda com interpretação quando necessário, além da valorização do que o aluno apresenta ao professor oralmente:

P6: 'Avalio as orações e sentenças levando mais em consideração a informação (cognitivo) do que a gramática normativa exige (morfo sintaticamente principalmente)'.

P15: 'Se dominam bem o português, não há diferenças, quando apresentam dificuldades busco auxiliá-los com mais frequência'.

P30: 'A avaliação é a mesma para todos os alunos, mas durante a correção da avaliação escrita levo em consideração o que o aluno tentou expressar pois algumas vezes eles não conseguem escrever corretamente'.

P39: 'Procuro sempre retomar o conteúdo oralmente para aproveitar o máximo possível do que entendeu e para que entenda também'.

Além disso, professores relatam que são cautelosos ao corrigir as avaliações, e entendem quando há interferência da língua deles na avaliação. Há ainda professores que avaliam também oralmente, dando chances ao aluno de explicar melhor.

De modo geral, a maioria dos relatos dos professores demonstra que há preocupação com os alunos que falam outras línguas, elas são percebidas tanto dentro da sala de aula como também fora dela, nos corredores, durante o intervalo. No que tange ao trabalho pedagógico, há demonstrações claras de que os professores têm políticas linguísticas educacionais implícitas que são acolhedoras da diversidade linguística no CVSJ, mas que outras políticas linguísticas educacionais poderiam ser pensadas para que o multilinguismo na instituição seja valorizado?

O desaparecimento de línguas torna evidente a emergência de políticas linguísticas de promoção e valorização de línguas ameaçadas e essa demanda depende da realização de levantamentos que demonstrem a situação real de cada uma dessas línguas e contextos. Por outro lado, **há políticas linguísticas que não são motivadas pelo risco de extinção de línguas, mas por diversos outros fatores influentes às decisões dos grupos de poder que implementam políticas linguísticas (sobretudo no âmbito educacional) e que igualmente dependem de geração de dados a respeito do panorama sociolinguístico de uma situação** (SEIFERT, 2014, p. 32, negrito nossos).

Acreditamos que, ao valorizar o repertório linguístico dos alunos, entender as especificidades de um aluno multilíngue, e buscar (in)formação para maximizar as possibilidades de aprendizado mútuo, acrescentaríamos muito mais valor às vidas dos nossos alunos. Defendemos, portanto, que as línguas sejam valorizadas e respeitadas. Nesse sentido, pensamos que os benefícios possam ser de cunho pedagógico, interpessoal e cultural. Para isso, é imprescindível que haja planejamento. Oliveira (2016) defende que construir políticas linguísticas é participar da construção do futuro da nossa sociedade, valorizar as línguas é parte de um plano que almeja uma sociedade mais igualitária, além de contribuir para o não apagamento, invisibilização de línguas que estão desaparecendo num mundo em que apenas algumas línguas são valorizadas. Segundo sua colocação “no campo do uso das línguas há constantemente assimetrias de poder que favorecem a uns e calam os outros” (OLIVEIRA, 2016, p. 386), e há muito o que se fazer nesse sentido.

É importante que haja, a partir do despertar para o assunto, ação e planejamento para pensar políticas linguísticas educacionais. Os dados do mapeamento nos mostram que a escola é multilíngue, não podemos, no entanto, agir, como afirma Coelho (2012), como se o multilinguismo na escola acabasse quando os alunos vão embora e esvaziam as salas de aulas e corredores; é necessário implementar políticas que valorizem o potencial do multilinguismo.

### 4.2.3 (In)formação sobre multilinguismo em prol da valorização das línguas

As duas últimas perguntas do questionário enviado aos professores intencionaram entender quanta (in)formação os professores do CVSJ têm sobre os termos relacionados a esta pesquisa, e saber a opinião deles quanto aos assuntos, se acreditam que são importantes. Ainda que os professores não sejam os únicos a ter contato com os alunos na escola, eles estão mais diretamente envolvidos no processo ensino-aprendizagem dos alunos multilíngues, por conseguinte, têm mais possibilidades de despertar a consciência linguística na comunidade escolar e, assim, também despertá-los para a valorização da diversidade linguística.

Para tanto, mais importante do que ter professores que falam várias línguas é ter professores que estejam cientes da realidade que os cerca, sobretudo professores que sejam receptivos e tenham atitudes positivas em relação ao multilinguismo, como sugere Coelho:

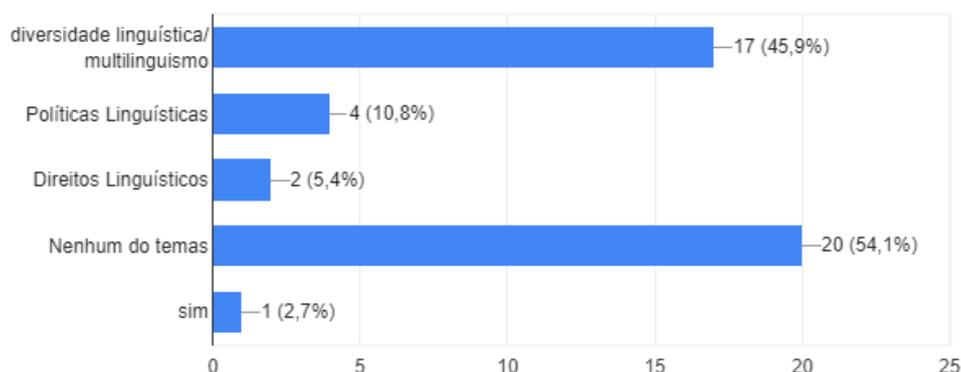
Em muitas escolas multilíngues, poucos dos professores falam uma língua da comunidade. No entanto, com uma atitude positiva em relação às línguas comunitárias, os professores e administradores podem trabalhar com alunos e membros da comunidade para criar um ambiente escolar que desperte a consciência da língua, celebre a diversidade linguística e ajude as famílias a verem sua própria língua como um atributo tão valioso quanto a língua falada na escola<sup>44</sup> (COELHO, 2012, p. 202).

Na questão número 14, 37 professores responderam sobre sua formação inicial e/ou continuada, 20 (54,1%) dos professores disseram que não tiveram nenhum tipo de (in)formação sobre os temas relacionados a esta pesquisa, 17 (45,9%) professores disseram que tiveram (in)formação sobre diversidade linguística/multilinguismo, 4 (10,8%), sobre políticas linguísticas, e 2 (5,4%), sobre direitos linguísticos.

---

<sup>44</sup> No original: “In many multilingual schools, few of the teachers speak a community language. Nevertheless, with a positive attitude toward community languages, teachers and administrators can work with students and community members to create a school environment that raises language awareness, celebrates linguistic diversity, and helps students’ families to view their own language as assets just as valuable as the language of the school” (COELHO, 2012, p.202).

Gráfico 19: Pesquisa sobre diversidade linguística no CVSJ. Pergunta 14 (Na sua formação inicial e/ou continuada, você teve (in)formação sobre quais dos temas relacionados abaixo?)



Fonte:

<https://docs.google.com/forms/d/1J4yyRem0wOWhz6smtfsOD2vnWqoHnBXpPsH4Zvmt1jA/edit#responses>

Durante a pesquisa, sugerimos alguns princípios a serem observados para a organização de planejamentos linguísticos educacionais que vislumbrem o multilinguismo atestado pelo mapeamento linguístico desenvolvido na instituição. Sugerimos, embasados pelos estudos de Vasconcellos (2004), Menken e Garcia (2010) e Oliveira (2016), que ações em prol de políticas linguísticas educacionais para a valorização do multilinguismo pudessem ser decididas conjuntamente, que não seja um planejamento imposto ‘top down’<sup>45</sup>, porque este não contemplará a realidade que os professores conhecem melhor. Vasconcellos (2004) ratifica que é preciso que seja uma percepção coletiva, e que esteja claro para todos, assim haverá mais chances de o planejamento ser transformador.

Ocorre, no entanto, que talvez a não percepção do multilinguismo e falta de políticas linguísticas educacionais, ainda que de forma intuitiva, pode ser resultado da falta de conhecimento sobre os assuntos. Para exemplificar, supomos que estamos em uma cerimônia pela primeira vez; ainda que aconteçam falhas durante o evento, muitas vezes não as percebemos, ou as concebemos como normais, regulares, por não conhecermos com exatidão os seus detalhes. De igual maneira, pode acontecer em salas de aula multilíngues; o professor pode contribuir para o apagamento de línguas ou para a valorização apenas da língua falada na escola, porque lhe faltou ciência sobre os assuntos. Sabendo, haveria mais possibilidade de se pensar planejamento que contemplasse tal diversidade.

Quanto aos professores do CVSJ, 54% dos professores que responderam à pesquisa declararam não ter (in)formação sobre tais assuntos. Qual seria o primeiro passo para a

<sup>45</sup> Top down: de cima para baixo.

construção de um planejamento linguístico educacional que considera esta diversidade? Coelho (2012) alerta que uma das ações que deve fazer parte do planejamento das escolas em relação à diversidade linguística é preparar todos os professores para essa realidade. De acordo com a autora, este trabalho pode ser desafiador, se houver pouco preparo.

Na décima quinta e última pergunta do questionário, sobre o interesse pelos temas que estamos abordando nesta pesquisa, obtivemos 32 respostas para esta pergunta, e todos os professores disseram que têm interesse nos assuntos que mencionamos na pergunta anterior:

P4: ‘Sim. Até para nos prepararmos melhor para lidarmos com esses casos de alunos que tem aumentado muito em nosso Colégio’.

P25: ‘Sim. A diversidade linguística devido a configuração de línguas diferentes e direitos linguísticos para assegurar o respeito e convivência social. No entanto a política linguística está atrelada aos já citados. Ou seja, todos são pertinentes’.

P26 ‘Sim, pois nos ajuda a entender e lidar com as dificuldades em sala. Entender que a diversidade linguística é natural principalmente na cidade de Foz do Iguaçu, Pr., nas três fronteiras’.

P30: ‘Sim, pois a diversidade linguística que temos em sala de aula é muito grande’.

P35: ‘Com certeza. Por todas as respostas dadas anteriormente. Vivemos numa tríplice fronteira e a diversidade linguística é inevitável’.

Destarte, acreditamos que o primeiro passo já está dado: 32 professores, 100% dos que responderam a esta questão, têm interesse em entender mais sobre esse mundo de diversidade. As respostas demonstraram a abertura dos professores para os temas que interessam esta pesquisa e que são importantes para se pensar conjuntamente políticas linguísticas educacionais, no plural, como propõe Menken e Garcia (2010), Vasconcellos (2004) e Oliveira (2016), para um território também plural. Coelho (2012) afirma que estudos recentes apontam que o professor tem um papel muito importante na vida dos seus alunos, de forma que pode transcender fatores limitadores para seu desenvolvimento como a pobreza, adaptação com a língua do local para onde migraram recentemente, entre outros fatores. Nesse sentido, refletimos sobre como poderíamos, enquanto escola em contexto multilíngue, tornar toda a escola consciente linguisticamente.

#### 4.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: RESPEITO À DIVERSIDADE, BOA INTENÇÃO QUE LEVA À AÇÃO

Para análise do projeto político pedagógico da escola, buscamos apenas pelos termos que estão sendo discutidos durante toda esta pesquisa: diversidade linguística, bilinguismo,

multilinguismo, política(s) linguística(s), direitos linguísticos e língua materna. Nenhum dos termos é citado no documento tratando especificamente de língua como propomos neste estudo, no entanto, os excertos abaixo relacionados demonstram a visão da escola quanto à diversidade de forma mais geral. A instituição percebe sua clientela como multicultural e menciona, em várias seções, a preocupação com o respeito às culturas e aos costumes; todavia não há direcionamento quanto às línguas presentes na escola.

No excerto que segue, observamos a ciência da escola quanto à diversidade cultural na cidade e no âmbito da escola. No primeiro volume do PPP da instituição, lê-se:

Foz do Iguaçu está localizada no extremo oeste do Paraná, na divisa do Brasil com o Paraguai e a Argentina. A cidade é centro turístico e econômico do oeste do Paraná e é um dos mais importantes destinos turísticos brasileiros. Com cerca de 260 mil habitantes, Foz do Iguaçu é caracterizada por sua diversidade cultural. **São aproximadamente 80 nacionalidades**, sendo que as mais representativas são oriundas do Líbano, China, Paraguai e Argentina. Foz do Iguaçu tem uma composição étnica muito variada e interessante. Caminhando pelas ruas da cidade não é surpresa nenhuma deparar-se com japoneses, chineses, coreanos, franceses, bolivianos, chilenos, árabes, marroquinos, portugueses, indianos, ingleses, israelenses e tantas outras nacionalidades, sem contar ainda paraguaios e argentinos. Os diferentes grupos étnicos residentes na cidade fazem de Foz do Iguaçu uma das cidades mais cosmopolitas do Brasil. **E é esta clientela que atendemos em nosso colégio, multicultural** e que acredita no trabalho pedagógico e nos valores vicentinos (PPP do CVSJ, 2016, vol 1, p. 14, negrito nosso).

Percebemos, no excerto, que a escola é conhecedora da diversidade cultural e étnica na cidade de Foz do Iguaçu e também na escola. Os próximos excertos, que foram extraídos do PPP durante leitura do documento que está dividido em quatro volumes, também trazem a preocupação da escola com a diversidade, pluralidade, individualidade e até com a valorização da diversidade. É parte dos planos da escola que a diversidade em seu contexto seja valorizada.

Uma das justificativas de Garcia (2009) quanto à valorização do multilinguismo nas escolas é para que haja mais respeito à diversidade. A UNESCO também é assertiva nesse sentido, afirmando que o respeito à diversidade está relacionado à paz. Os excertos que seguem expressam a inclinação da escola em favor ao respeito à diversidade, não explicitamente à diversidade linguística, porém demonstram preocupação com o respeito à individualidade e com a igualdade:

[...] a garantia de uma educação de qualidade. **Devolver o sentimento de respeito a diversidade e de repúdio a todas as formas de discriminação** (PPP do CVSJ, 2016, vol.1, p. 24, negrito nosso).

Os educandos recebidos na Educação Infantil, por conseguinte, devem sentir-se acolhidos, amparados e respeitados pela instituição e pelos educadores vicentinos, **com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade** (PPP do CVSJ, 2016, vol. 1, p. 42, negrito nosso).

A seguir, apresentaremos um excerto da seção que traz a concepção da sociedade pela escola. Nele, é possível perceber que a escola está comprometida com a sociedade, tem um senso de comunidade fraterna e justa e propõe trabalho pedagógico que contribua para o respeito e a valorização da diversidade:

Cabe à educação, por conseguinte, reforçar os valores para a construção de uma sociedade democrática, construindo princípios éticos voltados para a fraternidade e a justiça, legitimando a ligação entre a escola e a comunidade como forma de respeito e **valorização da diversidade** (PPP do CVSJ, 2016, vol.1, p. 50, negrito nosso).

Na seção que trata sobre Direitos Humanos, há a definição da concepção de diversidade pela escola. Ainda que não trate especificamente dos termos que propusemos ao longo da presente pesquisa, que estão mais relacionados à língua, a escola também fala da diversidade e do respeito, e que deve haver o respeito à diversidade.

A ideia de **diversidade** está ligada, desse modo, aos conceitos de pluralidade, multiplicidade, diferentes ângulos de visão ou de abordagem, **heterogeneidade e variedade**. E, muitas vezes, também, pode ser encontrada na comunhão de contrários, na intersecção de diferenças, ou ainda, na **tolerância mútua** (PPP do CVSJ, 2016, vol. 1, p. 68, negrito nosso).

**Reconhecimento e aceitação da diversidade** e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes (PPP do CVSJ, 2016, vol. 1, p. 48, negrito nosso).

O objetivo específico da disciplina de História do Ensino Fundamental de segunda fase e História do Ensino Fundamental da primeira fase também traz o anseio pelo respeito e valorização de diferentes culturas e identidades:

**Valorizar a diversidade cultural como direito dos povos e dos indivíduos** à sua identidade, manifestando **atitudes de tolerância e de respeito por outras culturas**, sem renunciar a um juízo crítico sobre elas. (PPP do CVSJ, 2016, vol. 3, p. 98, negrito nosso).

**Diversidade cultural, aceitando e respeitando as diferenças** (PPP do CVSJ, 2016, vol. 3, p. 103, negrito nosso).

As palavras dos professores que responderam ao questionário que propusemos relataram a maior dificuldade de seus alunos no CVSJ como sendo a interpretação. A seguir, trazemos a definição da escola para ‘interpretar’, apresentada na seção que trata sobre o ensino da língua portuguesa na instituição. Observemos que há consciência de que a interpretação passa pelo cunho cultural.

Interpretar implica atribuir sentido aos elementos linguísticos dentro de uma situação comunicativa, na qual **entram em jogo os quadros culturais de representação da realidade**, os objetivos da interlocução, as imagens que os interlocutores fazem um do outro, os códigos conversacionais (PPP do CVSJ, 2016, vol. 3, p. 116, negrito nosso).

Quanto às políticas linguísticas, não está explicitado que políticas a escola tem e se contemplam a diversidade linguística da instituição, entretanto, os excertos que seguem fazem referência a diversidades culturais e às políticas da escola que são inclusivas de expressões culturais diversas, e incentivadoras da interação com a diversidade cultural:

Todas as atividades são desenvolvidas de maneira lúdica, respeitando as características próprias da criança em cada fase, **respeitando a diversidade de expressões culturais**, valorizando o lugar de onde procede a criança, sem qualquer tipo de discriminação social, sexual, religiosa ou regional (PPP do CVSJ, 2016, vol.2, p. 5, negrito nosso).

Através das atitudes e comportamentos dos educandos em situações cotidianas e corriqueiras em que o educador pode ter um parecer de como a criança está **interiorizando os valores humanos e interagindo com a diversidade cultural** (PPP do CVSJ, 2016, vol. 2, p. 16, negrito nosso).

Segundo Vogel e García (2018), a pedagogia da translinguagem tem potencial para transformar o relacionamento entre alunos, professores e o currículo. Para as autoras, ao reconhecer que os alunos vêm para a sala de aula com conhecimento linguístico que às vezes é maior que o do professor, é preciso abrir espaço para o aprendizado mútuo, professores e alunos aprendendo uns com os outros. Nos excertos anteriores, notamos que as atividades do Ensino Infantil valorizam o lugar de onde a criança vem e respeitam as expressões de culturas diversas, propondo a interação das crianças com valores humanos e com a diversidade cultural.

Observamos, nos excertos que seguem, novamente uma preocupação com a valorização e respeito à diversidade cultural. Sobre a disciplina de Língua Inglesa do Ensino

Fundamental, lê-se sobre a preocupação em despertar no aluno uma consciência crítica e de respeito à sua própria cultura e a outras:

A experiência com outra língua possibilita instrumentalizar o educando a utilizar uma ferramenta que será usada para comunicar-se, valorizar-se em suas relações sociais, podendo compreender a diferença de costumes entre os povos, adquirindo uma **consciência crítica sobre sua própria cultura e valorizando-a**. Estes elementos estabelecem parâmetros de dignidade humana a partir das quais cada um torna-se construtor de sua própria história. [...] **Identificar e respeitar a diversidade de costumes de outras culturas** (PPP do CVSJ, 2016, vol. 2, p. 55, negrito nosso).

Ainda que o documento não apresente explicitamente quais são as políticas linguísticas que a escola adota, todos os excertos apresentados são demonstrações de que a escola anseia pelo respeito e pela valorização da diversidade. Ainda que suas políticas não estejam descritas no PPP, por ter sido professora na instituição por dez anos, sei que há preocupação com os alunos multilíngues, com seu aprendizado, seu desempenho nas aulas e nas avaliações, mas acredito que possamos dar mais um passo e construir políticas linguísticas que realmente valorizem o multilinguismo, que sejam libertadoras, que abram espaço para as línguas nos corredores, nas salas de aula, nos comunicados, nos eventos. Segundo Vasconcellos (2004), para mudar as práticas de sala de aula, é preciso se perceber a realidade da escola, observar a filosofia, as concepções que a escola tem de pessoas, sociedade, currículo, planejamento, disciplina, e é a partir dessas concepções e da observância da realidade da escola, que se poderá pensar conjuntamente um planejamento linguístico.

É crucial que todos na escola estejam preparados para atender às necessidades e entender as especificidades de alunos cujo repertório linguístico plural não é um problema a ser resolvido, e tampouco deve ser apagado ou desconsiderado no processo de ensino-aprendizado na escola, sobretudo considerando que, de acordo com García (2008, p. 389), “a maioria das crianças no mundo hoje, falam línguas diferentes em casa daquelas que são utilizadas pelo sistema escolar e que são consideradas padrão”.

Spolsky (1986) argumenta que quando não é possível que o aluno seja educado na variedade de língua que fala em casa, que ele pelo menos seja educado de forma que haja total respeito pela sua língua, e que seja valorizado seus pontos fortes e potenciais. Isso tem a ver com igualdade de oportunidades na escola, com as propostas da UNESCO quanto aos direitos linguísticos de todos, que contribuem para a não invisibilização de línguas que constituídas de cultura, identidade e raça entre outros fatores e todos precisam ser respeitados.

Vasconcellos (2004, p. 17) afirma que “o Projeto Político-Pedagógico é um plano global da instituição”. Esse plano precisa ser construído com a participação dos professores, e é preciso que se entenda que ele, assim como todo o restante, deve ser aperfeiçoado ao longo da caminhada para que possa transformar a realidade. Vasconcellos (2004) sugere que o documento seja revisado ano a ano. O PPP expressa as opções da instituição e propõe a colocação em prática do que foi planejado. Segundo o autor, não pode reduzir-se apenas à sua confecção, a construção do PPP carregado dos valores e anseios da escola deve estar comprometido com a transformação.

A próxima subseção trará reflexões acerca do mapeamento linguístico desenvolvido na escola, bem como acerca das informações que obtivemos através do PPP. As reflexões também objetivam culminar em sugestões a serem pensadas para que a escola construa um planejamento linguístico educacional para a valorização das línguas na instituição.

#### 4.4 REFLEXÕES ACERCA DO MAPEAMENTO NA ESCOLA E SUGESTÕES DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA A VALORIZAÇÃO DAS LÍNGUAS

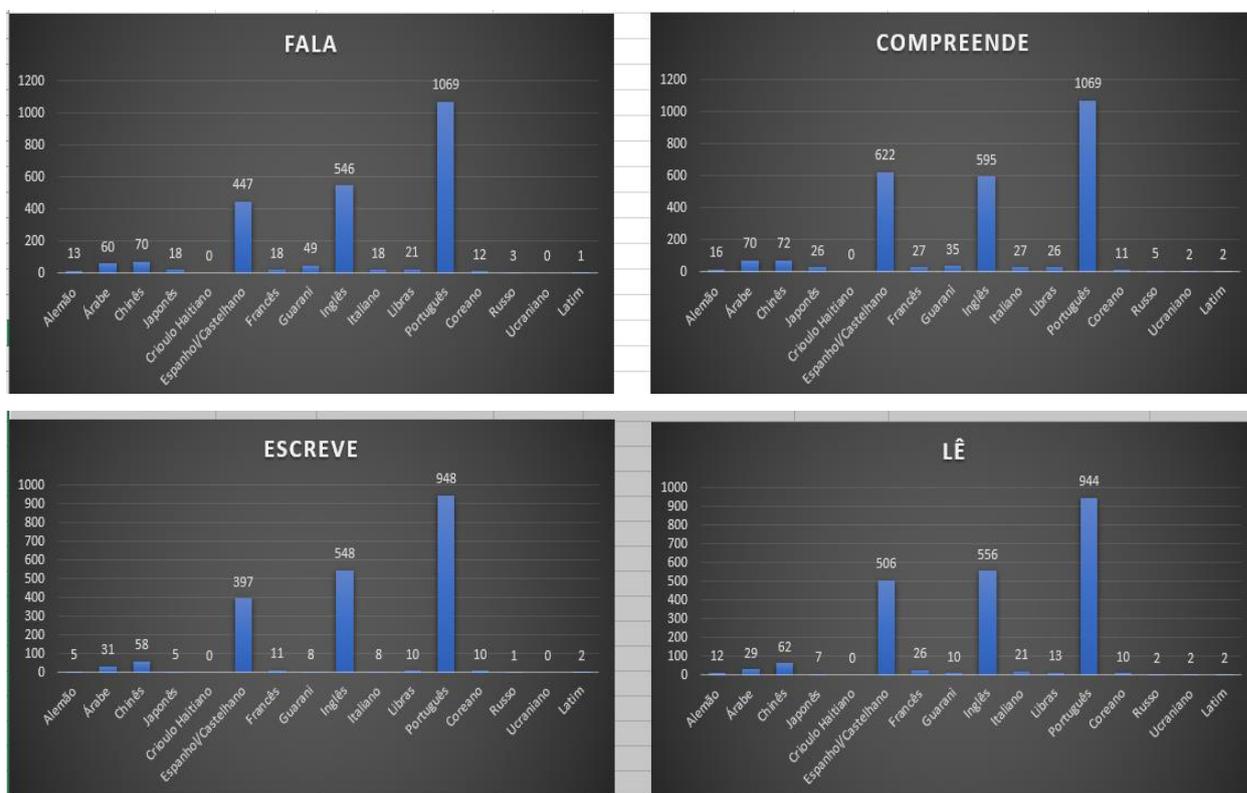
Quando iniciamos o mapeamento linguístico em fevereiro de 2018, sabíamos que havia alunos que falavam outras línguas, mas não sabíamos quais, não sabíamos se existiam em outros segmentos, não sabíamos a quantidade. Eu, como professora de Língua Inglesa na instituição, perguntava aos alunos individualmente, quando percebia que falavam outras línguas, que línguas falavam em casa, com seus amigos. Eu os ouvia nos corredores, nas salas de aula, aos pais nas reuniões e eventos, e todas as vozes me inquietavam. Queria que suas línguas tivessem vez na escola, que elas fossem também valorizadas.

A língua inglesa é uma língua hegemônica, que tem forte poder na sociedade; há uma certa cobrança que se fale ‘bem’, que se tenha sotaque de um nativo (que nativo, nativo de onde?), ou que não se tenha sotaque; enfim, todas essas cobranças me chamavam à atenção, pois queria ouvir a língua do outro, dizer que a língua dele é tão importante quanto a língua que ensino, e que ter sotaque ou qualquer outro fator identitário que transparecesse no seu discurso em língua inglesa não diminui nenhuma língua e nem a quem está falando.

O mapeamento nos mostrou que o CVSJ é uma instituição multilíngue em todos os seus segmentos. Os gráficos que seguem trazem os números de alunos que falam cada uma das línguas que fazem parte do repertório linguístico da escola. O número de alunos que compreende diferentes línguas é maior do que aqueles que falam, leem ou escrevem. Em segundo, vem a leitura, que também traz um número mais alto. Por acaso não é assim mesmo

que acontece com a(s) língua(s) materna(s) que falamos? É mais fácil compreender e ler do que falar e escrever em algumas situações.

Gráficos 20: Compilação de gráficos, resultado geral do mapeamento com os alunos



Fonte: dados gerados pelas pesquisadoras

A intenção de se fazer o mapeamento com os professores foi de, primeiramente, saber que línguas eles falavam, mas também para fazê-los pensar sobre o assunto, saber de suas opiniões quanto aos alunos multilíngues, sobre como se programavam para o trabalho com turmas de alunos heterogêneas linguisticamente.

As respostas aos questionários nos trouxeram reflexões valiosas e, na análise dos dados, não pudemos contemplar tudo o que obtivemos, há sempre mais a ser analisado. Cada uma das respostas traz informações que merecem ser discutidas; essa pesquisa, no entanto, se tornaria um pouco confusa, e poderia se afastar do que havíamos proposto. Então, optamos por seguir uma linha: que línguas fazem parte de seu repertório, se percebiam as línguas faladas pelos alunos e como procediam, e sobre (in)formação sobre diversidade linguística.

Percebemos que há menor diversidade linguística entre os professores do que entre os alunos, mas eles têm bastante interesse em aprender outras línguas. Foi interessante que os

professores também demonstraram querer aprender a língua inglesa, e como inferiram à língua valor para seu crescimento profissional, vendo a língua como um instrumento.

Quanto aos seus alunos, sabem que eles são multilíngues, alguns encontram maneiras de ajudá-los quando encontram dificuldade, especialmente referente à interpretação. Adotam políticas intuitivamente para que seus alunos consigam ter melhor resultado. Houve muitos relatos interessantes de como percebem seus alunos multilíngues, sobre o relacionamento deles com a classe, relatos que mereceriam rodas de conversa, oficinas, formações.

Em se tratando de formações, há muito interesse em formações nesse sentido, acreditamos que o mapeamento linguístico fomentou o interesse pelos assuntos que consideramos de suma importância para professores em contexto de fronteira. Seriam importantes, também, para que se pudesse começar transformações em conjunto, proposições de políticas linguísticas em prol dessa pluralidade. Essas formações poderiam acontecer de forma gradativa, mas envolvendo toda a equipe pedagógica e o administrativo.

Ao longo do PPP da escola, percebemos que há preocupação com a diversidade, pluralidade. Não há menção, todavia, à pluralidade linguística. Não há, no documento, políticas linguísticas adotadas pela escola, que sejam acolhedoras desse tipo de diversidade. O documento é um plano, e políticas linguísticas que vislumbrem o multilinguismo, que estejam em favor das línguas, não estão explícitas no documento, e isso poderia ser um agente norteador para toda a comunidade do CVSJ.

Entendemos que o planejamento linguístico educacional não pode ser imposto, discorremos sobre isso na seção 2.3 desta pesquisa, em que Menken e García (2010), Wiley e Garcia (2016) e Vasconcellos (2004) direcionam para um planejamento que seja construído conjuntamente. Sobre o planejamento, também verificamos, nos estudos de Spolsky (2005) citando Haugen (1972, apud GARCÍA, 2009), que ele deve considerar a língua holisticamente, já que há nas línguas todo um contexto social, econômico, psicológico, histórico. Vasconcellos (2004) afirma que é preciso planejar, que as práticas em sala de aula dificilmente mudarão se não forem planejadas de modo conjunto.

De acordo com García (2009), o papel principal da escola em contextos plurilíngues é o desenvolvimento do plurilinguismo com um valor positivo. Dessa forma, entendemos que os planejamentos linguísticos educacionais do CVSJ poderiam contemplar políticas que amparem os alunos que falam outras línguas. Além disso, poderia possibilitar aos professores do CVSJ uma reflexão sobre os alunos que falam línguas autóctones, e sobre ações diante da diversidade linguística na instituição.

A pluralidade linguística no CVSJ é observada nas salas de aula, nos corredores, nas reuniões de pais, nas festas e celebrações da escola. O diagnóstico que propusemos objetivou elucidar o multilinguismo no CVSJ, promover reflexões acerca do tema que norteia esta pesquisa, e acreditamos que os dados gerados podem auxiliar nas reflexões acerca do planejamento linguístico educacional da instituição.

A importância das línguas faladas pelos alunos e o direito linguístico dos alunos é inegável. O fato de a instituição CVSJ estar localizada em uma tríplice fronteira em que aproximadamente 90 nacionalidades coexistem (SINCRE, 2017) justifica a relevância de se ter um planejamento linguístico que contemple e demonstre respeito pelas línguas maternas da sua comunidade, e que promova uma conscientização linguística e valorização dessas línguas.

O CVSJ é exemplo de um território em que mesmo aqueles membros que se declaram monolíngues na língua portuguesa compartilham do mesmo espaço físico com pessoas que são bilíngues ou multilíngues, como citado por Ribeiro-Berger (2015, p.72), no excerto que segue:

Na literatura sociolinguística é recorrente a afirmação de que a maioria dos países é **multi** ou **plurilíngue**, ou seja, que em seus territórios (tidos aqui como a materialidade dos territórios nacionais) coexistem diversas línguas, ainda que não oficializadas e/ou promovidas. A coexistência de línguas não pressupõe necessariamente que os indivíduos sejam majoritariamente bilíngues em dado território. Pode haver casos de sociedades em que as pessoas se declarem, em sua maioria, monolíngues na língua oficial majoritária, mas compartilham do mesmo espaço físico com bilíngues nessa língua majoritária e em mais outra, seja ela língua de herança<sup>46</sup> ou língua autóctone, por exemplo.

Nesse território multilíngue, há diferentes atitudes quanto às línguas faladas, positivas e negativas. Há professores e alunos que podem enfrentar desafios em face dessa pluralidade linguística. Acreditamos na importância de se estimular a curiosidade dos alunos quanto às línguas, fazê-los despertar para a pluralidade linguística. Conforme Broch (2014), perceber a língua do outro e ter acesso a um número maior de línguas do que é oferecido na escola é uma atitude positiva e promove o respeito.

Na mesma linha, concordam Oliveira e Altenhofen (2011, p. 195), sobre como dar ouvidos aos multilíngues relaciona-se com melhor aprendizado também. Trazem uma reflexão importante acerca das escolhas linguísticas que realizamos para rezar, por exemplo. Ainda que

---

<sup>46</sup>“O termo ‘língua de herança’ também é frequentemente usado para referir-se a línguas faladas pelas comunidades étnicas”. No original: “The term ‘heritage language’ is also often used to refer to languages spoken by ethnic communities” (GARCÍA, 2009, p. 60, tradução nossa).

a fluência oral seja suficiente ou muito boa, preferimos fazer nossas orações na nossa língua materna:

Qual seria o efeito de reflexão e fixação de conteúdo se permitíssemos uma maior abertura de mundo à voz do aluno – da sua língua materna, na discussão e busca desse conhecimento, do mesmo modo por exemplo como rezamos, escolhendo uma língua para nos dirigirmos a Deus? (OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011, p. 195).

Acreditamos que a promoção das línguas faladas no CVSJ seja uma oportunidade em que todos ganham, oportunidade direta de formação espiritual, pois nos abre para pensamentos plurais e mais flexíveis como descrevem os autores:

Nosso pensamento ganha, com o aprendizado de cada língua, uma modificação e tonalidade, de modo que o poliglotismo, além de ter várias utilidades indiretas, é também um meio direto de formação espiritual, pois aperfeiçoa e corrige nossas apreciações com a introdução da pluralidade e das sutilezas dos conceitos, aumentando também a flexibilidade do pensamento à medida que o conceito se torna cada vez mais livre da palavra com o aprendizado de várias línguas (OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011, p. 195).

Além de todos os benefícios que o multilinguismo oferece, ele é um direito humano. As Nações Unidas aprovavam, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em que o artigo segundo expressa que: “todos têm todos os direitos e todas as liberdades”, sem distinção “de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou qualquer outra condição” (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, p. 1).

Há sempre muitas possibilidades, muitos caminhos para a reelaboração de um planejamento, ações que valorizariam as línguas faladas pela comunidade vicentina. Pode-se, por exemplo, pensar estratégias para que o mapeamento linguístico pudesse acontecer todos os anos, como parte dos procedimentos para a matrícula e rematrícula, com um campo em que pudessem responder a algumas perguntas sobre as línguas que fazem parte de seu repertório. Assim, todos os anos se saberiam que línguas são faladas ali, e se poderia tomar medidas que mostrariam respeito a elas e aos seus falantes, além de ajudar a minimizar algumas situações de mal interpretação.

Talvez os bilhetes pudessem ser acessados no site em várias línguas, talvez pudesse haver placas pela escola com direcionamentos em diferentes línguas, pois que não falam português pudessem ser atendidos com ajuda de um intérprete. Essas são apenas algumas

proposições, mas tudo deve ser feito a partir de um planejamento. Sugeriríamos, então, que se partisse do PPP da escola.

Pensando em um planejamento linguístico educacional que vislumbre o multilinguismo no CVSJ, sugerimos dez princípios de Menken e García (2010). As autoras propõem diretrizes para que seja integrado ao documento a valorização do multilinguismo em contexto escolar.

Como é necessário que haja um plano para que a prática em sala de aula se transforme e seja acolhedora, respeitadora e que valorize o multilinguismo, e por sabermos que muitas vezes é difícil saber por onde começar, sugerimos estas diretrizes que instruem a escola e professores que estão em vias de implementar ações políticas sobre a necessidade de se iniciar de dentro para fora, sobre a necessidade de se começar, como e o que fazer.

As autoras propõem perguntas através das quais se poderá construir um planejamento linguístico que considere todo o contexto sendo estudado. Relacionamos os dez passos sugeridos pelas autoras no artigo *Ten Guiding principles for teachers*, dez princípios norteadores para professores (MENKEN e GARCÍA, 2010, *tradução nossa*).

Inicialmente, as autoras indicam uma autorreflexão, momento em que se faz necessário que os professores respondam aos seguintes questionamentos: línguas que falam, leem, escrevem e se comunicam (sinais), como percebem suas atividades com as línguas em casa, com pessoas diferentes, no trabalho, na sala de aula como professores.

Em seguida, deve-se pensar sobre as práticas dos alunos nas salas de aula e nas atividades que permeiam a escola. Para tanto, as autoras indicam que seja conduzida uma pesquisa em que se buscará informação quanto às práticas linguísticas dos alunos. Neste momento, deve-se buscar entender que línguas os alunos falam dentro e fora da sala de aula, quais variedades utilizam e por quê, que línguas são faladas por alunos de diferentes etnias, que línguas utilizam para as mídias, quais são práticas linguísticas de suas famílias. Enfim, as autoras propõem um mapeamento linguístico com os alunos.

Menken e García (2010) indicam que se deve obter informação para responder aos seguintes questionamentos: se a sociedade em que se vive tem uma política aberta para ensino de línguas, quais são, e se é em nível nacional. Se houver, deve-se saber também como ela está sendo ou foi implementada, quando e por quem, se há recursos suficientes, se reflete na formação do professor, se existem outros mecanismos que encorajam políticas linguísticas, se o multilinguismo é considerado.

Deve-se conhecer a política linguística da escola, refletir sobre ela, conversar com os professores e pensar nos seguintes questionamentos: se a escola tem uma política educacional

linguística explícita e, caso tenha, quem a desenvolveu, quem participou, se houve reuniões para a elaboração do documento, se alunos também participaram. Ou talvez haja um planejamento educacional linguístico de forma implícita; se for o caso, de que forma acontece, quais mecanismos dão suporte, se os membros da escola acreditam e encorajam tais políticas. Será que todos os educadores as interpretam e implementam da mesma maneira? É importante saber o que motivou a decisão, se houve necessidade de ajustes à prática e como foram feitos, que outras políticas devem ser pensadas pela sua escola que impacte no ensino de línguas e no ensino como um todo. Talvez existam outras práticas que ocorram na escola que podem ser considerados como mecanismos de políticas linguística-educacionais, será que encorajam uma mudança social positiva?

É importante que se entendam suas crenças, ideologias e motivações. Os questionamentos que as autoras apresentam almejam dar conta das percepções que se tem em relação às línguas faladas na escola; por exemplo, almeja-se descobrir como os professores descreveriam sua identidade linguística, se acreditam que é similar ou diferente da de seus alunos; entender sobre as atitudes que se tem em relação ao bilinguismo, se os professores acreditam que possa haver consequências cognitivas e sociais e quais acreditam que podem acontecer; se, caso tivessem filhos, gostariam que fossem bilíngues ou monolíngues.

Após ter refletido sobre as informações angariadas através dos outros questionamentos, responder quais são as atitudes do administrativo da escola, de toda a equipe pedagógica, pais e família, e de toda a comunidade para com as políticas linguísticas adotadas pela escola.

É importante que se conheçam os colaboradores, a organização e a liderança da escola. Pode-se entrevistar professores e a direção para responder aos questionamentos que seguem. Se as salas de aulas estão para que se alcancem os objetivos da escola quanto à política educacional, considerando o quadro de professores. Se a liderança da escola é colaborativa e se os professores trabalham conjuntamente para alcançar determinados objetivos. Se há valores compartilhados e anseio pelo cuidado para com os alunos. Se o discurso entre os colaboradores é de respeito, colaboração e inclusão das diferentes línguas e se a todos é dada a voz quando das decisões que os afetam. E como é o relacionamento entre os membros da escola, os pais e a comunidade.

É necessário entender como o currículo e a pedagogia estão inter-relacionados com políticas linguísticas educacionais e as formas como atuam como agentes de políticas linguísticas na escola e na sala de aula. Os questionamentos das autoras são sobre as formas como se negociam diferentes políticas linguísticas em sala de aula e como elas são

implementadas, sobre o currículo escolar, se ele é excludente ou se abrange diversidade linguística e cultural, se ele abrange a compreensão de mundo dos alunos, das famílias e da comunidade deles. Também se faz necessário questionar-se quanto à forma como se planeja alocar diferentes formas de linguagem no *currículum*, se é permitido falar outras línguas nas salas de aula e sua justificativa; sobre o que se faz para abranger diferentes práticas linguísticas na sala de aula, se as instruções dadas tendem a contemplar alunos que falam outras línguas de alguma forma, se a explicação é contextualizada, se é dado um modelo e se são usadas diferentes estratégias para que todos os alunos tenham voz em sala de aula.

Segundo as autoras, deve-se compreender que a avaliação dos alunos está interacionada com políticas linguísticas educacionais, e questionar-se quanto às avaliações na escola, sobre o seu objetivo e se atende à sua intenção, e quais decisões são tomadas a partir dos resultados obtidos nas avaliações ou se as avaliações são apenas utilizadas como um divisor, determinante das habilidades que se tem ou não. Deve-se questionar se as avaliações sendo aplicadas são formativas e se agregam para o crescimento do aluno. Ao preparar avaliações, deve-se questionar sobre quais línguas e assuntos culturais devem ser lembrados. Que efeitos diferentes tipos de avaliação têm nos professores e alunos, que relação elas têm com política linguística, se o impacto causado pelas avaliações é positivo ou negativo, e se a avaliação na escola melhora a vida educacional do aluno.

Por fim, as autoras Menken e García (2010) indicam que todas as esferas da escola sejam consideradas e abrangidas para a construção de um planejamento linguístico educacional que objetive políticas linguísticas que intencionem igualdade de oportunidades entre pessoas que falam línguas diferentes. É preciso entender os efeitos das políticas linguísticas educacionais na justiça social e nos problemas de desigualdade entre os grupos linguísticos, e o seu poder como agentes de política linguística. Faz-se necessário se questionar quanto aos efeitos da presente política linguística educacional e é importante que se conjecture como a língua dos alunos é representada e incluída na política linguística educacional, assim como de que forma está se promovendo espaço para o multilinguismo e multiculturalismo como agentes de políticas linguísticas nas salas de aula. É preciso que se questione também quanto ao conhecimento que se tem da área, e o que se pode fazer para que os alunos tenham acesso a recurso que lhes garanta igualdade da língua falada em relação às outras línguas faladas na escola, na sua família e comunidade.

Planejar não é sempre uma tarefa fácil, mas em se tratando de escola, de sala de aula, em alunos e especialmente em contexto como esse, multilíngue e transfronteiriço, é preciso planejar, sentar junto, refletir e estudar para poder ensinar de forma que todas as línguas sejam

respeitadas e valorizadas, para que todos os alunos possam aprender mais, sentindo-se mais seguros, autoconfiantes, para que as línguas ganhem espaço, sejam ouvidas, vistas por toda a escola, para que todos ganhem por estar dentro de um contexto diverso em que isso não seja um problema, mas oportunidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o mapeamento linguístico no Colégio Vicentino São José tenha alcançado a maior parte de seus alunos e também professores, estes são dados apenas de fevereiro e março de 2018; os alunos e professores não são todos os mesmos todos os anos, alguns mudam de escola, outros mudam de segmento, portanto, acreditamos, como mencionamos anteriormente, que esta pesquisa deveria fazer parte dos procedimentos de matrícula e rematrícula na escola, bem como da contratação de novos professores ou até mesmo da contratação de todo funcionário.

Nos foi possível ver os números nos gráficos, sistematizando o que eu percebia durante as aulas. Pudemos averiguar quantos eram os alunos, e quantas línguas faziam parte do repertório dos alunos e professores da escola; pudemos também entender de que forma os professores percebem o multilinguismo em suas salas de aula, e sabemos também, agora, que eles têm interesse em aprender mais sobre como podem agir para que consigam melhor desenvolvimento de todos os seus alunos. Além disso, ao analisar o PPP da escola, percebemos sua forte inclinação para as questões que se referem a respeito à diversidade; não há menção à diversidade linguística, mas há quanto à cultura, por exemplo, a um passo dos assuntos aos quais nos referimos nessa pesquisa.

Quanto aos números de alunos multilíngues e número de línguas na escola, eles me surpreenderam de alguma forma; apesar de saber que estavam ali, não sabia que eram tantos. Eu mesma passei a vê-los em toda parte, perceber seus sotaques, os momentos de translinguagens, a entender melhor os alunos multilíngues que, por perceber meu interesse pela sua língua, também mostravam mais interesse pelo que eu tinha para ensinar, embora fosse tão pouco. Ver os dados, ler as respostas dos alunos e pais de alunos nos questionários me despertou para uma certa responsabilidade. Saber do repertório linguístico dos alunos no CVJS me despertou a vontade de pensar junto com a escola em um planejamento linguístico interdisciplinar, política linguística é um campo interdisciplinar.

Os professores da escola mostraram interesse pelas línguas, sabem que seus alunos são multilíngues, percebem que eles passam por alguns desconfortos em se tratando de interpretação e agem por instinto para que possam alcançar melhores resultados academicamente. Não há um planejamento explícito que dê conta do multilinguismo na escola, todavia há professores que percebem e agem para ajudá-los a interpretar melhor, há política em prol da educação, da aprendizagem.

Pode haver um planejamento pensado interdisciplinarmente que dê conta não apenas de dirimir os ‘problemas’ decorrentes da interpretação entre os alunos multilíngues, mas que seja acolhedor da pluralidade linguística na instituição. Pensar ações tecnológicas para que se possa mapear linguisticamente a escola, ferramentas eletrônicas que permitam que os pais recebam informações em diferentes línguas sobre o desempenho escolar de seus filhos, orientações pedagógicas, entre outras informações importantes, para que a parceria entre família, alunos e escola seja efetiva. Há muito que se pode fazer para dar ouvidos aos alunos e famílias multilíngues. Se pensado conjuntamente, o planejamento linguístico escolar pode ser para além do pedagógico, ser um caminho que culmine nos preceitos da instituição: o respeito pela diversidade.

O que concluímos com essa pesquisa é que não se pode fechar os ouvidos para as línguas que são tantas no CVSJ. O colégio tem a cara da tríplice fronteira, e a pluralidade linguística na instituição urge por políticas linguísticas plurais para a valorização e respeito às línguas. Respeito tem muito a ver com o que é mais importante em se tratando de formação para a vida, para um mundo tão tecnológico e globalizado, respeito tem a ver com ser humano, com paz e equidade. Não pode haver conclusão para essa pesquisa porque há línguas para serem ouvidas.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, José Lindomar C. **A dinâmica das fronteiras: os brasiguais na fronteira entre o Brasil e o Paraguai**. São Paulo: Annablume, 2010. P. 17-57

ALTENHOFEN, C. V. **Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no sul do Brasil**. Revista Internacional de linguística Ibero americana, Frankfurt, v.3, 2004.

BAKER, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters, Clevedon, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: USP, 1996.

BROCH, Ingrid Kuchenbecker. **Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares** / Ingrid Kuchenbecker Broch. 2014.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola editorial; IPOL, 2007.

CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. **Diferentes Diferenças -Desafios interculturais na sala de aula**. 1. ed. Campinas: CEFIEL/MEC, 2009.

CARDOZO, Poliana Fabiula. A imigração árabe em Foz do Iguaçu: conservando sua cultura através de suas instituições representativas. In: SANTOS, Carlos Honorato Schuch. (Org.). **Organizações e Turismo**. Caxias do Sul: Educs, 2004.

CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 45-67.

COELHO, Elizabeth. *Language and Learning in Multilingual Classrooms: A Practical Approach*. United States, 2012.

COLÉGIO VICENTINO SÃO JOSÉ. **Projeto Político-Pedagógico**. Foz do Iguaçu, PR. 2016.

CRYSTAL, David. **The Cambridge Encyclopedia of Language**. Cambridge: Cambridge University Press. 1987.

CRYSTAL, David. Plenary lecture to the CILT Primary Languages Show, '**From the Word to the World**', Liverpool, 4 March 2011.

GARCÍA O. (2008) Multilingual Language Awareness and Teacher Education. In: Hornberger N.H. (eds) **Encyclopedia of Language and Education**. Springer, Boston, MA  
GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social/** Antônio Carlos Gil. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**. Malden, MA; Oxford: Wiley-Blackwell Pub., 2009

GARCÍA, O., Menken, K. Cultivating an ecology of multilingualism in schools. In B. Spolsky, O. Inbar-Lourie, & M. Tannenbaum (eds.), **Challenges for Language Education and Policy: Making Space for People**. New York: Routledge, 2015.

HAESBAERT, Rogerio. **Território e Multiterritorialidade: um debate**. In. *Geografia*. Ano IX, no 17, 2007.

HAWKINS, Eric. **Awareness of language: An Introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

HÉLOT, Christine. Bridging the gap between prestigious bilingualism and the bilingualism of minorities: Towards an integrated perspective of multilingualism in the French education context. In: BilingLatAm ESSARP & UdeSA First International Symposium of Bilingualism and Bilingual Education in Latin America 1,2,3 April/Abril 2004. Primer Simposio Internacional de Bilinguismo y Educación Bilingüe en América Latina Buenos Aires, Argentina.

KUMARAVADIVELU, B. *A Linguística Aplicada na Era da Globalização*. In: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

LE BRETON, J. M. (2005) Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial. p. 12-26.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAHER, T. M. Do Casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In CAVALCANTI, M., BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs), **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

MENKEN, Kate, GARCÍA, Ofelia. **Negotiating Language Policies in Schools**. New York: Routledge, 2010.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de (org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em política linguística**. Campinas (SP): Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis : IPOL, 2003.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de & ALTENHOFEN, Cléo V. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística do Brasil: inserção e exclusão do plurilingüismo na educação e na sociedade. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tommaso (orgs.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 187-216.

OLIVEIRA, Nara Regina Olmedo de. **Foz do Iguaçu intercultural: cotidiano e narrativas da alteridade – Foz do Iguaçu**, 2012.

PEREIRA, M. C.; COSTA, R. V. da. Política Linguística: o caso dos cenários bi(multi)língues. In: VON BORSTEL, Clarice N.; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. (Orgs.). **Linguagem, cultura e ensino**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2011, p. 49-66.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Editora Atica. 1993.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Editora Parábola, 2003.

RIBEIRO-BERGER, Isis. O ensino de língua estrangeira em Foz do Iguaçu: por uma política sensível à tríplice fronteira. In: **Ideação**. UNIOESTE-Foz do Iguaçu, v.12, n. 2, p. 117-130, 2. sem. 2010.

RIBEIRO-BERGER, Isis. **Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil – Paraguai: um olhar a partir do observatório da educação na fronteira /**, Isis Ribeiro Berger; Orientador, Gilvan Müller de Oliveira. - Florianópolis, SC, 2015.

RIBEIRO DA SILVA, Elias. **A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos**. UNIFAL, Alfenas MG, 2011.

RUIZ, Richard. **Orientations in language planning**. NABE Journal, v. 8, n. 2, p. 15-34, 1984.

SPOLSKY, Bernard. **Language and education in multilingual settings**. 1986

SPOLSKY, Bernard. **Language Policy**. Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism, ed. James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, and Jeff MacSwan, 2152-2164. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2005.

SPOLSKY, Bernard. **Para uma Teoria de Políticas Linguísticas**. *ReVEL*, vol. 14, n. 26, 2016. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez. [www.revel.inf.br].

SEIFFERT, Ana Paula. **Censo, Diagnóstico, Inventário E Observatório Linguísticos: Aspectos Metodológicos E Papel Político-Linguístico** Orientador: Prof. Dr. Gilvan Müller de Oliveira. Coorientadora: Profa. Dra. Rosângela Morello. Florianópolis, SC. 2014.

SIMONS, Gary F. and Charles D. Fennig (eds.). **Ethnologue: Languages of the World**, Twenty-first edition. Dallas, Texas: SIL International. 2018. Disponível em: <http://www.ethnologue.com>.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

THOMAZ, Karina Mendes. **A língua portuguesa no Brasil: uma política de homogeneização lingüística /** Karina Mendes Thomaz ; orientador: Jürgen Heye ; coorientadora: Mônica Savedra. – Rio de Janeiro : PUC, Departamento de Letras, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do Projeto Político Pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 5ª Ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VOGEL, Sara., & GARCIA, Ofelia. **Translanguaging**. In G. Noblit & L. Moll (Eds.), Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford: Oxford University Press, 2017.

WILEY, Terrence G., GARCIA, Ofelia. **Language Policy and Planning in Language Education: Legacies, Consequences, and Possibilities** in The [Modern Language Journal](#) 100(S1):48-63, 2016.

YIP, J., GARCÍA, O. (2018). **Translinguagens: recomendações para educadores**. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales IX*, pp. 164 - 177. Recuperado en <https://iberoamericasocial.com/translinguagens-recomendacoes-educadores>

## DOCUMENTOS ELETRÔNICOS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>. Acesso em: 04 de dez. 2018.

Colégio Vicentino São José, <http://www.cvsaojose.com.br/>. Acesso em 05 de jan. 2019.

CRYSTAL, David. **From the world to the word - and back again**. Plenary lecture to the CILT Primary Languages Show, 'From the Word to the World', Liverpool, 4 March 2011. Disponível em <http://www.davidcrystal.com/books-and-articles/language-and-education>. Acessado em: 10 de mai. 2018.

Filhas da Caridade. Província de Curitiba, 2013. <http://www.filhasdacaridade.com.br/institucional/historico/80> Acesso em: 04 de jan. 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística | v4.3.8.14. <https://ibge.gov.br/>. Acesso em junho de 2018.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016. Disponível em [www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br). Acesso em: 15 de dez. 2018.

MORELLO, Rosângela. **Censos nacionais e perspectivas políticas para as línguas brasileiras**. *Revista Brasileira de Estudos de População*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 431-439. 2016. Disponível em <http://e-ipol.org/censos-nacionais-e-perspectivas-politicas-para-as-linguas-brasileiras/#more-12711>. Acesso em: 10 de mai. 2018.

UNESCO. Declaração Universal sobre a diversidade Cultural, 2002. Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>> Acesso em: 30 de mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Mensagem da UNESCO para o Dia Internacional da Língua Materna (17.02.2017). Disponível em: < [http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/unesco\\_message\\_for\\_the\\_international\\_mother\\_language\\_day-2/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/unesco_message_for_the_international_mother_language_day-2/)> Acesso em: 05 fev. 2018.

## ANEXOS

### ANEXO 1 – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIOESTE - CENTRO DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** VALORIZAÇÃO E PROMOÇÃO DO MULTILINGUISMO NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DE UMA PESQUISA-AÇÃO EM FÓZ DO IGUAÇU, PR

**Pesquisador:** Isis Ribeiro Berger

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 83142218.3.0000.0107

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ UNIOESTE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.588.586

##### Apresentação do Projeto:

A pesquisadora propõe o desenvolvimento de um projeto de pesquisa sobre "a gestão da diversidade linguística escolar com vistas a sua valorização e promoção", efetuando, a análise dos dados referentes ao panorama da diversidade linguística presente no Colégio Vicentino São José em Foz do Iguaçu. O projeto se caracteriza como pesquisa ação e se propõe pelo "trabalho sistemático por meio de oficinas de estudo e reflexão sobre Política Linguísticas para o multilinguismo e gestão das línguas em circulação na instituição, que está situada no contexto de diversidade linguístico-cultural da tríplice fronteira Brasil, Paraguai e Argentina".

##### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo primário:** investigar quais estratégias podem contribuir para a valorização e promoção do multi/plurilinguismo na escola e contribuir para elaborar um planejamento linguístico-educacional que promova a pluralidade linguística na escola.

**Objetivos secundários:** Identificar o perfil linguístico da comunidade escolar do Colégio Vicentino São José; Estudar e refletir sobre gestão de línguas na escola a fim de propor práticas para valorizar e promover a diversidade linguística e promover a consciência linguística dos envolvidos; Propor oficinas e práticas junto aos docentes, com vistas a valorização e promoção da diversidade linguística.

**Endereço:** UNIVERSITARIA

**Bairro:** UNIVERSITARIO

**UF:** PR

**Município:** CASCAVEL

**CEP:** 85.819-110

**Telefone:** (45)3220-3272

**E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.588.586

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O tratamento dos riscos foi adequado no documento próprio, conforme solicitado.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Não há comentários sobre a pesquisa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória estão em acordo com as resoluções que regulam a matéria e estão postados na plataforma Brasil.

**Recomendações:**

Não há recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1018903.pdf	09/03/2018 09:11:40		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2.pdf	08/03/2018 22:09:48	MIRIAM REGINA GIONGO KUERTEN	Aceito
Outros	Resposta.pdf	08/03/2018 22:07:36	MIRIAM REGINA GIONGO KUERTEN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	12/02/2018 13:56:30	MIRIAM REGINA GIONGO KUERTEN	Aceito
Outros	AnexoVI.pdf	12/02/2018 13:54:00	MIRIAM REGINA GIONGO KUERTEN	Aceito
Outros	AnexoV.pdf	12/02/2018 13:52:05	MIRIAM REGINA GIONGO KUERTEN	Aceito
Outros	AnexoIV.pdf	12/02/2018 13:49:26	MIRIAM REGINA GIONGO KUERTEN	Aceito
Outros	AnexoIII.pdf	12/02/2018 13:47:14	MIRIAM REGINA GIONGO KUERTEN	Aceito
Folha de Rosto	AnexoI.pdf	12/02/2018 13:42:00	MIRIAM REGINA GIONGO KUERTEN	Aceito

**Situação do Parecer:**

Endereço: UNIVERSITARIA  
Bairro: UNIVERSITÁRIO CEP: 85.819-110  
UF: PR Município: CASCAVEL  
Telefone: (45)3220-3272 E-mail: cep.prppg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.588.586

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CASCADEL, 09 de Abril de 2018

---

**Assinado por:**  
**Dartel Ferrari de Lima**  
**(Coordenador)**

Endereço: UNIVERSITARIA  
Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 85.819-110  
UF: PR Município: CASCADEL  
Telefone: (45)3220-3272 E-mail: cep.prrpg@unioeste.br

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO PARA MAPEAMENTO LINGUÍSTICO



**Colégio Vicentino São José**  
**Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio**

Caro aluno (a) \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Estamos desenvolvendo uma pesquisa exploratória sobre a diversidade linguística no Colégio Vicentino São José e gostaríamos que respondessem a este questionário.

1) Que língua  você fala, compreende (oral), escreve e lê? Pode-se marcar mais de uma opção, independentemente do nível de conhecimento em cada uma das línguas.

FALA	COMPREENDE	ESCREVE	LÊ
<input type="checkbox"/> alemão	<input type="checkbox"/> alemão	<input type="checkbox"/> alemão	<input type="checkbox"/> alemão
<input type="checkbox"/> árabe	<input type="checkbox"/> árabe	<input type="checkbox"/> árabe	<input type="checkbox"/> árabe
<input type="checkbox"/> chinês	<input type="checkbox"/> chinês	<input type="checkbox"/> chinês	<input type="checkbox"/> chinês
<input type="checkbox"/> japonês	<input type="checkbox"/> japonês	<input type="checkbox"/> japonês	<input type="checkbox"/> japonês
<input type="checkbox"/> crioulo haitiano			
<input type="checkbox"/> espanhol/castelhano	<input type="checkbox"/> espanhol/castelhano	<input type="checkbox"/> espanhol/castelhano	<input type="checkbox"/> espanhol/castelhano
<input type="checkbox"/> francês	<input type="checkbox"/> francês	<input type="checkbox"/> francês	<input type="checkbox"/> francês
<input type="checkbox"/> guarani	<input type="checkbox"/> guarani	<input type="checkbox"/> guarani	<input type="checkbox"/> guarani
<input type="checkbox"/> inglês	<input type="checkbox"/> inglês	<input type="checkbox"/> inglês	<input type="checkbox"/> inglês
<input type="checkbox"/> italiano	<input type="checkbox"/> italiano	<input type="checkbox"/> italiano	<input type="checkbox"/> italiano
<input type="checkbox"/> LIBRAS	<input type="checkbox"/> LIBRAS	<input type="checkbox"/> LIBRAS	<input type="checkbox"/> LIBRAS
<input type="checkbox"/> português	<input type="checkbox"/> português	<input type="checkbox"/> português	<input type="checkbox"/> português
<input type="checkbox"/> coreano	<input type="checkbox"/> coreano	<input type="checkbox"/> coreano	<input type="checkbox"/> coreano
<input type="checkbox"/> russo	<input type="checkbox"/> russo	<input type="checkbox"/> russo	<input type="checkbox"/> russo
<input type="checkbox"/> ucraniano	<input type="checkbox"/> ucraniano	<input type="checkbox"/> ucraniano	<input type="checkbox"/> ucraniano
<input type="checkbox"/> outra. Qual?			

2) Qual língua você fala melhor? \_\_\_\_\_

3) Em que língua você fala com:

Com o pai e/ou responsável	Com a mãe e/ou responsável (quando fala diferentes línguas em casa, com a família)	Com os amigos	Qual língua utiliza para as mídias (televisão, internet, séries, filmes, músicas...)
<input type="checkbox"/> alemão	<input type="checkbox"/> alemão	<input type="checkbox"/> alemão	<input type="checkbox"/> alemão
<input type="checkbox"/> árabe	<input type="checkbox"/> árabe	<input type="checkbox"/> árabe	<input type="checkbox"/> árabe
<input type="checkbox"/> chinês	<input type="checkbox"/> chinês	<input type="checkbox"/> chinês	<input type="checkbox"/> chinês
<input type="checkbox"/> japonês	<input type="checkbox"/> japonês	<input type="checkbox"/> japonês	<input type="checkbox"/> japonês
<input type="checkbox"/> crioulo haitiano	<input type="checkbox"/> crioulo haitiano	<input type="checkbox"/> crioulo haitiano	<input type="checkbox"/> crioulo haitiano
<input type="checkbox"/> espanhol/castelhano	<input type="checkbox"/> espanhol/castelhano	<input type="checkbox"/> espanhol/castelhano	<input type="checkbox"/> espanhol/castelhano
<input type="checkbox"/> francês	<input type="checkbox"/> francês	<input type="checkbox"/> francês	<input type="checkbox"/> francês
<input type="checkbox"/> guarani	<input type="checkbox"/> guarani	<input type="checkbox"/> guarani	<input type="checkbox"/> guarani
<input type="checkbox"/> inglês	<input type="checkbox"/> inglês	<input type="checkbox"/> inglês	<input type="checkbox"/> inglês
<input type="checkbox"/> italiano	<input type="checkbox"/> italiano	<input type="checkbox"/> italiano	<input type="checkbox"/> italiano
<input type="checkbox"/> LIBRAS	<input type="checkbox"/> LIBRAS	<input type="checkbox"/> LIBRAS	<input type="checkbox"/> LIBRAS
<input type="checkbox"/> português	<input type="checkbox"/> português	<input type="checkbox"/> português	<input type="checkbox"/> português
<input type="checkbox"/> coreano	<input type="checkbox"/> coreano	<input type="checkbox"/> coreano	<input type="checkbox"/> coreano
<input type="checkbox"/> russo	<input type="checkbox"/> russo	<input type="checkbox"/> russo	<input type="checkbox"/> russo
<input type="checkbox"/> ucraniano	<input type="checkbox"/> ucraniano	<input type="checkbox"/> ucraniano	<input type="checkbox"/> ucraniano
<input type="checkbox"/> outra. Qual?	<input type="checkbox"/> outra. Qual?	<input type="checkbox"/> outra. Qual?	<input type="checkbox"/> outra. Qual?

4) Você estuda alguma língua estrangeira em escola de idiomas? Qual língua? \_\_\_\_\_

Muito Obrigado!

### ANEXO 3 – CARTA AOS PROFESSORES

Foz do Iguaçu, 21 de fevereiro de 2018.

Olá, professor(a)

Estou no programa de mestrado Sociedade, Cultura e Fronteiras da Unioeste sob orientação da professora Dra. Isis Ribeiro Berger. Como professora de língua inglesa aqui no Colégio Vicentino São José desde 2008, percebo que é bastante comum que os nossos alunos falem outras línguas como língua materna, assim, algumas vezes não nos entendem bem, outras nós não os entendemos e foi isso que me instigou a fazer a pesquisa na escola.

A pesquisa estará inserida no escopo do projeto MULTILINGUISMO E SOCIEDADE NA TRÍPLICE FRONTEIRA e visa, também, contribuir para as atividades a serem desenvolvidas no âmbito da Cátedra UNESCO Políticas Linguísticas para o Multilinguismo (em tramitação na Unesco), à qual a UNIOESTE aderiu como instituição parceira.

O que nós propomos é primeiramente identificar quais línguas são faladas pelos alunos e pelos seus pais. Mais adiante, propomos reflexões acerca do tema norteador desta pesquisa, o multilinguismo. Entendemos a importância da escola como um todo; pais, professores e alunos; perceberem as línguas faladas na instituição, valorizá-las e promovê-las. Em uma sociedade em que algumas línguas se mostram mais valorizadas do que as outras, nos preocupamos com os reflexos que isso pode trazer para a vida do aluno e seu sucesso no processo de aprendizagem.

Para entendermos melhor o perfil dos nossos alunos, saber das línguas que falam e que falam seus pais, precisamos que eles ou seus pais/responsáveis respondam a um questionário. E é aí que precisaremos da ajuda de vocês. O questionário é simples e levará cerca de dois minutos, mas no caso dos alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, acreditamos que seja melhor eles responderem com ajuda dos pais. Pedimos a gentileza de enviar a pesquisa pelo aluno (pode ser anexada à agenda) e aí assim que eles forem devolvendo vocês podem deixar com as coordenadoras Lygia, Tassiana e Cassiane.

A coleta destes dados está sob minha responsabilidade, mas como eu não tenho acesso às turmas de vocês, a sua ajuda nessa fase da pesquisa será crucial. Acredito que vocês terão que lembrá-los de devolver o questionário, é por uma boa causa. Assim que eu tiver os dados deste mapeamento linguístico, compartilharei com vocês.

Agradeço antecipadamente e me coloco à disposição diante de qualquer dúvida.

Telefone e Whatsapp: 999219616

Email: [miriamgiongo@hotmail.com](mailto:miriamgiongo@hotmail.com)

Miriam Giongo Kuerten

## ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

15/05/2018

Pesquisa sobre diversidade linguística no Colégio Vicentino São José

**Pesquisa sobre diversidade linguística no Colégio Vicentino São José**

Olá! Gostaríamos de contar com a sua preciosa colaboração mais uma vez. Este questionário faz parte do trabalho/pesquisa que estamos desenvolvendo no Colégio Vicentino São José com a permissão da Irmã Diretora Angela Pan. Os alunos e/ou pais já responderam um questionário sobre as línguas que eles têm contato e para termos um panorama geral das línguas faladas na instituição, pedimos que vocês professores respondam a este questionário. Pedimos a gentileza de responderem o questionário até 15 DE MAIO DE 2018. Agradecemos muito a sua colaboração e nos colocamos à disposição para dirimir quaisquer dúvidas.

Mestranda Miriam (professora de inglês do Ensino médio) e Professora Dra. Isis Berger (orientadora e coordenadora da pesquisa).

**1. Endereço de e-mail \***

---

**2. Você fala outras línguas além do português?***Marcar apenas uma oval.* Sim Não**3. Caso fale, qual língua você fala? (independente do nível de conhecimento em cada língua. Pode marcar mais de uma opção)***Marque todas que se aplicam.* Alemão árabe chinês espanhol japonês guarani inglês italiano LIBRAS outra Outro: \_\_\_\_\_**4. Você tem interesse em aprender outras línguas?***Marcar apenas uma oval.* Sim Não

15/05/2018

Pesquisa sobre diversidade linguística no Colégio Vicentino São José

**5. Caso tenha interesse, qual língua?***Marque todas que se aplicam.*

- Alemão
- árabe
- chinês
- japonês
- francês
- guarani
- inglês
- italiano
- LIBRAS
- coreano
- outra

**6. Por quê?**

---

---

---

---

---

**7. Todos os seus alunos falam português como língua materna?***Marcar apenas uma oval.*

- sim
- não

**8. Se você tem alunos que falam outras línguas, como é o relacionamento deles com os colegas? Como reagem os colegas quando eles falam sua língua materna na sala?**

---

---

---

---

---

**9. Como se dá a aprendizagem destes alunos? Eles têm alguma dificuldade? Se têm, qual?**

---

---

---

---

---

05/2018

Pesquisa sobre diversidade linguística no Colégio Vicentino São José

10. Você percebe se eles se sentem constrangidos quando não conseguem se expressar da forma como desejam?

*Marcar apenas uma oval.*

- sim  
 não  
 as vezes

11. Como você conduz as aulas quando há alunos que falam outras línguas?

---

---

---

---

---

12. Você percebe alguma interferência da língua materna deles nos trabalhos/atividades que produzem na escola?

*Marcar apenas uma oval.*

- sim  
 não

13. Se percebe alguma interferência, é mais comum na fala, na escrita, na compreensão?

*Marcar apenas uma oval.*

- fala  
 escrita  
 compreensão

14. Quanto às avaliações, como você avalia esses alunos que possuem línguas maternas diferentes do português?

---

---

---

---

---

15. Na sua formação inicial e/continuada você teve (in)formação sobre quais dos temas relacionados abaixo:

*Marque todas que se aplicam.*

- diversidade linguística/ multilinguismo  
 Políticas Linguísticas  
 Direitos Linguísticos  
 Nenhum do temas

15/2018

Pesquisa sobre diversidade linguística no Colégio Vicentino São José

16. Acredita que são temas pertinentes? Por quê?

---

---

---

---

---

Envie para mim uma cópia das minhas respostas.

Powered by  
 Google Forms

