



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO E
DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

ROSELAINÉ BERNARDINO

***ALÉM DO PORTUNHOL, SABE... ACHO QUE UMA QUARTA LÍNGUA,
ESPECÍFICA DO PROFESSOR: PLURILINGUISMO E LETRAMENTOS
ACADÊMICOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM EM UMA UNIVERSIDADE NA
FRONTEIRA TRINACIONAL***

CASCAVEL - PR

2021

ROSELAINÉ BERNARDINO

**ALÉM DO PORTUNHOL, SABE... ACHO QUE UMA QUARTA LÍNGUA,
ESPECÍFICA DO PROFESSOR: PLURILINGUISTO E LETRAMENTOS
ACADÊMICOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM EM UMA UNIVERSIDADE NA
FRONTEIRA TRINACIONAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado e Doutorado – área de concentração em Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Linguagem: práticas linguísticas, culturais e de ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner.

CASCADEL - PR

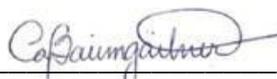
2021

ROSELAINÉ BERNARDINO

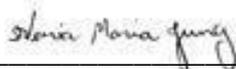
**ALÉM DO PORTUNHOL, SABE... ACHO QUE UMA QUARTA LÍNGUA,
ESPECÍFICA DO PROFESSOR: PLURILINGUISMO E LETRAMENTOS
ACADÊMICOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM EM UMA UNIVERSIDADE NA
FRONTEIRA TRINACIONAL**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

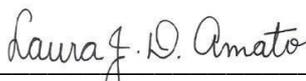
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
Orientadora



Profa. Dra. Neiva Maria Jung
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Membro Efetivo



Profa. Dra. Laura Janaina Dias Amato
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)
Membro Efetivo



Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
Membro Efetivo

Cascavel, 2021.

A Deus, por sua generosidade, pelo seu
amor e por sua bondade, que me
serviram de amparo nos momentos de
aflição.

AGRADECIMENTOS

À professora Carmen Teresinha Baumgärtner, pela paciência e por todo o conhecimento compartilhado durante a trajetória de elaboração desta dissertação.

Às professoras Laura Janaina Dias Amato, Neiva Maria Jung e Maria Elena Pires Santos, pelo tempo dedicado à apreciação desta pesquisa e pelas valiosas contribuições.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Unioeste, por todos os ensinamentos partilhados no decorrer desta jornada.

À Unila, pela oportunidade de me ausentar parcialmente das atividades laborais e dedicar mais tempo à realização desta pesquisa.

Aos discentes e docentes da comunidade Unilera, que formam esse ambiente rico em línguas e culturas, e que diariamente se reinventam para vivenciar essa experiência plural.

Aos amigos e colegas, que foram alívio nos momentos em que o desenvolvimento das atividades da academia parecia pesado.

A todos aqueles que, de alguma maneira, contribuíram com a minha trajetória acadêmica.

Em vez de recapitular o que todos os que estão do lado de fora acham que sabem, é só chegar mais perto do que muitos professores e alunos vivenciam de fato [...]. (RAMPTON, 2006, p. 3)

BERNARDINO, Roselaine. ***Além doportunhol, sabe... acho que uma quarta língua, específica do professor: plurilinguismo e letramentos acadêmicos no ensino-aprendizagem em uma universidade na fronteira trinacional.*** 2021. 165 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Cascavel, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner

Defesa: 30 de novembro de 2021.

RESUMO

Esta dissertação tem como tema as impressões sobre a presença da pluralidade linguística no contexto de ensino, especialmente no transcorrer das aulas, na compreensão dos conteúdos e no desenvolvimento de atividades acadêmicas, por parte de discentes e docentes de graduação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), uma instituição que se reconhece bilíngue, português e espanhol, localizada em uma fronteira trinacional entre Brasil, Argentina e Paraguai. A partir de vivências experimentadas nesse contexto e por meio de uma análise de trabalhos já desenvolvidos sobre essa temática, surgiu a seguinte indagação: Como as experiências plurilíngues são percebidas por discentes e docentes no desempenho acadêmico daqueles que fazem curso de graduação na Unila? Destarte, o objetivo geral deste trabalho foi refletir sobre as experiências educacionais plurilíngues em cursos de graduação na Unila, focalizando a percepção de acadêmicos e professores da instituição. Para isso, buscou-se apoio nas teorias de diferentes autores que tratam das questões relacionadas à educação bilíngue e ao plurilinguismo (GARCÍA 2007; 2009; GROSJEAN, 2008; HORNBERGER 1991; MAHER, 2007), à política e ao planejamento linguístico (COOPER, 1989; HAMEL, 1993; RAJAGOPALAN, 2013, 2014; SHOHAMY, 2006), e às práticas de letramento (FERNÁNDEZ; CARLINO, 2010; LILLIS, 2001; STREET, 2013). Já o percurso metodológico foi pautado na perspectiva teórica da Linguística Aplicada (CAVALCANTI, 1986; MOITA LOPES, 1996, 2006; PENNYCOOK, 1998, 2006), caracterizando-se como uma pesquisa dentro do paradigma qualitativo-interpretativista, mais especificamente uma etnografia da linguagem (BORTONIRICARDO, 2008; CLIFFORD, 2011; TRIVIÑOS, 1987), realizada com discentes e docentes dos cursos de graduação da Unila, utilizando como instrumento de geração de dados a entrevista semiestruturada. Os resultados revelaram que, apesar de ter o bilinguismo como um de seus princípios, parece haver uma indução ao uso da língua portuguesa em detrimento do espanhol, o que poderia ser equilibrado por meio da implementação de uma política e de um planejamento linguísticos. Além disso, foi possível notar que algumas questões que se apresentam no contexto da graduação da Unila não estão diretamente relacionadas à pluralidade linguística, mas sim aos letramentos acadêmicos, como é o caso de algumas dificuldades percebidas nos processos de compreensão dos conteúdos e na elaboração de atividades acadêmicas, por parte dos discentes, e na correção e avaliação de trabalhos acadêmicos, por parte dos docentes. Acredita-se que essa questão poderia ser solucionada com a implementação de mecanismos institucionais focados na facilitação do processo de transição das práticas de letramento do ensino médio para as práticas de letramento do ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Pluralidade linguística. Bilinguismo. Ensino-aprendizagem. Unila. Fronteira.

BERNARDINO, Roselaine. *Além doportunhol, sabe... acho que uma quarta língua, específica do professor: plurilingüismo y literacidades académicas en la enseñanza-aprendizaje en una universidad en la frontera trinacional*. 2021. 165 f. Tesis (Maestría en Letras) - Universidad Estatal del Oeste del Paraná - Unioeste, Cascavel, 2021.

RESUMEN

Esta tesis tiene como tema las impresiones sobre la presencia de la pluralidad lingüística en el contexto de enseñanza, especialmente en el transcurso de las clases, en la comprensión de los contenidos y en el desarrollo de las actividades académicas, por parte de discentes y docentes de graduación de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (Unila), una institución que se reconoce a sí misma como bilingüe, portugués y español, ubicada en una frontera trinacional entre Brasil, Argentina y Paraguay. A partir de las experiencias vividas en este contexto y a través del análisis de trabajos ya desarrollados sobre este tema, surgió la siguiente pregunta: ¿Cómo son percibidas las experiencias plurilingües por discentes y docentes en el desempeño académico de aquellos que cursan graduación en la Unila? Así, el objetivo general de este trabajo fue reflexionar sobre las experiencias educativas plurilingües en los cursos de graduación de la Unila, con foco en la percepción de académicos y profesores de la institución. Para ello, se buscó apoyo en las teorías de diferentes autores que abordan temas relacionados con la educación bilingüe y el plurilingüismo (GARCÍA 2007; 2009; GROSJEAN, 2008; HORNBERGER 1991; MAHER, 2007), con la política y la planificación lingüística (COOPER, 1989; HAMEL, 1993; RAJAGOPALAN, 2013, 2014; SHOHAMY, 2006), y con las prácticas de alfabetización (FERNÁNDEZ; CARLINO, 2010; LILLIS, 2001; STREET, 2013). El camino metodológico se basó en la perspectiva teórica de la Lingüística Aplicada (CAVALCANTI, 1986; MOITA LOPES, 1996, 2006; PENNYCOOK, 1998, 2006), caracterizándose como una investigación dentro del paradigma cualitativo-interpretativista, más específicamente una etnografía del lenguaje (BORTONI-RICARDO, 2008; CLIFFORD, 2011; TRIVIÑOS, 1987), realizada con discentes y docentes de los cursos de graduación de la Unila, utilizando la entrevista semiestructurada como instrumento de generación de datos. Los resultados revelaron que, a pesar de tener el bilingüismo como uno de sus principios, parece haber una inducción al uso del portugués a expensas del español, lo que podría equilibrarse mediante la implementación de una política y planificación lingüísticas. Además, se pudo notar que algunas cuestiones que surgen en el contexto de la graduación en la Unila no están directamente relacionadas con la pluralidad lingüística, sino con la alfabetización académica, como es el caso de algunas dificultades percibidas en los procesos de comprensión de los contenidos y en la elaboración de las actividades académicas, por parte de los discentes, y en la corrección y evaluación de trabajos académicos, por parte de los docentes. Se cree que esta cuestión podría resolverse con la implementación de mecanismos institucionales enfocados a facilitar el proceso de transición de las prácticas de alfabetización de la educación secundaria a las prácticas de alfabetización de la educación superior.

PALABRAS-CLAVE: Pluralidad lingüística. Bilingüismo. Enseñanza-aprendizaje. Unila. Frontera.

BERNARDINO, Roselaine. *Além doportunhol, sabe... acho que uma quarta língua, específica do professor: plurilingualism and academic literacies in teaching-learning at a university on the trinational border*. 2021. 165 f. Thesis (Master of Language) - State University of the West of Paraná – Unioeste, Cascavel, 2021.

ABSTRACT

This thesis has as its theme the impressions about the presence of linguistic plurality in the teaching context, especially during classes, in the understanding of the contents and in the development of academic activities, by students and undergraduate professors at the Federal University of Latin-American Integration (Unila), an institution that recognizes itself as bilingual, Portuguese and Spanish, located on a trinational border between Brazil, Argentina and Paraguay. From lived experiences in this context and through an analysis of previous research developed on this topic, the following question emerged: How are plurilingual experiences perceived by students and teachers in the academic performance of those who take an undergraduate course at Unila? Thus, the general objective of this work was to reflect on the plurilingual educational experiences in undergraduate courses at Unila, focusing on the perception of academics and professors at the institution. To that end, support was sought in the theories of different authors that deal with issues related to bilingual education and plurilingualism (GARCÍA 2007; 2009; GROSJEAN, 2008; HORNBERGER 1991; MAHER, 2007), policy and linguistic planning (COOPER, 1989; HAMEL, 1993; RAJAGOPALAN, 2013, 2014; SHOHAMY, 2006), and literacy practices (FERNÁNDEZ; CARLINO, 2010; LILLIS, 2001; STREET, 2013). The methodological path was based on the theoretical perspective of Applied Linguistics (CAVALCANTI, 1986; MOITA LOPES, 1996, 2006; PENNYCOOK, 1998, 2006), characterizing itself as a research within the paradigm qualitative-interpretative, more specifically an ethnography of language (BORTONI-RICARDO, 2008; CLIFFORD, 2011; TRIVIÑOS, 1987), carried out with students and professors of undergraduate courses at Unila, using the semi-structured interview as a data generation instrument. The results revealed that, despite having bilingualism as one of its principles, there seems to be an induction to the use of Portuguese at the expense of Spanish, which could be balanced through a language policy and planning implementation. In addition, it was possible to note that some issues that arise in the context of Unila graduation are not directly related to linguistic plurality, but to academic literacy, as this is the case of some perceived difficulties in the processes of understanding the contents and in the elaboration of academic activities, by the students, and in the correction and evaluation of academic works, by the professors. It is believed that this issue could be resolved with the implementation of institutional mechanisms focused on facilitating the transition process from secondary education literacy practices to higher education literacy practices.

KEYWORDS: Linguistic plurality. Bilingualism. Teaching-learning. Unila. Border.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Nacionalidades dos docentes e discentes	67
Gráfico 2: Ano de ingresso dos docentes e discentes.....	67

LISTA DE SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DABIUNILA	Divisão Administrativa da Biblioteca
ILAACH	Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História
ILACVN	Instituto Latino-americano de Ciências da Vida e da Natureza
ILAESP	Instituto Latino-americana de Sociedade, Economia e Política
ILATIT	Instituto Latino-americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território
LA	Linguística Aplicada
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NIELI	Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Língua(gem) e Interculturalidade
NIPPEI	Núcleo de Pesquisas sobre Ensino e de Práticas Educativas Interculturais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projetos Pedagógicos de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PTI	Parque Tecnológico Itaipu
RNP	Rede Nacional de Pesquisa
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
Unila	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Unilab	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 SUJEITO BILÍNGUE, BILINGUISMO, EDUCAÇÃO BILÍNGUE E MECANISMOS PARA SUA CONSECUÇÃO	26
1.1 SER BILÍNGUE E INTEGRAR UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE: A COMPLEXIDADE REVELADA PELOS CONCEITOS.....	26
1.2 MODELOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE.....	31
1.3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE E BILINGUISMO NA UNILA	35
1.4 MECANISMOS QUE CONTRIBUEM PARA A ADMINISTRAÇÃO DE AMBIENTES BILÍNGUES.....	39
1.5 POLÍTICA E PLANEJAMENTO LINGÜÍSTICOS PERCEBIDOS NA UNILA	46
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	51
2.1 PERSPECTIVA TEÓRICA.....	51
2.1.1 Linguística Aplicada.....	51
2.1.1.1 <i>Sociolinguística</i>	54
2.2 PARADIGMA METODOLÓGICO.....	56
2.3 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	60
2.4 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	74
3 PERCEPÇÕES SOBRE A PRESENÇA DA PLURALIDADE LINGÜÍSTICA NO ÂMBITO DA GRADUAÇÃO DA UNILA	77
3.1 “A COMUNICAÇÃO ERA NA BASE DO PORTUNHOL, AQUELE ESPANHOL ‘LATIDO’, NÃO É NEM FALADO”: O REPERTÓRIO DO FALANTE BILÍNGUE “IDEAL”	77
3.2 INTERAÇÕES EM SALA DE AULA E COMPREENSÃO DOS CONTEÚDOS	84
3.2.1 Práticas translíngues em contexto plurilíngue: “un español meio ‘criolizado” e “un português ‘arabenizado”	84
3.2.2 “Entende-se que eles têm que aprender o português e aplicar o português”	87

3.2.3	Estratégias adotadas por docentes para a administração da pluralidade linguística.....	94
3.3	PRODUÇÕES E CORREÇÕES DE TRABALHOS ACADÊMICOS.....	101
3.3.1	Aspectos envolvidos nos processos de produção e correção dos trabalhos acadêmicos	102
3.3.2	Associação dos conteúdos dos materiais e das aulas.....	120
3.3.3	Possíveis dificuldades de compreensão dos conteúdos.....	128
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
	REFERÊNCIAS.....	152
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	160
	APÊNDICE B – Roteiros de entrevista.....	164

INTRODUÇÃO

Realizar um curso de graduação ou de pós-graduação é um grande desafio e, ao mesmo tempo, importante (e às vezes única) oportunidade para algumas pessoas. Fazê-lo em outro país, distante da base familiar, convivendo com indivíduos que falam outros idiomas, pode ser ainda mais desafiador.

Essa é a realidade de muitos acadêmicos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – Unila, situada na cidade de Foz do Iguaçu-PR, em uma região de tríplex fronteira (Brasil, Argentina e Paraguai), marcada por uma grande pluralidade cultural e linguística. Assim como a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab¹, a Unila é uma instituição bastante diferente das demais Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, porque tem como princípios “a interdisciplinaridade, a interculturalidade, o bilinguismo e o multilinguismo, a integração solidária e a gestão democrática” (UNILA, 2013a, p. 15).

De acordo com a Lei nº 12.189/10, que criou a Unila, o objetivo é que a universidade atenda a acadêmicos dos países da América Latina, especialmente do Mercado Comum do Sul – MERCOSUL²:

Art. 2º A Unila terá como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul - MERCOSUL.

§ 1º A Unila caracterizará sua atuação nas regiões de fronteira, com vocação para o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com

¹ “[...] a Unilab tem como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional” (UNILAB, s.d.).

² De acordo com as informações disponíveis na página do MERCOSUL, os países membros que fundaram o bloco são: Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, por meio do Tratado de Assunção de 1991. A Venezuela aderiu ao MERCOSUL em 2012, mas está suspensa, desde dezembro de 2016, por ter descumprido o Protocolo de Adesão e, desde agosto de 2017, por haver violado a Cláusula Democrática do Bloco. Todos os demais países sul-americanos estão vinculados ao bloco como Estados Associados. A Bolívia, por sua vez, tem o *status* de Estado Associado em processo de adesão (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, s.d.).

países integrantes do Mercosul e com os demais países da América Latina.

§ 2º Os cursos ministrados na Unila serão, preferencialmente, em áreas de interesse mútuo dos países da América Latina, sobretudo dos membros do Mercosul, com ênfase em temas envolvendo exploração de recursos naturais e biodiversidades transfronteiriças, estudos sociais e linguísticos regionais, relações internacionais e demais áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento e a integração regionais (BRASIL, 2010, n. p.)

Na obra intitulada *A UNILA em Construção*, elaborada pela Comissão de Implantação da Unila, é apresentada a concepção de América Latina a ser adotada pela universidade:

A expressão 'integração latino-americana' não se restringe à concepção de uma América Latina como um continente nascido da colonização ibérica. A América Latina compreende todos os países do continente americano que falam espanhol, português ou francês, bem como outros idiomas derivados do latim. Compreende a quase totalidade da América do Sul, exceto a Guiana e o Suriname, que são países germânicos. Engloba todos os países da América Central e engloba alguns países do Caribe como Cuba, Haiti e República Dominicana. Da América do Norte, apenas o México é considerado como parte da América Latina. Os demais países americanos [...] tiveram colonização majoritariamente anglo-saxônica, com exceção de Quebec, que é de colonização francesa (portanto, latina) e dos estados do sudoeste dos Estados Unidos, de colonização espanhola, além da Luisiana, que tem colonização francesa. A América Latina engloba 21 países: Argentina, Belize, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. Ainda na América Latina existem mais 11 territórios que não são independentes e, portanto, não podem ser considerados países (IMEA, 2009, p. 9).

A Unila, apesar de trazer em seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023 – PDI, no âmbito da política de ensino, que a educação bilíngue, em português e espanhol, é um dos princípios que regem o ensino de graduação na universidade (UNILA, 2019), assume sua característica multilíngue e multicultural ao reconhecermos o conjunto de países que formam parte da América Latina. Isso porque, nos territórios anteriormente citados, estão presentes outras línguas, além daquelas adotadas pela instituição, e aspectos culturais plurais. Observamos na universidade a circulação de línguas como guarani, aimará, crioulo, quéchua, entre outras, por serem originárias dos países de alguns acadêmicos e professores. E é

em meio a este ambiente, em que circulam vários idiomas, que ocorrem os processos de ensino e de aprendizagem.

Por compor um cenário diferenciado em relação às demais instituições de ensino superior, entendemos que as relações nesse meio também possuem suas peculiaridades, principalmente pelo fato de que vários dos integrantes que chegam a essa comunidade universitária tiveram experiências mais efetivas com apenas um dos idiomas oficiais da proposta, restringindo-se, em grande parte, àquele que corresponde à(s) sua(s) língua(s) materna(s)³, ou àquele reconhecido como idioma oficial de seu país de origem (ERAZO MUÑOZ, 2016). Como exemplo, podemos citar discentes brasileiros com pouca (ou nenhuma) experiência com o espanhol, discentes peruanos que têm o aimará como língua materna, mas que têm conhecimentos em espanhol por ser uma das línguas oficiais de seu país, porém, não falam português. Há haitianos e indígenas que pouco participaram de práticas com o português, tampouco com o espanhol. Quando chegam à Unila, veem-se envolvidos em um ambiente de ensino em que há circulação de várias línguas e culturas, nacionais e estrangeiras.

Por ser servidora da instituição, e por ter sido discente de uma universidade pública que possui um polo no Parque Tecnológico Itaipu – PTI, mesmo lugar em que funcionam alguns cursos da Unila, foi possível presenciar situações nas quais percebemos o esforço de falantes de espanhol para se comunicarem em português com os brasileiros. Porém, poucas vezes testemunhamos um brasileiro se esforçando para dialogar em espanhol com um falante desta língua. Isso nos levou a pensar sobre as particularidades das relações que ocorrem em um ambiente de ensino multilíngue.

Em 2020, a Unila contava com 29 (vinte e nove) cursos de graduação e 5.291 (cinco mil duzentos e noventa e um) acadêmicos com matrícula ativa, dos quais 70% eram brasileiros e apenas 30% eram estrangeiros⁴. No total de discentes provenientes de outros países, foram contabilizadas 34 (trinta e quatro) nacionalidades diferentes, quais sejam: angolana, antartiana, argentina, barbadiana,

³ Considerando as diferentes definições que podem ser atribuídas ao termo “língua materna”, esclarecemos que o adotaremos, neste trabalho, para identificar a(s) língua(s) que os agentes reconhecem como seu(s) principal(is) código(s) de comunicação desde a infância, seja(m) aquela(s) utilizada(s) no ambiente familiar ou aquela(s) presente(s) nas interações com os demais membros da sociedade.

⁴ Dados obtidos junto à Secretaria Acadêmica Central da Unila, por meio do Memorando Eletrônico nº 23/2020 – SAC, em 04 de novembro de 2020.

beninense, boliviana, chilena, chinesa, colombiana, congoleza, costarriquenha, cubana, dominicana, equatoriana, francesa, ganense, guatemalteca, guineense, haitiana, hondurenha, japonesa, mexicana, nicaraguense, norte-americana, panamenha, paquistanesa, paraguaia, peruana, russa, salvadorenha, síria, togoleza, uruguaia e venezuelana.

Em relação ao corpo docente, a universidade dispunha de um quadro com 421 (quatrocentos e vinte e um) professores, entre efetivos e temporários, dos quais 84,6% eram brasileiros e 15,4% eram provenientes de outros quinze países⁵, quais sejam: Alemanha Ocidental, Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Cuba, Espanha, França, Itália, México, Paraguai, Peru, Portugal e Senegal.

Devido a essa pluralidade, fica evidente que não são apenas o português e o espanhol, idiomas oficiais da proposta institucional, que circulam neste meio. Além dessas duas línguas, também estão presentes o guarani, o crioulo haitiano e guineense, o aimará, o quéchua, o francês, entre outras, fato que desperta curiosidade em compreender como se dão as relações de ensino-aprendizagem entre professores e acadêmicos dessas diversas nacionalidades e falantes de várias línguas.

Além disso, os materiais utilizados em sala de aula, bem como os turnos conversacionais entre professores e acadêmicos, são, majoritariamente, em língua portuguesa, conforme apontam Carvalho (2012), Ferreira (2015), Carvalhal (2016), Erazo Muñoz (2016) e Moreira e Oliveira (2017).

Por essas questões, esta pesquisa busca refletir sobre as experiências educacionais plurilíngues, especialmente no transcorrer das aulas, na compreensão dos conteúdos e no desenvolvimento de atividades acadêmicas, a partir das concepções dos discentes e docentes da graduação.

Ao consultar a Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010, que criou a Unila, não encontramos detalhes sobre a estrutura organizacional e a forma de funcionamento da universidade, que devem ser definidos em estatuto e nas demais normativas institucionais. A única referência às línguas portuguesa e espanhola é em relação aos processos de seleção de professores e acadêmicos:

⁵ Dados disponibilizados pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da Unila, em 25 de março de 2021, por meio da plataforma integrada de acesso à informação e ouvidoria do Poder Executivo Federal FalaBR.

Art. 14. Com a finalidade de cumprir sua missão institucional específica de formar recursos humanos aptos a contribuir para a integração latino-americana, o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercosul, observar-se-á o seguinte:

[...]

II - a seleção dos professores será aberta a candidatos dos diversos países da região, e o processo seletivo será feito tanto em língua portuguesa como em língua espanhola, versando sobre temas e abordagens que garantam concorrência em igualdade de condições entre candidatos dos países da região;

III - os processos de seleção de docentes serão conduzidos por banca com composição internacional, representativa da América Latina e do Mercosul;

IV - a seleção dos alunos será aberta a candidatos dos diversos países da região, e o processo seletivo será feito tanto em língua portuguesa como em língua espanhola, versando sobre temas e abordagens que garantam concorrência em igualdade de condições entre candidatos dos países da região; e

V - os processos de seleção de alunos serão conduzidos por banca com composição internacional, representativa da América Latina e do Mercosul (BRASIL, 2010, s.p.).

Assim, percebemos que a referida lei não aborda, especificamente, o bilinguismo ou a educação bilíngue no âmbito da universidade, tampouco apresenta uma divisão sobre a forma de distribuição das vagas para discentes e docentes brasileiros ou estrangeiros.

No entanto, de acordo com o art. 5º do Estatuto da Unila e com a política de ensino expressa no Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 - 2023, a educação bilíngue (português e espanhol) é um dos princípios da universidade. Porém, ao verificarmos os documentos de maneira mais detalhada, não identificamos uma proposta explícita de educação bilíngue em que sejam definidas as diretrizes seguidas pela universidade. Oliveira (2016 *apud* MOREIRA; OLIVEIRA, 2017), em apresentação realizada no 3º Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do Mercosul, aponta a existência de

[...] certa omissão por parte da instituição em definir o conceito de 'bilinguismo' em seus documentos oficiais, além da existência de um trânsito entre as ideias – tampouco devidamente definidas – de 'educação bilíngue', 'ensino bilíngue' e 'universidade bilíngue' ao longo desses documentos (OLIVEIRA, 2016 *apud* MOREIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 3).

Consta, ainda, no PDI 2019 - 2023, que a política institucional de ingresso garante a reserva de 50% das vagas dos cursos de graduação para brasileiros e a

outra metade para candidatos dos demais países latino-americanos e caribenhos. No Plano de Desenvolvimento Institucional 2013 - 2017, essa mesma estimativa foi atribuída à constituição do corpo docente.

Conforme já citado, esta ainda não é a realidade da universidade, pois se constata que mais de 70% dos discentes e professores são brasileiros, circunstância que pode contribuir para a predominância da utilização da língua portuguesa nas interações de linguagem.

Ao ministrarem as aulas, os professores podem optar pela utilização tanto da língua portuguesa quanto da língua espanhola, já que não há obrigatoriedade de que eles sejam bilíngues. O mesmo acontece com as produções acadêmicas dos discentes, incluindo os trabalhos de conclusão de curso, que podem ser elaborados em ambos os idiomas, conforme a orientação dos Projetos Pedagógicos de Curso – PPC. Percebe-se que, na maioria das vezes, os docentes e discentes optam por utilizar sua língua materna, no caso daqueles que são luso ou hispanofalantes.

Em relação aos documentos das disciplinas, segundo Biesdorf (2020), houve um tempo em que os docentes podiam optar por emitir os planos de ensino em espanhol. No entanto, essa alternativa foi anulada por orientação do departamento jurídico da Unila, haja vista que, por força legal, os documentos oficiais da instituição devem ser emitidos em língua portuguesa. Apesar disso, entendemos que não haveria impedimento para que os documentos fossem emitidos, também, na língua espanhola.

Nessa esteira, Carvalho (2012) aponta outro fator que contribui para que a língua portuguesa goze de maior *status* na universidade: a maior parte dos materiais bibliográficos utilizados pelos docentes durante as aulas estão em língua portuguesa (FERREIRA, 2015; BLANCO *et al.*, 2019), o que pode ser um fator complicador para o processo de compreensão dos conteúdos de forma satisfatória, por parte dos não falantes dessa língua. Acerca dessa problemática, cabe destacar que, em novembro de 2020, a biblioteca da universidade contava com 14.860 títulos em língua portuguesa (brasileira) e apenas 6.190 títulos em língua espanhola⁶. Acreditamos que isso representa uma preocupação, haja vista que é solicitado aos docentes que, nas revisões bibliográficas, constem os livros da biblioteca e, por outro lado, os

⁶ Informação disponibilizada pela Divisão Administrativa da Biblioteca (DABIUNILA), por meio do Memorando Eletrônico nº 4/2020 – DABIUNILA, em 03 de novembro de 2020, por intermédio da plataforma integrada de acesso à informação e ouvidoria do Poder Executivo Federal FalaBR.

critérios adotados para a compra de livros são: os títulos que fazem parte do plano de ensino dos cursos, visando a atender às demandas provenientes dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação; demandas esporádicas dos docentes e das unidades administrativas e acadêmicas da Unila; e dos projetos de pesquisa realizados no âmbito da instituição. Dessa forma, percebemos que há um círculo vicioso que conduz à manutenção da predominância de materiais bibliográficos em língua portuguesa. Além disso, é preciso considerar que vários dos discentes estrangeiros têm como primeira língua outros idiomas, diferentes do português e do espanhol.

De acordo com Carvalho (2012), a maior parte dos professores que atuava na Unila possuía pouca ou nenhuma proficiência na língua adicional (português ou espanhol)⁷, de modo que utilizava sua língua materna, no caso dos hispanofalantes e dos brasileiros, para ministrar as aulas, acrescentando-se a isso a constatação de que poucos tinham experiência em lecionar para falantes de outras línguas. Além disso, a maioria dos materiais bibliográficos utilizados durante as aulas de algumas disciplinas era monolíngue, alternando-se de acordo com a língua escolhida pelo professor que as lecionava, o que também pode ser atribuído à dificuldade de encontrar um mesmo material bibliográfico que esteja traduzido para mais de um idioma.

Estudos já realizados apontam que a inexistência de uma política linguística claramente estabelecida é um dos fatores que contribuem para que os próprios professores e acadêmicos envolvidos neste ambiente universitário definam o idioma em que as práticas ocorrerão e, por ser a maioria de seu corpo docente e discente formado por brasileiros, a língua portuguesa é majoritária e tem maior *status* (CARVALHO, 2012; CARVALHAL, 2016; ERAZO MUÑOZ, 2016).

Em pesquisa realizada por Moreira e Oliveira (2017), com o objetivo de identificar como o bilinguismo se manifesta nas práticas de ensino, pesquisa e extensão da Unila, por meio de uma análise quantitativa das bibliografias dos cursos de graduação, especialização e mestrado, com PPCs aprovados até o ano de 2016 (um total de 9.230 obras referenciadas), os autores constataram que 78% dos textos indicados eram em português, 11% em inglês, 10,9% em espanhol e 0,13% em

⁷ Pautado no bilinguismo institucional, na Unila, entende-se que o português é a língua adicional dos acadêmicos e professores estrangeiros e que o espanhol é a língua adicional para os acadêmicos e professores brasileiros.

francês, excetuando-se as bibliografias indicadas para o Ciclo Comum de Estudos⁸. Há, ainda, cursos de graduação que possuem mais de 90% dos textos em português, e outros que contam com mais de 30% das indicações bibliográficas em inglês. Dessa forma, as autoras concluem que,

[...] apesar do bilinguismo (português-espanhol) ser um princípio filosófico-metodológico da UNILA, sua concretude, em termos de equiparação do lugar dessas duas línguas, no que tange ao arcabouço teórico das práticas de ensino da instituição, não se dá de forma eficiente (MOREIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 6).

Notamos que, apesar de constar no PDI da Unila que a política de ingresso de acadêmicos de graduação contemplará 50% de discentes brasileiros e 50% de discentes dos demais países da América Latina e Caribe, podendo, eventualmente, ser permitido o ingresso de acadêmicos provenientes de outros países do mundo, este objetivo ainda não se materializou, haja vista o fato de a instituição possuir um percentual maior de discentes brasileiros. Acreditamos que o não preenchimento do total das vagas destinadas aos não brasileiros seja um dos fatores que contribuem para esta conjuntura, haja vista que, quando restam vagas ociosas, estas são posteriormente redistribuídas aos brasileiros, conforme prevê o art. 3º, parágrafo único, da Resolução *ad referendum* nº 03/2015/Cosuen (UNILA, 2015b). Esse cenário, em que há predominância de brasileiros, é entendido por Carvalho (2012) como um dos fatores que pode impactar diretamente na escolha da língua e dos materiais a serem utilizados durante os processos de interações acadêmicas e contribui para o fato de a língua portuguesa possuir maior *status* no meio acadêmico desta instituição.

Além disso, nos documentos fundadores da universidade, é percebida a ausência de indicadores relativos a outros aspectos que são relevantes para a consecução de um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e que contemple suas especificidades, como:

[...] a formação e treinamento de professores para atuar em ambiente multilíngue, em uma sala de aula com estudantes de distintos países,

⁸ “O Ciclo Comum de Estudos da Unila está composto por três eixos de conteúdos: Línguas, Epistemologia e Metodologia, e Fundamentos de América Latina. A finalidade do ciclo inicial de formação é oferecer ao estudante as ferramentas básicas para a apreensão de conhecimentos sobre América Latina e Caribe, conhecimentos filosóficos e uma língua diferente de sua língua mãe, espanhol (para brasileiros) ou português (para hispanos)” (UNILA, 2013b, p. 10).

culturas e graus de letramento⁹ diferentes; de que modo os materiais didáticos podem ser usados e incorporados para implementar as indicações/diretrizes previamente apontadas na proposta, levando em conta as distintas culturas envolvidas e promovendo o cultivo da interdisciplinaridade em contexto bilíngue português-espanhol; de que modo o material didático contempla/reflete as especificidades do ensino dessas duas línguas tipologicamente próximas; como os professores, através das práticas de ensino, podem ajudar os aprendizes a desenvolver a capacidade e o gosto de trabalhar em língua adicional¹⁰, e relacionando-se com colegas de distintas culturas e comunidades linguísticas; como, através das práticas de ensino e através do currículo, se poderia materializar e garantir a presença das duas línguas oficiais no ambiente linguístico através do trabalho pedagógico e via materiais em sala de aula; que tipo de bilinguismo se quer implementar (receptivo, parcial, total) (CARVALHO, 2018, p. 9-10).

Em alguns casos, os próprios docentes apontam a carência de indicadores como este, pois demonstram que têm dificuldades de atuação devido à falta de diretrizes que auxiliem na prática acadêmica, no âmbito linguístico e pedagógico, principalmente com os discentes de outros idiomas que recém adentraram a universidade, conforme destaca Carvalho (2018). Esses dados foram coletados pela autora por meio de um levantamento realizado na instituição, no Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História – ILAACH¹¹.

Dessa forma, ao avaliar essas informações, surgiu o interesse em compreender as relações de ensino-aprendizagem nesse contexto universitário e a maneira como os discentes e docentes de graduação da instituição lidam com este cenário de predominância da língua portuguesa nas interações acadêmicas, tendo em vista que

A comunicação entre os seres humanos, e especialmente entre as crianças e entre elas e seus professores, é cheia de crateras, cristas e lacunas. E quando essa comunicação ocorre entre crianças falantes de diferentes idiomas ou entre crianças que falam uma

⁹ Para definir letramento, Carvalho (2018) faz referência ao conceito de Martin-Jones e Jones (2000), em que “letramentos são práticas sociais: maneiras de ler e escrever, e utilizar textos escritos que estão ligadas a processos sociais que situam a atividade individual em processos culturais e sociais” (MARTIN-JONES; JONES, 2000 *apud* CARVALHO, 2018, p. 7).

¹⁰ O conceito de língua adicional adotado por Carvalho (2018) está diretamente relacionado ao contexto da Unila, referindo-se ao português para discentes estrangeiros e ao espanhol para discentes brasileiros, haja vista que esse é o termo utilizado nos documentos institucionais.

¹¹ Trata-se de dois levantamentos realizados em 2017: um sobre demandas pedagógicas nos cursos do ILAACH, realizada pelo *Núcleo de Pesquisas sobre Ensino e de Práticas Educativas Interculturais* (NIPPEI), e outro sobre as necessidades de leitura e escrita nos cursos de graduação (em andamento), realizado no âmbito do *Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Língua(gem) e Interculturalidade* (NIELI).

língua e professores que falam outra, essas características são ainda mais evidentes (GARCÍA, 2009, p. 18, tradução nossa)¹².

Dessa forma, sendo possível identificar os pontos conflituosos e/ou harmoniosos dessas relações, que ocorrem no ambiente de sala de aula entre docente/discente e discente/discente, esta pesquisa pode servir de subsídio à instituição para a compreensão das relações de ensino-aprendizagem que se passam em meio à pluralidade linguística, no âmbito da graduação. Nas palavras de Garcez e Schulz (2015):

Compreender as pessoas de carne e osso e as suas relações sociais em cenários complexos, mais do que categorias a partir de generalizações prévias, nos leva a cuidar com a elaboração de propostas pedagógicas que atentem para essas complexidades (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 27).

Além disso, esperamos que seja reforçada a ideia de um ambiente de “integração”, pautado na transculturalidade, no reconhecimento mútuo e na equidade, em que trocas de experiências culturais enriquecedoras são realizadas.

Diante dessa realidade singular, nesta pesquisa, trabalhamos para identificar como a pluralidade linguística é percebida por docentes e discentes no desempenho acadêmico de discentes desta universidade.

A **pergunta** que visamos responder na pesquisa foi: Como as experiências plurilíngues são percebidas por docentes e discentes no desempenho acadêmico daqueles que fazem curso de graduação na Unila?

Diante do contexto apresentado, na busca de encontrar respostas ao questionamento formulado, delineamos o seguinte **objetivo geral**:

- Refletir sobre as experiências educacionais plurilíngues de acadêmicos e professores no processo de ensino-aprendizagem em cursos de graduação na Unila.

Para viabilizar o alcance do objetivo geral, foram delimitados os seguintes **objetivos específicos**:

¹² “Communication among human beings, and especially of children among themselves and with their teachers, is full of craters, ridges, and gaps. And when this communication occurs among children speaking different languages, or among children speaking one language and the teacher speaking the other, these features are particularly salient” (GARCÍA, 2009, p. 18).

- Identificar, a partir da autodeclaração dos discentes e docentes, as habilidades e/ou conhecimentos que estes possuíam em relação aos idiomas considerados oficiais da proposta institucional (português e espanhol) antes do ingresso na Unila;
- Analisar como se desenvolvem a educação bilíngue e o bilinguismo no âmbito da Unila e o lugar que cada idioma ocupa nos processos de ensino-aprendizagem da graduação;
- Analisar, a partir da percepção dos discentes e docentes de graduação, como os acadêmicos lidam com a pluralidade linguística ao ler, desenvolver trabalhos acadêmicos e/ou realizar discussões em sala de aula;
- Compreender, a partir da percepção dos docentes que atuam na graduação, como estes lidam com a correção e a avaliação de trabalhos acadêmicos, quando elaborados em um idioma distinto de sua(s) língua(s) materna(s).

No sentido de direcionar a pesquisa ao alcance desses objetivos, na primeira seção, apresentamos alguns conceitos relacionados à Educação Bilíngue, fundamentados nos aportes teóricos de Baker (2001), Grosjean (2008), García (2009), entre outros, e sobre Política Linguística, com apoio nos estudos de Cooper (1989), Hamel (1993), Shohamy (2006) e demais autores.

Na seção seguinte, indicamos a metodologia de pesquisa, que está pautada na perspectiva teórica da Linguística Aplicada (CAVALCANTI, 1986; MOITA LOPES, 1996; 2006; PENNYCOOK, 1998; 2006) e nos pressupostos da pesquisa qualitativa interpretativista. Além disso, descrevemos o contexto em que se desenvolveu a investigação, bem como os procedimentos da geração dos dados.

Já na terceira seção, são evidenciadas as percepções dos discentes e docentes dos cursos de graduação da Unila acerca de como ocorrem os processos de ensino-aprendizagem em meio à pluralidade linguística, e são realizadas reflexões sobre as impressões dos sujeitos entrevistados. Por fim, na quarta seção, são apresentadas as considerações finais, que contemplam algumas sugestões direcionadas a possíveis caminhos para as questões que foram observadas nos resultados da pesquisa.

1 SUJEITO BILÍNGUE, BILINGUISTO, EDUCAÇÃO BILÍNGUE E MECANISMOS PARA SUA CONSECUÇÃO

Nesta seção, apresentamos conceitos fundamentais para a compreensão da caracterização da pessoa bilíngue e para a reflexão sobre a complexidade que envolve a educação bilíngue e o bilinguismo. Tratamos também sobre as ações das políticas linguísticas em comunidades em que há circulação de mais de uma língua. O conjunto dessas discussões permitem refletir sobre as relações linguísticas que se desenvolvem no ambiente pesquisado.

1.1 SER BILÍNGUE E INTEGRAR UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE: A COMPLEXIDADE REVELADA PELOS CONCEITOS

Conforme exposto na seção anterior, a Unila se constitui como uma universidade que possui um projeto de educação bilíngue (português e espanhol), desenvolvido em um ambiente em que convivem diversos idiomas. Por esse motivo, as relações que se passam nessa instituição e/ou as habilidades linguísticas dos sujeitos que a integram poderiam ser definidas como bilíngues ou plurilíngues. Tais termos são compreendidos de distintas formas a partir das teorias disponíveis sobre esse tema.

Para Baker (2001) e García (2009), a educação bilíngue não é “como duas rodas” que conduzem uma bicicleta, não significa apenas a junção de duas práticas linguísticas monolíngues. Trata-se de uma proposta educativa muito mais complexa, que envolve questões sócio-históricas, econômicas, ideológicas e geopolíticas, o que gera determinada incompreensão sobre o que é o bilinguismo e, ao mesmo tempo, demonstra que é necessário esmero para lidar com o referido tema. As diversas práticas linguísticas bilíngues que são realizadas em ambientes de ensino podem salvaguardar identidades, comunidades e relações entre os agentes envolvidos (GARCÍA, 2009). Nessa perspectiva, se pensarmos em contextos em que há a circulação de mais de uma língua, sendo uma delas de maior *status* e predominante nas relações que se passam em um ambiente específico, deparamo-nos com um cenário contrário, que, em detrimento da valorização, suscita um apagamento de idiomas e culturas.

Para García (2009), o termo “educação bilíngue” não aborda apenas duas línguas, mas engloba o uso de vários idiomas ou variedades linguísticas em diversas combinações. Como exemplo, podemos citar a prática de ler em um idioma, escrever em outro e usar mais de uma língua em uma comunicação oral, de modo a permitir que o processo de aprendizagem se torne mais eficaz e significativo, de acordo com as habilidades que o discente possui em cada idioma. Diante disso, seria possível inferir que se trata de um termo sinônimo do que poderia ser definido como “educação multilíngue”. Porém, a autora justifica que prefere apropriar-se do primeiro termo, por considerá-lo mais completo, com maior base teórica, pesquisas, práticas e realidades que permitem uma compreensão mais ampla dessa convivência entre várias línguas que caracteriza o contexto do século XXI. Concordando com essa perspectiva e considerando as características do contexto pesquisado, também daremos preferência, neste trabalho, a uma abordagem mais ampla do bilinguismo, que possa nos auxiliar na compreensão da complexidade envolta nessa temática.

Pensando na definição de um sujeito bilíngue, Baker e Prys Jones (1998 *apud* WEI, 2000) apresentam uma série de questões, dentre as quais destacamos algumas, que eles acreditam que poderiam ser consideradas ao fazer essa caracterização:

- O bilinguismo deve ser medido pelo grau de fluência das pessoas em dois idiomas?
- Os bilíngues devem ser apenas aquelas pessoas que têm igual competência em ambas as línguas?
- A proficiência do idioma é o único critério para avaliar o bilinguismo, ou o uso de duas línguas também deveria ser considerado?
- A maioria das pessoas definiria um bilíngue como uma pessoa que pode falar duas línguas. E uma pessoa que entende uma segunda língua perfeitamente, mas não consegue falar? E uma pessoa que fala uma língua, mas não é alfabetizada nesta? Que tal um indivíduo que não pode falar ou entender um discurso em um segundo idioma, mas sabe ler e escrever? Esses grupos de pessoas deveriam ser considerados bilíngues?
- A autopercepção e a autocategorização devem ser consideradas ao se definir quem é bilíngue? [...] (BAKER; PRYS JONES, 1998 *apud* WEI, 2000, p. 4-5, tradução nossa)¹³.

¹³ “• Should bilingualism be measured by how fluent people are in two languages?

- Should bilinguals be only those people who have equal competence in both languages?
- Is language proficiency the only criterion for assessing bilingualism, or should the use of two languages also be considered?
- Most people would define a bilingual as a person who can speak two languages. What about a person who can understand a second language perfectly but cannot speak it? What about a person

Esses questionamentos demonstram que, de fato, estamos diante de um termo que apresenta uma grande complexidade de definição. Por um lado, têm-se as descrições mais tradicionais e restritas de bilinguismo ou sujeito bilíngue, que fazem referência à pessoa que domina um idioma, como um nativo, nas quatro habilidades linguísticas. Em contrapartida, destacando a perspectiva de um *continuum* bilíngue, Macnamara (1967 *apud* MARCELINO, 2009) defende que o sujeito bilíngue pode ser definido como aquele que tem a capacidade de desenvolver qualquer uma das quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, falar e ouvir), ainda que seja em um nível básico. Apesar de essas duas definições parecerem extremas, a depender do olhar que se lança a elas, uma rígida e outra flexível, acreditamos em um meio-termo, de modo que não seja necessário agir como um nativo, mas que se possa estabelecer algum tipo de comunicação em outra língua, fazendo-se entender ou tendo a capacidade de assimilar informações por meio de outro idioma.

Wei (2000) apresenta uma lista de termos que são utilizados para definir sujeitos bilíngues. As nomenclaturas abarcam desde aqueles que possuem menor conhecimento em outro idioma até aqueles que se desenvolvem bem em todas as habilidades linguísticas, ou que iniciaram o contato com uma segunda língua durante a infância ou de maneira mais tardia, já na idade adulta. Diante dessa vasta diversidade de terminologias existentes, Wei (2000) defende que o bilíngue não é apenas o indivíduo que possui conhecimentos em duas línguas, mas também aquelas pessoas que contam com distintos níveis de proficiência e utilizam três, quatro ou mais línguas, alternativamente. Isso porque um falante plurilíngue utilizará cada idioma para um propósito específico, o que não exige que se tenham os mesmos conhecimentos no âmbito de cada língua. Um exemplo que podemos citar, e que faz parte da realidade de muitos de nós, pesquisadores, seria uma pessoa que consegue realizar leituras de textos científicos em determinada língua, mas não tem a habilidade de, por meio dela, desenvolver uma conversação em um contexto específico de negócios. De outra forma, é possível que uma pessoa se comunique

who can speak a language but is not literate in it? What about an individual who cannot speak or understand speech in a second language but can read and write it? Should these categories of people be considered bilingual?

• Should self-perception and self-categorisation be considered in defining who is a bilingual? [...]" (BAKER; PRYS JONES, 1998 *apud* WEI, 2000, p. 4-5).

muito bem, oralmente, em uma segunda língua, porém, não consiga escrever. De qualquer modo, acreditamos que podem ser considerados bilíngues, haja vista que conseguem participar de certas práticas, compreender, se comunicar e/ou se fazer entender em uma língua que não seja a materna.

É nesse sentido que Grosjean (2008) defende uma visão holística de bilinguismo, em que a interação entre as línguas nas quais o falante possui habilidades proporcionam um sistema linguístico completo. Segundo o autor, a partir dessa visão, os níveis de competência do indivíduo em cada idioma são determinados pelas necessidades que o falante possui em cada um deles. Dessa forma, pode optar por utilizá-los de maneira conjunta, ou separada, a depender de seus objetivos, de seu interlocutor, da temática tratada etc. Assim, Grosjean (2008) caracteriza o bilinguismo a partir do uso cotidiano de duas ou mais línguas ou dialetos, e o sujeito bilíngue como aquele que tem habilidade para se comunicar em dois ou mais idiomas. Corroborando essa perspectiva, Maher (2007) afirma que

[...] existem vários tipos de sujeitos bilíngues no mundo, porque o bilinguismo é um fenômeno multidimensional. Somente uma definição suficientemente ampla poderá abarcar todos os tipos existentes. E talvez, esta fosse suficiente: o bilinguismo, condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua (MAHER, 2007, p. 79).

Essas compreensões evidenciam a amplitude e a complexidade do que é ser bilíngue e nos permitem encontrar respostas aos questionamentos propostos por Baker e Prys Jones (1998 *apud* WEI, 2000), revelando a pertinência daquelas indagações.

García (2009), com o objetivo de descrever as práticas linguísticas realizadas entre falantes bilíngues, adota o conceito de translinguagem, mediante a compreensão de que, nos contextos bilíngues, não há uma regra sobre qual e como os idiomas devem ser utilizados; os falantes utilizam as diferentes línguas de forma espontânea e dinâmica. No entanto, a translinguagem não se confunde com a alternância de códigos (*code-switching*¹⁴), apesar de englobá-la. Para a autora, essa conceituação “muda a lente da influência interlinguística, propondo que o que os bilíngues fazem é misturar características linguísticas que foram atribuídas

¹⁴ Definido como “a justaposição dentro de um mesmo discurso de passagens da fala pertencentes a dois sistemas ou subsistemas gramaticais diferentes” (GUMPERZ, 1982 *apud* GARCÍA, 2009, p. 45, tradução nossa).

administrativamente ou linguisticamente a uma determinada língua ou variedade de línguas” (GARCÍA, 2009, p. 46, tradução nossa)¹⁵.

Da mesma forma, Wei (2018) concorda que o que ocorre no *code-switching* é uma análise estrutural e funcional dos diferentes sistemas gramaticais presentes em uma situação de comunicação. Já a translíngua não é passível de apontamentos e análises, pois o foco está direcionado ao sentido e ao significado que o indivíduo é capaz de promover, sem se restringir aos recursos linguísticos, mas fazendo uso, também, de artifícios extralinguísticos e/ou paralinguísticos (WEI, 2018).

Nessa concepção, o falante utiliza o código com o qual se sente mais confortável para desenvolver suas habilidades linguísticas. Dessa forma, ele pode ler em um idioma e falar em outro, por exemplo, sem que ocorram problemas de assimilação.

Se levarmos em consideração as definições e entendimentos até então apresentados, depreendemos que, no contexto da Unila, é difícil falarmos em sujeitos monolíngues, por isso, arriscamos dizer que a maior parte dos integrantes daquela comunidade universitária é bilíngue.

Essa compreensão também deriva do entendimento de que existem diversos fatores que podem influenciar a escolha do falante, bem como o seu desempenho na(s) língua(s) que utiliza. Sobre isso, Maher (2007) assevera que

O bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra - e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas (MAHER, 2007, p. 73).

Pensando no contexto de sala de aula, Cen Williams’ (1994 *apud* BAKER, 2001) defende que utilizar mais de uma língua nas interações é positivo, pois, ao mesmo tempo em que contribui com o desenvolvimento de habilidades em ambos os idiomas, permite a melhor compreensão dos conteúdos estudados. Destaca que a translíngua seria a melhor forma de trabalhar em ambientes escolares

¹⁵ “shifts the lens from cross-linguistic influence, proposing that what bilinguals do is to intermingle linguistic features that have hereto been administratively or linguistically assigned to a particular language or language variety” (GARCÍA, 2009, p. 46).

bilíngues, pois permite que o discente ouça ou leia em determinado idioma e realize as atividades de escrita e os atos de fala em outra língua.

A translanguagem, de acordo com García (2007, p. xiii, tradução nossa)¹⁶, é “[...] um arranjo que normaliza o bilinguismo sem separação funcional diglósica”. Diante disso, fica evidente que a perspectiva de bilinguismo que abordamos aqui é diferente daquela que prevalece há décadas, e que Grosjean (2008), fazendo um epílogo de sua obra *Life with Two Languages* – publicada em 1982 –, chama de visão monolíngue ou fracionária de bilinguismo. Isso porque, de acordo com essa interpretação, o falante tem controle sobre duas línguas de forma isolada, como se fosse um falante nativo ou como se existissem dois monolíngues em uma única pessoa, de modo a não permitir que um idioma provoque interferência sobre o outro. Sabemos que essa ideia de perfeição inexistente, inclusive porque, dentro de uma mesma língua, a portuguesa, por exemplo, encontramos falantes que a utilizam de diferentes maneiras, decorrente de distintos aspectos sociológicos ou geográficos. Então, o que seria ter a proficiência de um nativo?

Dessa forma, entendemos que a Unila é uma universidade multilíngue, devido à coexistência de diferentes idiomas naquele ambiente, em que convivem sujeitos bilíngues¹⁷, que possuem competência para se comunicar em uma ou mais línguas.

Objetivando ampliar a compreensão acerca dos aspectos envolvidos nesse modo de ensino, na sequência, refletimos sobre alguns modelos de educação bilíngue.

1.2 MODELOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Por se tratar de uma proposta educativa bastante complexa, como apresentado na subseção anterior, a educação bilíngue conta com diferentes tipos de programas e modelos, objetivando auxiliar na compreensão da realidade de diferentes grupos linguísticos, e contribuir para a geração de oportunidades sociais. Segundo García (2009), esse movimento mais expressivo teve início no século XXI,

¹⁶ “[...] an arrangement that normalizes bilingualism without diglossic functional separation” (GARCÍA, 2007, p. xiii).

¹⁷ Considerando que o contexto da universidade é multilíngue e, por isso, os integrantes daquela comunidade acadêmica estão em constante contato com diferentes falares, desenvolvendo qualquer uma das suas quatro habilidades linguísticas, não consideraremos, neste estudo, a existência de sujeitos monolíngues.

com o auxílio das tecnologias e sob a clarificação acerca das diferentes línguas e culturas que se entrelaçam e convivem de forma dinâmica em todo o mundo.

Hornberger (1991 *apud* GARCÍA, 2009) apresenta três modelos de educação bilíngue, que estão relacionados aos aspectos de língua, cultura e sociedade, assim delineados:

Quadro 1: Modelos de educação bilíngue

	Modelo de transição (<i>Transitional Model</i>)	Modelo de manutenção (<i>Maintenance Model</i>)	Modelo de enriquecimento (<i>Enrichment Model</i>)
Objetivo linguístico (<i>Linguistic Goal</i>)	Mudança linguística (<i>Language shift</i>)	Manutenção linguística (<i>Language maintenance</i>)	Desenvolvimento linguístico (<i>Language development</i>)
Objetivo cultural (<i>Cultural Goal</i>)	Assimilação cultural (<i>Cultural assimilation</i>)	Identidade cultural fortalecida (<i>Strengthened cultural identity</i>)	Pluralismo cultural (<i>Cultural pluralism</i>)
Objetivo Social (<i>Social Goal</i>)	Incorporação social (<i>Social incorporation</i>)	Afirmação de direitos civis (<i>Civil rights affirmation</i>)	Autonomia social (<i>Social autonomy</i>)

Fonte: Hornberger (1991 *apud* GARCÍA, 2009, p. 87)

No modelo de **transição**, ainda que ocorra o uso de duas línguas, o objetivo não é que o indivíduo se torne bilíngue. Permite-se a utilização da(s) língua(s) materna(s), comumente minorizada(s), para auxiliar nos primeiros passos do processo de aprendizagem, até que a língua majoritária seja assimilada e passe a ser unicamente utilizada pelo aprendiz. Ou seja, há uma busca gradativa pela substituição da língua materna do falante pela língua majoritária da sociedade.

Diferentemente do modelo anterior, os programas de educação bilíngue de **manutenção** permitem a utilização da(s) língua(s) materna(s) do indivíduo por um período mais longo, concomitantemente à aprendizagem da nova língua. Ainda assim, a segunda ocupa maior espaço em relação à primeira.

Com uma perspectiva mais abrangente e pluralística, o modelo de **enriquecimento** preconiza a utilização de duas línguas, independentemente de serem majoritárias ou minoritárias, durante todo o processo de escolarização. Este programa visa adicionar um novo idioma ao repertório linguístico do aprendiz, de maneira gradual, até que ele possa se desenvolver de forma proporcional em ambos.

A partir dessas definições, considerando o contexto da Unila, e observando os documentos institucionais, podemos inferir que a universidade objetiva implementar um modelo de educação bilíngue de enriquecimento, em que os acadêmicos utilizam

sua(s) língua(s) materna(s) à medida que, gradativamente, vão se apropriando da segunda língua (espanhol para brasileiros e português para estrangeiros), seja por meio das aulas de línguas adicionais ou por meio das interações entre docente/discente e discente/discente. Porém, acreditamos que, na prática, esse modelo se aplicaria apenas aos brasileiros, pois para os discentes estrangeiros é um modelo de manutenção que prevalece, isso porque, ainda que seja incentivado o uso da língua espanhola, que é a língua materna de alguns dos aprendizes, é a língua portuguesa que está majoritariamente presente nas interações.

No entanto, orientamo-nos pelos estudos de García (2009), quanto ao entendimento de que esses diferentes modelos de educação bilíngue, como proposto por Hornberger (1991 *apud* GARCÍA, 2009), podem ser contraproducentes por serem genéricos e, na maioria das vezes, não levarem em consideração aspectos relacionados ao uso cotidiano da língua e demais variáveis que se modificam de acordo com a realidade de cada comunidade específica, induzindo a tomadas de decisões equivocadas. Acreditamos que, nesses contextos, é necessário considerar a forma como as línguas são administradas pelos falantes e/ou pelas ações implementadas por instituições escolares e pelo Estado, por exemplo.

Por outro lado, podemos considerar a possibilidade de utilizá-los como ponto de partida para interpretar como é encaminhada a educação bilíngue em determinada instituição, e assim poder identificar se o que tem sido executado corrobora o tipo de educação almejada, possibilitando novos planejamentos e direcionamentos, sempre ponderando sobre os aspectos extralinguísticos envolvidos e as particularidades e interesses de cada grupo.

Ainda pensando em possíveis caracterizações, existem também os **modelos teóricos subtrativo e aditivo** de bilinguismo, apresentados por García (2009). O primeiro se verifica quando uma língua majoritária de instrução se sobrepõe à(s) língua(s) materna(s) do aprendiz, ou seja, neste modelo, se um discente tem como língua materna o guarani e a língua majoritária de instrução é o espanhol, gradativamente ele é conduzido a utilizar apenas a língua espanhola. Trata-se de um modelo em que o bilinguismo é interpretado como uma problemática, e os esforços são direcionados à promoção de um monolinguismo. Por suas características, o modelo teórico subtrativo pode ser comparado ao modelo de transição caracterizado por Hornberger (1991), já que, em ambos, a língua materna

serve apenas como um facilitador para o início do aprendizado, porém, o objetivo final é que o aprendiz passe a fazer uso unicamente da língua majoritária.

Com relação ao **modelo teórico aditivo**, García (2009) o caracteriza como aquele em que se percebe o incentivo à utilização de mais de um idioma, permitindo que sejam administrados de forma compartilhada. No entanto, destaca que, apesar desse incentivo, são esperados padrões monolíngues em ambos os idiomas. Essa categorização se aproxima dos modelos de manutenção e de enriquecimento propostos por Hornberger (1991), conforme detalhado no Quadro 1, haja vista que, em ambos, é permitida a presença de mais de um idioma nos processos de ensino-aprendizagem, ainda que no modelo de manutenção seja direcionada maior atenção à língua majoritária.

No entanto, esses modelos não acompanham a situação atual das línguas. Isso porque, diante dos processos de globalização¹⁸, contextos multilíngues emergem e a mera aceitação da existência das línguas autóctones, minoritárias, de imigrantes, indígenas e/ou de sinais se mostra insuficiente. Faz-se necessário que elas estejam presentes nos ambientes de ensino para que sejam igualmente desenvolvidas. A partir desse entendimento, García (2009) apresenta outros dois modelos teóricos de educação bilíngue: o recursivo e o dinâmico.

O **modelo recursivo** reconhece que o bilinguismo é complexo e mutável, de modo que tanto as línguas quanto as culturas se reconstróem a partir dos contatos estabelecidos entre os sujeitos. Já o **modelo teórico dinâmico** é centrado no plurilinguismo, ou em um bilinguismo dinâmico, que valoriza as habilidades dos indivíduos bilíngues, promovendo “Identidades transculturais” derivadas das distintas vivências e culturas dos sujeitos, que possibilitam a eclosão do que a autora chama de “nova e híbrida experiência cultural”¹⁹ (GARCÍA, 2009, p. 91, tradução nossa).

Em síntese, García (2009) explicita quatro modelos teóricos de bilinguismo: subtrativo – foca no monolinguismo e busca promover um apagamento da(s) língua(s) materna(s) em prol da utilização do idioma de maior prestígio –, aditivo (objetiva o bilinguismo, porém, com uma perspectiva monoglóssica), recursivo

¹⁸ Devido à complexidade e à amplitude do termo “globalização”, aclaramos que para este trabalho adotaremos a definição apresentada por Steger (2003 *apud* KUMARAVADIVELU, 2006, p. 130), que caracteriza globalização como “uma série multidimensional de processos sociais que criam, multiplicam, alargam e intensificam interdependências e trocas sociais no nível mundial, ao passo que, ao mesmo tempo, desenvolve nas pessoas uma consciência crescente das conexões profundas entre o local e o distante”.

¹⁹ “new and hybrid cultural experience” (GARCÍA, 2009, p. 91).

(direcionado ao bilinguismo, por meio de uma perspectiva heteroglóssica) e dinâmico (direcionado ao plurilinguismo, reconhece a dinamicidade e poder de transformação das línguas, considerando também os aspectos extralinguísticos).

Apesar de os modelos teóricos de bilinguismo recursivo e dinâmico parecerem mais adequados à atual situação mundial, é sabido que, desacertadamente ou deliberadamente, os modelos subtrativo e aditivo ainda imperam em várias comunidades multilíngues, perpetuando a invisibilização de diversas línguas. Na Unila, onde estão presentes pessoas provenientes de mais de trinta países distintos e se objetiva uma integração de diferentes povos, o modelo teórico dinâmico de bilinguismo parece ser o mais adequado àquela realidade, haja vista que propõe uma valorização da pluralidade linguística e cultural.

1.3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE E BILINGUISMO NA UNILA

No Brasil, até o presente momento, por não existir uma regulamentação devidamente homologada relativa à Educação Bilíngue, muitas instituições têm adotado formas diferenciadas para articulação desse tipo de ensino, talvez seguindo o que mais se adapte aos interesses institucionais, o que também dificulta a identificação do modelo seguido por cada instituição de ensino. No entanto, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, emitiu o Parecer CNE/CEB nº 2/2020, com a aprovação de um projeto de resolução que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue, ainda pendente de homologação. O art. 2º da proposta de resolução apresenta a seguinte redação: “as Escolas Bilíngues se caracterizam por promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas” (CNE/CEB, 2020, p. 24).

Ainda de acordo com o projeto de resolução, os parâmetros a serem seguidos para a instrução em língua adicional nas Escolas Bilíngues devem considerar uma dedicação de, no mínimo, 30% e, no máximo, 50% do tempo para as atividades curriculares, tanto para a Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental. Já para o Ensino Médio, é estabelecido um percentual de, no mínimo, 20% da carga horária da grade curricular oficial, sendo possibilitada a inclusão de itinerários formativos na língua adicional.

No que se refere à educação bilíngue na Unila, realizamos uma busca nos documentos institucionais e verificamos que, no art. 5º, inciso VIII do Estatuto da instituição consta a informação de que a universidade é regida pelo princípio da “educação bilíngue: português e espanhol” (UNILA, 2012, p. 2). Consta também, no art. 49 do mesmo documento, a seguinte expressão: “O ensino na UNILA, bilíngue e interdisciplinar” (UNILA, 2012, p. 19).

No PDI 2019-2023, encontramos os termos “projeto bilíngue” (UNILA, 2019, p. 35), “universidade bilíngue” (UNILA, 2019, p. 38), “educação bilíngue, em português e espanhol” (UNILA, 2019, p. 40), “ensino intercultural e bilíngue” (UNILA, 2019, p. 73 e 79), todos fazendo referência à universidade em si ou ao sistema de ensino por ela adotado.

No Regimento Geral da universidade, art. 111, encontramos a expressão “O ensino na UNILA, bilíngüe e interdisciplinar” (UNILA, 2013c, p. 16). E na Resolução nº 7/2018/Cosuen, que estabelece as Normas de Graduação da universidade, no capítulo que trata dos princípios e objetivos dos cursos, art. 2º, inciso VI, encontramos a “educação bilíngue, em português e espanhol” (UNILA, 2018b, p. 6) como um dos princípios que regem os cursos de graduação.

No entanto, apesar da presença dessas terminologias, não identificamos, nos documentos institucionais, uma proposta explícita de educação bilíngue em que sejam definidas as diretrizes a serem seguidas pela universidade. O que encontramos, no PDI 2019-2023, além dos termos já citados, no capítulo que apresenta o Projeto Pedagógico Institucional – PPI, especificamente sobre a organização didático-pedagógica da instituição, é uma referência à composição curricular dos cursos de graduação, que conta com o Ciclo Comum de Estudos, em que um dos eixos é o de

Línguas Portuguesa e Espanhola: atendendo aos propósitos de constituir a UNILA como uma universidade bilíngue, os estudos da língua portuguesa para os estudantes não brasileiros e da língua espanhola para os estudantes brasileiros, prepararão os estudantes para as atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão em uma universidade de caráter internacional latino-americano e caribenho (UNILA, 2019, p. 38).

Com relação ao perfil de egresso, este é apresentado da seguinte forma:

Os egressos da UNILA deverão apresentar sólida formação humana e técnico-científica, devendo ser capazes de refletir criticamente e selecionar informações importantes em suas áreas de trabalho, cultura e exercício da cidadania. Comprometidos com princípios éticos, deverão ser capazes de avaliar, propor e atuar desenvolvendo soluções adaptadas às peculiaridades da América Latina e Caribe. Neste contexto, terão a possibilidade de aprender constantemente, buscando espaços intermediários, solidários e integradores entre os conteúdos acadêmicos e a aplicação de conhecimentos multidisciplinares. Além disso, possuirão uma postura transformadora e humanística, cuja base solidificará a capacidade de analisar os problemas latino-americanos e caribenhos sob as perspectivas das diversas culturas envolvidas (UNILA, 2019, p. 37).

Nesses documentos, não consta de modo explícito o propósito de a universidade formar sujeitos bilíngues, mas sim de propiciar uma formação intercultural em um ambiente em que estejam presentes o bilinguismo, e o multilinguismo, para a “formação de um profissional consciente das condições sociais, políticas, econômicas, culturais, linguísticas e ambientais que caracterizam a América Latina e Caribe” (UNILA, 2019, p. 38). Isso corrobora um projeto institucional com vocação internacional que se pauta na integração latino-americana e caribenha, em que fronteiras são rompidas em prol do reconhecimento e da valorização das questões regionais. Conforme se verifica no PDI 2019-2023, ao tratar dos princípios filosóficos e metodológicos institucionais,

A UNILA destaca, dentre as condições culturais essenciais para a realização do projeto de integração latino-americana e caribenha, o princípio de bilinguismo (português e espanhol), o qual se articula nos diversos âmbitos administrativos, científicos e pedagógicos da universidade. Por meio do fomento e constante investigação do bilinguismo, a UNILA se propõe o desenvolvimento de competências necessárias para ativa participação nos diálogos e processos interculturais locais, regionais e internacionais da América Latina e Caribe (UNILA, 2019, p. 35).

Isso confirma a ideia de uma formação intercultural em um contexto de bilinguismo, visando à promoção de um projeto de integração latino-americana e caribenha de uma universidade com vocação internacional.

Neste trabalho, para definição de formação intercultural, adotamos a visão apresentada por Candau (2016), que assume uma perspectiva crítica de interculturalidade, como um constructo que

[...] promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de determinada sociedade; nesse sentido, essa posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; e tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assumindo que estas não são relações idílicas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais. Uma última característica que gostaríamos de assinalar refere-se ao fato de essa perspectiva não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em diferentes sociedades, entre as quais a brasileira (CANDAUI, 2016, p. 808).

A partir dessa definição, fica evidente a complexidade das relações presentes em um ambiente multicultural e multilíngue, como o da Unila, e a perspectiva sob a qual a interculturalidade poderia ser abordada, de modo a promover uma valorização das diversas culturas e línguas dos sujeitos presentes nesse contexto universitário. Assim, entendemos aqui que interculturalidade não se refere a, meramente, aceitar a existência da cultura do outro ou a acreditar que sujeitos de culturas plurais podem compartilhar um mesmo ambiente e manter seus valores e suas identidades intocados. Por um momento, pensamos, inclusive, que essa pluralidade poderia ser fator de interferência no aprendizado dos discentes. No entanto, isso fez com que nos déssemos conta de que conflitos podem sim existir, porém, também são passíveis de serem geridos por meio de processos reflexivos críticos. Acreditamos que ter a interculturalidade como princípio requer o reconhecimento dos aspectos políticos, históricos e socioculturais envolvidos e, para melhor administração de eventuais situações de desvalorização e/ou diferenças, é necessário definir diretrizes que nortearão a condução desse princípio na comunidade em questão.

Inclusive, um dos objetivos presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023 é a elaboração e implementação de “uma política linguística e de interculturalidade” (UNILA, 2019, p. 134). Ou seja, apesar de serem princípios institucionais, tanto a questão do bilinguismo quanto da interculturalidade ainda

carecem da definição de diretrizes que orientem as práticas daquela comunidade universitária.

1.4 MECANISMOS QUE CONTRIBUEM PARA A ADMINISTRAÇÃO DE AMBIENTES BILÍNGUES

Diante das diversas mudanças que têm ocorrido no mundo, muitas delas influenciadas pelo processo de globalização, é comum a movimentação de indivíduos de uma região para outra, originando ambientes em que coexistem diferentes línguas e culturas. Eventualmente, esses contextos podem ser pontos de surgimento de conflitos devido à incompreensão das diferenças socioculturais que lá existem. Além disso, pode ser comum que algum dos idiomas presentes na comunidade seja mais utilizado e tenha alcance maior ou *status* em relação aos demais falares existentes.

É em meio a essas situações, de sociedades que convivem com a presença de diferentes idiomas, que a política e o planejamento linguístico se apresentam como instrumentos necessários para a administração do uso das diferentes línguas que se apresentam, a fim de que tenham o devido reconhecimento e possam conviver de forma harmônica. Segundo Shohamy (2006), isso pode ocorrer tanto em um contexto mais global, como escolas, países ou grandes territórios, quanto em uma esfera menor, como em ambientes familiares, ao decidirem sobre quais idiomas serão utilizados em casa e nas demais interações em distintos meios sociais, fenômeno que se observa em várias cidades do estado do Paraná, onde há diversas colônias de imigrantes.

Essas duas ferramentas de gestão de línguas podem ser utilizadas para atender aos anseios de uma comunidade ou para fazer valer o desejo do Estado ou de outra instituição que detenha algum tipo de poder. Como exemplo desta segunda alternativa, podemos citar os processos de colonização em que os dominadores implantavam suas línguas, com o objetivo de alcançar uma homogeneização, fazendo com que os falares autóctones, na maioria das vezes, se perdessem. Nas palavras de Hamel (1993),

[...] a possibilidade de intervir sobre a linguagem está determinada pelas relações de poder vigentes entre os atores e grupos sociais.

[...] Na maioria destas relações, as línguas desempenham um papel de primeira ordem, tanto para organizar a dominação e a hegemonia de um povo sobre outro, como também nos processos de resistência e libertação (HAMEL, 1993, p. 6-7, tradução nossa)²⁰.

Afortunadamente, a perspectiva de aplicação da Política Linguística, no sentido de homogeneizar a língua de um grupo e fazer valer apenas os interesses hegemônicos, tem sido denegada em prol do reconhecimento da importância da pluralidade linguística e da participação ativa dos sujeitos integrantes das comunidades de práticas. É nesse sentido que Rajagopalan (2013, p. 22) argumenta: “o que está em jogo [...] é o futuro de uma língua nacional [ou diferentes línguas] ou outras questões de tamanha importância sobre as quais todos os cidadãos – sem exceção – têm ou, se não têm, devem ter o direito igual e irrestrito de opinar”.

O termo Política Linguística é apresentado mediante diferentes definições na literatura que trata sobre o tema, ora enquanto campo de pesquisa que estuda a administração das línguas pela sociedade, ora como um instrumento de proposição de ações a serem implementadas sobre o uso e a estrutura dos idiomas.

Calvet (2002, p. 145) define a Política Linguística como “[...] um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social [...]”. Tais predileções podem ser empreendidas por um grupo linguístico, uma instituição representativa ou pelo Estado.

Por outro lado, Rajagopalan (2014) assevera:

À política linguística concerne uma série de atividades relativas à política, ao planejamento, à planificação, à proteção, à manutenção, ao cultivo e, como não podia deixar de ser de outra forma, ao ensino da(s) língua(s) que faz(em) parte do patrimônio linguístico de um país, de um estado, de um povo. Ela envolve a tomada de decisões e a implementação de ações concretas que têm consequências duradouras e, com frequência, balizam e determinam o rumo a ser tomado nos próximos anos ou décadas – ou até mesmo para períodos ainda maiores (RAJAGOPALAN, 2014, p. 73).

Essa definição, um pouco mais ampla, contempla diversos aspectos da política linguística, demonstrando a polissemia desse termo, que pode ser tratado

²⁰ “[...] la posibilidad de intervenir sobre el lenguaje está determinada por las relaciones de poder vigentes entre los actores y grupos sociales. [...] En la mayoría de estas relaciones, las lenguas juegan un papel de primer orden, tanto para organizar la dominación y hegemonía de un pueblo sobre otro, como también en los procesos de resistencia y liberación” (HAMEL, 1993, p. 6-7).

como um ato político em si, em que há tomadas de decisões e é possível que os interessados opinem, ou como uma ferramenta para a administração das línguas, com estratégias para a implementação do que foi definido pelo grupo, instituição ou Estado.

No entanto, como exemplo da complexidade e dos dissensos resultantes desse termo, Rajagopalan (2013) faz uma crítica, argumentando que os estudos sobre política linguística deveriam estar associados ao campo da ciência política, pois, apesar de ter a palavra *linguística* presente no termo, ele “pouco ou nada tem a ver com a Linguística” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 20). O autor justifica, mencionando que na língua inglesa, por exemplo, são utilizadas as expressões *language politics* ou *politics of language*, de modo que a palavra *linguística* desaparece, demonstrando que se refere mais a um ato político, que envolve diferentes campos de estudo, do que à ciência da linguagem estritamente. No entanto, ao reconhecermos a Linguística Aplicada como uma área multi/inter/transdisciplinar (cf. CAVALCANTI, 1986; MOITA LOPES, 1996; 2006; KLEIMAN, 1998; SIGNORINI, 1998; PENNYCOOK, 2006), podemos considerar que a política linguística é passível de ser associada a essa área que contempla tanto as Ciências Humanas quanto as Sociais.

Na definição de Shohamy (2006), é possível notar que se sobrelevam os aspectos políticos envolvidos nessa temática:

[...] política linguística (PL) é o principal mecanismo para organizar, gerenciar e manipular comportamentos de linguagem, pois consiste em decisões tomadas sobre idiomas e seus usos na sociedade. É através do PL que as decisões são tomadas com relação aos idiomas preferidos que devem ser legitimados, usados, aprendidos e ensinados em termos de onde, quando e em que contextos. Assim, a PL atua como uma ferramenta manipuladora na batalha contínua entre diferentes ideologias. Essas manipulações ocorrem em vários níveis e em várias direções, mas especialmente em relação à legitimidade do uso e aprendizado de certas línguas (por exemplo, o direito de falar e aprender) em determinados contextos e sociedades (status) e suas formas (corpus), isto é, como elas devem ser usadas (pronúncia, léxico, gramática, gênero etc.). As PLs se referem a documentos, leis, regulamentos ou documentos de políticas específicos que especificam esses comportamentos de linguagem (SHOHAMY, 2006, p. 45, tradução nossa)²¹.

²¹ “[...] language policy (LP) is the primary mechanism for organizing, managing and manipulating language behaviors as it consists of decisions made about languages and their uses in society. It is through LP that decisions are made with regard to the preferred languages that should be legitimized, used, learned and taught in terms of where, when and in which contexts. Thus, LP acts as a

Shohamy (2006) reconhece fatores que não são explícitos, mas que são marcadamente políticos, e que fazem parte das políticas linguísticas e exercem influências sobre a vida e as práticas de linguagem das pessoas, apontando a política linguística como uma ferramenta que interfere na disputa contínua entre ideologias distintas. São gerenciados interesses de grupos distintos, o que pode dar margem a uma manipulação aplicada por meio daquela perspectiva de homogeneização linguística e de prevalência dos interesses de grupos hegemônicos.

Além dessas diferentes formas de definição, encontramos também algumas classificações que são aplicadas às políticas linguísticas. Uma delas é a existência de políticas linguísticas explícitas e políticas linguísticas implícitas. Conforme Schiffman (1996 *apud* SHOHAMY, 2006), o primeiro termo – que também pode ser denominado políticas linguísticas *overt* ou *de jure* – é referente às normas presentes em legislações, declarações, currículos, entre outros tipos de documentos considerados oficiais, que deixam claras as formas de uso da(s) língua(s) e estão à disposição da sociedade. Já as políticas implícitas – também chamadas de *covert* ou *de facto* – são aquelas que são mais dificilmente identificadas, pois, apesar de serem constantemente praticadas pelos sujeitos, não dispõem de uma regulamentação e ocorrem de maneira informal.

Segundo Wiley (1996), as políticas implícitas também podem ser praticadas por grupos hegemônicos ao tentarem, de forma tácita, convencer outras pessoas a aceitarem e utilizarem o idioma do grupo. Nesse contexto, as escolas podem ser consideradas como o principal instrumento para se proceder à aplicação desse gênero de política.

Outra distinção que se apresenta na literatura sobre o tema e é detalhada por Shohamy (2006) concerne às políticas linguísticas *top-down*, que são implementadas “de cima para baixo” ou de maneira vertical, e *bottom-up*, que são aplicadas “de baixo para cima” ou de forma emergente. As primeiras ocorrem quando o Estado ou instituições que possuem maior influência definem quais e

manipulative tool in the continuous battle between different ideologies. These manipulations occur on a number of levels and in a number of directions but especially in relation to the legitimacy of using and learning certain language(s) (e.g., the right to speak and to learn) in given contexts and societies (status) and their forms (corpus), i.e, how they should be used (pronunciation, lexicon, grammar, genre, etc.). LPs refer to specific documents, laws, regulations or policy documents that specify these language behaviors” (SHOHAMY, 2006, p. 45).

como serão administradas as línguas, muitas vezes sem a devida e ampla participação do grupo linguístico. Já as segundas, *bottom-up*, surgem por iniciativa da comunidade de prática, fundamentadas em seus interesses, ideologias e prioridades. Conforme declara Shohamy (2006), é comum que essas duas categorias de políticas linguísticas se apresentem em contextos em que há grupos com interesses distintos e que as do tipo *bottom-up* sejam criadas como forma de resistência àquelas que são impostas, as *top-down*.

Falar sobre política linguística demanda compreender também outro termo a ela vinculado: o Planejamento Linguístico. Na descrição de Calvet (2002, p. 145), é referente à “implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato”; dito de outra forma, é quando se inicia o processo de aplicação do que foi proposto por meio das políticas linguísticas explícitas.

Concebido por Einar Haugen, no ano de 1959, o Planejamento Linguístico era entendido como

[...] a atividade de preparar uma ortografia, uma gramática e um dicionário para orientação do uso escrito e oral em uma comunidade de fala não homogênea. [...] o planejamento implica uma tentativa de orientar o desenvolvimento de uma linguagem na direção desejada pelos planejadores. Significa não apenas predizer o futuro com base no conhecimento disponível sobre o passado, mas um esforço deliberado para influenciá-lo (HAUGEN, [1959] 1993, p. 109, tradução nossa)²².

Percebemos que essa concepção inicial era direcionada aos aspectos estruturais da língua, pois não há uma associação às questões sociológicas. Além disso, é perceptível o entendimento de que as decisões caberiam ao Estado ou a outra instituição detentora de poder, que tentaria fazer valer seus interesses, direcionados a um processo de homogeneização linguística, sem ponderar sobre os demais idiomas existentes e os interesses da comunidade linguística.

No entanto, sabemos hoje que não é possível pensar em questões linguísticas sem ter em conta os demais fatores envolvidos, já que a língua é considerada um instrumento de poder, justamente por ter aspectos econômicos,

²² “[...] the activity of preparing a normative orthography, grammar, and dictionary for the guidance of writers and speakers in a nonhomogenous speech community. [...] Planning implies an attempt to guide the development of a language in a direction desired by the planners. It means not only predicting the future on the basis of available knowledge concerning the past, but a deliberate effort to influence it” (HAUGEN, [1959] 1993, p. 109).

políticos, identitários, sócio-históricos etc. diretamente relacionados à sua utilização, além da importância de se estabelecer um processo participativo e democrático com a valorização e o respeito às línguas.

Segundo Hamel (1993), o auge do planejamento linguístico ocorreu após a Segunda Guerra Mundial, com os processos de descolonização vividos em vários países dos continentes africano e asiático, que demandaram uma organização linguística.

Hamel (1993) acrescenta que, com o crescimento dos estudos relativos ao tema, novas definições de planejamento linguístico surgiram. Entre elas, uma distinção entre dois conceitos: o planejamento de *status* e o planejamento de *corpus*. Introduzidos por Heinz Kloss em 1969, “o primeiro termo se refere à adoção de uma língua como oficial, nacional, para a educação, etc.; o segundo nos remete à elaboração de alfabetos, à padronização e à ampliação ou criação de vocabulários” (HAMEL, 1993, p. 8, tradução nossa)²³. Essa diferenciação proposta por Heinz Kloss passou a ser amplamente adotada, contribuindo para o desenvolvimento dos estudos no campo das políticas e do planejamento linguísticos. Apesar de ser proposta essa distinção entre os termos, entende-se que os planejamentos de *status* e de *corpus* estão inter-relacionados.

Uma terceira categorização é feita por Cooper (1989), chamada de *language acquisition planning*, que aqui traduzimos como planejamento de aquisição de língua, definida como “a elaboração de políticas linguísticas [que] envolve decisões relativas ao ensino e uso da língua, e sua formulação cuidadosa por parte daqueles que possuem autoridade para fazê-lo, a fim de orientar outras pessoas” (COOPER, 1989, p. 31, tradução nossa)²⁴. O autor defende que essa terceira categoria é necessária, pois esforços consideráveis de planejamento são direcionados à disseminação da aquisição de uma língua, por meio de processos educativos, visando ao aumento do número de falantes, o que não pode ser completamente abarcado pelo planejamento de *status*.

Após analisar distintas descrições de planejamento linguístico, Cooper (1989) apresenta a sua: “Planejamento linguístico é referente ao esforço deliberado para

²³ “El primer término se refiere a la adopción de una lengua como oficial, nacional, para la educación, etc.; el segundo nos remite a la elaboración de alfabetos, la estandarización y la ampliación o creación de vocabularios” (HAMEL, 1993, p. 8).

²⁴ “Language policy-making involves decisions concerning the teaching and use of language, and their careful formulation by those empowered to do so, for the guidance of others” (COOPER, 1989, p. 31).

influenciar o comportamento de outras pessoas em relação à aquisição, estrutura, ou designação funcional de seus códigos linguísticos” (COOPER, 1989, p. 45, tradução nossa)²⁵. Segundo o autor, essa definição não é restritiva, tem foco em aspectos comportamentais diversamente da simples resolução de problemas, e é pautada em um processo de influência, pois este engloba tanto a mudança quanto a manutenção de um comportamento vigente.

Percebe-se, na definição de Cooper (1989), que o aspecto social da língua começa a ser reconhecido; diferentemente da concepção inicial que tinha foco na estrutura. O autor considera que o planejamento pode ser concebido por interesse de qualquer sujeito ou grupo, não necessariamente pelo Estado, e pondera sobre a forma como as pessoas utilizam os códigos linguísticos.

Dessa forma, observamos que não é possível pensar a política e o planejamento linguístico somente pelo viés estrutural da linguagem ou para a resolução de problemas de comunicação, como proposto inicialmente por Einar Haugen (*apud* HAMEL, 1993). Isso porque são instrumentos que exercem influência sobre a vida das pessoas, afetando aspectos socioeconômicos, a identidade de um povo, suas ideologias, sua cultura, pois estão relacionadas aos comportamentos sociais dos sujeitos.

Portanto, não há como falar em política e planejamento linguísticos sem ponderar sobre as questões sociológicas envolvidas. Conforme assevera Hamel (1993, p. 18, tradução nossa)²⁶, “as políticas e programas que desconsideram as forças etnosociais em disputa e as tendências gerais de deslocamento e resistência linguística estão fadados ao fracasso”. Assim, notamos a complexidade e a importância de uma política e de um planejamento linguísticos adequados às necessidades e às especificidades do grupo de falantes, especialmente em contextos em que estão presentes várias línguas. Não é suficiente pensar em qual será o código linguístico prevalecente; faz-se necessário compreender a realidade da comunidade, levantar questionamentos sobre o “porquê” e sobre “como” serão realizadas determinadas implementações, o que evidencia ser essencial a participação ativa dos sujeitos interessados nesse processo.

²⁵ “Language planning refers to deliberate efforts to influence the behavior of others with respect to the acquisition, structure, or functional allocation of their language codes” (COOPER, 1989, p. 45).

²⁶ “las políticas y programas que no toman en cuenta las fuerzas etnosociales en pugna y las tendencias generales de desplazamiento y resistencia lingüística están destinados a fracasar” (HAMEL, 1993, p. 18).

Diante da compreensão da importância da política e do planejamento linguísticos na gestão de ambientes multilíngues, a seguir, destacaremos como esses mecanismos se apresentam na Unila.

1.5 POLÍTICA E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICOS PERCEBIDOS NA UNILA

Conforme já mencionado na Introdução deste trabalho, há distintos idiomas em circulação no ambiente universitário da Unila, no entanto, verifica-se que a língua portuguesa possui maior *status* e está majoritariamente presente nas interações entre os sujeitos, nos materiais bibliográficos utilizados em sala de aula e nas práticas e documentos do âmbito administrativo (CARVALHO, 2012; FERREIRA, 2015; CARVALHAL, 2016; ERAZO MUÑOZ, 2016; MOREIRA; OLIVEIRA, 2017).

No ano de 2015, devido a uma situação de desentendimento sobre a necessidade ou não da tradução de um documento da língua espanhola para a língua portuguesa, a Ouvidoria da universidade emitiu em seu relatório de gestão uma recomendação aos dirigentes da instituição, para que fosse criada uma política linguística que regulamentasse o uso dos diferentes idiomas presentes naquele cenário, visando a proporcionar maior segurança à comunidade universitária (UNILA, 2015a).

Mediante o exame de documentos institucionais e a análise de respostas de questionários e entrevistas, Carvalho (2012) identificou que a universidade tenta implementar uma política de educação bilíngue, com base em um modelo teórico dinâmico, proposto por García (2009) e já descrito neste trabalho, e um bilinguismo pautado no Modelo de Enriquecimento de Hornberger (1991 *apud* GARCÍA, 2009), que tem como objetivos “[...] o desenvolvimento linguístico, o pluralismo cultural e a autonomia social” (CARVALHO, 2012, p. 87). Porém, isso pode se apresentar na forma de uma política implícita ou explícita, já que alguns aspectos se manifestam no material documental e outros se verificam nas interações entre os sujeitos constituintes daquela comunidade. Além disso, conforme mencionamos anteriormente, não nos parece que há, na prática, um bilinguismo pautado em um Modelo de Enriquecimento quando se trata dos discentes não brasileiros, mas sim no Modelo de Manutenção, já que a segunda língua, o português, ocupa maior espaço nas interações.

Dessa forma, apesar de constar nos documentos institucionais (Estatuto, Regimento Geral e PDI) que a proposta educacional da universidade se pauta no bilinguismo português-espanhol e que é reconhecida sua característica multilíngue, a Unila ainda não possui uma política e um planejamento linguísticos claramente estabelecidos, o que pode interferir no alcance do modelo de ensino que a universidade almeja.

Carvalho (2016), ao considerar os aspectos econômicos e sócio-históricos presentes na região em que a universidade se insere, assevera que, mesmo que exista essa proposta de educação bilíngue e que a universidade busque afastar possíveis desigualdades, fatores inerentes à região de fronteira em que a Unila se instala demandam que sejam adotadas práticas distintas. Isso porque, nesse contexto, a política e a economia brasileiras se sobressaem às dos países fronteiriços e latino-americanos. A universidade se situa em território brasileiro e é mantida com recursos e sob a legislação deste país, o que favorece o uso majoritário da língua portuguesa e, conseqüentemente, que os grupos de brasileiros sejam privilegiados, e isso evidencia as relações de poder envolvidas na escolha e no uso das línguas.

Ainda que sejam manifestados esforços por parte da universidade para a promoção das outras línguas presentes naquele cenário, tanto por meio de atividades de extensão quanto mediante cursos de capacitação para servidores técnicos e docentes, a situação ainda não é favorável para que os idiomas lá presentes ocupem um mesmo lugar. Nesse sentido, Carvalho (2016) propõe

(Re)pensar a política e o planejamento da linguagem frente ao cenário geolinguístico fronteiriço em que a Universidade se insere, de modo a não desconstituir e, acima de tudo, a promover o bi e o plurilinguismo, integrando num mesmo espaço línguas europeias e originárias, parece ser, pois, uma necessidade para uma gestão *in vivo*²⁷ a se realizar na instituição (CARVALHAL, 2016, p. 98).

A necessidade da constituição de uma política linguística tem sido enfatizada por meio de diferentes estudos desenvolvidos com relação à complexidade linguística da universidade, além de ser reconhecida pela própria gestão

²⁷ Carvalho (2016), com base na proposta de Calvet ([1996] 2007), define que “[...] gestão *in vivo* refere-se ao modo como as pessoas cotidianamente resolvem seus problemas de comunicação, ao passo que a gestão *in vitro* é elaborada externamente, em laboratórios” (CARVALHAL, 2016, p. 114).

institucional. Inclusive, recentemente foi acrescentada aos objetivos institucionais, conforme se verifica no PDI 2019-2023:

Objetivo institucional:

31. Elaborar e implementar uma política linguística e de interculturalidade

Diretrizes estratégicas:

31.1 Ampliar oferta de capacitação linguística, de curta, média e longa duração, inclusive em nível de especialização e de aperfeiçoamento, destinadas a técnicos e a docentes.

31.2 Fomentar a realização de exames de proficiência em língua estrangeira.

31.3 Implementar a emissão de documentos, materiais diversos e informações institucionais em espanhol.

31.4 Ampliar ações interculturais e multilinguísticas na comunidade acadêmica (UNILA, 2019, p. 134).

Além disso, o PDI 2019-2023 manifesta que o fato de a universidade ser caracterizada como um ambiente em que estão presentes línguas autóctones, alóctones e de fronteira “demanda um planejamento linguístico plural, no qual o projeto bilíngue não ignore ou desconstitua o contexto multilíngue em que ele se insere” (UNILA, 2019, p. 35).

Diante disso, mais uma vez, acreditamos que a universidade carece de uma política linguística clara e cuidadosamente delineada, que promova uma valorização das diferentes línguas que a constituem, o que vai ao encontro da proposta de integração que se defende.

Enquanto não é concretizada sua elaboração e implementação, a comunidade universitária é quem decide sobre a melhor forma de administração das línguas existentes naquele ambiente. Sobre esse aspecto, Carvalho (2016) analisa que,

[...] se formar estudantes bilíngues com habilidades de leitura, escrita e fala em espanhol e em português for também um objetivo institucional, parece haver falhas no planejamento da linguagem. [...] ao não delinear o modelo de educação bilíngue institucional e ao deixar livremente que discentes (e docentes) escolham, dentre as duas línguas de ensino, a língua que utilizarão, favorece-se a manutenção de uso da L1²⁸, especialmente em situações de produção (CARVALHAL, 2016, p. 99).

²⁸ Na definição de Carvalho (2016), o termo L1 é correspondente à língua primeira.

A situação citada pela autora ocorre devido ao fato de a utilização da língua adicional – o português para os estrangeiros e o espanhol para os brasileiros – não ser compulsória, o que favorece que o português continue sendo o idioma de maior *status*.

No âmbito da promoção de políticas linguísticas, cabe destacar que a universidade conta com o Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Língua(gem) e Interdisciplinaridade – NIELI, um órgão complementar, vinculado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, que tem por objetivo desenvolver a Política e Planejamento de Linguagem da universidade, com ações voltadas ao planejamento da educação bilíngue e à formação plurilíngue e intercultural (UNILA, 2021).

Entre as atividades a serem desenvolvidas pelo NIELI, conforme a Resolução nº 15/2018/Consun, são destacadas as seguintes:

- I - promover a formação de uma comunidade acadêmica bilíngue em espanhol e português para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e administrativas;
- II - promover ações para a visibilidade e o fortalecimento das línguas, dos saberes e das culturas originárias na comunidade acadêmica;
- III - contribuir com ações que promovam a produção conjunta de conhecimento e o respeito à diversidade, para a construção de uma comunidade acadêmica linguística e culturalmente diversa;
- IV - promover a capacitação da comunidade acadêmica da UNILA em outras línguas, para inserção em comunidades científicas internacionais;
- V - promover o diálogo entre as diversas pesquisas realizadas no campo de estudos de língua(gem) e interculturalidade na UNILA e em outras instituições, especialmente da América Latina;
- VI - contribuir para que as pesquisas desenvolvidas em diversos Centros Interdisciplinares da instituição sejam realizadas em espanhol e em português;
- VII - contribuir para que a circulação dos resultados das pesquisas científicas seja realizada em espanhol, em português, bem como em outras línguas;
- VIII - contribuir para a comunicação institucional bilíngue;
- IX - promover o ensino de línguas à comunidade da região trinacional;
- X - constituir-se como um espaço para a formação teórica e prática dos professores e estudantes da instituição envolvidos em projetos focados nos estudos da língua(gem) e/ou interculturalidade;
- XI - promover projetos e ações interdisciplinares relativos aos estudos da linguagem, estabelecendo diálogo com áreas como Artes, História, Antropologia, Relações Internacionais, entre outras;
- XII - contribuir com o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Práticas em Educação Intercultural (NIPPEI), órgão complementar vinculado ao ILAACH, articulando ações para a produção de conhecimentos e para o atendimento de demandas acadêmicas que dizem respeito aos dois Núcleos (UNILA, 2018a, p. 2-3).

Dessa forma, verificamos que esforços estão sendo empreendidos no sentido de providenciar a política e o planejamento linguísticos no âmbito da universidade, bem como para definição das diretrizes para uma educação intercultural. No entanto, acreditamos ser oportuno destacar que, apesar de ser voltado para pensar a política e o planejamento de linguagem de toda a universidade, o NIELI está vinculado a apenas uma das unidades acadêmicas da instituição. Além disso, uma das atividades por ele desenvolvidas tem foco na “formação de uma comunidade acadêmica bilíngue em espanhol e português” (UNILA, 2018, p. 2), conforme já mencionado. Isso nos leva a questionar se o foco da universidade é de fato formar sujeitos bilíngues ou promover uma formação intercultural em que esteja presente o bilinguismo. Caso a resposta seja voltada à primeira opção, seria necessário clarificar a concepção de bilinguismo que se pretende adotar. Talvez após a elaboração de uma política linguística e de interculturalidade, conforme previsto no PDI 2019-2023, essas questões restem esclarecidas, de maneira que seja mais fácil aplicá-las e identificá-las.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Conforme abordado em seções anteriores, esta pesquisa foi realizada com professores e com discentes regularmente matriculados na Unila, contemplando os quatro institutos acadêmicos que compõem a universidade, a fim de refletir sobre as experiências educacionais plurilíngues no processo de ensino-aprendizagem em cursos de graduação da instituição. Considerando que o trabalho foi desenvolvido com seres humanos, foi necessário realizar a submissão de um projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Unioeste, que aprovou, por meio do parecer consubstanciado nº 3.620.304, expedido em 4 de outubro de 2019, a consecução do projeto de pesquisa proposto.

Situado no campo teórico da Linguística Aplicada – LA, abordamos o contexto sociolinguisticamente complexo daquela universidade, considerando as línguas, os sujeitos e o meio em que as interações ocorrem.

Para isso, desenvolvemos uma pesquisa dentro do paradigma qualitativo-interpretativista, utilizando como instrumento para geração dos dados um roteiro de entrevista semiestruturada. Nas subseções seguintes, será realizada a descrição da metodologia de pesquisa utilizada.

2.1 PERSPECTIVA TEÓRICA

Nesta subseção, refletimos sobre conhecimentos do campo da Linguística Aplicada, que concederam suporte ao desenvolvimento desta pesquisa.

2.1.1 Linguística Aplicada

Alguns dos primeiros estudiosos do campo da Linguística – Saussure, Bloomfield e Chomsky – tinham como principal preocupação o estudo das estruturas linguísticas, sem enfatizar aspectos sociais da língua, tratando-a como um sistema abstrato. Conforme consta na obra *Curso de linguística geral*, publicada postumamente por alunos de Ferdinand de Saussure [1857-1913], entendia-se a língua como “um sistema que conhece apenas sua ordem própria” e a linguística tinha como “único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma” (CALVET, 2002, p. 11).

No entanto, chegou o momento em que essa compreensão se mostrou insuficiente para balizar estudos voltados para os usos da língua feitos por pessoas em situações concretas de interação social. Outras formas de conceber o fenômeno da linguagem foram produzidas, constituindo-se bem mais tarde a LA. Segundo Rajagopalan (2006), a Linguística conhecida como teórica²⁹ não só não tinha foco em questões sociais, mas também colocava à margem as pessoas e seus usos linguísticos.

Ao ser inaugurada, a LA apresentava a ideia de que seria um campo de estudos voltado especificamente às questões relativas ao ensino e à aprendizagem de línguas, ou uma mera forma de aplicação da Linguística teórica às situações de ensino de línguas (cf. CAVALCANTI, 1986; MOITA LOPES, 1996). Na fala dos autores, podemos observar que, em sua gênese, a LA estaria fortemente apoiada na Linguística teórica, o que poderia ser um problema se o campo não tivesse avançado em sua constituição e propósitos.

Um dos avanços é sinalizado por Pennycook (1998), cujo entendimento é de que as concepções de linguagem careciam da “compreensão de que a língua é um sistema de significação de idéias que desempenha um papel central no modo como concebemos o mundo e a nós mesmos” (PENNYCOOK, 1998, p. 27). Assim, emergia a compreensão de que a LA precisava questionar e mudar suas bases epistemológicas, a partir de reflexões críticas sobre os estudos desenvolvidos (PENNYCOOK, 1998). Colocar a língua em relação a sentidos que com ela tecemos significa superar a compreensão de língua como sistema ou estrutura, alargando o seu espectro de modo a incluir os falantes e os contextos. É nesse sentido que a LA se justifica como uma área de aporte a esta pesquisa, haja vista que optamos por estudar o contexto multilíngue da Unila, refletindo sobre as percepções dos sujeitos que diariamente participam de interações acadêmicas, partindo do princípio de que a linguagem não pode ser dissociada de seus interlocutores e do contexto em que estes se inserem.

Seguindo esse panorama, Kleiman (1998) aponta que outras mudanças começaram a ocorrer nos paradigmas das pesquisas em linguística, de modo que a estrutura linguística já não era tida como o único objeto de estudo da área, pois voltou-se um olhar para as questões relacionadas às práticas de uso e de aprendizagem das línguas. Percebe-se que se devem considerar as especificidades

²⁹ Adotaremos essa denominação (Linguística teórica) em oposição à Linguística Aplicada.

locais, sociais, econômicas, históricas, culturais e políticas, de forma contextualizada, nos estudos sobre as práticas linguísticas com foco na relevância social (KLEIMAN, 1998; MOITA LOPES, 2006).

Tal conjuntura corrobora o entendimento de que um novo rumo à LA é possível por meio da implementação de uma linguística crítica, em que se questiona o modo como os estudos estão sendo conduzidos, assumindo uma nova postura, que contemple aspectos políticos, éticos e culturais (PENNYCOOK, 1998; 2006). A partir dessa concepção, que envolve a questão ética, há uma preocupação com o social e não apenas com os interesses dos pesquisadores, constituindo o reconhecimento de que as vozes dos agentes que realizam as práticas sociais são relevantes às pesquisas (MOITA LOPES, 2006). Mais do que analisar sentenças linguísticas de seu ponto de vista sistêmico, torna-se inescapável analisar as práticas sociais de uso da linguagem. Por isso, neste trabalho, buscaremos ouvir acadêmicos e professores da universidade pesquisada, pois entendemos que os resultados somente serão de fato relevantes ao permitirmos a participação ativa daqueles que atuam nas práticas de ensino-aprendizagem.

Rajagopalan (2006) propõe, por meio de uma perspectiva por ele denominada de crítica e intervencionista, que não é possível separar a atividade linguística das práticas sociais que a rodeiam, assim como não é possível fazer pesquisa em LA de forma neutra, sem a intenção de intervir no contexto estudado e sem exercer influências políticas e ideológicas, de modo que “qualquer tentativa de analisar a língua de forma isolada, desvinculada das condições sociais dentro das quais ela é usada, cria apenas um objeto irreal” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 163).

Para lidar com essa ótica dos estudos linguísticos, que envolve questões mais complexas do que as estruturas linguísticas, a LA se configura em uma área multi/inter/transdisciplinar que, em conjunto com distintas disciplinas (Psicologia, Antropologia, História Social, Sociolinguística, entre outras), busca soluções para os problemas sociais inerentes ao uso das línguas em contextos específicos, ultrapassando barreiras tradicionalmente estabelecidas para a construção de conhecimentos (cf. CAVALCANTI, 1986; MOITA LOPES, 1996; 2006; KLEIMAN, 1998; SIGNORINI, 1998; PENNYCOOK, 2006).

Em vista disso, por ser a Unila um ambiente em que transitam diversas culturas e várias línguas, com predominância da portuguesa, e por objetivarmos refletir, de forma crítica e transversal, sobre as experiências educacionais

plurilíngues no processo de ensino-aprendizagem em cursos de graduação – constituindo respostas por meio da percepção dos acadêmicos e professores que estão imersos naquela realidade –, entendemos que as perspectivas teóricas da LA contribuem para o desenvolvimento deste estudo. Todavia, como informamos anteriormente, avaliamos que seria necessário mobilizar concepções da Sociolinguística (abordada na próxima subseção), como bilinguismo e multilinguismo, por exemplo, para melhor caracterizar e compreender o fenômeno que discutimos.

2.1.1.1 Sociolinguística

A partir das relações que se pode instituir entre língua e sociedade, surgem, como objeto de estudo da Sociolinguística, as questões inerentes ao contato sócio-linguístico-cultural. Nesse movimento, é possível destacar os processos de bilinguismo e multilinguismo decorrentes de grupos que congregam diferentes falares (MOLLICA, 2009). Como já mencionado nas seções anteriores, esta é uma das características do contexto da Unila, uma instituição em que há pessoas de diversos países e que se comunicam em diferentes línguas. Dessa forma, os estudos sociolinguísticos em uma perspectiva crítica puderam contribuir para a consecução desta investigação, já que nos possibilitaram uma compreensão dos aspectos linguísticos sem dissociá-los dos elementos sociais presentes nesse ambiente.

Pensando a linguagem vinculada às práticas sociais, Bortoni-Ricardo (2005) defende uma proposta educacional para a sociolinguística, denominada pela autora de “sociolinguística educacional”, que engloba “todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional [...]” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128).

Apesar de a autora enfatizar o ensino de língua materna, considerando suas variações, entendemos que essa perspectiva também pode se aplicar a contextos multilíngues, como o da Unila, em que os acadêmicos apresentam, além das variações em seus próprios idiomas, certa alternância entre o uso do português e do espanhol, por exemplo, já que possuem aulas em ambas as línguas e também podem realizar as atividades acadêmicas elegendo uma delas.

É nesse sentido que nos orientamos pelos estudos de Bortoni-Ricardo (2005, p. 130), quando enfatiza que a Sociolinguística Educacional deve “[...] contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos e isto requer uma mudança de posturas da escola e da sociedade em geral”.

Reconhecer a heterogeneidade linguística e cultural existente na universidade, que em 2020 contava com discentes de 35 nacionalidades distintas e docentes de 15 países, incluindo o Brasil, e pensar em alternativas que minimizem eventuais conflitos é desenvolver uma pedagogia sensível às diferenças, para assim

[...] criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128).

Ao falarem sobre o ingresso dos alunos na escola, que terão de incorporar novas formas de falar e escrever ao seu repertório linguístico, Bortoni-Ricardo e Freitas (2009) apontam que uma das primeiras medidas a serem adotadas pelos professores é conhecerem os antecedentes sociodemográficos dos acadêmicos (de onde vieram, onde vivem, profissão etc.). Percebemos que isso também se aplica ao ingresso na universidade, já que os gêneros discursivos com os quais o acadêmico se depara também são novos à sua realidade. A linguagem científica estará presente em suas leituras e nos processos de escrita, de modo que precisarão aprender a participar de novas práticas letradas, nesse caso acadêmicas.

Ao conhecerem a realidade dos acadêmicos, os professores podem melhor orientá-los, facilitando esse processo, por meio de um trabalho construtivo e respeitoso em relação à heterogeneidade linguística no ambiente de ensino (BORTONI-RICARDO; FREITAS, 2009), isso porque “professores sensíveis às diferenças sociolinguísticas e culturais desenvolvem intuitivamente estratégias interacionais em sala de aula que são altamente positivas” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 132). É nesse sentido que entendemos que a Sociolinguística contribui para as discussões desta pesquisa.

2.2 PARADIGMA METODOLÓGICO

No desenvolvimento deste trabalho, buscamos conhecer melhor a realidade da comunidade da Unila, por meio das representações sociais das pessoas envolvidas, a fim de refletir sobre como percebem os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem nesse ambiente. Para isso, recorreremos à pesquisa qualitativa, que é definida como

[...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Tendo em vista que o objeto de pesquisa está no meio social, imbricado nas relações que envolvem diferentes sujeitos, foi preciso uma aproximação do grupo para compreender melhor como ocorrem as interações, pois

A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. Na pesquisa qualitativa, não se procura observar a influência de uma variável em outra. O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Diante disso, para que pudéssemos refletir sobre as experiências educacionais plurilíngues no processo de ensino-aprendizagem em cursos de graduação na Unila, foi fundamental que os próprios agentes, que integram o fenômeno pesquisado e estão em constante interação, apresentassem suas percepções sobre aquela realidade.

Triviños (1987) explica que a pesquisa de base qualitativa, com enfoque fenomenológico³⁰, tem a atenção voltada aos “pressupostos que servem de

³⁰ A fenomenologia, conforme descrita por Merleau-Ponty, “não pensa que possa compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir de sua ‘facticidade’”. É uma filosofia *transcendental*

fundamento à vida das pessoas”, por entender que os significados elaborados pelos indivíduos estão sujeitos aos “pressupostos culturais próprios do meio que alimentavam sua existência” (TRIVIÑOS, 1987, p. 130). Por isso, o foco é na percepção apresentada pelas pessoas, pois esse princípio pode revelar informações que vão além do entendimento que o pesquisador pode depreender por si só.

Por esse motivo, com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa, que permitem um acercamento e certo envolvimento com os participantes, buscamos refletir, a partir das percepções de acadêmicos e professores, sobre as experiências educacionais plurilíngues no processo de ensino-aprendizagem em cursos de graduação na Unila. Para o alcance dos resultados, consideramos as significações apresentadas pelos próprios sujeitos que constituem aquela comunidade, cujas vozes serão apresentadas nesta pesquisa com grifo em itálico, pois entendemos que o conhecimento deve ser construído conjuntamente entre pesquisador e participantes da pesquisa.

Além disso, este trabalho está situado na perspectiva do paradigma interpretativista, pois, diferentemente do positivismo³¹, permite uma análise ampliada do fenômeno pesquisado, haja vista o reconhecimento de que o quadro sócio-histórico em que ocorrem as relações, as práticas sociais de linguagem das pessoas e suas concepções do mundo que as cerca contribuem para a compreensão de determinados eventos. Nesse paradigma, o pesquisador é considerado como agente ativo que pode, a partir de suas próprias interpretações, com base nas observações e anotações que realiza no período em que está em contato com a comunidade de pesquisa, opinar e apresentar suas percepções – que não são absolutas – para os resultados do estudo.

Dentre as práticas da pesquisa qualitativa-interpretativista, para a consecução deste estudo, trabalhamos com a etnografia, que

que coloca em ‘*suspense*’, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas também uma filosofia segundo a qual o *mundo está sempre ‘aí*, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço está em reencontrar esse contato ingênuo com o mundo para lhe dar enfim status filosófico”. Salieta, ainda, que “Todo o universo da ciência é construído sobre o *mundo vivido* e, se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda” (MERLEAU-PONTY, 1971 *apud* TRIVIÑOS, 1987, p. 43).

³¹ O positivismo, que surgiu com Auguste Comte no século XIX, é um paradigma que considera que os conhecimentos legítimos devem ser fundamentados na pesquisa científica. A filosofia positivista de Comte propunha “que as ciências sociais e humanas deveriam usar os mesmos métodos e os mesmos princípios epistemológicos que guiam a pesquisa das ciências exatas” (BORTONIRICARDO, 2008, p. 31), visando à elaboração de regras gerais que expliquem os fenômenos naturais e sociais.

[...] lida com gente no sentido coletivo da palavra, e não com indivíduos. Assim sendo, é uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidades ou sociedades. O modo de vida peculiar que caracteriza um grupo é entendido como a sua cultura. Estudar a cultura envolve um exame dos comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados do grupo (ANGROSINO, 2009, p. 16).

É oportuno destacar que a etnografia não se restringe a um método, podendo ser interpretada como uma forma de percepção do mundo. De acordo com Clifford (2011), a experiência etnográfica tem sofrido alguns processos de metamorfose no decorrer do tempo, de modo que já não representa um trabalho de campo, realizado por especialistas, para o estudo de “povos exóticos”. Trata-se de experiências que precisam ser traduzidas para a forma escrita, o que se mostra como um procedimento complexo, haja vista que envolve “múltiplas subjetividades e constrangimentos políticos que estão acima do controle do escritor” (CLIFFORD, 2011, p. 21). Conforme assevera o autor, o atual fazer etnográfico não se restringe aos processos de experiência e de interpretação, caracterizados pela necessidade de permanência do pesquisador no campo de estudo e pela posterior descrição das narrativas dos participantes. Esse paradigma tem dado lugar a uma perspectiva de escrita dialógica e polifônica, em que é assumido o papel de colaborador do participante da pesquisa que atua ativamente na construção dos significados por meio de negociações, tornando-se coautor do trabalho desenvolvido. Nesse sentido,

Torna-se necessário conceber a etnografia não como a experiência e a interpretação de uma ‘outra’ realidade circunscrita, mas sim como uma negociação construtiva envolvendo pelo menos dois – e muitas vezes mais – sujeitos conscientes e politicamente significativos (CLIFFORD, 2011, p. 41).

O autor destaca, ainda, que essas perspectivas não se excluem, de modo que experiência, interpretação, diálogo e polifonia podem estar presentes em um mesmo estudo etnográfico.

Para Jung, Machado e Silva e Pires-Santos (2019), o trabalho etnográfico não se limita à atuação no campo de pesquisa, pois não é possível promover uma separação entre as condições de produção e os dados gerados. É por meio do processo interacional que os significados são coconstruídos entre o pesquisador e

os atores envolvidos na investigação. O etnógrafo não escreve sozinho; trata-se de um trabalho compartilhado em que os participantes da pesquisa são interlocutores e podem expressar suas opiniões. É um processo de construção mútua de significados.

Na perspectiva de Clifford (2011),

As palavras da escrita etnográfica, portanto, não podem ser pensadas como monológicas, como a legítima declaração sobre, ou a interpretação de uma realidade abstraída e textualizada. A linguagem da etnografia é atravessada por outras subjetividades e nuances contextuais específicas, pois toda linguagem, na visão de Bakhtin, é uma 'concreta concepção heteroglota do mundo' (BAKHTIN, 1981b, p. 293). (CLIFFORD, 2011, p. 42).

Dessa forma, entendemos que a etnografia não se faz apenas pelas lentes do observador participante, mas que deve contemplar a escuta das vozes dos atores envolvidos e o papel central da escrita do relato etnográfico. Assim, depreendemos que, no caso deste estudo, utilizar a entrevista como procedimento de geração de dados, de modo que as representações dos participantes fossem consideradas, na busca de compreender e produzir conhecimentos que pudessem subsidiar práticas de ensino-aprendizagem em um contexto multilíngue, também é fazer etnografia.

Conforme Jung, Machado e Silva e Pires-Santos (2019, p. 153), o pesquisador no campo da Linguística Aplicada “poderá não ter disponibilidade para passar meses no campo, mas chega a novas maneiras de compreender suas perguntas, interagindo dialogicamente com seus interlocutores”.

É importante lembrar que esse processo investigativo é, inevitavelmente, permeado por aspectos sócio-históricos, além de envolver os interesses de um grupo. É nesse sentido que se reconhece “o fazer etnográfico como política em ação – [que] implica uma não separação entre o conceito de linguagem como prática social e o processo de pesquisa” (JUNG; MACHADO E SILVA; PIRES-SANTOS, 2019, p. 150).

Não se trata, simplesmente, de fazer uma pesquisa gerando dados e apresentando resultados. É necessário observar além, pois são vidas que estão sendo, de certa forma, afetadas pelo pesquisador. Por isso, um compromisso ético e político deve ser assumido em relação ao que é descrito, pois a “tradução” feita pelo etnógrafo influencia positiva ou negativamente a visão sobre determinado grupo.

Por isso, Jung, Machado e Silva e Pires-Santos (2019) defendem que as vozes dos sujeitos participantes da pesquisa devem ser ouvidas, de modo que seja elaborado um trabalho conjunto entre pesquisador e grupo. Não se trata de mera descrição do que foi visto/ouvido, como se o pesquisador fosse uma autoridade que tem a capacidade de transcrever o que observou, mas de permitir um processo de coconstrução de significados.

Além disso, Loomba (1998 *apud* Cavalcanti, 2006) nos alerta que,

[...] se realmente acreditamos que sujeitos humanos são constituídos por vários e diferentes discursos, temos que considerar essas articulações. Assim, para ouvir a voz do subalterno, precisamos desvelar a multiplicidade de narrativas que estão escondidas por trás das grandes narrativas, mas ainda temos que pensar como as primeiras estão intertecidas (LOOMBA, 1998 *apud* CAVALCANTI, 2006, p. 236).

Diante disso, além de serem ouvidas as vozes dos sujeitos, faz-se necessário pensar nas conexões existentes entre os diferentes enunciados e “grandes narrativas”, de língua por exemplo, para que se possa compreender, de maneira crítica e significativa, o objeto de pesquisa.

Nesse sentido, para refletir sobre as experiências educacionais plurilíngues em cursos de graduação na Unila, analisamos, por meio de entrevistas semiestruturadas e com um olhar voltado às implicações éticas e políticas, as representações que os atores envolvidos nesse contexto têm sobre os processos de ensino-aprendizagem e como isso está articulado com políticas e interesses mais amplos.

2.3 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal da Integração Latino-Americana – Unila, instituição localizada na tríplice fronteira Brasil-Argentina-Paraguai, que tem como idiomas oficiais o português e o espanhol – porém, seu contexto é reconhecidamente multilíngue – porque possui discentes de 35 nacionalidades distintas e professores provenientes de 15 países diferentes, incluindo os brasileiros.

Devido ao curto tempo disponível para consecução deste trabalho, foi necessário delimitar o número de participantes e os critérios de participação. Conforme assinala Triviños (1987):

A pesquisa qualitativa, de fundamentação teórica, fenomenológica, pode usar recursos aleatórios para fixar a amostra. Isto é, procura uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo dos indivíduos para as entrevistas, etc.), o tamanho da amostra (TRIVIÑOS, 1987, p. 132).

Considerando as orientações de Triviños (1987), realizamos uma busca, na página da própria instituição³², entre os docentes atuantes na graduação da universidade, considerando os cursos que possuíam uma distribuição mais equilibrada entre discentes brasileiros e estrangeiros. Quanto aos acadêmicos, utilizamos o mesmo critério para escolha dos cursos em que estes estariam matriculados, no entanto, tivemos que empregar diferentes mecanismos para conseguir localizá-los. Assim, efetuamos buscas na página da universidade em que se concentram as informações sobre os projetos de extensão³³, para localizar os nomes de alguns possíveis participantes, solicitamos indicações a docentes e discentes, além de buscarmos por acadêmicos atuantes em comissões e órgãos colegiados da universidade³⁴. Posteriormente, enviamos um convite em que foram destacadas a relevância e os objetivos do estudo, para que avaliassem a possibilidade de participação na pesquisa. Considerando as circunstâncias decorrentes da pandemia de Covid-19, que exigia o cumprimento de distanciamento social, esse contato inicial foi estabelecido via e-mail institucional (Zimbra), o que resultou em vários convites não respondidos, talvez por desinteresse em contribuir com o estudo ou por falta de acesso ao correio eletrônico. Desse modo, foi necessário realizar uma tentativa de contato com um quantitativo superior a 16 pessoas (número de participantes desta pesquisa), entre os meses de setembro de 2020 e fevereiro de 2021, até que se chegasse à amostra definida.

³² <https://portal.unila.edu.br/graduacao>

³³ https://sig.unila.edu.br/sigaa/public/extensao/consulta_extensao.jsf

³⁴ <https://sig.unila.edu.br/sigrh/public/colegiados/membros.jsf>

Foram entrevistados oito docentes, quatro brasileiros e quatro hispanofalantes, sendo dois – um que tem o espanhol e outro que tem o português como primeira língua – de cada uma das unidades acadêmicas da Unila, a saber: Instituto Latino-americano de Arte, Cultura e História – ILAACH, Instituto Latino-americano de Ciências da Vida e da Natureza – ILACVN, Instituto Latino-americano de Sociedade, Economia e Política – ILAESP e Instituto Latino-americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território – ILATIT.

Os docentes entrevistados informaram atuar nos seguintes cursos: Arquitetura e Urbanismo; Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina; Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade; Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química; Cinema e Audiovisual; Engenharia Civil de Infraestrutura; Engenharia de Energia; Engenharia de Materiais; Engenharia Química; História; Letras; Relações Internacionais e Integração; e Saúde Coletiva³⁵.

Também foram entrevistados oito acadêmicos, quatro brasileiros e quatro hispanofalantes, regularmente matriculados nos cursos de: Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina; Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade; Cinema e Audiovisual; Engenharia Civil de Infraestrutura; Engenharia Química; Medicina; Música; e Relações Internacionais e Integração. Os cursos em referência contemplam os quatro institutos anteriormente mencionados.

Para a definição dos participantes, tanto discentes quanto docentes, selecionamos, dentro de cada Instituto, somente os cursos que possuíam mais de 30% de discentes hispânicos com matrícula ativa – já que esse percentual dificilmente ultrapassa os 50% –, para relevar a pluralidade vivenciada no contexto de sala de aula. O alcance desse parâmetro também pôde ser confirmado por meio das respostas dos entrevistados que, em maior parte, disseram perceber a existência de certo equilíbrio entre os acadêmicos brasileiros e não brasileiros, especialmente nos primeiros semestres. No entanto, também relataram que, no decorrer do curso, o percentual de brasileiros se tornava maior, devido às desistências dos discentes das demais nacionalidades, em decorrência de diferentes fatores, conforme se verifica nos excertos a seguir:

³⁵ Há professores que atuam em mais de um curso.

Excerto 1 – *Então, na minha turma, atualmente, ela tem mais alunos brasileiros, né. No começo, foi um pouco mais equilibrado, era mais 50/50, né, brasileiros e os demais estrangeiros. Mas hoje em dia eu diria que minha turma está em torno de 70% de brasileiros e 30% de estrangeiros. Aí eu observo que no decorrer da graduação, a desistência dos estrangeiros é um pouco maior, assim, em relação aos brasileiros, no caso.* (Entrevista realizada em 09/12/2020 com discente de nacionalidade brasileira, que declarou ter o português como língua materna, com matrícula no curso de Engenharia Civil de Infraestrutura).

O entrevistado declara que, apesar de ter havido um equilíbrio nos primeiros semestres, atualmente sua turma possui um quantitativo maior de brasileiros, em decorrência da desistência de alguns discentes estrangeiros. Conforme registro do excerto a seguir, a dificuldade com os idiomas é um fator que contribui para essas desistências.

Excerto 2 – *Al comienzo habían más brasileiros y pocos extranjeros y ya, conforme pasó el tiempo, algunas personas de mi curso desistieron del curso, porque no les fue muy bien con algunas materias, por causa del idioma, para poder comprender. [...] Al final, terminó habiendo mucho más brasileiros que extranjeros³⁶.* (Entrevista realizada em 29/12/2020 com discente de nacionalidade peruana, que declarou ter o espanhol como língua materna, com matrícula no curso de Ciências Biológicas, Ecologia e Biodiversidade).

De acordo com o relato da discente, no início do curso, os brasileiros já representavam um número maior de discentes. Com o passar dos semestres, alguns acadêmicos desistiram da graduação, por terem dificuldades linguísticas para compreensão dos conteúdos de algumas disciplinas, e o quantitativo de estrangeiros se tornou ainda menor. A mesma diminuição gradativa de estrangeiros se verifica no depoimento a seguir.

Excerto 3 – *En inicio éramos casi mitad/mitad, pero luego se... Como que algunos compañeros se retiraron, otros se atrasaron, entonces en mi turma, ahora, la mayoría son brasileiros³⁷.* (Entrevista realizada em 25/02/2021 com discente de nacionalidade peruana, que

³⁶ “No começo havia mais brasileiros e pouco estrangeiros e agora, com o passar do tempo, algumas pessoas do meu curso desistiram do curso, porque não se saíram bem em algumas matérias, por causa do idioma, para poder compreender. [...] No fim, acabou sendo muito mais brasileiros do que estrangeiros” (tradução nossa).

³⁷ “No início éramos quase metade/metade, mas logo se... Como que alguns colegas desistiram, outros se atrasaram, então em minha turma, agora, a maioria são brasileiros” (tradução nossa).

declarou ter o espanhol como língua materna, com matrícula no curso de Engenharia Química).

Notamos que, a partir da percepção dos discentes entrevistados, conforme se verifica nos Excertos 1, 2 e 3, no início da graduação havia uma distribuição entre os acadêmicos dos cursos que redundava em torno de metade de brasileiros e metade de estrangeiros. No entanto, com o passar dos semestres letivos, em decorrência de desistência ou mau desempenho nas disciplinas, os entrevistados notaram uma diminuição no quantitativo de discentes não brasileiros e, conseqüentemente, a predominância de brasileiros nas turmas. Isso nos leva a questionar se há “professores sensíveis às diferenças sociolinguísticas e culturais” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 132), que buscam facilitar o aprendizado dos discentes em meio à heterogeneidade linguística que se apresenta. Porém, salientamos que apenas um participante mencionou o mau desempenho nas disciplinas como fator que levou à desistência. Cabe destacar, ainda, que a impressão de que a distribuição entre os acadêmicos era equilibrada foi comum aos oito discentes entrevistados, porém, três deles – dos cursos de Medicina, Relações Internacionais e Integração, e Música – não se manifestaram acerca de uma eventual diminuição no percentual no decorrer dos semestres.

Além disso, conforme revelam os excertos a seguir, os docentes parecem compartilhar da mesma percepção manifestada pelos discentes.

Excerto 4 – Tem hispanohablantes, mas não é a maioria, tem um número grande no curso de Arquitetura, né. Em relação aos outros cursos, eu acho que é um curso que tem bastante hispanohablantes. Varia de turma pra turma, mas já chegou a ser metade/metade. Agora estão menos equilibradas as últimas turmas. (Entrevista realizada em 23/12/2020 com docente de nacionalidade brasileira, que declarou ter o português como língua materna, com atuação no curso de Arquitetura e Urbanismo).

De acordo com o que declara a docente, as turmas já chegaram a ter um equilíbrio entre o quantitativo de discentes brasileiros e estrangeiros. Porém, apesar de ter diminuído, ela acredita que ainda há um número considerável de hispanofalantes nas turmas do curso de Arquitetura e Urbanismo. A mesma percepção é manifestada por um docente do curso de Cinema e Audiovisual, conforme veremos a seguir.

Excerto 5 – *De meio a meio para um pouquinho mais de brasileiros. É bem distribuído. Imagino que... Agora eu estou sem essa clareza das turmas porque eu não vejo elas há algum tempo. Mas eu acho que tende a ser, no curso de Cinema, um pouquinho mais do que a metade de brasileiros.* (Entrevista realizada em 30/12/2020 com docente de nacionalidade brasileira, que declarou ter o português como língua materna, com atuação no curso de Cinema e Audiovisual).

O docente entrevistado acredita que há um maior número de brasileiros no curso em que ministra suas aulas, apesar de não ser significativamente superior ao quantitativo de estrangeiros. No entanto, a percepção de que o número de estrangeiros diminui ao longo dos semestres é recorrente, conforme corrobora o excerto seguinte.

Excerto 6 – *Lo que vengo percibiendo a lo largo de los años es que cada vez hay menos estudiantes extranjeros. Yo imparto una materia de segundo semestre, así que tengo la posibilidad de conocer a los calouros y calouras, y lo que veo es que cada vez hay menos estudiantes extranjeros. Esto también hace con que haya una necesidad mayor de utilizar el portugués en sala de aula, porque son chicos y chicas que no saben español, entonces hasta me han pedido que algunas cosas las dé en portugués, porque tenían dificultades, porque recién se estaban familiarizando o aprendiendo esa lengua. Y esto lo ha empezado en los últimos años, con los cambios en esta composición que voy percibiendo año a año. Al principio no existía esa demanda por parte del estudiantado luso hablante digamos, no había un problema con eso, se hablaba español y no me decían que no me entendían, eso no ocurría, por ahí eran otros pedidos, otras cosas, no en relación con la lengua. Eso lo empiezo a notar en los últimos tres años más o menos³⁸.* (Entrevista realizada em 16/02/2021 com docente de nacionalidade argentina, que declarou ter o espanhol como língua materna, com atuação no curso de Relações Internacionais e Integração).

A partir dos Excertos 4, 5 e 6, podemos depreender que, do ponto de vista dos docentes entrevistados, a distribuição entre os discentes já foi equilibrada, de

³⁸ “O que venho percebendo ao longo dos anos é que cada vez há menos estudantes estrangeiros. Eu ministro uma disciplina do segundo semestre, por isso tenho a possibilidade de conhecer os calouros e calouras, e o que vejo é que cada vez há menos estudantes estrangeiros. Isso também faz com que haja uma necessidade maior de utilizar o português em sala de aula, porque são alunos e alunas que não sabem espanhol, então até me pediram que algumas coisas sejam dadas em português, porque tinham dificuldades, porque recém estavam se familiarizando ou aprendendo esta língua. E isso começou nos últimos anos, com as mudanças nesta composição que vou percebendo ano a ano. No início não existia essa demanda por parte dos estudantes lusofalantes digamos, não havia um problema com isso, falava espanhol e não me diziam que não me entendiam, isso não acontecia, ocorriam outros pedidos, outras coisas, não em relação à língua. Comecei a notar isso nos últimos três anos mais ou menos” (tradução nossa).

certa forma. No entanto, com o passar dos anos, eles identificaram a existência de uma diminuição no quantitativo de discentes não brasileiros. Esse mesmo entendimento aparece nas respostas dos demais entrevistados, com exceção de uma docente de nacionalidade peruana, atuante no curso de Saúde Coletiva, entrevistada em 21/12/2020, que informou o seguinte: “en Salud Colectiva tenemos más latinoamericanos, pero no es tanta también la proporción, a veces un 60% latinoamericanos y 40% brasileiros [...]”³⁹. Na fala da docente, compreendemos que os acadêmicos de nacionalidade brasileira, apesar de serem latino-americanos, não estão contemplados no quantitativo de 60% expresso por ela. Desse modo, concluímos que ela percebe que, no curso de Saúde Coletiva, o percentual de discentes estrangeiros é maior do que o de brasileiros.

Dessa forma, predominantemente, a percepção tanto dos discentes quanto dos docentes corrobora estudos já realizados e citados neste trabalho, no sentido de que há uma maioria de discentes brasileiros nos cursos de graduação da Unila. Tal fenômeno pode estar associado ao não preenchimento total das vagas destinadas aos discentes estrangeiros nos processos de ingresso ou às desistências, dos não brasileiros, no decorrer da jornada acadêmica. E, entre as possíveis motivações para a desistência por parte dos discentes estrangeiros, o Excerto 2 nos apresenta um exemplo: “[...] algunas personas de mi curso desistieron del curso, porque no les fue muy bien con algunas materias, por causa del idioma, para poder comprender [...]”⁴⁰, ou seja, uma possível dificuldade para compreensão dos conteúdos, decorrente de questões linguísticas. No entanto, acreditamos que seria necessário um estudo mais aprofundado para constatar o peso desse fator entre os promotores de desistências e/ou evasões. De todo modo, um quantitativo menor de discentes estrangeiros pode influenciar a escolha da língua a ser utilizada nas interações em sala de aula, a exemplo do que se relata no Excerto 6: “[...] lo que veo es que cada vez hay menos estudiantes extranjeros. Esto también hace con que haya una necesidad mayor de utilizar el portugués en sala de aula [...]”⁴¹. Inclusive porque, em ambientes multilíngues, a escolha da língua de interação sofre influência de diversos fatores. No entanto, esses aspectos serão discutidos na próxima seção.

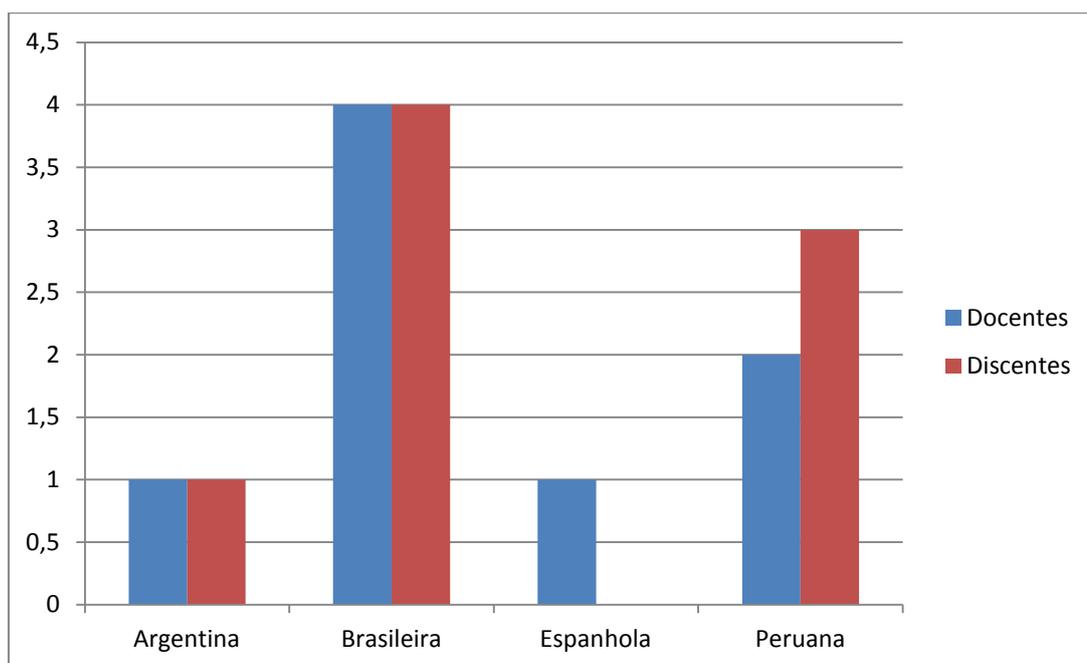
³⁹ “Em Saúde Coletiva temos mais latino-americanos, mas a proporção também não é grande, às vezes uns 60% latino-americanos e 40% brasileiros [...]” (tradução nossa).

⁴⁰ “[...] algunas personas do meu curso desistiram do curso, porque não se saíram bem em algumas matérias, por causa do idioma, para poder compreender [...]” (tradução nossa).

⁴¹ “[...] o que vejo é que cada vez há menos estudantes estrangeiros. Isso também faz com que haja uma necessidade maior de utilizar o português em sala de aula [...]” (tradução nossa).

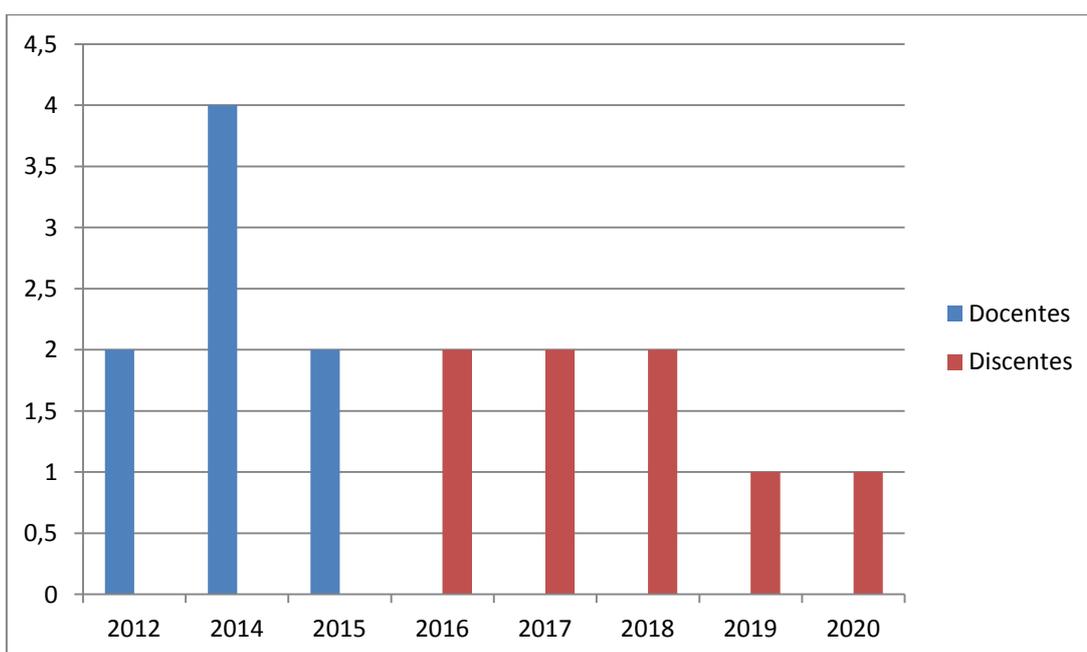
Ainda sobre os integrantes da pesquisa, no total, foram ouvidas 16 pessoas, das quais duas eram argentinas, oito eram brasileiras, uma era espanhola e cinco eram peruanas, sendo oito discentes e oito docentes que ingressaram na Unila entre os anos de 2012 e 2020, conforme representado nos gráficos a seguir:

Gráfico 1: Nacionalidades dos docentes e discentes



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Gráfico 2: Ano de ingresso dos docentes e discentes



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Os critérios para definição dos participantes (tanto dos docentes quanto dos discentes) teve como parâmetro o interesse em refletir sobre diferentes percepções, considerando a pluralidade presente no contexto pesquisado. Reconhecemos que não foi possível, neste trabalho, abarcar a totalidade dessa pluralidade e trabalhar com acadêmicos e professores que não tenham o espanhol ou o português como línguas maternas, o que poderá ser abordado em pesquisas futuras.

Desse modo, optamos por entrevistar apenas acadêmicos e professores hispânicos e brasileiros, devido à proposta de um bilinguismo que contempla o português e o espanhol e à predominância dos respectivos idiomas no ambiente estudado.

Apesar de esses dois idiomas fazerem parte e serem os mais utilizados na rotina universitária da Unila, é importante considerar que nem todos aqueles que chegam à universidade possuem conhecimento na língua institucional não correspondente à(s) sua(s) língua(s) materna(s). Ao questionarmos os discentes e docentes acerca do conhecimento e das habilidades que eles conseguiam desenvolver na língua portuguesa e/ou na língua espanhola antes de ingressar na Unila, a ausência de familiaridade com o idioma parece estar mais presente na realidade dos discentes. Isso porque, entre os oito entrevistados, dois hispanofalantes afirmaram não ter conhecimentos na língua portuguesa e outros dois disseram que tiveram algum contato. Quanto aos discentes brasileiros, dois registraram ter conhecimentos básicos na língua espanhola e os outros dois informaram que tinham um conhecimento que poderia ser classificado como intermediário ou que já haviam realizado algumas interações no idioma. Isso se verifica a seguir, quando apresentamos alguns excertos relativos às respostas da seguinte pergunta: “Qual era o seu nível de conhecimento da língua portuguesa e/ou da língua espanhola antes de ingressar na Unila? Quais habilidades conseguia desenvolver?”.

Excerto 7 – Nulo. Solamente cosas básicas para poder yo comunicarme cuando llegue, poder preguntar “¿A dónde me puedo dirigir para ir a la Unila?” o “¿Cómo llegar?”, que ómnibus tomar. [...] Fui aprendiendo ahí en la universidad, en el curso de portugués,

*prácticamente, con mi profesora*⁴². (Entrevista realizada em 29/12/2020 com discente de nacionalidade peruana, que declarou ter o espanhol como língua materna, com matrícula no curso de Ciências Biológicas, Ecologia e Biodiversidade).

A entrevistada declara que, ao ingressar na Unila, tinha o entendimento de aspectos muito básicos da língua portuguesa, que ela classifica como um conhecimento nulo. Assim como manifesta a discente do curso de Engenharia Química:

*Excerto 8 – [...] cuando ingresé en la Unila, yo no sabía nada de portugués, ¡nada! [...] supuse que era universidad bilingüe y no era tan necesario aprender el portugués. Y yo para ingresar a la Unila [...] Fue muy rápido, entonces ni tiempo me dio de estudiar la lengua*⁴³. (Entrevista realizada em 25/02/2021 com discente de nacionalidade peruana, que declarou ter o espanhol como língua materna, com matrícula no curso de Engenharia Química).

A discente informa que acreditava que não seria tão necessário ter conhecimentos na língua portuguesa, uma vez que se tratava de uma universidade bilíngue. Segundo ela, ao ingressar na Unila, não sabia nada de português. Essa mesma situação aconteceu, também, com discentes brasileiros em relação à língua espanhola, a exemplo do excerto a seguir.

Excerto 9 – [...] espanhol eu sabia o básico do básico, que é nada praticamente. (Entrevista realizada em 27/11/2020 com discente de nacionalidade brasileira, que declarou ter o português como língua materna, com matrícula no curso de Medicina).

De acordo com o relato dos discentes entrevistados, conforme Excertos 7, 8 e 9, quando chegaram à Unila, o conhecimento que eles tinham da língua portuguesa e da língua espanhola, respectivamente, era limitado, o que pode ser decorrente do fato de não terem participado de experiências prévias com o idioma. No entanto, outros discentes reconheceram ter algum conhecimento da língua não materna, português ou espanhol, no período antecedente ao ingresso na Unila.

⁴² “Nulo. Somente coisas básicas para poder me comunicar quando cheguei, poder perguntar ‘por onde posso seguir para ir à Unila?’ ou ‘como chegar?’, que ônibus pegar. [...] Fui aprendendo na universidade, nas aulas de português, praticamente, com minha professora” (tradução nossa).

⁴³ “[...] quando ingressei na Unila, eu não sabia nada de português, nada! [...] presumi que era uma universidade bilíngue e não era tão necessário aprender o português. E para entrar na Unila [...] foi muito rápido, então sequer tive tempo de estudar a língua” (tradução nossa).

Excerto 10 – [...] *era un nivel intermediario. Recuerdo que tenía un examen B2, que era o nivel do examen que passei, o sea, entonces poderia dizer que era intermediario. Comprendía, conseguía hablar poco, como comunicarme, cumplimentar, mas no conseguía establecer una conversación longa. Mas conseguía me comunicar*⁴⁴. (Entrevista realizada em 17/01/2021 com discente de nacionalidade argentina, que declarou ter o espanhol como língua materna, com matrícula no curso de Cinema e Audiovisual).

De acordo com o que declara o discente, apesar de não conseguir realizar uma longa conversação, tinha habilidades suficientes para se comunicar em língua portuguesa. Desse modo, ele classifica que tinha um conhecimento intermediário do idioma, antes de seu ingresso na universidade.

Além disso, há discentes que reconhecem o contato que tiveram com a língua estrangeira, ainda que em menor escala, conforme relato a seguir.

Excerto 11 – *Eu tive contato tanto com o espanhol quanto com o inglês no Ensino Fundamental e Ensino Médio, mas pouquíssimo contato, mas sempre me identifiquei com o espanhol [...]*. (Entrevista realizada em 18/09/2020 com discente de nacionalidade brasileira, que declarou ter o português como língua materna, com matrícula no curso de Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina).

Apesar de o discente declarar que se identifica com a língua espanhola, não ficaram claras as habilidades que ele conseguia desenvolver neste idioma. Já o discente do curso de Engenharia Civil de Infraestrutura apresenta maiores detalhes sobre seus conhecimentos linguísticos em espanhol.

Excerto 12 – [...] *espanhol eu diria que eu tenho conhecimento intermediário, mas intermediário meio básico [...] eu conseguia me comunicar com um pouco de dificuldade [...] eu tinha uma noção de escrita bastante já razoável, mais ou menos assim. No geral, eu digo que é intermediário pelo que a gente tem de vivência aqui, mas não é algo, assim, profundo sabe, sei que tenho a melhorar no espanhol*. (Entrevista realizada em 09/12/2020 com discente de nacionalidade brasileira, que declarou ter o português como língua materna, com matrícula no curso de Engenharia Civil de Infraestrutura).

⁴⁴ “[...] era um nível intermediário. Lembro-me que tinha um exame B2, que era o nível do exame que passei, ou seja, então poderia dizer que era intermediário. Compreendia, conseguia falar pouco, como me comunicar, cumprimentar, mas não conseguia estabelecer uma conversação longa. Mas conseguia me comunicar” (tradução nossa).

De acordo com o que manifesta o discente, antes de ingressar na Unila, ele já tinha condições de se comunicar oralmente em língua espanhola, além de ter uma boa habilidade para desenvolvimento da escrita. Por isso, classifica que tinha um conhecimento intermediário no idioma.

Os Excertos 10, 11 e 12 nos permitem perceber que há discentes que reconhecem e, de certa forma, valorizam o contato prévio e as oportunidades de interação que tiveram com a língua não materna, português ou espanhol. Esses relatos nos fazem acreditar que há maior diversidade no que se refere aos níveis de conhecimento dos discentes, se comparados aos depoimentos dos docentes. Os excertos a seguir revelam que, antes mesmo de ingressar na Unila, muitos destes já haviam tido experiências mais significativas com a língua não materna, inclusive por residir por algum período em outro país.

Excerto 13 – *[...] yo llegué a Brasil en el año 2001, entonces en el año 2015 ya tenía un nivel de portugués bastante avanzado*⁴⁵. (Entrevista realizada em 22/12/2020 com docente de nacionalidade espanhola, que declarou ter o espanhol como língua materna, com atuação nos cursos de História, Letras e no Ciclo Comum de Estudos).

Segundo relato do docente, ao iniciar suas atividades na Unila, ele já tinha um conhecimento avançado da língua portuguesa. Essa mesma classificação é feita pela docente do curso de Saúde Coletiva.

Excerto 14 – *Era bastante avanzado, por el hecho de ya ser profesora, y no en universidad con foco latinoamericano, en universidad brasileira normal, entonces por eso es que yo acostumo mucho hablar tanto el portugués como el español. [...] ya trabajaba mucho con el portugués, entonces tengo un entendimiento bastante claro, principalmente leo, escribo, pienso en portugués y en español también*⁴⁶. (Entrevista realizada em 21/12/2020 com docente de nacionalidade peruana, que declarou ter o espanhol como língua materna, com atuação no curso de Saúde Coletiva).

Conforme declara a docente, antes de seu ingresso na Unila, ela já atuava em universidades brasileiras. Por esse motivo, manifesta que tinha um conhecimento

⁴⁵ “[...] Eu cheguei ao Brasil no ano de 2001, então no ano de 2015 já tinha um nível de português bastante avançado” (tradução nossa).

⁴⁶ “Era bastante avançado, pelo fato de já ser professora, e não em universidade com foco latino-americano, em universidade brasileira normal, então por isso eu costumo falar tanto o português quanto o espanhol. [...] já trabalhava muito com o português, então tenho um entendimento bastante claro, principalmente leio, escrevo, penso em português e espanhol também” (tradução nossa).

bastante avançado em língua portuguesa. Esse contato anterior com o idioma se repete no relato de vários docentes, como podemos verificar na sequência.

Excerto 15 – Portugués, cuando llegué a la Unila, tenía un conocimiento del idioma porque en 2009 y 2010 tuve la posibilidad de hacer unas instancias de intercambio en Rio de Janeiro [...] Así que, cuando llegué a Foz, ya tenía un conocimiento, que yo te diría que sería algo más intermedio, si lo tengo que poner en algún nivel. Y a los pocos días o semanas de estar en Foz, y en esa práctica, en la vida cotidiana, fui como también recuperando un poco del oído y de la fala [...]”⁴⁷. (Entrevista realizada em 16/02/2021 com docente de nacionalidade argentina, que declarou ter o espanhol como língua materna, com atuação no curso de Relações Internacionais e Integração).

Esses depoimentos nos revelam que os docentes estrangeiros já tiveram experiências no Brasil, antes mesmo de iniciarem a docência na Unila. Esse fator pode dar mais segurança para que reconheçam suas capacidades de entendimento e desenvolvimento de habilidades linguísticas em relação ao português.

No entanto, em relação aos docentes brasileiros, veremos que nas manifestações parece não haver a mesma segurança ao declararem os seus conhecimentos e habilidades em relação à língua espanhola.

Excerto 16 – [...] Leitura sim, porque eu já lia antes em espanhol, mas a conversação que era muito precária [...] eu acho que a compreensão não era mediana não, era uma compreensão razoável. (Entrevista realizada em 30/12/2020 com docente de nacionalidade brasileira, que declarou ter o português como língua materna, com atuação no curso de Cinema e Audiovisual).

De acordo com o relato do docente, ele conseguia desenvolver bem as habilidades de leitura e de compreensão, porém, considera que sua produção oral era limitada. Uma percepção similar é apresentada no excerto a seguir.

Excerto 17 – [...] no espanhol eu não tinha nenhum conhecimento formal digamos assim, né. Mas eu conseguia ler e entender, mas com alguns atropelos, melhorei bastante nesses últimos anos, mas no início era um conhecimento mais informal, o suficiente pra se comunicar. (Entrevista realizada em 07/01/2021 com docente de

⁴⁷ “Português, quando cheguei à Unila, tinha um conhecimento do idioma porque em 2009 e 2010 tive a possibilidade de fazer alguns períodos de intercâmbio no Rio de Janeiro [...] Por isso, quando cheguei a Foz, já tinha um conhecimento, que eu te diria que seria algo mais intermediário, se tiver que classificar em algum nível. E após poucos dias ou semanas após chegar em Foz, nessa prática, na vida cotidiana, fui recuperando um pouco da escuta e da fala [...]” (tradução nossa).

nacionalidade brasileira, que declarou ter o português como língua materna, com atuação nos cursos de Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade; e Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química).

O docente manifesta que, antes de ingressar na Unila, conseguia compreender a língua espanhola. Porém, em relação às suas produções no idioma, ele declara que eram suficientes para desenvolver uma comunicação.

No entanto, assim como apareceu nos relatos dos docentes hispanofalantes, há docentes brasileiros que consideram possuir um conhecimento mais avançado na língua espanhola, a exemplo do que se verifica no excerto a seguir.

Excerto 18 – [...] eu já tinha conhecimento, nível avançado de espanhol. Eu fiz algumas aulas em uma escola de línguas e também residi durante dez meses no México. E também fiz uma prova de proficiência do DELE, que é do Instituto Cervantes, e aí eu tenho o nível avançado que é o C1, se não me engano. (Entrevista realizada em 05/10/2020 com docente de nacionalidade brasileira, que declarou ter o português como língua materna, com atuação no curso de Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina).

Desse modo, por meio dos Excertos 16, 17 e 18, notamos que os docentes brasileiros entrevistados reconhecem que tinham algumas habilidades, além de serem capazes de desenvolver uma comunicação na língua espanhola, antes do ingresso na universidade. Esse conhecimento prévio que tinham é por eles classificado como “razoável”, “informal” e “avançado”.

Dessa forma, os dados aqui elencados nos permitem perceber que, ao chegar à Unila, a maioria dos discentes possuía poucas experiências com a língua não materna, português ou espanhol. Isso porque alguns manifestaram ter um conhecimento que eles classificaram como “nulo”, “básico” ou “intermediário”, que, em alguns casos, permitia que desenvolvessem uma comunicação e, em outros, não. Em relação aos docentes, notamos que estes já tinham desenvolvido mais interações com o idioma, português ou espanhol, antes de ingressar na Unila. Isso se percebe, pois a maioria deles denomina seu conhecimento linguístico como “intermediário” ou “avançado”.

Em resumo, quanto ao contexto e aos participantes da pesquisa, na busca de relevar a pluralidade linguística da Unila, selecionamos os cursos de graduação que registravam um percentual superior a 30% de discentes não brasileiros com

matrícula ativa. Foram contempladas as quatro unidades acadêmicas da universidade, quais sejam: ILAACH, ILACVN, ILAESP e ILATIT. A pesquisa foi realizada com oito discentes e oito docentes da Unila, sendo quatro brasileiros e quatro hispânicos em cada categoria. Entre os 16 participantes, dois eram argentinos, oito eram brasileiros, um era espanhol e cinco eram peruanos. Os entrevistados registram ingresso na Unila entre os anos de 2012 e 2020, porém, nem todos tinham experiências prévias significativas com a língua não materna, português ou espanhol. De acordo com os depoimentos dos participantes, os discentes tinham um conhecimento que era por eles classificado como “nulo”, “básico” ou “intermediário”; já os docentes manifestaram ter um domínio “intermediário” ou “avançado” da língua não materna, antes de fazerem parte da Unila.

2.4 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Conforme mencionado, para a consecução desta pesquisa etnográfica, qualitativa-interpretativista, os dados foram gerados por meio de entrevista semiestruturada.

Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada se caracteriza pela presença de indagações básicas e principais, apoiadas em teorias que orientam o tratamento do tema da pesquisa. A entrevista semiestruturada decorre de um planejamento prévio do pesquisador, expresso em um roteiro de indagações, ou perguntas básicas, às quais podem ser acrescentadas outras, surgidas durante a sua realização. O pesquisador tem o papel de, por meio das indagações, manter o foco nos propósitos da pesquisa, para evitar derivas que não sejam relevantes. Acreditamos que é necessário algum direcionamento do pesquisador, sem que, com isso, venha a silenciar a voz dos participantes. Por meio do exercício atento da escuta, poderá flagrar aspectos que não tenham sido previamente expressos nas indagações, possibilitando sua reformulação *in loco*. O autor afirma que esse tipo de entrevista favorece a descrição de fenômenos sociais, sua explicação e a “compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

O roteiro para a entrevista semiestruturada que elaboramos para este estudo é composto de treze perguntas⁴⁸, tanto para os docentes quanto para os discentes, que, considerando as definições apresentadas por Triviños (1987), são predominantemente de natureza **descritiva**, já que visam a “atingir o máximo de clareza nas descrições dos fenômenos” (TRIVIÑOS, 1987, p. 150) estudados, porém, há outras que são do tipo **explicativa**, visto que buscam identificar o porquê da ocorrência de determinadas situações, por meio das representações dos entrevistados. O autor ainda apresenta uma distinção entre quatro categorias de questões e elenca exemplos para cada uma delas:

As perguntas denominadas *conseqüências* têm por objetivo apreciar os resultados futuros para o grupo da existência de um fenômeno social. ‘Que pode significar para a comunidade urbana na qual você vive a grande quantidade de pessoas que não sabem ler nem escrever?’

As perguntas *avaliativas* perseguem estabelecer juízos de valor sobre os fenômenos sociais. ‘Como julga a resposta da vizinhança ao convite para participar na organização de uma cooperativa?’

As questões *hipotéticas* podem apresentar diferentes matizes e elas encaminham o informante a situações possíveis de existir, nas quais ele pode participar, apreciar, etc. [...] ‘Se você observasse que seus alunos brigam freqüentemente entre si, qual seria seu comportamento como professor?’

Existem também as perguntas *categoriais* que tentam classificar fenômenos sociais, idéias, pessoas, coisas etc. ‘Se você observa a resposta de seus vizinhos frente à possibilidade de organização de uma cooperativa, em quantos grupos poderia classificá-los?’ (TRIVIÑOS, 1987, p. 151).

O autor conclui que as categorias indicadas não têm por objetivo propor amarras que dificultem o trabalho do pesquisador, mas sim expandir as possibilidades de análises e interpretações de ideias.

No que tange a esta investigação, as questões podem ser consideradas **avaliativas**, quando visamos que os participantes da pesquisa apresentassem suas percepções sobre as experiências educacionais plurilíngues de acadêmicos e professores e com relação à presença do bilinguismo nos processos de ensino-aprendizagem em cursos de graduação da Unila.

Devido às medidas de distanciamento social, iniciadas no mês de março de 2020, e em vigência até o presente momento, decorrentes da Covid-19, as entrevistas foram realizadas individualmente por meio virtual, em horário

⁴⁸ As perguntas da entrevista semiestruturada estão presentes no Apêndice B.

previamente acordado com o(a) entrevistado(a), com duração de aproximadamente trinta minutos. Para o contato com os entrevistados, foi utilizada a plataforma de webconferência da Rede Nacional de Pesquisa – RNP.

Visando dispor do conjunto das informações concedidas, além das anotações, realizamos a gravação das entrevistas, com o consentimento dos participantes, que redundou em um total de 7 horas 22 minutos e 9 segundos. Em seguida, todos os depoimentos foram transcritos na íntegra e analisados. Esse procedimento, segundo Triviños (1987), permite que as ideias apresentadas sejam mais bem compreendidas, já que possibilita escutar mais de uma vez as palavras dos participantes, sendo possível captar informações relevantes que talvez não seriam percebidas ao se utilizarem apenas anotações. Ainda, cabe destacar que, apesar de terem sido realizadas as transcrições na íntegra, alguns dos trechos apresentados neste trabalho poderão aparecer de forma parcial. Adotamos essa prática, pois, durante as entrevistas, os participantes cometeram alguns desvios em relação à temática e aos objetivos da pesquisa. Também salientamos que, com o intuito de identificar os pontos divergentes e convergentes entre as respostas dos participantes, foi necessário realizar a leitura das transcrições por diversas vezes, separando-as por tema, para então se chegar aos entendimentos aqui apresentados. Além disso, visando a preservar o anonimato, foram adotados nomes fictícios para os docentes ou discentes que foram citados no decorrer desta dissertação.

Por se tratar de um instrumento em que os participantes têm mais liberdade para expressar seus pontos de vista (FLICK, 2009), de forma mais espontânea, foi possível gerar dados que auxiliaram na obtenção de respostas às perguntas da pesquisa, de maneira mais aprofundada, por meio das representações emitidas pelos participantes do estudo. Todo o processo foi conduzido com a cautela necessária para que o posicionamento do entrevistador exercesse influências mínimas sobre as respostas dos entrevistados.

Além disso, os entrevistados puderam manifestar questões relativas às suas experiências com os processos de ensino-aprendizagem no ambiente multilíngue da Unila, que não poderiam ser devidamente externadas caso o instrumento utilizado fosse um questionário. Isso poderá ser observado na seção seguinte, em que apresentaremos a análise e discussão dos resultados.

3 PERCEPÇÕES SOBRE A PRESENÇA DA PLURALIDADE LINGUÍSTICA NO ÂMBITO DA GRADUAÇÃO DA UNILA

Nesta seção, apresentamos as reflexões acerca das experiências educacionais plurilíngues de acadêmicos e professores, na busca de compreender como se apresenta o bilinguismo em cursos de graduação da Unila e a forma como os discentes e docentes lidam com a pluralidade linguística existente.

3.1 “A COMUNICAÇÃO ERA NA BASE DO PORTUNHOL, AQUELE ESPANHOL ‘LATIDO’, NÃO É NEM FALADO”: O REPERTÓRIO DO FALANTE BILÍNGUE “IDEAL”

Nesta subseção, serão apresentados dados gerados por meio da seguinte pergunta do roteiro de entrevista: “Qual era o seu nível de conhecimento da língua portuguesa e/ou da língua espanhola antes de ingressar na Unila? Quais habilidades conseguia desenvolver?”. O mesmo questionamento foi direcionado aos discentes e docentes, sendo respondido por todos os participantes. O objetivo inicial dessa pergunta era saber se os professores e os acadêmicos de cursos de graduação da Unila chegavam à universidade com algum conhecimento acerca das línguas que compõem o bilinguismo universitário, além de sua(s) língua(s) materna(s). Ou seja, o português, no caso dos hispanofalantes, e o espanhol, no caso dos brasileiros. No entanto, o questionamento em referência também nos permitiu depreender a compreensão que alguns dos sujeitos entrevistados possuíam acerca do que é ser bilíngue, de acordo com o que apresentaremos nesta subseção.

Conforme já discutimos anteriormente, as concepções de bilinguismo e de sujeito bilíngue são diversas e vão desde uma perspectiva restritiva, orientada ao monolinguismo, até visões mais abrangentes. Na visão monolíngue, por exemplo, espera-se que um falante bilíngue se desenvolva como um nativo em cada uma das línguas, de modo que uma não exerça interferência sobre a outra (GROSJEAN, 2008). Por outro lado, há quem considere bilíngue aquele que desenvolve qualquer uma das quatro habilidades linguísticas em outro idioma, ainda que de maneira introdutória (MACNAMARA 1967, *apud* MARCELINO, 2009). No entanto, acreditamos em um meio-termo entre estes extremos; já quando se fala de língua ou

da capacidade de se comunicar em um idioma, outros aspectos devem ser levados em consideração, além do próprio código linguístico.

Discussões e estudos já realizados evidenciam a inexistência de línguas puras e as constantes mudanças e o hibridismo aos quais estão submetidas, por questões históricas, políticas, socioculturais, econômicas, geográficas, entre outras. No entanto, percebemos que ainda predomina uma visão monolíngue de bilinguismo (GROSJEAN, 2008), que se sobressai devido às relações de poder existentes na sociedade, já que as relações humanas se concretizam por meio da linguagem e a língua é compreendida como um instrumento de poder. Acredita-se que, para se declarar um falante de língua espanhola, por exemplo, é necessário se aproximar da norma culta daquele idioma e utilizar, “de forma correta”, o sistema gramatical.

Tal percepção é resultante de uma visão nacionalista, que preconiza uma estabilidade e descontinuidade natural um tanto desconexas, se pensarmos na realidade do mundo globalizado e nos crescentes processos migratórios e diaspóricos. Nas palavras de Blommaert e Verschueren (2012), para o nacionalismo,

[...] a língua é só um marcador de identidade [...] [cuja] função identificativa implica separabilidade, descontinuidade natural no mundo real. Estas descontinuidades são as ‘nações’ ou os ‘povos’, isto é, grupos naturais cuja percepção popular os conceitualiza de um modo bastante similar às espécies dentro do reino animal. Do mesmo modo que as asas são indícios do bico, dos ovos e da capacidade de voar, uma língua específica é indicativa de uma história e cultura distintivas (BLOMMAERT; VERSCHUEREN, 2012, p. 249, tradução nossa)⁴⁹.

Nessa perspectiva, em uma visão nacionalista, a língua é situada como um mecanismo de classificação de determinados povos. No entanto, é preciso ponderar que as línguas foram associadas a Estados-nação na modernidade, mas não são únicas e/ou exclusivas de uma nação, por isso, não podem ser utilizadas como atributo autossuficiente para demarcar um grupo. A crítica de que tratam Blommaert e Verschueren (2012) ao conceito de língua mostra que as inter-relações que as pessoas desenvolvem umas com as outras ultrapassam fronteiras nacionais, o que

⁴⁹ “[...] la lengua es solo un marcador de identidad [...] [cuya] función identificativa implica separabilidad, discontinuidad natural en el mundo real. Estas discontinuidades son las ‘naciones’ o los ‘pueblos’, esto es, grupos naturales cuya percepción popular los conceptualiza de un modo bastante similar a las especies dentro del reino animal. Del mismo modo que las alas son indicios del pico, los huevos y la capacidad de volar, una lengua específica es indicativa de una historia y cultura distintivas” (BLOMMAERT; VERSCHUEREN, 2012, p. 249).

naturalmente provoca mudanças nas línguas e descaracteriza esse caráter estático que foi a elas atribuído. O Brasil, por exemplo, por meio da perspectiva nacionalista, seria identificado a partir do uso do português. Porém, este idioma falado em território brasileiro tem diversas variações, a depender da região em que é enunciado, e há, também, as línguas autóctones, diferentes daquela trazida pelos colonizadores, ou seja, o multilinguismo é constituinte da nação brasileira. Da mesma forma, nas regiões de fronteira, pode ser percebida a mistura do português com línguas que são atribuídas a outras nações, gerando o que poderia ser entendido como outra língua, o portunhol, por exemplo. Diante disso, apesar de ainda ser reforçada em diversos contextos, a ideia de língua nacional se mostra inapropriada para as atuais condições em que ocorrem as interações entre diferentes comunidades de práticas.

Assim sendo, antes de estabelecer classificações unilaterais e pensar a língua quanto a seus aspectos meramente linguísticos, faz-se necessário pensá-la como um elo que permite construir sentidos nas interações que se realizam no meio social. Sob essa perspectiva, devemos ponderar sobre a mutabilidade das línguas, que envolve aspectos políticos, econômicos, culturais, identitários, entre tantos outros. O contato cada vez mais próximo entre indivíduos que possuem línguas e culturas distintas comprova a existência de uma mobilidade que inevitavelmente deixa dúvidas com relação à legitimidade do separatismo que apregoa o nacionalismo.

A força ainda decorrente dessa concepção de língua pode ser percebida em algumas falas dos participantes desta pesquisa.

Excerto 19 – Como eu trabalhei em Itaipu, então eu tinha um conhecimento da língua espanhola de ouvir, de às vezes arriscar um portunhol, porque eu trabalhava com o pessoal do Paraguai direto. [...] eu nunca escrevi em espanhol. A comunicação era na base do portunhol, aquele espanhol “latido”, não é nem falado (risos). (Entrevista realizada em 06/01/2021 com discente de nacionalidade brasileira, que declarou ter o português como língua materna, com matrícula no curso de Música).

A declaração do discente revela que, apesar de ter tido a experiência de falar e ouvir o espanhol constantemente, ele parece desqualificar as suas habilidades linguísticas ao dizer que se comunicava por meio de um “portunhol” ou “espanhol

‘latido’”. Essa denominação também aparece em outros depoimentos, como podemos ver a seguir.

Excerto 20 – [...] tenía contacto con la lengua portuguesa, porque en el lugar donde yo nací digamos que llegaba la música brasileña, porque era cerca de la frontera también con el estado de Amazonas de Brasil y también el estado de Amazonas colombiano. [...] me llegó, cuando yo estaba estudiando la primera graduación en Perú, a leer algunos textos, a leer algunos libros en portugués. Incluso, me compré un libro texto para estudiar solo, que se llama Bem-vindo, que es un libro texto manual para estudiar portugués [...] Practicaba solo, escuchaba en el bus cuando iba a la facultad, es que yo vivía a dos horas la facultad en Perú, entonces me iba escuchando en los audífonos canciones, pero no hablaba casi nada porque era portuñol digamos, porque no tenía para practicar. Ya aquí, cuando llegué, digamos que pude mejorar, evitar un poco el portuñol⁵⁰. (Entrevista realizada em 30/11/2020 com discente de nacionalidade peruana, que declarou ter o espanhol como língua materna, com matrícula no curso de Relações Internacionais e Integração).

O discente reconhece que, antes de seu ingresso na Unila, teve algumas experiências relacionadas à compreensão leitora e oral em língua portuguesa. Porém, como não tinha grandes oportunidades para desenvolver a oralidade, classifica a língua por ele falada como “*portuñol*”. Como veremos, docentes também utilizam essa nomeação.

Excerto 21 – [...] antes de la Unila, yo ya daba clases [en una universidad particular, en el estado de São Paulo], como te comenté, inclusive cuando estudiaba, [...] todo mi convivio o mi interrelación con las personas era en portugués, realmente en portuñol, pero vamos a decir que se intenta hasta ahora.⁵¹ (Entrevista realizada em 14/12/2020 com docente de nacionalidade peruana, que declarou ter o espanhol como língua materna, com atuação nos cursos de Engenharia Civil de Infraestrutura, Engenharia Química, Engenharia de Materiais, Engenharia de Energia).

⁵⁰ “[...] tinha contato com a língua portuguesa, porque no lugar em que eu nasci digamos que chegava a música brasileira, porque era perto da fronteira com o estado do Amazonas do Brasil e também o estado do Amazonas colombiano. [...] eu cheguei, quando eu estava estudando a primeira graduação no Peru, a ler alguns textos, a ler alguns livros em português. Inclusive, comprei um livro-texto para estudar sozinho, que se chama Bem-vindo, que é um livro-texto manual para estudar português [...] Praticava sozinho, escutava no ônibus quando ia para a faculdade, porque eu morava há duas horas da faculdade no Peru, então ia escutando músicas no fone de ouvido, mas não falava quase nada porque era portunhol digamos, porque não tinha como praticar. Já aqui, quando cheguei, digamos que pude melhorar, evitar um pouco o portunhol” (tradução nossa).

⁵¹ “[...] antes da Unila, eu já dava aulas [em uma universidade particular, no estado de São Paulo], como já comentei, inclusive quando estudava, [...] todo o meu convívio ou minha inter-relação com as pessoas era em português, na verdade em portunhol, mas vamos dizer que se tenta até agora” (tradução nossa).

No caso do excerto anterior, ainda que reconheça a longa experiência que teve com a língua portuguesa, o docente nomeia a língua por ele falada como portunhol.

Apesar de, no meio acadêmico, ser reconhecido como uma língua de contato, entendemos que a utilização do termo “portunhol” é um reflexo da necessidade que se criou de dar nome às línguas e, neste caso, trata-se de uma conceituação epilinguística por meio da qual, segundo Sturza (2019), o falante intuitivamente procura motivações para dar nome à língua que fala, com base nas experiências e referências que possui. No caso dos entrevistados dos Excertos 19, 20 e 21, eles tomam como referência o “correto” uso do português e do espanhol, conseqüentemente, o não domínio da norma culta ou padrão ou, ainda, do falar de um nativo, livre de interferências, é nomeado de portunhol. É interessante notar, ainda, que, mesmo na palavra portunhol, o português parece ter mais força do que o espanhol. Isso porque, ao nomear as práticas linguísticas realizadas, os entrevistados não formaram uma palavra em que o prefixo fizesse referência à língua espanhola, que poderia ser “espanguês”, ou “espanholês”, por exemplo. Tal atitude pode ser decorrente do fato de o portunhol ser uma nomeação já amplamente conhecida, no entanto, pode contribuir para reforçar o *status* da língua portuguesa, que é predominante no contexto universitário da Unila.

Além disso, ao serem questionados sobre os conhecimentos e as habilidades que conseguiam desenvolver – na língua espanhola, no caso dos brasileiros, e na língua portuguesa, no caso dos estrangeiros falantes de espanhol – antes de ingressar na Unila, é possível notar, em algumas falas, que ainda predomina o entendimento de que ter conhecimento sobre um idioma está relacionado a uma visão utópica de dominar as quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever), além de ser capaz de utilizar a norma padrão, o que é compreensível, já que essa visão ainda é amplamente difundida em ambientes escolares, por exemplo.

Isso se observa no Excerto 19, pois o entrevistado afirma que tinha contato constante com falantes da língua espanhola e que, apesar de não escrever, ouvia e algumas vezes falava o idioma. No entanto, em sua compreensão, a comunicação se estabelecia por meio de um “portunhol” ou de um “espanhol latido”, o que demonstra uma estigmatização em relação à prática linguística que se produz. Além disso, ao avaliarmos a expressão “A comunicação era na base do portunhol, aquele

espanhol ‘latido’”, parece-nos que o entrevistado classifica o portunhol como uma língua incompreensível, já que a qualifica como “espanhol latido”. No entanto, do que podemos depreender de sua fala, ao se expressar, ele era compreendido por seus colegas de trabalho, uma vez que o entrevistado não declara a existência de insucesso nos processos comunicativos. Logo, isso nos faz acreditar que o falante atribui um desprestígio à prática linguística por ele realizada.

Quanto ao Excerto 20, o entrevistado manifesta que “[...] no hablaba casi nada porque era portuñol digamos, porque no tenía para practicar”⁵². Assim, notamos que, novamente, o portunhol é qualificado como a língua praticada por aqueles que não sabem se expressar de maneira “correta”, ou nos termos da norma padrão, seja do português ou do espanhol. Além disso, parece haver o entendimento de que, para se considerar falante de outro idioma, é preciso praticá-lo. Desse modo, por não ter um conhecimento avançado, em consequência da ausência de prática, o discente tinha a compreensão de que não falava português, mas, sim, portunhol.

Também no Excerto 20, interpretamos que a estigmatização do portunhol como sinônimo de uma fala incorreta é demonstrada por meio da seguinte expressão: “Ya aquí, cuando llegué, digamos que pude mejorar, evitar un poco el portuñol”⁵³. Quando o entrevistado diz que pôde melhorar e evitar o portunhol, parece-nos que há o entendimento de que não é correto utilizá-lo, possivelmente por não se enquadrar na norma padrão do português, tampouco do espanhol. Porém, mediante essa interpretação, descarta-se a possibilidade de que o portunhol possa ser assertivo para a efetivação dos processos comunicativos entre falantes do português e do espanhol, e, por isso, não se trata de uma fala deficiente.

Da mesma forma, no Excerto 21, ainda que o docente entrevistado tenha afirmado que toda a inter-relação com as pessoas ocorria em português, tanto no contexto de estudo quanto de trabalho, ao final da frase, ele classifica a língua por ele falada como “*portuñol*” e diz que ainda está na tentativa de se comunicar em português.

Assim, parece que não dominar todas as regras do idioma ou não ser capaz de desenvolver uma comunicação sem interferências de outra língua que faça parte

⁵² “[...] não falava quase nada porque era portunhol digamos, porque não tinha como praticar” (tradução nossa).

⁵³ “Já aqui, quando cheguei, digamos que pude melhorar, evitar um pouco o portunhol” (tradução nossa).

do repertório linguístico do falante, como em uma ilusória pureza linguística, é suficiente para classificar uma comunicação como deficiente. Parece-nos que, nesses termos, está presente uma insegurança linguística e não há preocupação com o resultado do processo comunicativo ou com os sentidos produzidos na interação, mas apenas com o “correto” uso da estrutura linguística.

No entanto, pela perspectiva da translanguagem, que leva em conta a complexidade linguística do século XXI (GARCÍA, 2009), devemos considerar que as práticas que ocorrem em ambientes multilíngues têm como foco a negociação de sentidos e não o perfeito domínio do idioma. Dessa forma, para o sucesso de uma comunicação, aspectos extralinguísticos e paralinguísticos também precisam ser considerados (WEI, 2018), isso porque os elementos não verbais, como pausas na pronúncia verbal, expressão facial, tom de voz, gestos, entre outros, contribuem para a concretização de processos de compreensão em meio a um ato comunicativo.

Conforme afirma Wei (2000), adotando uma perspectiva heteroglósica de bilinguismo, um sujeito bilíngue pode possuir diferentes níveis de proficiência em línguas diversas, uma vez que pode utilizar cada idioma para um objetivo específico, a depender das necessidades que possui em cada um deles (GROSJEAN, 2008). No caso dos Excertos 19 e 21, considerando que, por meio do relato dos entrevistados, é possível depreender que os processos comunicativos ocorriam, e que a compreensão entre os interlocutores era alcançada, concluímos que os objetivos e as necessidades de comunicação eram atingidos, apesar de não terem o domínio completo da língua. No entanto, predomina a ideia de que as línguas não devem se misturar, seguindo um padrão monoglósico e de padronização da língua.

Entre os dezesseis participantes da pesquisa, quando questionados acerca do conhecimento que possuíam com relação à língua não materna, considerando aquelas que integram o bilinguismo da Unila, apenas nas falas dos dois discentes e do docente apresentados nos excertos 19, 20 e 21 identificamos a menção doportunhol. Os demais discentes declararam ter um conhecimento “nulo”, “básico” ou “intermediário” na língua adicional, conforme abordamos na subseção 2.3. Já os docentes, em sua maioria, afirmaram que, antes de ingressarem na Unila, já tinham algum conhecimento da língua não materna, classificado por eles como “intermediário” ou “avançado”, como apresentamos na subseção 2.3.

3.2 INTERAÇÕES EM SALA DE AULA E COMPREENSÃO DOS CONTEÚDOS

Estar em um ambiente com diversas línguas, especialmente quando os envolvidos não possuem conhecimento de todas, coloca a necessidade de utilizar diferentes estratégias de comunicação. A translanguagem pode ser facilmente visualizada nesse tipo de cenário, haja vista que se caracteriza como a utilização de diversas línguas de maneira espontânea e dinâmica, com foco direcionado à produção de sentidos e não aos aspectos estritamente linguísticos (GARCÍA, 2009; WEI, 2018). Para Canagarajah (2013), não se trata de um código linguístico identificável ou de uma variedade sistematizada de um idioma. Refere-se a uma prática linguística fluida e modificável de acordo com o falante e com a situação de comunicação específica. Isso porque o que se objetiva é o sucesso do processo comunicativo e as estratégias de negociação podem ser construídas pelos interlocutores de forma híbrida, por meio de diferentes recursos semióticos. Nessa perspectiva, a seguir, serão apresentados alguns aspectos percebidos, a partir dos depoimentos dos entrevistados, no contexto dos cursos de graduação da Unila.

3.2.1 Práticas translíngues em contexto plurilíngue: “un español meio ‘criolizado’” e “un portugués ‘arabenizado’”

Em uma das perguntas realizadas durante a entrevista, os acadêmicos e professores participantes da pesquisa foram indagados acerca do idioma por eles utilizado durante as discussões realizadas em sala de aula e nas interações entre discente/discente ou docente/discente, no âmbito da universidade. Por meio do excerto que será apresentado a seguir, é possível compreender como ocorrem algumas das estratégias de negociação para uma comunicação eficaz e significativa no ambiente de ensino-aprendizagem multilíngue da Unila.

Excerto 22 – Mira, yo me siento cómodo utilizando los dos idiomas, español y portugués. Porque lo genial de la universidad es que puedes utilizar las dos lenguas en cualquier momento. A pesar de que, al inicio, algunos compañeros brasileños tenían la dificultad de entender un poco el español, sin embargo, con el pasar de los semestres, es súper divertido porque ocurre este fenómeno que, cuando tú le estás hablando al compañero brasileño en portugués este responde en español, o vice-versa, tú le estás hablando en español y el te estás hablando en portugués. Ocurre otro fenómeno

en que dos hispanohablantes estamos hablando en portugués, así de la nada, nos ponemos a hablar del portugués al español y eso es muy divertido. O, a veces, cuando estamos... Por ejemplo, me sucedió cuando estaba en mis primeras vacaciones en Perú, cuando no quería que la gente escuchaba la conversación privada que tenía con un colega, en Perú ya, como éramos los dos de acá de la universidad, nos poníamos a hablar en portugués para que no entiendan la conversación privada que teníamos. Entonces eso es lo divertido, esos son los fenómenos que ocurren dentro de la universidad. Utilizamos los dos idiomas, español y portugués, sin embargo, la dificultad teníamos con los compañeros que hablan francés o criollo, o hablan árabe, esto digamos que es un poco más complicado, graças a Dios yo podía comunicarme en inglés con ellos, porque algunos de ellos hablan inglés, entonces podía comunicarme. Pero no me siento cómodo hablando inglés porque me siento muy, no sé, muy mecanizado, no me llena o el idioma no es muy rico para mí, entonces me gusta más el portugués, el sotaque que hay del portugués, hablando inglés me siento como un robot. Eso, quizás, era unas de las cosas que a mí me pasaba, pero con los chicos que hablan francés o criollo, digamos los haitianos, digamos que con ellos hay que hablar un poquito devagar el portugués y, a veces, el español así un poquito más despacio para que nos puedan entender. Pero, al final, todos terminamos misturando todo, porque a veces ocurre que estamos hablando español y dai alguien estudió francés o criollo, entonces empieza a hablar un español meio “criollizado”, entonces es muy divertido, eso ocurre en la universidad y a mí me fascina eso porque me gustan las lenguas. O escucho un compañero que es de Paquistán que está hablando un portugués “arabizado”, entonces es muy divertido y digamos que utilizo el español y el portugués, digamos un 90% para comunicarme con las personas de la universidad⁵⁴. (Entrevista realizada em 30/11/2020 com discente

⁵⁴ “Veja, eu me sinto confortável utilizando os dois idiomas, espanhol e português. Porque o legal da universidade é que se pode utilizar as duas línguas em qualquer momento. Apesar de que, no início, alguns colegas brasileiros tinham dificuldade de entender um pouco o espanhol, porém, com o passar dos semestres, é superdivertido porque ocorre que este fenômeno que, quando você está falando com um colega brasileiro em português ele responde em espanhol, ou vice-versa, você está falando com ele em espanhol e ele está falando com você em português. Acontece outro fenômeno em que dois hispanofalantes estão falando em português, assim do nada, começamos a falar do português ao espanhol e isso é muito divertido. Ou, às vezes, quando estamos... Por exemplo, me aconteceu quando estava nas minhas primeiras férias no Peru, quando não queria que as pessoas escutassem a conversa particular que tinha com um colega, no Peru já, como éramos os dois aqui da universidade, começávamos a falar em português para que não entendessem a conversa particular que tínhamos. Então isso é o divertido, esses são os fenômenos que ocorrem dentro da universidade. Utilizamos os dois idiomas, espanhol e português, porém, tínhamos dificuldades com os colegas que falam francês ou crioulo, ou falam árabe, isso digamos que é um pouco mais complicado, graças a Deus eu podia me comunicar em inglês com eles, porque alguns deles falam inglês, então podia me comunicar. Mas não me sinto confortável falando inglês porque me sinto muito, não sei, muito mecanizado, não me preenche ou o idioma não é muito rico para mim, então eu gosto mais do português, o sotaque que tem no português, falando inglês me sinto como um robô. Isso, talvez, era uma das coisas que me aconteciam, mas com aqueles que falam francês ou crioulo, digamos os haitianos, digamos que com eles tem que falar um pouquinho mais devagar o português e, às vezes, o espanhol assim um pouquinho mais devagar para que possam nos entender. Mas, no fim, todos acabamos misturando tudo, porque às vezes acontece que estamos falando espanhol e daí alguém estudou francês ou crioulo, então começa a falar um espanhol meio ‘criolizado’, então é muito divertido, isso acontece na universidade e isso me fascina porque eu gosto das línguas. Ou escuto um colega que é do Paquistão que está falando um português ‘arabizado’, então é muito divertido e

de nacionalidade peruana, que declarou ter o espanhol como língua materna, com matrícula no curso de Relações Internacionais e Integração).

Esse excerto representa, também, a visão holística de bilinguismo defendida por Grosjean (2008), por meio da qual o sujeito bilíngue é entendido como aquele que faz uso das diferentes línguas presentes em seu repertório, de acordo com os objetivos da situação de comunicação, conforme o seu conhecimento em cada idioma, a depender da pessoa com quem se fala, o tema a ser discutido, entre outros aspectos.

Quando o acadêmico entrevistado diz que “Ocurre otro fenómeno en que dos hispanohablantes estamos hablando en portugués, así de la nada, nos ponemos a hablar del portugués al español y eso es muy divertido”⁵⁵, entendemos que esse trânsito do português para o espanhol, em uma conversação realizada entre dois hispanofalantes, seja resultante da maior familiaridade e da amplitude do repertório que possuem em cada uma das línguas. Assim, de forma automática e quase imperceptível, os falantes buscam pelos recursos que atendem melhor àquilo que desejam expressar, no âmbito dos diferentes idiomas conhecidos por eles e que estão presentes em seu cotidiano. Conforme aponta Maher (2007), o desempenho de um bilíngue não será o mesmo em todas as línguas, pois cada situação comunicativa demanda atributos distintos do falante, assim ele priorizará a língua que melhor atender às necessidades da prática comunicativa em questão, de acordo com a função que aquele idioma representa para si.

Nesse mesmo excerto (22), o discente diz: “[...] todos terminamos misturando todo, porque a veces ocurre que estamos hablando español y dai alguien estudió francés o criollo, entonces empieza a hablar un español meio ‘criollizado’ [...] O escucho un compañero que es de Paquistán que está hablando un portugués ‘arabenizado’”⁵⁶. Estamos diante de processos comunicativos em que está presente a negociação de sentidos, pois, de acordo com Canagarajah (2013), o sujeito multilíngue tem a habilidade de construir significados, ainda que não faça o uso

digamos que eu uso o espanhol e o português, digamos que uns 90% para me comunicar com as pessoas da universidade” (tradução nossa).

⁵⁵ “Acontece outro fenômeno em que dois hispanofalantes estão falando em português, assim do nada, começamos a falar do português ao espanhol e isso é muito divertido” (tradução nossa).

⁵⁶ “todos acabamos misturando tudo, porque às vezes acontece que estamos falando espanhol e daí alguém estudou francês ou crioulo, então começa a falar um espanhol meio ‘criolizado’ [...] Ou escuto um colega que é do Paquistão que está falando um português ‘arabenizado’” (tradução nossa).

correto de normas gramaticais. Dessa forma, o que seria considerado como uma comunicação deficiente, na verdade, classifica-se como uma estratégia criativa para construção e negociação de sentidos. Inclusive, na própria fala do discente entrevistado, que foi realizada em língua espanhola, verificamos a presença de algumas palavras pertencentes à língua portuguesa, como “graças”, “sotaque” e “devagar”, o que não deve ser pressuposto para se qualificar como um desvio na comunicação ou uma fala disfuncional.

Isso evidencia que há situações de comunicação no contexto multilíngue da Unila em que as diversas línguas são reconhecidas e não há uma preocupação em manter interações focadas em um falar ilusoriamente perfeito. A hibridez entre os idiomas é facilmente percebida e aceita pelos agentes, de modo que os permite aprender uns com os outros, tanto sobre a língua quanto sobre a cultura do outro, desenvolvendo práticas comunicativas significativas. Trata-se de um recurso privilegiado dos bilíngues, já que, entre monolíngues, não seria facilmente aplicável (MAHER, 2007).

3.2.2 “Entende-se que eles têm que aprender o português e aplicar o português”

Diante de todas as movimentações que o mundo globalizado tem produzido, é difícil se falar em pessoas ou países monolíngues. De acordo com Blommaert e Rampton (2011), foram acarretadas mudanças sociais, culturais e linguísticas em sociedades do mundo todo, fenômeno também caracterizado como “superdiversidade” (VERTOVEC, 2007), que representa

[...] um tremendo aumento nas categorias de migrantes, não apenas em termos de nacionalidade, etnia, idioma e religião, mas também em termos de motivos, padrões e itinerários de migração, processos de inserção no mercado de trabalho e habitação das sociedades anfitriãs, e assim por diante (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011, p. 1, tradução nossa)⁵⁷.

Desse modo, a defesa da existência de estabilidade e homogeneidade linguísticas, da conservação de uma língua nacional padrão e/ou da preservação do

⁵⁷ “[...] a tremendous increase in the categories of migrants, not only in terms of nationality, ethnicity, language, and religion, but also in terms of motives, patterns and itineraries of migration, processes of insertion into the labour and housing markets of the host societies, and so on” (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011, p. 1).

monolinguismo ficam comprometidas e cedem espaço para a mutabilidade, para a hibridez e para a dinamicidade.

De acordo com Cavalcanti (1999), apesar de se ter constatado que aproximadamente metade dos habitantes do mundo é bilíngue, ainda é predominante, em vários espaços, a defesa do monolinguismo. No entanto, é preciso abandonar esta concepção que já foi naturalizada – e que representa uma utopia –, inclusive no Brasil, em prol do reconhecimento da pluralidade linguística.

Um dos agentes participantes desta pesquisa nos permitiu apurar que, no contexto de sala de aula e nas interações entre discente/discente e docente/discente, há situações em que está presente uma visão restritiva acerca do uso de diferentes línguas nos processos de ensino-aprendizagem. Conforme se verifica no excerto a seguir, ainda que na Unila se defenda amplamente a promoção do bilinguismo – que, se tivesse de ser classificado, poderíamos especificar como um modelo de enriquecimento (HORNBERGER, 1991 *apud* GARCÍA, 2009) –, há preferência por um modelo que visa a favorecer a língua de maior *status* e/ou a língua nacional, o português.

Excerto 23 – É tudo em português, a princípio. Mas quando chega um calouro e tal, né, na recepção a gente até tenta dar uma flexibilizada, em questão aí, tipo para o espanhol, mas via de regra é em português. A não ser quando são hispanofalantes com hispanofalantes, né, entre eles, eles acabam se comunicando em espanhol, mas se comunicando com outros estudantes brasileiros ou com professores, via de regra, é em português, com exceção do primeiro ano que é um pouco mais flexível em relação a isso [...] no primeiro semestre a flexibilidade é maior, no segundo semestre já começa a dar... como eu falei, as provas já começam a ser todas em português, não começa a ter em múltiplos idiomas. Essas provas ainda podem ser dadas em espanhol, mas a leitura dos textos, as questões já começam a ser todas em português. Então isso vai sendo meio que, a partir do segundo semestre começa a enrijecer, já não ser tão flexível. A tolerância é mais com os calouros que acabaram de chegar e nunca tiveram contato. Depois de seis meses, um ano, como vamos ter essas matérias, entende-se que eles têm que aprender o português e aplicar o português. (Entrevista realizada em 27/11/2020 com discente de nacionalidade brasileira, que declarou ter o português como língua materna, com matrícula no curso de Medicina).

Do que se depreende da fala apresentada no excerto anterior, os discentes não podem optar pela língua a ser utilizada em sala de aula, pois se acredita em uma necessidade de uso do português. Como justificativa, manifesta-se

preocupação com a boa atuação dos discentes nos atendimentos que prestarão quando estiverem desenvolvendo atividades em campo, conforme se verifica no excerto a seguir:

Excerto 24 – [...] num contato entre o médico e o paciente, ou estudante e o paciente, tem que ter um mínimo de ruído de comunicação possível. [...] o paciente não compreender o que você tá falando e não entender uma orientação, é... Você não conseguir entender qual é a situação que o paciente tá te relatando. (Entrevista realizada em 27/11/2020 com discente de nacionalidade brasileira, que declarou ter o português como língua materna, com matrícula no curso de Medicina).

O que podemos perceber, a partir desse excerto, é que há uma preocupação com possíveis falhas na comunicação entre os discentes não brasileiros e os pacientes que serão por eles atendidos, quando aqueles estiverem desenvolvendo as atividades práticas do curso.

Considerando o que se apresenta nos Excertos 23 e 24, o receio que se manifesta parece ser decorrente, exclusivamente, da “correta” utilização da língua portuguesa por parte dos discentes estrangeiros. Notamos que a preocupação não se refere, por exemplo, ao possível uso de termos técnicos ou ao desconhecimento de algum procedimento. Nesse sentido, acreditamos que essa visão, que define a qualidade de um atendimento com amparo em aspectos estritamente linguísticos, contribui para a construção e manutenção de um estereótipo negativo em relação aos discentes não brasileiros.

Além de ser manifesto o entendimento de que é preciso aprender e aplicar a língua portuguesa para se alcançar um bom desempenho laboral, parece haver a crença – ainda que de forma implícita ou inconsciente – da existência de uma homogeneidade linguística, como se os acadêmicos fossem capazes de desenvolver suas práticas discursivas sem qualquer hibridiz decorrente de outras línguas por eles faladas, fazendo uso da norma padrão do português. Neste caso, se há alguma tendência ao bilinguismo, seria uma visão fracionária de bilinguismo (GROSJEAN, 2008), pois se acredita que o falante pode controlar as línguas de forma independente. Ademais, associa-se a língua a ser utilizada à capacidade de sucesso na comunicação. No entanto, ao contrário do que se poderia depreender mediante a defesa dessa estratégia, acreditamos que essas disputas veladas no terreno da

linguagem podem contribuir para a insegurança dos acadêmicos e, conseqüentemente, interferir no desempenho do trabalho por eles realizado.

A exemplo do que já abordamos na subseção 2.3, muitos dos discentes não brasileiros chegam à Unila com um conhecimento ainda incipiente da língua portuguesa. Considerando esse fato, e de acordo com o depoimento do discente entrevistado (Excerto 23), notamos a adoção de um modelo de transição (HORNBERGER, 1991 *apud* GARCÍA, 2009) ou subtrativo de bilinguismo (GARCÍA, 2009), já que, inicialmente, permite-se que o acadêmico use concomitantemente a língua portuguesa e a língua espanhola. Entretanto, isso se passaria somente nos primeiros semestres, de modo que o discente pudesse alcançar certa “proficiência” na língua portuguesa e então passaria a deixar, gradativamente, o uso de qualquer outro idioma que não o português. Trata-se de um processo no qual o bilinguismo é tomado como algo prejudicial ao futuro trabalho desse indivíduo, de modo que se busca o alcance de um monolinguismo. Diante disso, percebemos que, por meio de “crenças infundadas” (MAHER, 2007, p. 71), em se tratando do relato sobre o que ocorre no curso de Medicina, é desconsiderada a característica bilíngüe a que se propõe o ensino da universidade e não há uma sensibilidade à pluralidade linguística existente. O que ocorre, também, segundo García (2009), é que por vezes os monolíngües possuem certa dificuldade em compreender as práticas translíngües dos bilíngües, assim, acabam por não dar a devida importância aos significados que eles podem produzir com suas práticas de linguagem e costumam avaliá-las como uma incapacidade.

Cabe destacar aqui que não negamos o fato de que ter habilidades linguísticas (escuta, fala, leitura e escrita) mais bem desenvolvidas na língua portuguesa pode ser positivo aos discentes, no entanto, cremos que, para isso, não é preciso preceituar que o discente “abandone” as demais línguas por ele faladas. Isso porque é perfeitamente possível que um sujeito possa administrar o uso de diferentes idiomas, ainda que práticas linguísticas híbridas se apresentem. Partindo de uma visão mais ampla, de acordo com Cavalcanti (1999), o bilinguismo deveria ser a regra e o monolinguismo, a exceção, pois o bilinguismo está presente em praticamente todos os países do mundo. Inclusive, o Brasil é majoritariamente tomado como um país monolíngüe, porém, conforme destaca Cavalcanti (1999), trata-se de uma interpretação artificial da realidade, haja vista que o país possui diversas comunidades indígenas, de imigrantes, de descendentes de imigrantes, de

surdos, além da existência da pluralidade linguística que se apresenta nas regiões de fronteira.

Nessa perspectiva, parece ser ignorado, ainda, o contexto factual da cidade de Foz do Iguaçu, que faz fronteira com dois países majoritariamente hispanófonos e que é constituída por cidadãos de cerca de 80 nacionalidades (ARQUIVO NACIONAL, 2017). De todo modo, há circulação de paraguaios e brasiguaios diariamente em busca, por exemplo, de atendimento nas unidades de saúde pública da cidade. É preciso salientar, ainda, que essa concepção de ensino que foca em aspectos negativos relacionados ao uso de mais de uma língua, limita o aprendizado dos discentes, que possivelmente retornarão aos seus países quando concluírem a graduação ou que optem por atuar em outras localidades em que não haja predominância da língua portuguesa. No entanto, em contraposição a essa perspectiva, conforme assevera Maher (2007):

[...] parece haver uma relação positiva entre bilingüismo, funcionamento cognitivo e competência comunicativa. Aumento do pensamento divergente/criativo, maior predisposição ao pensamento abstrato, maior consciência metalingüística, maior sensibilidade para o contexto de comunicação são apenas algumas das vantagens freqüentemente associadas ao bilingüismo na literatura especializada (MAHER, 2007, p. 71).

Nesse sentido, conduzir os processos de ensino-aprendizagem sem restrição de uso da língua portuguesa ou da língua espanhola, em direção contrária ao que se poderia imaginar, pode ser positivo para o processo de formação dos discentes. Esses idiomas, majoritariamente presentes no contexto da Unila, também são referência ao bilingüismo que se anuncia e, se usados concomitantemente, podem se apresentar como um diferencial aos acadêmicos que lá se formarão.

Contudo, no caso em tela, identificamos que os próprios docentes não brasileiros, que atuam no curso de Medicina, ministram suas aulas em língua portuguesa ou, como se verifica na fala presente no excerto a seguir, em portunhol:

Excerto 25 – Tem docentes hispanos, mas a maioria são brasileiros e mesmo os hispanos, né, que a gente tem dois cubanos, se eu não me engano, que é o Alejandro e o Carlos, e mesmo eles... O Carlos não, porque o Carlos é mais enrolado e ele dá aula dele num portunhol, mas o Alejandro, por exemplo, ele dá a aula dele em português. (Entrevista realizada em 27/11/2020 com discente de

nacionalidade brasileira, que declarou ter o português como língua materna, com matrícula no curso de Medicina).

Além disso, neste ponto, novamente, verificamos uma tendência à estigmatização do portunhol, como a língua falada por aqueles que não têm capacidade de fazer o uso correto da norma padrão. Talvez essa predisposição ao uso da língua portuguesa pelos próprios estrangeiros também seja influenciada devido à localização da universidade, no Brasil, e pelo fato de terem que utilizá-la mesmo fora do ambiente universitário. Porém, de acordo com o que veremos em seguida, isso não se aplica a todos os casos.

Excerto 26 – Yo, al comienzo, intentaba con el portugués, porque creía que los profesores no me entendían. Yo dije: ‘necesito intentar para que puedan entender la pregunta que les estoy generando’. Pero, ya por el segundo año, ya como que, mejor dicho, para el segundo semestre, ya no quise hacer esta tentativa, porque me di cuenta de que los profesores en verdad, sí, entendían el español, saben lo que nosotros estamos preguntando o al menos tratan de buscar la forma de entender⁵⁸. (Entrevista realizada em 29/12/2020 com discente de nacionalidade peruana, que declarou ter o espanhol como língua materna, com matrícula no curso de Ciências Biológicas, Ecologia e Biodiversidade).

A discente manifesta que, inicialmente, tentava utilizar a língua portuguesa, pois acreditava que seria mais bem compreendida. No entanto, ao perceber que os professores a entendiam mesmo quando ela se expressava em espanhol, passou a utilizar sua língua materna. O excerto a seguir confirma a existência dessa intercompreensão no contexto da Unila.

Excerto 27 – Depende muito da aula e também da pessoa, com algumas pessoas a gente consegue manter um padrão, que é a gente falar nossa língua e eles falam a língua deles e todo mundo se entende, que eu acho que é um bom exercício pra audição, pra exercitar a audição sobre as línguas. (Entrevista realizada em 18/09/2020 com discente de nacionalidade brasileira, que declarou ter o português como língua materna, com matrícula no curso de Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina).

⁵⁸ “Eu, no começo, tentava com o português, porque acreditava que os professores não me entendiam. Eu disse: ‘preciso tentar para que possam entender a pergunta que estou fazendo a eles’. Mas, já no segundo ano, já como que, melhor dizendo, no segundo semestre, já não quis fazer essa tentativa, porque me dei conta de que os professores na verdade, sim, entendiam o espanhol, sabem o que nós estamos perguntando ou ao menos buscam uma forma de entender” (tradução nossa).

O discente declara que, ainda que cada pessoa fale sua língua materna, no caso do espanhol e do português, existe uma compreensão mútua e a comunicação é satisfatoriamente estabelecida.

De acordo com o que podemos depreender dos Excertos 26 e 27, as especificidades do ambiente multilíngue da Unila permitem que haja uma intercompreensão entre os agentes envolvidos, de modo que os processos comunicativos são facilitados. Assim, não parece ser primordial que as interações ocorram sempre em uma única língua.

Por outro lado, além de fomentar a compreensão por meio do exercício da audição dos diferentes idiomas – aspecto também mencionado no Excerto 27 –, há acadêmicos que optam pelo uso do espanhol em sala de aula, como uma forma de se posicionarem diante do cenário que se apresenta naquele contexto, conforme se verifica no próximo excerto.

Excerto 28 – Dentro de la sala usaba español, porque ya es impuesto el portugués, entonces creo que era un ejercicio para el oído, tanto del profesor como de los alumnos lusofalantes, usar el español⁵⁹. (Entrevista realizada em 17/01/2021 com discente de nacionalidade argentina, que declarou ter o espanhol como língua materna, com matrícula no curso de Cinema e Audiovisual).

Ao dizer que “[...] ya es impuesto el portugués [...]”⁶⁰, o entrevistado nos permite inferir que se faz uma defesa do espanhol, por meio do uso predominante deste idioma, a fim de promover um fortalecimento e abrir espaço para a língua no contexto de sala de aula, em que o português possui maior *status*, conforme já mencionado no decorrer deste estudo. Essa interpretação também vai ao encontro do que um discente de nacionalidade brasileira declara no Excerto 23, que comumente as interações em sala de aula são em português, cabendo aos discentes não brasileiros aprender e colocar em prática a língua portuguesa.

A realidade aqui evidenciada nos faz acreditar que a implementação de uma política e de um planejamento linguísticos poderia contribuir para o reconhecimento e a valorização da pluralidade linguística. Para isso, eles devem ser elaborados em direção à adoção de atitudes positivas em relação aos demais falares presentes

⁵⁹ “Dentro da sala usava espanhol, porque já é imposto o português, então acredito que era um exercício para os ouvidos, tanto do professor como dos alunos luso falantes, usar o espanhol” (tradução nossa).

⁶⁰ “[...] já é imposto o português [...]” (tradução nossa).

naquela instituição, combatendo eventuais práticas arbitrárias direcionadas a uma homogeneização ilusória focada na valorização de uma língua nacional, conforme a própria universidade reconhece: “demanda um planejamento linguístico plural, no qual o projeto bilíngue não ignore ou desconstitua o contexto multilíngue em que ele se insere” (UNILA, 2019, p. 35). E, para esse alcance, é relevante que haja ampla participação dos agentes que fazem parte daquela comunidade universitária, visando à elaboração de um processo democrático e condizente com os anseios dos envolvidos e com a realidade por eles vivenciada na universidade. Enquanto isso não ocorre, são as políticas implícitas que se fazem presentes, gerando diferentes formas de lidar com a pluralidade, tanto de maneira positiva quanto negativa, a partir do ponto de vista de um processo de ensino-aprendizagem profícuo ao desenvolvimento dos discentes.

Conforme já mencionado anteriormente, a própria Ouvidoria da Unila, no ano de 2015, recomendou que se instituisse uma política linguística, visando a promover maior segurança mediante o uso das diferentes línguas por parte da comunidade universitária. Em nossa concepção, essa necessidade é claramente exemplificada por meio das manifestações presentes no Excerto 23 e, conforme aponta Shohamy (2006), a política linguística poderia contribuir para a organização e para o gerenciamento dos comportamentos de linguagem. Assim, considerando a proposta bilíngue da Unila, com base nos documentos institucionais anteriormente mencionados, restrições de uso da língua espanhola nas aulas dos cursos de graduação, por exemplo, poderiam ser revistas, sendo definidos como, por que, e em quais contextos cada idioma poderia ser utilizado.

3.2.3 Estratégias adotadas por docentes para a administração da pluralidade linguística

Consoante ao que já mencionamos, na ausência de uma política linguística explícita, os agentes adotam políticas linguísticas implícitas para a condução das relações em meio a essa pluralidade e, conforme nos alerta Wiley (1996), isso é bastante comum nas instituições de ensino.

Com o objetivo de compreender como se apresenta o bilinguismo na docência dos cursos de graduação da Unila e a forma como os professores lidam com a pluralidade linguística presente na universidade, perguntamos aos docentes qual era

o idioma por eles utilizado ao ministrar as aulas e ao interagir com os discentes. Algumas respostas nos revelaram que há professores que tendem a adaptar o idioma utilizado ao contexto de sala de aula, a depender da facilidade de compreensão por parte dos discentes e, da mesma forma, permitem que os discentes elejam a melhor maneira de se expressarem, a exemplo do que revela o excerto a seguir:

Excerto 29 – Yo siempre utilizo el español en mis clases, en cualquier disciplina, tanto en español adicional como en las otras, aunque tenga un público que sea de nacionalidades diferentes, siempre utilizó el español. Claro, al estudiar, al impartir español adicional, pues incluso desde el primer día del básico, utilizó el español. Intento hablar un poquito más despacio de los primeros momentos, pero siempre hablo en español. Y en relación a las disciplinas que no son español adicional, también hablo en español y permito que la clase, que el aula, sé un espacio bilingüe en el que cada uno, cada estudiante, se exprese en su lengua materna si quiere o si quiere probar a expresarse en la lengua que no es la suya, ¿no? Pues también pueden aventurarse sin problema, ¿no? Lo mismo en relación a los trabajos que pido o las pruebas, en estas disciplinas que no son español adicional, pues pueden ser, las producciones y las evaluaciones, pueden ser en español o en portugués⁶¹. (Entrevista realizada em 22/12/2020 com docente de nacionalidade espanhola, que declarou ter o espanhol como língua materna, que atua nos cursos de História, Letras e no Ciclo Comum de Estudos).

A partir dessa fala, percebemos que, apesar de ministrar suas aulas apenas em língua espanhola, o docente afirma abrir espaço para o bilinguismo, respeitando a pluralidade linguística dos acadêmicos. A nosso ver, essa atuação estaria mais próxima de um modelo de enriquecimento (HORNBERGER, 1991 *apud* GARCÍA, 2009) ou teórico dinâmico (GARCÍA, 2009) de educação bilíngue. Isso porque há liberdade para a utilização de mais de um idioma nos processos de ensino-aprendizagem, independentemente de esta ser qualificada como língua materna ou

⁶¹ “Eu sempre utilizo o espanhol em minhas aulas, em qualquer disciplina, tanto em espanhol adicional como nas outras, ainda que tenha um público que seja de nacionalidades diferentes, sempre utilizo o espanhol. Claro, ao estudar, ao ministrar espanhol adicional, inclusive desde o primeiro dia do básico, utilizo o espanhol. Tento falar um pouco mais devagar nos primeiros momentos, mas sempre falo em espanhol. E em relação às disciplinas que não são espanhol adicional, também falo em espanhol e permito que a sala, que a aula, seja um espaço bilíngue em que cada um, cada estudante, se expresse na sua língua materna caso queira ou se quiser tentar se expressar em uma língua que não seja a sua, não? Também podem se aventurar sem problemas, não? O mesmo em relação aos trabalhos que solicito ou as provas, nas disciplinas que não são espanhol adicional, podem ser, as produções e avaliações, podem ser em espanhol ou em português” (tradução nossa).

não. Porém, não fica claro se, ao dizer que os discentes podem se expressar em suas línguas maternas, é permitido o uso de qualquer outro idioma, ainda que não sejam o português ou o espanhol. Isso porque ele menciona que os trabalhos e atividades avaliativas podem ser realizados tanto em português quanto em espanhol, porém, vários dos discentes de graduação da Unila têm outras línguas maternas, conforme já mencionamos em momento anterior.

É oportuno destacar, também, que, conforme demonstrado no Excerto 13, na subseção 2.3, o docente, que tem nacionalidade espanhola, afirmou ter chegado ao Brasil no ano de 2001; por esse motivo, tinha um conhecimento avançado da língua portuguesa. Mas notamos que, apesar disso, no Excerto 29, ele declara que ministra suas aulas apenas em língua espanhola, independentemente da disciplina. Essas respostas nos parecem um pouco antagônicas e nos levam a refletir sobre as motivações para que o docente optasse por utilizar apenas a língua espanhola em suas aulas, pois ele anuncia ter um conhecimento avançado na língua portuguesa, a universidade permite o uso dos dois idiomas e, nas turmas, existem discentes de diferentes origens. Conforme declara, ele tenta “[...] hablar un poquito más despacio de los primeros momentos, pero siempre hablo en español”⁶².

Assim, compreendemos que essa pode ser uma forma de o sujeito hispanofalante se posicionar diante de um cenário universitário em que se preconiza o bilinguismo, mas em que há predominância evidente da língua portuguesa. Acreditamos que a declaração do docente, apresentada no Excerto 29, vai ao encontro do que depreendemos do Excerto 28, em que um discente, de nacionalidade argentina, afirmou utilizar a língua espanhola em sala de aula, pois o português já estava predominantemente presente. Tal prática também é vista pelo acadêmico como um exercício para os ouvidos dos brasileiros. Consideramos que, em ambos os casos, há uma busca de fortalecer a língua espanhola. Da mesma forma, as declarações constantes do Excerto 25 – em que um discente de nacionalidade brasileira afirma que os docentes hispanofalantes do curso de Medicina ministram suas aulas somente em português ou portunhol – e do Excerto 23 – em que o discente manifesta que há uma “tolerância” para que apenas os calouros possam utilizar o espanhol –, parecem reforçar as motivações para que o

⁶² “[...] falar um pouco mais devagar nos momentos iniciais, mas sempre falo em espanhol” (tradução nossa).

docente espanhol (Excerto 29) opte por conduzir suas aulas apenas na língua espanhola.

Ainda sobre o Excerto 29, concebemos que não se trata de insegurança linguística, já que o docente vive no Brasil há 20 anos. Tampouco se trata de eventual preconceito linguístico, haja vista que ele declara permitir que a aula seja um espaço bilíngue, em que os discentes possam se expressar no idioma que desejarem. Nesse contexto, percebemos que o docente tem uma predisposição ao reconhecimento e à valorização da pluralidade linguística, de modo a permitir que os discentes façam amplo uso de seu repertório linguístico, transitando entre os idiomas, de acordo com o conhecimento que possuem em cada um deles. Isso se mostra positivo para o desenvolvimento acadêmico dos discentes e também para o desenvolvimento profissional do docente, apesar de ele utilizar apenas a língua espanhola.

Sobre esse aspecto, Lucena e Cardoso (2018) apresentam exemplos de situações de translinguagem em sala de aula bilíngue, em que são utilizadas estratégias criativas que facilitam o aprendizado, permitindo a interpretação e interação em relação a conteúdos mais complexos. Tais eventos somente são possíveis devido à aplicação dos conhecimentos que os discentes possuem em mais de uma língua, o que não seria bem-visto em um modelo pautado no monolingüismo.

Excerto 30 – [...] talvez pouco tempo atrás, o português era a língua que talvez fosse mais utilizada, mas hoje varia muito com qual é a interlocução. Por exemplo, nas aulas remotas agora, tinham aulas que tinham, sei lá, 80% da turma eram hispanohablañtes, então a aula era em espanhol. Então varia nesse sentido, não tem muito o meu idioma de preferência. Ainda existem circunstâncias em que, não pela complexidade dos conceitos porque esses eu já estou conseguindo lidar em espanhol, mas às vezes pelo tipo de tensão, se é uma circunstância mais tensa, mais delicada, eu mudo pro português porque é mais seguro. (Entrevista realizada em 30/12/2020 com docente de nacionalidade brasileira, que declarou ter o português como língua materna, com atuação no curso de Cinema e Audiovisual).

O Excerto 30 demonstra como se apresenta a translinguagem na atuação docente em sala de aula. Transitar de uma língua para outra, de acordo o tópico a ser tratado, não deve ser motivo de preocupação em uma classe bilíngue. Ao contrário disso, como já mencionado, esse tipo de comportamento costuma ser

positivo para o processo de ensino-aprendizagem, haja vista que viabiliza a compreensão de questões mais complexas por parte dos discentes, assim como permite que o professor consiga expressar melhor os conteúdos, de acordo com o idioma que lhe seja mais adequado, considerando os conhecimentos que possui ou o resultado que pretende alcançar.

Excerto 31 – En grado, de todas maneras, fui incorporando más el uso del portugués a las clases, ya sea de forma escrita o de forma oral. Esto, en parte, por los propios cambios que ha tenido la universidad y, en parte también, porque, bueno, con el paso del tiempo fui asimilando, internalizando mejor el portugués y me dio más confianza también para poder utilizar esta lengua, más allá del bilingüismo de la Unila, poder utilizar la lengua portuguesa para dialogar en clase o impartir una clase en portugués. Ahora, los primeros años de la Unila, primer año de la Unila, utilizaba español. Después, cuando se fueron incorporando estudiantes haitianos, fui incorporando un poquito más el portugués, porque se ve que algunos chicos saben español, otros no, y en la Unila tienen clases de portugués. Entonces, si yo imparto 100% la clase en español, a veces alguna dificultad surge en la comprensión. Entonces eso hizo también que yo alternara un poco más español y portugués, y, obviamente, cuando hay alguna pregunta que viene dirigida en portugués, la respondo también en portugués. [...] Pero, las clases tienen que ver más que nada con cambios en las dinámicas y en la composición de las turmas, o sea, yo lo que vengo viendo es que año a año las turmas por ahí van cambiando, se incorporan nuevos estudiantes de otros lugares, entonces uno va adaptando y va cambiando un poco algunas dinámicas o el uso más o menos de una lengua o el uso de las dos lenguas, en función de cómo se ve esa dinámica, ese intercambio, esa interacción en clase⁶³. (Entrevista realizada em 16/02/2021 com docente de nacionalidade argentina, que declarou ter o espanhol como língua materna, com atuação no curso de Relações Internacionais e Integração).

⁶³ “Na graduação, de todas as formas, fui incorporando mais o uso do português às aulas, seja de forma escrita ou de forma oral. Isso, em parte, pelas próprias mudanças que a universidade teve e, em parte também, porque, bom, com o passar do tempo fui assimilando, internalizando melhor o português e também me deu mais confiança para poder utilizar a língua, além do bilinguismo da Unila, poder utilizar a língua portuguesa para dialogar em sala ou dar uma aula em português. Mas, nos primeiros anos de Unila, primeiro ano de Unila, utilizava espanhol. Depois, quando foram chegando estudantes haitianos, fui acrescentando um pouquinho mais o português, porque se vê que alguns alunos sabem espanhol, outros não, e na Unila têm aulas de português. Então, se eu ministro 100% da aula em espanhol, às vezes surge alguma dificuldade de compreensão. Então isso também fez com que eu alternasse um pouco mais espanhol e português, e, obviamente, quando há alguma pergunta que vem dirigida a mim em português, a respondo também em português [...] Mas, as aulas têm a ver, antes de tudo, com as mudanças nas dinâmicas e na composição das turmas, ou seja, o que venho percebendo é que ano a ano as turmas vão mudando, ingressam novos estudantes de outros lugares, então a gente vai adaptando e vai mudando um pouco algumas dinâmicas ou o uso mais ou menos de uma língua ou o uso das duas línguas, em função de como se dá essa dinâmica, esse intercâmbio, essa interação em sala de aula” (tradução nossa).

Uma vez mais, temos exemplo de situações em que um docente afirma que as escolhas por ele realizadas são determinadas pela realidade do ambiente de sala de aula. Tal prática seguiria em direção a uma visão holística de bilinguismo (GROSJEAN, 2008) e ao uso da translanguagem, que apresentam diversos benefícios, se comparados à condução de processos de ensino-aprendizagem pautados em um monolinguismo ou em um modelo subtrativo de bilinguismo (GARCÍA, 2009), conforme vimos no Excerto 23, pois pode favorecer uma participação mais ativa por parte dos discentes.

De acordo com o que é anunciado no Excerto 31, ao ministrar uma aula exclusivamente em língua espanhola, há margem para o surgimento de dificuldades de compreensão. Com relação a isso, nos Excertos 30 e 31, notamos que os docentes inicialmente utilizavam predominantemente suas línguas maternas nas interações em sala de aula, certamente pela familiaridade e pela segurança. No entanto, com a aquisição gradativa de conhecimento sobre a outra língua, o espanhol e o português, respectivamente; com a percepção de que os discentes de uma classe multilíngue poderiam apresentar dificuldades de compreensão em uma aula ministrada de maneira monolíngue; e com o ganho de autoconfiança para utilização da outra língua, com o passar do tempo, os docentes conseguiram adaptar suas aulas à realidade dos discentes com os quais interagem. As entrevistas realizadas nos permitiram depreender que esses são alguns dos diversos fatores que podem estar envolvidos na mudança da condução de uma aula voltada ao monolinguismo para um processo que abre espaço para a translanguagem nas aulas de cursos de graduação da Unila. É nesse sentido que Lucena e Cardoso (2018) defendem que

[...] os/as professores/as precisam levar em consideração não somente a complexidade do conteúdo acadêmico, mas também a adoção de estratégias de negociação para propósitos de fazer sentido nas relações do dia a dia e para a utilização de uma linguagem acadêmica em uma língua adicional (LUCENA; CARDOSO, 2018, p. 150).

No entanto, essa tarefa pode representar um grande desafio para muitos professores, especialmente para aqueles que têm o português como primeira língua. Isso porque, como mencionamos anteriormente, a Unila está localizada no Brasil, os documentos institucionais, por exigências legais, são em português e este é o

idioma que predominantemente está presente nas interações da comunidade acadêmica, a exemplo do excerto a seguir.

Excerto 32 – Eu geralmente dou as aulas em português e algumas vezes em espanhol também. Então às vezes eu tô falando, quando eu voltei do México logo quando eu entrei na Unila. Acho que entre 2016... Na verdade eu entrei em 2015, mas comecei a dar aula efetivamente em 2016. Então logo nesse primeiro ano e no segundo, que foram anos que fazia muito pouco tempo que eu havia voltado do México, eu equilibrava muito mais do que hoje, assim, as aulas. Então eu dava aula em português e aí de repente começava a responder alguma coisa em espanhol e dava em espanhol, já dei aulas inteiras em espanhol. Então fazia bastante essa variação, né, de línguas. Recentemente, nos últimos dois anos, eu acho que eu reduzi um pouco assim, porque eu acho que eu fui perdendo um pouco a fluência da língua, mas sempre que algum estudante me pergunta, é... Algum estudante hispanohablante me pergunta ou em orientações, enfim, em outros momentos, eu sempre uso o espanhol também. Mas eu sinto que é algo que eu preciso, é... Às vezes eu esqueço, né, eu tô ali falando, mas é algo que eu sempre... Tendo percebido que tinha reduzido um pouco esse uso do espanhol em sala de aula, eu voltei um pouco a fazer isso no último semestre. Até conversei com os estudantes, falei: ‘ah, gente, eu preciso voltar a falar espanhol’. Eu acho muito importante o bilinguismo na Unila, é algo que eu defendo muito. Mas, às vezes, a gente tá ali acostumado, já vai falando português, né, Que é algo que a gente se sente mais confortável. Mas é algo que eu tendo a me preocupar e ficar atenta e tentar equilibrar um pouco mais. E também depende um pouco da turma, né, tem turmas que tem mais hispanohablantes, tem turmas que tem menos, então também varia um pouco aí de acordo com o público, né, de discentes. (Entrevista realizada em 05/10/2020 com docente de nacionalidade brasileira, que declarou ter o português como língua materna, com atuação no curso de Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina).

O Excerto 32 é um exemplo de como o português acaba sendo mais utilizado, às vezes de forma involuntária, por uma questão de costume e pela sensação de conforto, ou de segurança, devido à dinâmica que se apresenta no ambiente universitário, ainda que se manifeste que, inicialmente, havia certo “equilíbrio” entre o uso das línguas. Diante do relato, notamos que desde o início da atuação docente na universidade, a translinguagem se fazia presente nas aulas ministradas na graduação.

No entanto, acreditamos que o “equilíbrio” entre as línguas não se determina pela frequência com que se utiliza o português ou o espanhol, García (2009) aponta que essa forma de bilinguismo é reconhecidamente inexistente, isso porque, a

dependem da aula, da turma, da disciplina, entre outros fatores, as necessidades de comunicação serão diferentes. Como bem nos exemplificam os Excertos 30 e 31, a escolha do idioma será impactada pela forma como vão se conduzindo as relações e por quem serão os interlocutores. Inclusive, quando se fala em bilinguismo ou educação bilíngue, não se trata meramente de interagir metade do tempo em uma língua e metade em outra, especialmente por meio de uma perspectiva de translinguagem.

Na concepção de García (2009), uma educação bilíngue tem como objetivo geral “[...] o uso de duas línguas para educar de maneira geral, significativa, equitativa e para tolerância e valorização da diversidade” (GARCÍA, 2009, p. 18, tradução nossa)⁶⁴. Dessa forma, a educação bilíngue se adapta à dinâmica do ambiente em que ocorre e vai além do uso abstrato de línguas distintas, pois não deve ser vista “[...] meramente como práticas de linguagem abstratas desprovidas das complexas realidades sociais dos multilíngues” (GARCÍA, 2009, p. 19, tradução nossa).⁶⁵ É justamente essa translinguagem que permite a condução de uma educação bilíngue equitativa e significativa, já que não minimiza o uso concomitante de múltiplas línguas, mas reconhece a pluralidade linguística, o que viabiliza a comunicação e a compreensão entre diversas pessoas de diferentes origens.

3.3 PRODUÇÕES E CORREÇÕES DE TRABALHOS ACADÊMICOS

A seguir, serão apresentadas as percepções acerca das experiências multilíngues dos professores e acadêmicos de cursos de graduação da Unila sob a perspectiva da translinguagem e do letramento acadêmico, em relação aos processos de ensino-aprendizagem. Buscamos, também, compreender como os discentes e docentes lidam com a pluralidade linguística presente na universidade.

Considerando as informações que serão trazidas nesta subseção, que trarão questões relacionadas às produções e às correções de trabalhos acadêmicos em cursos de graduação da Unila, é oportuno que destaquemos os conceitos de evento e práticas de letramento.

⁶⁴ “[...] the use of two languages to educate generally, meaningfully, equitably, and for tolerance and appreciation of diversity” (GARCÍA, 2009, p. 18).

⁶⁵ “[...] merely as abstract language practices devoid of the complex social realities of multilingualism” (GARCÍA, 2009, p. 19).

Uma diferenciação entre esses dois conceitos é importante para que se possam situar as múltiplas formas de letramento. De acordo com Heath (1982), os **eventos de letramento** envolvem as práticas de leitura, escrita, oralidade e compreensão textual, que permitem que o indivíduo seja capaz de significar e interpretar processos e estratégias. Street (2013) também menciona que são situações que podem ser observadas e facilmente identificadas. Já as **práticas de letramento** são definidas por Street (2013) como uma conceituação que engloba a compreensão dos significados dos eventos de letramento, relacionando-os às práticas sociais e culturais. Nas palavras de Street e Castanheira (s.d.), os dois modelos anteriormente definidos são utilizados para que se possam analisar e “compreender os usos e os significados da escrita e da leitura para diferentes grupos sociais e as consequências educacionais, políticas e sociais de tais usos e significados para os indivíduos e para os grupos a que pertencem” (STREET; CASTANHEIRA, s.d.).

Além disso, cabe conceituar os **letramentos acadêmicos** que, segundo Lea e Street (1998), referem-se às formas de aprendizado desenvolvidas no ensino superior, que contemplam a compreensão, a interpretação e a organização do conhecimento, por meio de uma abordagem de prática cultural e social que envolve relações de poder e construções identitárias a partir do contexto institucional.

Desse modo, esses conceitos contribuem para as discussões que são realizadas a seguir, haja vista que, nesta subseção, objetivamos compreender aspectos relacionados ao desenvolvimento de trabalhos acadêmicos e à avaliação das produções realizadas pelos discentes.

3.3.1 Aspectos envolvidos nos processos de produção e correção dos trabalhos acadêmicos

Com o objetivo de observar e compreender como os discentes administram a questão do bilinguismo nas produções acadêmicas da graduação da Unila, questionamos acerca do idioma elegido por eles para elaboração das atividades, uma vez que alguns professores permitem que os acadêmicos escolham entre o português e o espanhol.

Excerto 33 – *Dependiendo, a veces utilizo el español, por cuestiones de rapidez, y a veces me esfuerzo con el portugués. Por ejemplo, estoy en un proyecto de extensión en el cual tengo que escribir en portugués algunas cuestiones para que mi compañera brasilera entienda, o tal vez yo traduzir lo que ella está hablando o queriendo interpretar. Entonces me estoy manejando con esos dos idiomas, tratando también de escribir relatorios en portugués*⁶⁶. (Entrevista realizada em 29/12/2020 com discente de nacionalidade peruana, que declarou ter o espanhol como língua materna, com matrícula no curso de Ciências Biológicas, Ecologia e Biodiversidade).

No Excerto 33, notamos que, apesar da facilidade de uso da língua espanhola, por ser sua língua materna, a discente afirma empreender esforços para a utilização da língua portuguesa nas atividades universitárias. Inclusive, declara que o faz para que sua colega de nacionalidade brasileira a compreenda no que deseja expressar, e, algumas vezes, traduz o que a outra acadêmica fala ou tenta interpretar. Tal relato nos faz questionar se há os mesmos esforços por parte dos discentes brasileiros para compreensão daquilo que os hispanofalantes desejam manifestar.

O depoimento da entrevistada também nos leva a acreditar que, diante da pluralidade linguística que se apresenta na Unila e frente à predominância da língua portuguesa, os discentes não brasileiros se veem diante da necessidade de formular estratégias que favoreçam o bom andamento de seu desempenho nas atividades acadêmicas. O excerto que será apresentado em seguida pode ser considerado como uma exemplificação dessa realidade.

Excerto 34 – *Mira, eso generalmente va a depender del profesor. Eso lo aprendí en la facultad. Eso depende el profesor, porque me ha ocurrido que tengo profesores brasileños que, sí, entienden el español, otros que no, cero. Porque, por ejemplo, yo tuve una materia que escribía sólo español y la profesora siempre le ponía abajo, o sea, yo no sé si ella no entendía o si yo estaba haciendo mal la materia. Pero, como yo confiaba en mi disciplina, en mis estudios, sabía que estaba escribiendo bien, estaba respondiendo bien. Conversaba con la profesora, no, apelaba a ella que dé una revisada o si necesita que yo le explique algo que no entendió del texto, para no perjudicarme, no, y ahí entendí que, dependiendo el tipo del profesor, va a depender también el tipo de idioma que utilizo. Entonces, si es un profesor brasileño que sabe español, le escribo en*

⁶⁶ “Dependendo, às vezes utilizo o espanhol, por questões de rapidez, e às vezes me esforço com o português. Por exemplo, estou em um projeto de extensão em que tenho que escrever algumas coisas em português para que minha colega brasileira entenda, ou talvez eu traduzir o que ela está falando ou querendo interpretar. Então estou lidando com esses dois idiomas, tratando também de escrever relatórios em português” (tradução nossa).

español, pero si es una profesora brasileña que no entiende español, o que estoy seguro que no entiende... Por qué hago siempre el test a mis profesores, les hablo en español, si el profesor no me entiendo o está sufriendo, ah ese le escribo todo en portugués, porque si escribo en español no me va a entender nada y va a poner baja nota, entonces yo utilizo el portugués en este caso. Pero cuando es brasileño que entiende español, normal, no tengo problema, eso va a depender también del tipo de profesor o profesora⁶⁷. (Entrevista realizada em 30/11/2020 com discente de nacionalidade peruana, que declarou ter o espanhol como língua materna, com matrícula no curso de Relações Internacionais e Integração).

De acordo com o depoimento do discente entrevistado, devido a uma má experiência que teve em determinada disciplina, antes de definir o idioma que utilizaria para as atividades acadêmicas, ele passou a analisar a compreensão que os professores tinham sobre a língua espanhola. Essa avaliação era realizada por meio de um teste que consistia em falar em espanhol com um docente e verificar se o que foi dito havia sido satisfatoriamente compreendido. Em caso positivo, ele sabia que poderia adotar a língua espanhola para desenvolver suas atividades; do contrário, ele precisa realizá-las em português. Segundo declara o discente, ele já teve baixas notas em uma matéria e, apesar de não ter total clareza com relação à motivação, acredita que isso foi causado devido à má compreensão que a professora – de nacionalidade brasileira e falante da língua portuguesa – tinha sobre a língua espanhola. Assim, para que não fosse prejudicado, passou a utilizar a estratégia mencionada.

Por outro lado, há discentes que, talvez de maneira inconsciente ou por questões de conveniência, terminam por renunciar ao uso da língua materna, ainda que a maior familiaridade que possuem com o idioma pudesse facilitar o desenvolvimento das atividades, conforme nos mostra o excerto a seguir.

⁶⁷ “Veja, geralmente isso vai depender do professor. Aprendi isso na universidade. Depende do professor, porque me aconteceu que tenho professores brasileiros que, sim, entendem o espanhol, outros que não, zero. Porque, por exemplo, eu tive uma matéria que escrevia só em espanhol e a professora sempre me dava nota baixa, ou seja, eu não sei se ela não entendia ou se eu estava indo mal na matéria. Mas como eu confiava na minha disciplina, nos meus estudos, sabia que estava escrevendo bem, estava respondendo bem. Conversava com a professora, né, pedia a ela que desse uma revisada ou se precisa que eu explique algo que não entendeu do texto, para não me prejudicar, né, e então entendi que, dependendo do professor, vai depender também o idioma que utilizo. Então, se é um professor brasileiro que sabe espanhol, escrevo em espanhol, mas se é uma professora brasileira que não entende espanhol, ou que tenho certeza que não entende... Porque sempre faço um teste com meus professores, falo em espanhol, se o professor não me entende ou está sofrendo, a esse eu escrevo em português, porque se escrevo em espanhol não vai entender nada e vai me dar nota baixa, então eu utilizo o português neste caso. Mas quando é um brasileiro que entende espanhol, normal, não tenho problema, vai depender também do tipo de professor ou professora” (tradução nossa).

Excerto 35 – *Ahora yo elijo más, porque ya domino más, el portugués. Y porque algunas cosas es como que empiezo en español, pero el término está en portugués y cambiarlo al español ya como que no es muy parecido, entonces sigo intentando en portugués. Yo ahora elijo el portugués para hacer trabajos*⁶⁸. (Entrevista realizada em 25/02/2021 com discente de nacionalidade peruana, que declarou ter o espanhol como língua materna, com matrícula no curso de Engenharia Química).

De acordo com o depoimento da discente, depreendemos que, com o avanço de seu aprendizado da língua portuguesa, ela passou a optar por utilizar este idioma para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas. Conforme relata, ainda que inicie algum trabalho em língua espanhola, prefere terminá-lo em português, pois acredita que haverá divergência caso mude para o espanhol. Então, parece-nos que, apesar de demandar algum esforço, já que é utilizada a expressão “sigo tentando”⁶⁹, a discente acredita ser mais conveniente o uso da língua portuguesa para a produção dos trabalhos acadêmicos.

Por outro lado, há discentes que acreditam que escrever na língua portuguesa pode ser uma oportunidade de aprendizado, conforme podemos depreender do relato a seguir.

Excerto 36 – *Hoy en día, justamente por la exigencia del idioma o por el desafío del idioma, intentaba*⁷⁰ *hacerlo en portugués, porque eso podría me ayudar a conseguir, quizás, otras cosas dentro del mismo Brasil, onde eu moro. Más, usaba portugués. A veces, usaba español y traducía, más usaba el portugués*⁷¹. (Entrevista realizada em 17/01/2021 com discente de nacionalidade argentina, que declarou ter o espanhol como língua materna, com matrícula no curso de Cinema e Audiovisual).

De acordo com o que relata o discente, entendemos que, devido à predominância da língua portuguesa em sala de aula, ele desenvolvia suas

⁶⁸ “Agora eu escolho mais, porque já domino mais, o português. E porque algumas coisas começo em espanhol, mas o final está em português e mudar pro espanhol já não é muito parecido, então sigo tentando em português. Eu agora escolho o português para fazer trabalhos” (tradução nossa).

⁶⁹ “Continuo tentando” (tradução nossa).

⁷⁰ Na fala do discente, ao se referir às atividades realizadas na universidade, acreditamos que alguns verbos aparecem no pretérito, pois, quando da realização da entrevista, as aulas estavam suspensas em decorrência da pandemia de Covid-19.

⁷¹ “Hoje em dia, justamente pela exigência do idioma ou pelo desafio do idioma, tentava fazer em português, porque isso poderia me ajudar a conseguir, talvez, outras coisas dentro do próprio Brasil, onde eu moro. Mas, usava português. Às vezes, usava espanhol e traduzia, mas usava o português” (tradução nossa).

atividades acadêmicas neste idioma. Inclusive, informa que algumas vezes escrevia em espanhol e depois traduzia para o português. Apesar de caracterizar como um processo desafiador, o discente manifesta que visualizava o uso da língua portuguesa como uma possibilidade de aperfeiçoar o aprendizado do idioma, o que poderia lhe trazer outras oportunidades, uma vez que ele reside no Brasil. Assim, retomando o que esse mesmo discente relatou no Excerto 28, notamos que ele utiliza o espanhol para interagir em sala de aula, devido à predominância do português e por acreditar ser um bom exercício para os ouvidos dos brasileiros, porém, opta pela língua portuguesa quando se trata da elaboração dos trabalhos das disciplinas, por acreditar que será positivo para questões além de sua vida acadêmica.

No entanto, a partir de agora, veremos que, para os discentes brasileiros, essa relação com as línguas é diferente.

Excerto 37 – Eu, geralmente, escrevo em português. Geralmente, não, estaria mentindo se dissesse geralmente, sempre em português, exceto quando é em espanhol, disciplinas em espanhol a gente tem que fazer a apresentação em espanhol. Quando é a disciplina de espanhol especificamente. Nas aulas de espanhol todas as avaliações são... Porque é um método de avaliação, então você tem a parte escrita, você tem que apresentar. Agora, nas demais não, nas demais os docentes não cobram que a gente utilize o espanhol pra responder, eles deixam bem à vontade, tanto a gente quanto os hispanos, ficamos bem à vontade pra escrever na nossa língua. (Entrevista realizada em 18/09/2020 com discente de nacionalidade brasileira, que declarou ter o português como língua materna, com matrícula no curso de Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina).

Segundo relata o discente, ele utiliza apenas o português para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, com exceção da disciplina de língua espanhola, na qual se exige o uso deste idioma para fins de avaliação. De acordo com o que ele explica, os docentes das demais disciplinas são flexíveis em relação à língua que os discentes poderão utilizar para a elaboração das atividades. Na fala do entrevistado, não ficam claras as motivações para a escolha da língua portuguesa, mas, supomos que seja em decorrência da facilidade, haja vista que esta é sua língua materna, assim como relata outro discente.

Excerto 38 – [...] eu acabo utilizando mais o português por ser a língua materna mesmo, facilidade pra escrever, pensar, é bem mais

rápido, assim, então eu utilizo mais. (Entrevista realizada em 09/12/2020 com discente de nacionalidade brasileira, que declarou ter o português como língua materna, com matrícula no curso de Engenharia Civil de Infraestrutura).

Neste caso, o discente afirma que opta pelo uso do português, quando se trata da elaboração das atividades acadêmicas, em decorrência das facilidades que lhe proporciona, haja vista que esta é sua língua materna. É interessante lembrar que, conforme apresentamos no Excerto 12, este mesmo discente classificou como intermediário o seu conhecimento na língua espanhola, antes do ingresso na Unila, e informou que “tinha uma noção de escrita bastante já razoável”. Apesar disso, ele dá preferência ao uso da língua portuguesa no desenvolvimento das atividades. Situação similar pode ser verificada no relato que será apresentado em seguida.

Excerto 39 – Eu sempre opto pelo português, porque, como eu te falei, o meu conhecimento de espanhol é bastante limitado, se resume no portunhol assim, é meio precário e algumas coisas eu sei, etc., mas não tenho uma desenvoltura. Então sempre no português. Isso pra falar, pra escrever ainda é pior. (Entrevista realizada em 06/01/2021 com discente de nacionalidade brasileira, que declarou ter o português como língua materna, com matrícula no curso de Música).

Segundo a declaração do discente, apesar de ter algum conhecimento com relação à língua espanhola, ele prefere utilizar o português quando se trata da realização das atividades acadêmicas. Conforme relata, essa escolha se deve ao conhecimento “precário” que ele possui na língua espanhola.

Excerto 40 – Eu uso a língua portuguesa e a maioria acaba usando a língua portuguesa também. Porque assim, essa questão que eu falei tipo deles serem meio que pressionados a aprender o português, isso é falado, isso é deixado... Não é uma coisa que eles descobrem depois. É uma coisa que é falada. Fala, “olha, vocês têm que se esforçar pra aprender o português porque vocês vão falar com paciente, não pode acontecer isso, isso, isso, isso”. Então eles acabam aproveitando também essas oportunidades para aprender a língua. Porque isso é, como a gente acabou de comentar, isso é falado não é uma coisa secreta, não é uma surpresa desagradável, isso é dito. (Entrevista realizada em 27/11/2020 com discente de nacionalidade brasileira, que declarou ter o português como língua materna, com matrícula no curso de Medicina).

A partir do que é apresentado no Excerto 40, o entrevistado afirma que utiliza a língua portuguesa na elaboração de seus trabalhos acadêmicos e que a maioria dos discentes faz a mesma opção, inclusive os que possuem outra(s) língua(s) materna(s). Conforme relata, essa “escolha” deriva de uma exigência de que os discentes estrangeiros aprendam a língua portuguesa. De acordo com o que podemos depreender da fala do entrevistado, a justificativa para essa condição se fundamenta na preocupação com a atuação profissional dos discentes que, conforme entendimento expresso no Excerto 24, deve ter “um mínimo de ruído de comunicação possível”.

Ao retomarmos os relatos apresentados nos Excertos 33 a 36, notamos que, apesar de exigir algum esforço e de certa forma ser um desafio escrever em português, alguns acadêmicos estrangeiros o fazem porque o contexto exige. Assim, concebemos que o uso dos dois idiomas reconhecidos como integrantes da proposta institucional, o português e o espanhol, prevalece quando se trata da realidade dos discentes estrangeiros, seja pela exigência das circunstâncias ou por ser visto como uma ferramenta para conquistar outras oportunidades.

No entanto, quando se trata dos discentes brasileiros, as mesmas necessidades não são manifestadas, no que se refere ao uso da língua espanhola. Ao analisarmos os relatos presentes nos Excertos 37 a 40, observamos que foi unânime a manifestação de que os discentes brasileiros entrevistados utilizavam apenas a língua portuguesa para a elaboração dos trabalhos acadêmicos. As justificativas para esse fato se apoiam na facilidade de uso, por ser a língua materna, e no conhecimento limitado com relação à língua espanhola. Além desses fatores, lembramos que, por exigências legais, os documentos institucionais são elaborados em português e a Unila está situada no Brasil, o que pode contribuir para que os discentes brasileiros se sintam mais à vontade para o uso dessa língua.

Quanto aos docentes, a pergunta foi direcionada na busca de compreender se alguma vez eles perceberam alguma dificuldade para corrigir e avaliar as atividades produzidas pelos acadêmicos, em decorrência do idioma em que foram elaboradas. Para as respostas positivas, acrescentamos o questionamento relativo à forma como os docentes lidavam com as eventuais dificuldades. Alguns dos entrevistados disseram não ter problemas relacionados a esse aspecto; outros acrescentaram que tinham eventuais dificuldades, mas não eram necessariamente relativas às questões linguísticas, conforme veremos em seguida.

Excerto 41 – Sí, en las disciplinas que no son español adicional, yo acuerdo con los estudiantes está situación bilingüe de la disciplina y entonces, sí, ellos pueden expresarse tanto en portugués como en español, en mis clases. Esto no está institucionalizado en la Unila, no es algo que hagan el 100% de los profesores, ni que sea obligatorio, luego yo sí que lo hago, y en el momento de los ejercicios, las pruebas y los trabajos permito que sea también en portugués, que no es mi lengua materna. Entonces yo puedo evaluar un trabajo académico en portugués. Tal vez me dificultase corregir algunas cuestiones ortográficas [...] sobre las que yo mismo puedo tener dudas. Pero cuestiones como la redacción en general, la estructura, los contenidos, si el trabajo es coherente, si el razonamiento va bien, bien dirigido, todas esas cuestiones sí que puedo evaluarlas. Entonces mi dificultad sería, yo no puedo enseñar a escribir en un portugués de dominio, yo no puedo pretender enseñarle a un brasileño universitario a escribir con un estilo perfecto y mejor que el mío, porque yo no tengo ese dominio del portugués escrito, no. Pero, sí, que puedo evaluar otras cuestiones⁷². (Entrevista realizada em 22/12/2020 com docente de nacionalidade espanhola, que declarou ter o espanhol como língua materna, com atuação nos cursos de História, Letras e no Ciclo Comum de Estudos).

De acordo com o que relata o docente, apesar de não ser uma prática institucionalizada e aplicada a todas as disciplinas da graduação na Unila, em suas aulas, que não sejam de espanhol como língua adicional, permitia que os discentes elaborassem os trabalhos e as atividades avaliativas, tanto em português quanto em espanhol. Por esse motivo, e por não ter o domínio da escrita em língua portuguesa, ele manifesta que, ao corrigir e avaliar as atividades produzidas neste idioma, pode ter algumas dificuldades relacionadas a aspectos ortográficos. No entanto, isso não interfere na avaliação de questões concernentes aos conteúdos, ao raciocínio desenvolvido e à coerência do que é escrito.

Neste caso, inferimos que o idioma não se mostra como um obstáculo, tampouco é passível de ser considerado um fator que possa contribuir para que os discentes que escrevem em língua portuguesa sejam prejudicados por uma eventual

⁷² “Sim, nas disciplinas que não são espanhol adicional, eu combino com os estudantes esta situação bilíngue da disciplina e então, sim, nas minhas aulas eles podem se expressar tanto em português como em espanhol. Isto não está institucionalizado na Unila, não é algo que 100% dos professores fazem, tampouco é obrigatório, mas eu faço, e os exercícios, as provas e os trabalhos permito que sejam também em português, que não é minha língua materna. Então eu posso avaliar um trabalho acadêmico em português. Talvez fosse difícil corrigir alguns aspectos ortográficos [...] sobre os quais eu mesmo posso ter dúvidas. Mas quando se trata da redação em geral, da estrutura, dos conteúdos, se o trabalho é coerente, se o raciocínio vai bem, bem direcionado, todas essas questões eu posso avaliar. Então minha dificuldade é que eu não posso ensinar a escrever em um português de domínio, eu não posso almejar ensinar a um brasileiro universitário a escrever em um estilo perfeito e melhor do que o meu, pois eu não tenho esse domínio do português escrito. Mas, sim, posso avaliar outros aspectos” (tradução nossa).

falta de compreensão acerca do que foi escrito. Esse entendimento pode ser corroborado pela fala apresentada no Excerto 13, em que este mesmo docente afirma que, antes de sua chegada à Unila, já possuía um conhecimento bastante avançado na língua portuguesa, haja vista que residia no Brasil desde o ano de 2001.

Outro fenômeno percebido, e que pode se apresentar como um obstáculo a ser superado, refere-se ao hibridismo linguístico presente nas construções de alguns discentes, conforme se verifica no depoimento a seguir.

Excerto 42 – La dificultad que se tiene, eso es creo de la formación escolar, es del paraguayo que mistura con guaraní. Eso se siente que el alumno no escribe bien el español y yo me deparo con eso principalmente con los paraguayos [...], porque la mayoría trata de escribir en español o en portugués y yo lo entiendo bien. Eso es, generalmente, en las pruebas. Entonces, a veces no está bien escrito el trabajo, no está bien escrito porque no hablan bien español, ¿entiendes? Entonces lo misturan mucho el español con el guaraní, porque por ahí 60% de paraguayos habla guaraní, entonces tiene una influencia bastante grande el guaraní. Entonces es corregirlos, pero vemos que es una deficiencia de la secundaria, a veces lo escriben como lo hablan y como a veces se escucha mucha mistura, entonces esa dificultad tenemos un poco con los paraguayos. Pero no es tanto, muchos tenemos los alumnos paraguayos, entonces en el todo no es tantos alumnos⁷³. (Entrevista realizada em 21/12/2020 com docente de nacionalidade peruana, que declarou ter o espanhol como língua materna, com atuação no curso de Saúde Coletiva).

O relato da docente nos mostra que a dificuldade por ela percebida, quando se trata da correção e da avaliação das atividades acadêmicas, está relacionada às práticas translíngues dos discentes de nacionalidade paraguaia, que acabam misturando o espanhol e o guarani no processo de escrita. Segundo manifesta a entrevistada, esse fenômeno pode ser decorrente da formação escolar, pois esses discentes costumam transferir a forma falada para a escrita, o que acaba caracterizando que “no está bien escrito el trabajo, no está bien escrito porque no

⁷³ “A dificuldade que se tem, isso acredito que seja da formação escolar, é do paraguaio que mistura com guarani. Percebe-se que o aluno não escreve bem o espanhol e eu me deparo com isso principalmente com os paraguayos [...], porque a maioria escreve em espanhol ou em português e eu entendo bem. Isso, geralmente, ocorre nas provas. Então, às vezes não está bem escrito o trabalho, não está bem escrito porque eles não falam bem o espanhol, entende? Então misturam muito o espanhol com o guarani, porque cerca de 60% dos paraguayos falam guarani, então há uma grande influência do guarani. Então é corrigir, mas vemos que é uma lacuna do ensino médio, às vezes escrevem como falam e como às vezes se escuta muita mistura, então essa dificuldade existe um pouco com os paraguayos. Mas não é tanto, muitos de nós temos alunos paraguayos, então no total não são tantos alunos” (tradução nossa).

hablan bien español”⁷⁴. Isso nos remete à compreensão de García (2009), quando assevera que alguns sujeitos, comumente os monolíngues, têm dificuldades para compreender as práticas translíngues e, por isso, qualificam-na como deficiências, sem dar a devida importância aos significados que podem produzir.

Além disso, a docente argumenta que cerca de 60% da população paraguaia fala o guarani, por isso, há influência desse idioma nas práticas de letramento dos paraguaios. Quanto à administração dessas situações, que ocorrem, geralmente, nas provas, a docente informa que o que faz é corrigir e apontar essas questões. Aparentemente, não há um diálogo com os discentes sobre esses aspectos, pois a entrevistada apenas indica que são feitos os devidos apontamentos no momento da correção. Tampouco fica claro se a presença da translinguagem nessas práticas de letramento interfere nas notas a serem atribuídas a esses discentes.

Essa mesma percepção, relacionada aos discentes paraguaios, é notada por uma docente do curso de Relações Internacionais e Integração, como veremos.

Excerto 43 – Debido al idioma, no tanto, por ahí más la forma de redacción y, a veces, la letra que no la entiendo. Por ahí cuando es una evaluación escrita así, presencial, me pasa que algunas letras tengo dificultad para entenderlas, a veces por ahí la forma en que está estructurada la expresión, pero esto me puede llegar a suceder también en español, o sea, corrigiendo un TCC, que lo tengo que decir “no entiendo lo que quieres decir acá”, entonces por ahí tiene que ver con la forma en la que está redactado. Y también me pasó, al principio, cuando llegué a la Unila, de que me llamaba la atención como estaban redactadas algunas estructuras del español, pero me parece que tenía que haber también con el caso de algunos estudiantes que tienen como lengua materna el guaraní. Entonces, cuando escriben en español, percibía eso. Después me puse a estudiar un poco de guaraní y ahí pude comprender un poco como es la estructura del guaraní y entender un poco porque estaba escrito de esa forma en español, porque habíamos como un pensar en guaraní, una forma de escribir y estructurar las expresiones en guaraní que se trasladaban al español. Estaba en español, pero la forma estructural, la expresión era más pensando en guaraní, esas cosas también las ví. Pero, fue un proceso que, al principio, no me daba cuenta, porque no había estudiado nunca guaraní. Después estudié un poquito de guaraní, hice un curso corto, como para tener una aproximación, conocer un poco del idioma y ahí, a partir de estas experiencias, se nos va empezando a formar como un rompecabeza “¿Por qué pasa esto?”, y hay uno empieza a ver algunas cuestiones. Pero, insisto, pasaba más al principio que ahora en los últimos dos, tres años, ahora no estoy detectando tanto esa cuestión y no sé si tendrá que ver, será para analizarlo o estudiarlo, [con] el cambio en

⁷⁴ “O trabalho não está bem escrito, não está bem escrito porque não falam bem o espanhol” (tradução nossa).

*la composición de las turmas*⁷⁵. (Entrevista realizada em 16/02/2021 com docente de nacionalidade argentina, que declarou ter o espanhol como língua materna, com atuação no curso de Relações Internacionais e Integração).

De acordo com o relato da docente, a dificuldade que se percebe durante a correção ou avaliação das atividades está mais relacionada à forma como está estruturada a redação e a caligrafia, quando se referia a alguma atividade manuscrita, porém não se trata de algo diretamente relacionado ao idioma, pois pode ocorrer até mesmo quando o discente escreve em espanhol, que é a língua materna da entrevistada. Além disso, outro aspecto que a docente destaca, que coincide com aquele que se apresenta no Excerto 42, é referente às práticas de letramento dos discentes que possuem o guarani como língua materna. Porém, salienta que era mais recorrente em seus primeiros anos de sua atuação na universidade. Segundo ela, após fazer um pequeno curso de guarani, foi possível conhecer a estrutura desse idioma e melhor compreender as construções realizadas pelos discentes que possuem essa língua materna. O que se percebia, conforme comenta, era que alguns aspectos da língua guarani eram transferidos para o espanhol, por isso se verificava uma divergência em relação à forma de escrever e estruturar as expressões na língua espanhola padrão.

Neste relato, notamos que não há uma desqualificação em relação às práticas de letramento desses discentes. Ao invés disso, a entrevistada informa que iniciou um curso de guarani justamente para ter maior entendimento acerca do fenômeno por ela observado.

⁷⁵ “Nem tanto pelo idioma, seria mais pela forma de escrever e, às vezes, a letra que eu não entendo. Quando se trata de uma avaliação escrita, presencial, me acontece que tenho dificuldade para entender algumas letras, às vezes a forma como está estruturada a expressão, mas isso pode acontecer também em espanhol, por exemplo, corrigindo um TCC que eu tenho que dizer ‘não entendo o que você quis dizer aqui’, então tem a ver com a forma em que está escrito. E também me aconteceu, no início, quando cheguei à Unila, me chamava a atenção como estavam escritas algumas estruturas do espanhol, mas parece que estava relacionado com o caso de alguns estudantes que têm o guarani como língua materna. Então, quando escreviam em espanhol, percebia isso. Depois comecei a estudar um pouco de guarani e então pude compreender um pouco como é a estrutura do guarani e entender por que estava escrito dessa forma em espanhol, porque tínhamos como que um pensar em guarani, uma forma de escrever e estruturar as expressões em guarani que eram transferidas para o espanhol. Estava em espanhol, mas a estrutura, a expressão era mais pensando em guarani, essas coisas eu também percebi. Mas, foi um processo que, no início, eu não me dava conta, porque nunca havia estudado guarani. Depois estudei um pouco de guarani, fiz um curso curto, para ter uma aproximação, conhecer um pouco do idioma e, a partir dessas experiências, começa a formar uma espécie de quebra-cabeças ‘Por que acontece isso?’, e assim começamos a perceber algumas questões. Mas, insisto, isso acontecia mais no início do que agora, no últimos dois, três anos, agora não estou identificando tanto esta questão e não sei se tem a ver, seria algo para analisar ou estudar, [com] a mudança na composição das turmas” (tradução nossa).

Diante dessas situações, em que eram percebidas diferenças no processo de produção escrita, que eventualmente poderiam causar alguma incompreensão, especialmente quando não se tem conhecimento da língua guarani, a docente relata que, para lidar com essa questão, estabelecia diálogos com os acadêmicos.

Excerto 44 – [...] trataba de subsanar el tema de la falta de comprensión de alguna cosa, tratando de conversar con el estudiante, preguntándole básicamente “¿qué quisiste decir acá?”, cuando se presentaba la oportunidad. Pero, bueno, insisto, es más fácil manejarlo eso cuando uno está orientando un estudiante o cuándo es un trabajo, bueno, cuando hay devoluciones presenciales, cuando uno puede dialogar, bueno, ahora es de forma virtual, no se puede hacer una devolución y decir a la otra persona: “mira lo que pusiste acá”, y la persona dice: “profesora, yo quise decir tal cosa”, “bueno, pues lo que dice acá es otra cosa, no se entiende, tienes que revisar la redacción, mejorar eso”, a veces creen que están diciendo algo, pero en realidad están diciendo otra cosa. Bueno, así, de esa manera, para que el estudiante pueda observar cómo está escribiendo, pero siempre a través del diálogo y planteando la problemática. [...] Entonces, a veces, prefiero hablarlo de forma individual y plantear los problemas más generales, más comunes, de forma general, pero sin mencionar a nadie⁷⁶. (Entrevista realizada em 16/02/2021 com docente de nacionalidade argentina, que declarou ter o espanhol como língua materna, com atuação no curso de Relações Internacionais e Integração).

Diante da percepção de diferenças na forma escrita do espanhol, comumente encontrada nas produções dos discentes que tinham o guarani como língua materna, a docente manifesta que, quando possível, conversava e apresentava a problemática para obter o esclarecimento necessário e para que o discente tivesse a oportunidade de revisar o que estava escrevendo. Os apontamentos eram realizados de maneira individual, com exceção de questões gerais, presentes nas produções de vários discentes, que eram tratadas de forma coletiva.

⁷⁶ “[...] trataba de conversar com o estudante, basicamente perguntando: ‘o que quis dizer aqui?’, quando tinha oportunidade. Mas, bom, insisto, é mais fácil lidar com isso quando se está orientando um estudante ou quando é um trabalho, quando acontecem retornos presenciais, quando podemos dialogar, agora é de forma virtual, não é possível dar um retorno e dizer à outra pessoa: ‘olha o que colocou aqui’, e a pessoa diz: ‘professora, eu quis dizer tal coisa’, ‘bom, mas o que diz aqui é outra coisa, não dá pra entender, precisa revisar a escrita, melhorar isso’, às vezes acreditam que estão dizendo algo, mas na verdade estão dizendo outra coisa. Bom, assim, dessa maneira, para que o estudante possa observar como está escrevendo, mas sempre por meio do diálogo e apresentando a problemática. [...] Então, às vezes, prefiro falar de forma individual e apresentar os problemas mais gerais, mais comuns, de forma geral, mas sem mencionar ninguém” (tradução nossa).

Além da estruturação da escrita, outro aspecto mencionado pelos docentes, que não se relaciona necessariamente com a questão linguística, mas influencia na compreensão, refere-se à caligrafia, conforme depoimento a seguir.

Excerto 45 – [...] eu sempre fazia trabalhos escritos, fossem trabalhos textuais finais ou provas dissertativas. Então... é um outro momento também da minha relação com o idioma... mas nesse momento, como eu disse, eu já tinha mais desenvoltura na leitura, não era um problema o idioma, mas ele talvez fosse um problema quando a caligrafia era muito complicada. É mais fácil de eu entender um garrancho em português do que em espanhol. [...] Porque no português, pela familiaridade... Tem muito tempo que eu não pego essa circunstância do garrancho em espanhol... mas o português, eu acho que pela familiaridade, eu completo as lacunas do texto. Com o espanhol, a hora que tem um buraco eu não sei identificar a palavra não consegui situar ela contextualmente, isso é mais difícil. (Entrevista realizada em 30/12/2020 com docente de nacionalidade brasileira, que declarou ter o português como língua materna, com atuação no curso de Cinema e Audiovisual).

Segundo relata o docente, quando solicitava a produção de trabalhos escritos ou provas, o problema que encontrava era mais relacionado à incompreensão da caligrafia, o que poderia estar presente tanto em língua portuguesa quanto em língua espanhola. No entanto, declara que uma contextualização que permitisse a compreensão de eventuais lacunas do texto era possível apenas na língua portuguesa, devido à familiaridade com o idioma. Desse modo, quando se tratava de algum trabalho acadêmico produzido em espanhol, em que havia algum trecho incompreensível, o docente utilizava outra estratégia, conforme relata no excerto a seguir.

Excerto 46 – Chamava a pessoa no final da aula e falava “olha, me desculpa aí... mas foi difícil aqui, me dá uma força aí... Tamo junto aqui”, aí fazer a leitura do... Foram poucos casos, mas tem alguns que eu me lembro. (Entrevista realizada em 30/12/2020 com docente de nacionalidade brasileira, que declarou ter o português como língua materna, com atuação no curso de Cinema e Audiovisual).

Ou seja, o docente dialogava e apresentava a situação, no intuito de compreender o que o discente desejava expressar. Desse modo, novamente depreendemos que não há problemas necessariamente derivados da língua de produção. Isso porque, ao analisarmos o depoimento do Excerto 45, parece-nos que, se fosse um trabalho elaborado por meio de um editor de texto, em que todas

as palavras escritas poderiam ser compreendidas, no que se refere especificamente à caligrafia, não haveria dificuldades no momento da correção/avaliação das atividades. Por outro lado, o fato de ter maior conhecimento de um idioma em específico, neste caso o português, contribuía para o entendimento de forma contextual, mesmo quando a escrita era ilegível. Assim, poderíamos concluir que há presença de aspectos linguísticos nesse processo de incompreensão, porém, de forma indireta.

Essa problemática concernente à caligrafia também foi percebida por uma docente que atua no curso de Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina.

Excerto 47 – Olha, nos trabalhos escritos, às vezes, eu tenho alguma dificuldade quando, mas é mais a letra assim, que às vezes a letra da pessoa, enfim, tenho dificuldade de entender, mas o fato de ser em espanhol, por exemplo, pra mim nunca gerou nenhuma dificuldade assim, sempre consegui entender, agora nas vezes que eu tive dúvida, né, sobre: ah, o que a pessoa escreveu aqui? Teve uma prova, por exemplo, que não deu pra... não entendi nada assim, eu tive que pedir pra pessoa reescrever e no computador, né, porque geralmente as provas são a mão, então a pessoa reescreveu no computador e aí eu fui lendo, né. Ou então quando eu tenho alguma dúvida, alguma questão, eu também chamo o estudante depois... antes de corrigir, né, e explico, falo: “olha, infelizmente eu não consegui entender, então se puder ler pra mim o que você escreveu” e aí eu vou anotando e depois dou a nota, depois de ter tido toda essa compreensão, né. [...] E eu sempre tenho estudantes monitores, e já tive dois ou três estudantes hispanohablantes na monitoria, e eles também sempre me ajudam. Então quando, às vezes surge alguma dúvida, alguma questão, eu corrijo a prova e eles participam da correção, escutam, pensam, dão sugestões, então é uma forma também de que eles conheçam como é que é o processo avaliativo, quais são os critérios que geralmente a gente leva em conta. E aí eles, quando tenho alguma dúvida, às vezes eles também me ajudam ali: “ah, não, isso quer dizer isso”; “acho que a pessoa escreveu isso”; “não tá dando pra ler”, mas, enfim... Nunca teve alguma coisa que não foi possível solucionar, sempre eu entro em contato com o estudante, eu pergunto e ele explica, lê a prova novamente, ou peço justamente pra pessoa escrever no computador que aí eu consigo justamente visualizar. (Entrevista realizada em 05/10/2020 com docente de nacionalidade brasileira, que declarou ter o português como língua materna, com atuação no curso de Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina).

Assim como no Excerto 45, o depoimento da docente entrevistada nos permite inferir que o idioma utilizado pelos discentes na produção das atividades

acadêmicas não interferia diretamente no processo avaliativo por ela realizado. Conforme relata, as eventuais dificuldades que surgiam estavam mais relacionadas à escrita, sendo resolvidas por meio de um diálogo com o discente, para fins de esclarecimento. Além disso, a solicitação da reescrita e do auxílio de acadêmicos monitores também eram recursos empregados pela docente para administrar essas situações.

De maneira mais diretamente relacionada às línguas, são apontadas questões mais específicas, que podem ser facilmente sanadas mediante o uso de recursos simples, de acordo com o que nos mostra o relato a seguir.

Excerto 48 – Assim, de vez em quando eu recorro ao dicionário, algumas palavras, hoje menos porque eu tô mais habituado, né, mas no início, nos primeiros anos da docência, eu recorria com um pouco mais de frequência. Não são dificuldades insuperáveis, né, pega lá um dicionário, um tradutor e às vezes algumas palavras ou alguma forma de escrever que a gente não tá habituado. Então eu recorria muito a isso, pegar um dicionário ou um tradutor e ver, mas são coisas mais pontuais, às vezes alguns vocábulos, algumas frases que tenha que recorrer a isso, mas a compreensão geral do texto, isso nunca foi um problema para mim. Um problema um pouco maior nas avaliações orais, apresentações, seminários né, como eu te falei, principalmente com aqueles sotaques mais andinos ou paraguaios, que eu não era muito habituado, os argentinos desde criança eu tô acostumado a ouvir eles falarem, então parece que entra mais fácil, né, e aí você não pode usar o dicionário, né. Mas, aí às vezes com um pouco de paciência, de pedir um pouco pra repetir, ou mesmo o contexto geral, acho que a gente consegue entender. Com o tempo, com o próprio tempo essas dificuldades hoje elas são menos comuns, é bem mais fluido com a língua espanhola. (Entrevista realizada em 07/01/2021 com docente de nacionalidade brasileira, que declarou ter o português como língua materna, com atuação nos cursos de Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade; e Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química).

Conforme relata o docente, em seus primeiros anos de trabalho, surgiram questões pontuais relacionadas a algumas palavras presentes nos trabalhos acadêmicos elaborados em língua espanhola. No entanto, as dificuldades eram facilmente sanadas por meio da utilização de um dicionário ou de um tradutor e não interferiam na compreensão geral do texto.

Por outro lado, quando se tratava da avaliação de alguma atividade oral, o entrevistado manifesta que sentia certa dificuldade, em decorrência do sotaque, especialmente na fala dos discentes de origem paraguaia ou de alguma região

andina. Porém, quando necessário, solicitava que alguns termos e/ou frases fossem repetidos, ou assimilava as informações de maneira contextual.

Diante dos depoimentos dos docentes, no que se refere às possíveis dificuldades para corrigir/avaliar as atividades dos discentes, de modo geral, podemos concluir que estas não derivam do idioma escolhido para elaboração. Isso porque os aspectos mais citados se referem à forma de estruturação dos textos, à caligrafia ou às práticas de letramento dos discentes de nacionalidade paraguaia. Neste último caso, são “formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais” (STREET, 2013, p. 55). Ou seja, trata-se de um aspecto inerente a um grupo específico de discentes e, conforme relato do Excerto 42, acredita-se que seja em decorrência da formação escolar do ensino médio e da presença de duas línguas nesse processo.

Quando citada alguma dificuldade referente à língua utilizada para elaboração das atividades, tratava-se de aspectos pontuais e menos complexos, que eram facilmente solucionados por meio de buscas em um dicionário ou tradutor de texto. De todo modo, quando ocorria algum fenômeno, a maioria dos docentes afirma que buscava resolver a problemática por meio de um diálogo com os discentes, com o objetivo de compreender o que o acadêmico desejava expressar.

Assim, entendemos que, apesar de ser relatada a presença de dificuldades específicas, não havia prejuízo à avaliação dos discentes em decorrência de eventuais incompreensões relacionadas ao idioma de escrita. Isso porque os docentes informam que buscavam mecanismos para esclarecer o que estava incompreensível, fosse por meio de uma conversa ou de um pedido de reescrita, de modo que a análise da coerência da produção acadêmica e a compreensão geral do texto não ficassem comprometidas.

No entanto, destacamos um aspecto presente no Excerto 44 que nos chamou a atenção. Refere-se à declaração de que os discentes “[...] a veces creen que están diciendo algo, pero en realidad están diciendo otra cosa”⁷⁷. Trata-se de uma problemática que parece estar mais relacionada à estruturação dos trabalhos e à forma de escrever do que à língua que se utiliza. Por outro lado, no Excerto 34, o discente informa que teve notas baixas em decorrência da realização de atividades em língua espanhola para a disciplina de uma professora que tinha o português

⁷⁷ “[...] às vezes pensam que estão dizendo uma coisa, mas na verdade estão dizendo outra” (tradução nossa).

como língua materna. Nas palavras dele: “[...] yo no sé si ella no entendía o si yo estaba haciendo mal la materia. Pero, como yo confiaba en mi disciplina, en mis estudios, sabía que estaba escribiendo bien, estaba respondiendo bien”⁷⁸. Ou seja, apesar de afirmar que realizava os trabalhos de maneira satisfatória, não tem clareza se sua nota resultou da má compreensão por parte da docente ou de seu mau desempenho nas atividades.

Diante disso, observamos o relato de uma docente que manifesta que, às vezes, os discentes não estavam conseguindo expressar o que queriam e, em contrapartida, um discente que estava certo de que fez bem o trabalho, porém, ainda assim, recebeu uma nota ruim. Nesses casos, caberia avaliar se houve algum conflito entre as expectativas. Seria o que Hounsell (1984 *apud* LILLIS, 2001, p. 55) chama de “o ciclo interrompido de comunicação”, ou seja, há uma falta de alinhamento entre o entendimento dos docentes e dos discentes acerca do que se espera como resultado da atividade. Isso porque, muitas vezes, na educação superior “[...] as convenções dentro das quais se espera que os alunos escrevam são difíceis de aprender, porque elas permanecem implícitas na prática pedagógica, ao invés de serem explicitamente ensinadas” (LILLIS, 2001, p. 55, tradução nossa)⁷⁹.

Então se cria um impasse em que o discente acredita que está escrevendo bem e sua nota foi injusta e ao mesmo tempo o docente acredita que o acadêmico não escreve bem, pois o que ele disse redundava em algo diferente daquilo que gostaria de ter expressado. Isso é o que Lillis (2001) caracteriza como “prática institucional do mistério”. Ou seja, às vezes, para o docente, estão muito claras as regras que regem a escrita de determinado gênero discursivo, devido ao seu conhecimento prévio, mas, para o discente, essas regras podem ser um enigma. Mas, para chegar a uma conclusão mais concreta com relação à presença dessa possível problemática, seria necessário avaliar o contexto em que ocorreram os eventos de letramento, verificar de quais gêneros discursivos se tratava e quais foram as condições de produção.

⁷⁸ “[...] eu não sei se ela não entendia ou se eu estava indo mal na matéria. Mas, como eu confiava na minha disciplina, nos meus estudos, sabia que estava escrevendo bem, estava respondendo bem” (tradução nossa).

⁷⁹ “[...] the conventions students are expected to write within are difficult to learn because they remain implicit in pedagogic practice, rather than being explicitly taught” (LILLIS, 2001, p. 55).

Em todo caso, a partir dos relatos apresentados nesta subseção, completamos que, ainda que lhes exija maior empenho e que seja algo desafiador, a maioria dos discentes hispanofalantes entrevistados realiza suas atividades acadêmicas em língua portuguesa, mesmo podendo optar, em alguns casos, entre o uso do português ou do espanhol. As motivações por eles apresentadas se sustentam nas exigências do contexto universitário da Unila, em que há predominância do português, na possível incompreensão da língua espanhola por parte de docentes brasileiros e, também, por considerarem que o domínio de outra língua pode ser uma ferramenta que possibilitará novas oportunidades, além do contexto acadêmico. Já os discentes brasileiros foram unânimes em afirmar que utilizam a língua portuguesa para a realização de suas atividades acadêmicas. Entre as motivações, os relatos manifestam a facilidade devido ao domínio do idioma, a exigência do uso da língua portuguesa, inclusive para aqueles que têm outra(s) língua(s) materna(s), além do conhecimento limitado do espanhol. Diante de tais elementos, fica caracterizada a predominância da língua portuguesa nas produções acadêmicas dos discentes.

Apesar disso, os docentes hispanofalantes parecem não ter dificuldades no desenvolvimento de seu trabalho avaliativo em decorrência do idioma. Inclusive porque, conforme já apresentado na subseção 2.3, os entrevistados já tinham algum conhecimento da língua portuguesa, que era por eles definido como “intermediário” ou “bastante avançado”, antes mesmo de ingressarem na Unila. Apesar disso, foi apontado que pode existir dificuldade quanto à correção de questões ortográficas da língua portuguesa. Isso, no entanto, não compromete a avaliação de aspectos inerentes à coerência e à correta estruturação do texto, conforme relatado. Em relação aos docentes brasileiros, que na subseção 2.3 informaram que, antes de iniciarem as atividades na Unila, seus conhecimentos em língua espanhola eram “razoável”, “informal” ou “avançado”, foi mencionada a presença de dificuldades pontuais relacionadas a palavras não conhecidas ou formas de escrever. No entanto, esclarece-se que essas questões eram facilmente solucionadas por meio do uso de um dicionário ou tradutor, de modo que a compreensão geral do texto não ficava comprometida.

De modo geral, ambos os grupos de docentes mencionaram que, no caso do surgimento de alguma dúvida, que poderia ocorrer independentemente do idioma elegido pelos discentes, o diálogo era a solução mais procurada e, conforme

manifestado pelos entrevistados, os impasses eram resolvidos. Isso nos faz acreditar que o idioma selecionado para a elaboração das atividades não representava um problema para o sucesso acadêmico dos discentes.

3.3.2 Associação dos conteúdos dos materiais e das aulas

Nesta subseção, por meio das informações apresentadas, visamos a compreender como os discentes de graduação da Unila lidavam com a interpretação dos materiais e das aulas, que poderiam ser apresentados em português ou espanhol, apesar de haver predominância do primeiro idioma. Os participantes foram indagados sobre a observação de eventuais situações em que, ao produzir as atividades acadêmicas, os discentes pareciam ter dificuldades para associar os conteúdos dos materiais disponibilizados para estudo e das aulas ministradas.

Ao prepararmos este questionamento, pensávamos que a questão das línguas poderia ser recorrente. No entanto, a partir das respostas obtidas, percebemos que dificuldades existem, porém, não estão necessariamente relacionadas à pluralidade linguística, a exemplo do que verificamos no excerto a seguir.

Excerto 49 – Mi dificultad de entender es que era muy complicado el tema, entonces tenía que estudiar y darle un tiempo así de esos temas no, porque yo presento un cierto stress de no entender algún curso o algún tema y sí me dificulta yo también como que necesito entenderlo, algo así, o necesito hacer bien ese tema. [...] En mi caso, [el idioma] no. Porque podía entender y podía buscar, tal vez, otros libros en español para poder entender. En ese caso creo que no, no sería el idioma, sino sería el contenido en si o como el profesor me está mostrando el tema, no, el curso. El me mostró de una cierta táctica y yo no entendí, pero miro un video en YouTube y, por casualidad, entiendo (risas). Entonces yo creo que el idioma no, en este sentido no, no es por la dificultad⁸⁰. (Entrevista realizada em 29/12/2020 com discente de nacionalidade peruana, que declarou ter o espanhol como língua materna, com matrícula no curso de Ciências Biológicas, Ecologia e Biodiversidade).

⁸⁰ “[...] Minha dificuldade de entender é porque era muito complicado o conteúdo, então tinha que estudar e dar um tempo desses conteúdos, porque ao não entender alguma matéria ou algum conteúdo eu me estresso um pouco, e se é difícil eu preciso entender, algo assim, ou preciso desenvolver bem o conteúdo. [...] No meu caso, [o idioma] não. Porque podia entender e podia buscar, talvez, outros livros em espanhol para poder entender. Nesse caso, creio que não, não seria o idioma, mas sim o conteúdo em si ou como o professor está explicando o assunto, a matéria. Ele me mostrou de uma forma e eu não entendí, mas olho um vídeo no YouTube e, por acaso, entendo (risos). Então eu acredito que o idioma não, nesse sentido não, não é pela dificuldade” (tradução nossa).

De acordo com o relato da entrevistada, a dificuldade que ela tinha estava relacionada à complexidade do assunto ou à forma como o docente explanava o conteúdo. Nesse caso, conforme declara, o idioma não era um problema, pois, se necessário, poderia buscar outros materiais que estivessem em língua espanhola para facilitar a compreensão. Outra problemática se refere à falta de clareza em relação ao conteúdo avaliativo.

Excerto 50 – Sólo tuve una experiencia, de una materia que se llama geografía política, una materia de geografía. Fue muy gracioso porque yo creía que sólo íbamos hacer geografía en general no, pero el profesor tomó una prueba sabe, y una prueba de geografía brasileña. Entonces en el SIGAA⁸¹ estaba solamente geografía y todo, y el profesor tomó una prueba tipo vestibular de geografía brasileña y me fue mal, malazo, porque yo no pudo asociar los contenidos que estaban en la prueba con las cosas que me ha colocado en el SIGAA. Yo le hablé al profe: “Mire, yo no soy brasileño y solo sé un poco de geografía y todo, tipo vestibular. No sé si me puede hacer una reconsideración”. Bueno, ahí tuve que conversar con el profesor. Digamos que esa fue la única experiencia que tuve dificultad con relación a los contenidos⁸². (Entrevista realizada em 30/11/2020 com discente de nacionalidade peruana, que declarou ter o espanhol como língua materna, com matrícula no curso de Relações Internacionais e Integração).

Em relação ao que podemos depreender do relato do discente, a dificuldade por ele vivenciada estava associada à falta de domínio de um conteúdo local que não havia sido apresentado previamente. Novamente, notamos que a pluralidade linguística não estava relacionada à problemática, no que se refere à associação dos conteúdos dos materiais disponibilizados para estudos e das aulas ministradas, durante a produção das atividades acadêmicas.

⁸¹ O SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas) é o principal sistema da Unila, por onde acadêmicos e professores atuam em conjunto, no módulo Turma Virtual. É pelo SIGAA que a PROGRAD faz a gestão dos cursos, turmas e notas da graduação. O sistema atua na gestão da graduação, pós-graduação, pesquisa, extensão, assistência ao estudante, biblioteca, monitoria, dentre outros eixos de atuação da Unila (SIG UNILA, s.d.).

⁸² “Só tive uma experiência, em uma matéria que se chama geografia política, uma matéria de geografia. Foi muito engraçado porque eu acreditava que seria apenas geografia geral, mas o professor aplicou uma prova, e uma prova de geografia brasileira. Então no SIGAA estava somente geografia e o professor aplicou uma prova como a de um vestibular de geografia brasileira e eu fui mal, muito mal, porque não pude associar os conteúdos que estavam na prova com os materiais que foram colocados no SIGAA. Eu disse ao professor: ‘Veja, eu não sou brasileiro e só sei um pouco de geografia nível vestibular. Não sei se pode reconsiderar’. Bom, então tive que conversar com o professor. Digamos que essa foi a única experiência que tive dificuldade com relação aos conteúdos” (tradução nossa).

Entre os discentes entrevistados, apenas uma acadêmica do curso de Engenharia Química manifestou ter vivenciado alguma dificuldade relacionada ao idioma, neste caso, a língua portuguesa, de acordo com o que se verifica no excerto a seguir.

Excerto 51 – Yo creo que ya, más pasó realmente en los primeros semestres. Recuerdo de una clase de AutoCAD que la profesora mandó una apostilla toda en portugués y, cómo no tenía conocimiento del portugués, se me hizo difícil, porque esa apostilla se trabajaba en clases y fue difícil en el primer año⁸³. (Entrevista realizada em 25/02/2021 com discente de nacionalidade peruana, que declarou ter o espanhol como língua materna, com matrícula no curso de Engenharia Química).

O relato da discente demonstra que, no primeiro ano do curso, ela teve dificuldades para acompanhar algumas aulas devido ao fato de o material disponibilizado pela(o) docente estar em português. Isso se faz compreensível ao retomarmos o relato apresentado pela entrevistada, no Excerto 8, em que afirma que, antes de ingressar na Unila, não tinha nenhum conhecimento da língua portuguesa. Desse modo, parece-nos natural a presença da dificuldade relatada.

Entre os discentes brasileiros, foi unânime a inexistência de dificuldades relacionadas à associação dos conteúdos dos materiais didáticos e das aulas ministradas, independentemente do idioma, a exemplo do que nos mostra o excerto a seguir.

Excerto 52 – Não, no geral, não, sempre foi tranquilo. A gente até acaba sempre recorrendo aos livros pra algumas dúvidas, então acaba relacionando tudo ali, então quando é material é bem tranquilo, não tem muitos problemas assim. Até como eu comentei, é uma forma de... às vezes, quando a gente não entende, né, o que o professor passou e a gente dá uma pesquisada ou vai olhar o livro, né, no conteúdo da aula e aí acaba entendendo até melhor, né, entendendo os conceitos que foram passados. (Entrevista realizada em 09/12/2020 com discente de nacionalidade brasileira, que declarou ter o português como língua materna, com matrícula no curso de Engenharia Civil de Infraestrutura).

⁸³ “Eu acredito que já, mas na verdade aconteceu nos primeiros semestres. Lembro-me de uma aula de AutoCAD em que a professora enviou uma apostila toda em português e, como não tinha conhecimento do português, foi difícil para mim, porque essa apostila era utilizada nas aulas e foi difícil no primeiro ano” (tradução nossa).

Conforme revela esse excerto, o discente não nota a existência de dificuldades em relacionar os materiais disponibilizados e as aulas ministradas pelos docentes. Quando dúvidas surgem, revisar o material ou fazer pesquisas sobre o tema é o suficiente para efetivar o entendimento.

Dessa maneira, considerando os relatos apresentados nos Excertos 49 a 52, depreendemos que a pluralidade linguística presente na Unila pode ser percebida como fator interveniente na associação dos materiais disponibilizados e das aulas ministradas pelos docentes durante os primeiros semestres, no caso daqueles acadêmicos que ainda têm pouca familiaridade com o idioma em que o conteúdo está sendo apresentado. Outros fatores citados, porém, extrínsecos às línguas, estavam relacionados à complexidade ou desconhecimento do conteúdo e à didática dos professores.

O mesmo questionamento foi direcionado aos docentes, a fim de verificar se eles notavam algum aspecto semelhante ao que seria relatado pelos discentes. Alguns dos entrevistados manifestaram que não percebiam a presença de dificuldades. Por outro lado, foram registrados relatos de alguns fenômenos presentes no contexto da graduação, porém, não necessariamente relacionados à pluralidade linguística.

Excerto 53 – [...] hay varias cosas digamos. Por un lado, puede ser falta de comprensión efectivamente, eso ocurre, y también a veces que no es falta de comprensión, a veces él o la estudiante no asistió a la clase presencial y se perdió la posibilidad de la explicación. Entonces, o sea, yo hago toda una transposición didáctica en sala de aula, trato de facilitar el texto, entonces si el estudiante o la estudiante no vino a clase, ahí se hay una perdida, digamos. [...] Y después, otra dificultad que percibo, no sé si estará vinculado por ahí con que falta profundizar un poco más las lecturas, estudiar un poco más, es, a veces, la dificultad para desarrollar las respuestas. Las preguntas que son disertativas, a veces son respuestas muy cortitas y cuando son temas para desarrollar, porque son temas que tienen que ver con teorías, con procesos, a veces una cierta dificultad para relacionar autores, eso también a veces se percibe alguna dificultad. Si bien yo en clase hago esa conexión, esa relación permanente con los autores, a veces noto esa dificultad. [...] Entonces, bueno, en primer año lo comprendo más que se de este fenómeno, pero, a veces, lo veo también en años más avanzados, entonces ahí no sé si está relacionado con esto que te comento⁸⁴. (Entrevista realizada em

⁸⁴ “[...] há várias coisas digamos. Por um lado, pode ser falta de compreensão efetivamente, isso acontece, e também às vezes não é falta de compreensão, às vezes o ou a estudante não assistiu a aula presencial e perdeu a possibilidade de explicação. Então, ou seja, eu faço toda uma transposição didática em sala de aula, trato de facilitar o texto, então se o estudante ou a estudante

16/02/2021 com docente de nacionalidade argentina, que declarou ter o espanhol como língua materna, com atuação no curso de Relações Internacionais e Integração).

O relato da docente nos permite verificar que as problemáticas por ela percebidas, quando se tratava de associar os conteúdos dos materiais didáticos e das aulas ministradas, estavam mais voltadas ao entendimento de conceitos específicos. Para a entrevistada, isso pode estar relacionado à falta de compreensão em si ou à ausência de um estudo mais aprofundado acerca dos conteúdos. Além disso, outro aspecto destacado pela docente se refere à carência de uma habilidade de relacionar teorias de diferentes autores. No entanto, ela própria reconhece que, nos semestres iniciais, esse tipo de dificuldade é natural, talvez por reconhecer a diferença existente entre os eventos de letramento realizados no ensino médio e aqueles desenvolvidos no ensino superior.

Essa mesma percepção pôde ser observada na fala de outros docentes entrevistados.

Excerto 54 – Bueno, en general, todo lo que yo entrego para los alumnos, pruebas y todo eso, es en portugués, una que otra pregunta en español también para indicar que estamos con el español, no, que tenemos una universidad bilingüe. Lo que yo veo es un problema de todos los estudiantes, y esto ya voy de nuevo a la cuestión de la complejidad de las ingenierías, el gran problema de los estudiantes en Brasil, en Perú, en Uruguay y donde sea, claro, en unos lugares más que otros, es la famosa interpretación de textos⁸⁵. (Entrevista realizada em 14/12/2020 com docente de nacionalidade peruana, que declarou ter o espanhol como língua materna, com atuação nos cursos de Engenharia Civil de Infraestrutura, Engenharia Química, Engenharia de Materiais, Engenharia de Energia).

não veio para a aula, então há uma perda, digamos. [...] E depois, outra dificuldade que percebo, não sei se está vinculada com a falta de aprofundamento das leituras, estudar um pouco mais, é, às vezes, a dificuldade para desenvolver respostas. As perguntas que são dissertativas, às vezes são respostas muito curtinhas e quando são assuntos para desenvolver, porque são temas que têm a ver com teorias, com processos, às vezes há uma certa dificuldade para relacionar autores, para isso também às vezes se percebe alguma dificuldade. Apesar de nas aulas eu fazer essa conexão, essa relação permanente com os autores, às vezes noto essa dificuldade. [...] Então, bom, no primeiro ano eu compreendo mais que aconteça esse fenômeno, mas, às vezes, o vejo também em anos mais avançados, então não sei se está relacionado com isso que comentei” (tradução nossa).

⁸⁵ “Bom, em geral, tudo o que eu entrego para os alunos, provas e tudo mais, é em português, uma ou outra pergunta em espanhol também para indicar que estamos com o espanhol, que temos uma universidade bilíngue. O que eu vejo é um problema de todos os estudantes, e aponto novamente a questão da complexidade das engenharias, o grande problema dos estudantes no Brasil, no Peru, no Uruguai e onde quer que seja, claro, em alguns lugares mais do que outros, é a famosa interpretação de textos” (tradução nossa).

Notamos, a partir da fala do docente, que a dificuldade apresentada pelos discentes está direcionada à ausência de habilidade para realizar uma boa interpretação de texto. Segundo ele, não se trata de uma problemática exclusiva dos discentes da Unila ou de qualquer universidade brasileira, mas é uma questão que está presente em diversos contextos universitários, em diferentes países.

Além disso, não podemos deixar de observar, no Excerto 54, que o docente, que tem nacionalidade peruana e o espanhol como língua materna, informa que todas as atividades ou provas por ele elaboradas são em língua portuguesa. Conforme relata, eventualmente acrescenta perguntas em espanhol com o intuito de que o bilinguismo da universidade se faça presente. Uma vez que é permitido uso tanto do português quanto do espanhol em sala de aula, questionamo-nos acerca das motivações para que o docente opte por utilizar em menor escala a sua língua materna. Ao retomarmos o Excerto 21, encontramos a seguinte afirmação: “[...] antes de la Unila, yo ya daba clases [en una universidad particular, en el estado de São Paulo], como te comenté, inclusive cuando estudiaba, [...] todo mi convivio o mi interrelación con las personas era en portugués”⁸⁶. Desse modo, tendemos a acreditar que pode se tratar de um hábito adquirido pelo docente, haja vista que já tinha experiência no ensino superior, tanto como docente quanto como discente, em contextos em que se utilizava apenas a língua portuguesa.

Ainda sobre as possíveis dificuldades dos discentes na associação dos conteúdos dos materiais didáticos e das aulas ministradas, também se acredita que podem estar associadas ao desmazelo dos próprios acadêmicos.

Excerto 55 – Eu não sei, mas eu acho que é muito comum hoje que os conteúdos disponibilizados nunca sejam vistos (risos). [...] Não é a falta de acesso, quer dizer, não é a possibilidade de acesso que falta. No SIGAA permite a gente ver quem que baixou o texto pra ver ele, que geralmente dá, assim, 20%. (Entrevista realizada em 30/12/2020 com docente de nacionalidade brasileira, que declarou ter o português como língua materna, com atuação no curso de Cinema e Audiovisual).

De acordo com o que se apresenta no excerto anterior, depreendemos que o docente entrevistado acredita que eventuais dificuldades manifestadas pelos discentes estão relacionadas à negligência quanto ao acesso aos materiais de

⁸⁶ “[...] antes da Unila, eu já ministrava aulas [em uma universidade particular, no estado de São Paulo], como já comentei, inclusive quando estudava, [...] todo o meu convívio ou minha inter-relação com as pessoas era em português” (tradução nossa).

estudo disponibilizados. Isso porque o percentual de download dos textos é bastante baixo, de acordo com as informações geradas pelo sistema. Além disso, outro fator percebido pelos docentes se refere à dificuldade de integrar diferentes ideias, conforme se verifica no relato a seguir.

Excerto 56 – Sim, como eu te falei, eu acho que é natural, eu acho que é do processo, né. Eu acho que isso acontece o tempo todo, principalmente por essa dificuldade de associar ideias no mesmo raciocínio, de integrar. Porque é assim, as disciplinas que eu trabalho, elas são disciplinas muito integrativas, no caso a evolução, né, porque ela pega elementos de diferentes áreas de dentro da biologia, e até de fora da biologia, e coloca dentro de uma mesma teoria né. Então tem que ficar pegando esses elementos de conteúdos diferentes e integrando no mesmo raciocínio, e aí... acontece também, às vezes, de alguns alunos terem um pouco maior de dificuldade, eu acho que a dificuldade de integração de ideias é relevante nesse momento de curso tá, mas também como é uma disciplina que pega elementos de diferentes áreas, aí vai ter um grupo de alunos com dificuldade em determinadas áreas ou em outras áreas, e aí acaba havendo essa dificuldade por causa de conteúdos anteriores digamos assim. [...] Eu acho que tá mais relacionado ao conteúdo do que ao idioma. Não que o idioma seja completamente irrelevante, eu acho que tem algumas questões mais pontuais. Em alguns casos até alguns termos, né, que eu já aprendi a ter um pouco de cuidado, porque às vezes tem conotações diferentes em uma língua e outra. (Entrevista realizada em 07/01/2021 com docente de nacionalidade brasileira, que declarou ter o português como língua materna, com atuação nos cursos de Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade; e Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química).

A partir do depoimento do docente, compreendemos que os acadêmicos apresentam dificuldades relacionadas aos conteúdos das aulas, que não são dependentes dos idiomas em que os materiais estão dispostos ou da língua utilizada pelo docente durante a aula. Conforme relata o entrevistado, trata-se de uma inabilidade para desenvolver a integração de diferentes conteúdos e construir um raciocínio que contemple mais de uma teoria. Porém, outra dificuldade que se percebia em relação à associação dos conteúdos dos materiais das disciplinas e das aulas ministradas se refere aos discentes que não são brasileiros nem hispanofalantes, conforme nos mostra o excerto a seguir.

Excerto 57 – Então, eu acho que... os estudantes que eu acho... que eu percebi às vezes que tinham um pouco mais de dificuldade, tanto na escrita ou mesmo na compreensão, eram estudantes que não tinham como língua materna nem o português, nem o espanhol. E

algumas vezes isso vai se desenvolvendo ao longo da disciplina, se é o começo mesmo da disciplina que a pessoa acabou de chegar e tá ainda se adaptando, então tem esse processo. Mas, eu acho que é basicamente isso, porque quando tinham dúvidas em espanhol eu sempre consigo responder e minimizar um pouco. (Entrevista realizada em 05/10/2020 com docente de nacionalidade brasileira, que declarou ter o português como língua materna, com atuação no curso de Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina).

De acordo com o relato da docente, com um olhar direcionado aos aspectos linguísticos, as dificuldades percebidas eram oriundas de discentes que não tinham o português tampouco o espanhol como língua(s) materna(s), especialmente no início da disciplina, quando os discentes chegavam à universidade.

Assim, entre as principais dificuldades percebidas e apontadas pelos docentes, identificamos a negligência no acesso aos materiais disponibilizados e a ausência de aprofundamento nas leituras; a inabilidade para associar diferentes conteúdos e desenvolver um raciocínio mais longo; e problemas para interpretar os textos de maneira correta. Tais aspectos nos parecem naturais, em decorrência das diferenças existentes entre o tipo de ensino que costuma ocorrer no ensino médio e aquele que se passa no ensino superior. Sobre esse tema, Fernández e Carlino (2010) identificaram que, no ensino médio, é comum que os processos de leitura e escrita sejam voltados à memorização, sem uma preocupação com a devida compreensão dos conteúdos, além de serem realizadas atividades de baixa complexidade em que não se faz necessário relacionar diferentes fontes de informação. Já no ensino superior, conforme apontam Fernández e Carlino (2010), exige-se uma quantidade maior de leituras, além de serem textos mais extensos e complexos, o que demanda que os discentes tenham mais autonomia para os estudos, haja vista que apenas o tempo dedicado em sala de aula não seria suficiente. Considerando que há um maior número de materiais, o processo de escrita demanda que o acadêmico tenha capacidade de compreender e articular os conceitos apresentados por distintos autores. Assim, a depender do tipo de preparo que o discente teve no ensino médio, ele poderá ter facilidades ou dificuldades em sua jornada acadêmica.

No que se relaciona aos idiomas, especificamente, apenas uma docente manifestou a percepção de dificuldades em relação aos discentes que têm língua(s) materna(s) distinta(s) do espanhol e do português.

Desse modo, quando se trata da associação dos materiais disponibilizados e das aulas ministradas, percebemos, tanto nos relatos dos professores quanto dos acadêmicos, que a pluralidade linguística pode se apresentar como fator interveniente. No entanto, parece ser mais comum nos primeiros semestres do curso de graduação, no caso dos discentes que possuem conhecimentos ainda incipientes no idioma utilizado pelos docentes para apresentação dos conteúdos, conforme verificamos nos Excertos 51 e 57.

Além disso, os discentes citaram a percepção de dificuldades relacionadas à complexidade dos conteúdos e à forma como os professores explicavam a matéria, que, segundo eles, eram sanadas por meio de pesquisas para aclarar as dúvidas sobre o tema. Isso contrasta com outras problemáticas mencionadas pelos docentes, referentes à negligência no acesso dos materiais das disciplinas, à ausência de aprofundamento nas leituras, à má interpretação dos textos e à dificuldade de integrar diferentes conceitos em um mesmo raciocínio, o que pode ter relação com o processo formativo que os discentes tiveram anteriormente à educação superior. À vista disso, a pluralidade linguística parece não ser a questão de maior complexidade, já que ocorre majoritariamente nos semestres iniciais. No entanto, as práticas de leitura e escrita que se desenvolvem no ensino superior, que podem ser divergentes daquelas que os discentes praticavam no ensino médio, parecem ter maior influência sobre o sucesso na associação dos conteúdos dos materiais didáticos e das aulas ministradas.

3.3.3 Possíveis dificuldades de compreensão dos conteúdos

Com o objetivo de entender como os discentes lidavam com os processos de ensino-aprendizagem, no que se refere às aulas da graduação, perguntamos aos docentes e aos discentes se eles presenciaram alguma situação específica em que foi verificada alguma dificuldade de compreensão dos conteúdos das aulas. Para as respostas positivas, acrescentamos uma indagação acerca das possíveis questões relacionadas às dificuldades por eles mencionadas e como elas eram administradas pelos acadêmicos. Em vários casos, a questão da pluralidade linguística se fez presente, mas também foram apontados outros aspectos relacionados às especificidades dos letramentos acadêmicos, a exemplo do excerto a seguir.

Excerto 58 – *Sí, muchas veces. Con mi compañero Juan y mi compañero Enrique [...], eso en el primer semestre con ambos, porque Juan venía de África y él entendía en portugués, podía hablarlo, escribir le dificultaba y entender las clases también. O sea, a pesar de que tenía el idioma para poder expresarse, en la escritura le faltaba más, como que más práctica, y con las materias también le dificultó porque tienes que tener mayor entendimiento, para poder leer las escrituras. Por ejemplo, Juan es un amigo que ya no está haciendo el curso con nosotros, creo que ya no, porque no lo vi en el tercer semestre este año en alguna clase, ya no lo vi a Juan. En el caso de Enrique, él también siempre me decía “Mariam, el portugués es muy difícil” (risas). Pero ya iba relacionándose con otras personas por causa de que quería hacer algún negocio o algo en la universidad, porque hay muchas personas que hacen negocios en la universidad. Entonces, por causa de eso, fue intentando con el idioma y ahí fue hablando poco a poco y expresándose. Pero, eso ya fue en el segundo semestre, en primero Enrique intentaba, pero decía que no le daba a entender o comprender, fue muy dificultoso, comentaba esas cosas⁸⁷. (Entrevista realizada em 29/12/2020 com discente de nacionalidade peruana, que declarou ter o espanhol como língua materna, com matrícula no curso de Ciências Biológicas, Ecologia e Biodiversidade).*

De acordo com o depoimento da discente, dois de seus colegas de turma apresentaram dificuldades, no primeiro semestre, relacionadas à leitura dos materiais e à compreensão dos conteúdos das aulas. Conforme relata, um deles tinha conhecimentos prévios na língua portuguesa, mas, ainda assim, apresentava dificuldades para escrever e entender as aulas. Nesse caso, acreditamos que há a problemática do idioma, acrescida da questão abordada por Fernández e Carlino (2010), concernente às eventuais diferenças nos processos de leitura e escrita do ensino médio e da educação superior.

Conforme também relata, um deles parece ter abandonado a graduação e o outro, apesar de manifestar que achava difícil o português, empreendeu esforços para se aproximar dos brasileiros e aprender a língua adicional. Assim, acreditamos que, com o passar dos semestres, a questão das dificuldades decorrentes das

⁸⁷ “Sim, muitas vezes. Com meu colega Juan e meu colega Enrique [...], com ambos no primeiro semestre, porque Juan veio da África e ele entendia português, conseguia falar, escrever e entender as aulas lhe era difícil. Ou seja, apesar de ter o idioma para poder se expressar, na escrita lhe faltava mais prática, e com as disciplinas ele também teve dificuldade, pois tinha que ter maior entendimento para poder realizar as leituras. Por exemplo, Juan é um amigo que já não está fazendo o curso conosco, acredito que já não, porque não o vi nas aulas do terceiro semestre este ano, já não vi o Juan. No caso do Enrique, ele sempre me dizia ‘Mariam, o português é muito difícil’ (risos). Mas já ia interagindo com outras pessoas porque queria fazer algum negócio ou algo do tipo na universidade, porque há muitas pessoas que fazem negócios na universidade. Então, por causa disso, foi arriscando o idioma e foi falando e se expressando pouco a pouco. Mas, isso já foi no segundo semestre, no primeiro Enrique tentava, mas dizia que não conseguia entender, foi mais difícil, comentava essas coisas” (tradução nossa).

línguas parece ser mais facilmente solucionada devido ao contexto de imersão em que os discentes não brasileiros estão, ou seja, além de ter aulas majoritariamente ministradas em língua portuguesa, eles têm a oportunidade de interagir com diversos discentes que falam o português e, assim, aperfeiçoar seus conhecimentos nesse idioma. Por isso, essas dificuldades que envolvem a pluralidade linguística parecem estar mais presentes nos semestres iniciais, como também relata outro discente entrevistado.

Excerto 59 – Eso lo fue en el primer semestre, con los textos de imagen y sociedad, que eran textos muy complejos, muy complejos y como conceptos complejos de entenderlos en portugués. Pero fue solamente en el primer semestre⁸⁸. (Entrevista realizada em 17/01/2021 com discente de nacionalidade argentina, que declarou ter o espanhol como língua materna, com matrícula no curso de Cinema e Audiovisual).

De acordo com o que informa, ele próprio teve algumas dificuldades em decorrência da especificidade e complexidade dos materiais que estavam em língua portuguesa, porém, declara que foi apenas no primeiro semestre. Uma possível motivação para que isso tenha ocorrido apenas no primeiro semestre pode ser encontrada ao retomarmos o relato desse mesmo discente, no Excerto 36, em que informa que realizava as atividades acadêmicas em língua portuguesa, inclusive, algumas vezes, escrevia em espanhol e depois traduzia. Ou seja, com o passar dos semestres, parece haver um esforço por parte de alguns acadêmicos não brasileiros para aprender a língua portuguesa.

As informações que se apresentam no excerto a seguir nos trazem o entendimento de que a compreensão dos conteúdos das aulas pode ser dificultada pelas particularidades dos letramentos acadêmicos e pelo conhecimento limitado da língua em que os conteúdos estão sendo expostos. Desse modo, os esforços empreendidos por discentes estrangeiros para aprender a língua portuguesa acabam se tornando positivos ao aprendizado deles.

Excerto 60 – Sí. En los textos más especializados de algunas materias, por ejemplo, especialmente en aquellas materias que involucran, por ejemplo, materias de Economía y materias de

⁸⁸ “Isso foi no primeiro semestre, com os textos de imagem e sociedade, que eram textos muito complexos, muito complexos e com conceitos complexos de entender em português. Mas foi somente no primeiro semestre” (tradução nossa).

Geopolítica, algunos compañeros hispanos - como los textos son largos, algunos textos poseen 35 páginas, 45 páginas – algunos compañeros hispanos tienden a tener dificultades, porque los textos, algunos digamos estaban pasando por intermedio, intermedio II, o sea, un buen nivel de portugués, sin embargo, cuando los textos son más especializados de cada materia, los compañeros tienden a tener dificultades, no. Algunos he visto que van al Google Traductor si no entienden algunas palabras, algunas frases. Igual, los compañeros brasileños también tienen dificultades cuando algunos profesores postean textos en español, que son... Por ejemplo, tuvo una dificultad en el curso de Ética, si no me equivoco, claro, no, Ética y Ciencia, un compañero que no era hispanohablante tuvo dificultades porque el texto era largo, era especializado en Ética y Ciencia, y algunos conceptos eran muy filosóficos qué sé yo, y el compañero tenía dificultades para comprender el texto. No es que no entendía, sabía la materia, pero no comprendía el texto porque estaba en español, era especializado, tenía un vocabulario más complejo, digamos [...] textos más específicos y también en relación a la redacción. Eso cuando te piden textos como artículos, te piden... a veces, el profesor que tiene artículos, entonces ahí los chicos tienen unos problemas... no es bien problema, digamos dificultades a organizarles por cuenta del género discursivo, en este caso. Porque, a veces, ocurre eso, que existen términos del español que se mezclan dentro del texto en portugués, o a veces en el texto en portugués se mezclan términos en español, porque se parecen o hay confusiones en la forma de evaluar que tipo de palabra es o su significado. Como las lenguas son a veces un tanto parecidas, en este caso, tal vez la dificultad está en diferenciarlas... “esto, sí, se dice en portugués”, “este no”, entonces ahí está también la dificultad. También una mayor dificultad son los compañeros que no tienen, digamos familiaridad en el idioma portugués, por ejemplo, un compañero que habla urdu, que es de Paquistán, le has complicado mucho, por ejemplo, aprender español, leer los textos en español. O un compañero haitiano que solamente habla criollo, obviamente le es muy difícil hablar o entender los textos en español, o redactar en portugués o español, no⁸⁹. (Entrevista realizada em 30/11/2020 com

⁸⁹ “Sim. Nos textos mais especializados de algumas disciplinas, por exemplo, especialmente naquelas disciplinas que envolvem, por exemplo, conteúdos de Economia e conteúdos de Geopolítica, alguns colegas hispanos – como os textos são longos, alguns possuem 35 páginas, 45 páginas – alguns colegas hispanos tendem a ter dificuldades, porque os textos, alguns digamos que estavam cursando o intermediário, intermediário II, ou seja, já tinham um bom nível de português, no entanto, quando são textos mais especializados de cada matéria, os colegas tendem a ter dificuldades. Percebi que alguns utilizam o Google Tradutor se não entendem algumas palavras, algumas frases. Da mesma forma, os colegas brasileiros também apresentam dificuldades quando alguns professores postam textos em espanhol, que são... Por exemplo, teve uma dificuldade na disciplina de ética, se não me engano, Ética e Ciência, um colega que não era hispanofalante teve dificuldades porque o texto era longo, era especializado em Ética e Ciência, e alguns conceitos eram muito filosóficos pelo que sei, e o colega tinha dificuldades para compreender o texto. Não é que não entendia, sabia o conteúdo, mas não entendia o texto porque estava em espanhol, era especializado, tinha um vocabulário mais complexo, digamos [...] textos mais específicos e também com relação à redação. Isso quando pedem textos como artigos, te pedem... às vezes, o professor que tem artigos, então nesse caso o discente tem alguns problemas... não é bem problema, digamos dificuldade para se organizar devido ao gênero discursivo, neste caso. Porque, às vezes, acontece isso, que existem termos do espanhol que se misturam dentro do texto em português, ou às vezes no texto em português se misturam termos em espanhol, porque se parecem ou porque há confusões na forma de avaliar qual é o tipo de palavra ou seu significado. Como as línguas são um tanto parecidas, neste caso, talvez a dificuldade

discente de nacionalidade peruana, que declarou ter o espanhol como língua materna, com matrícula no curso de Relações Internacionais e Integração).

Segundo o relato do entrevistado, durante seu percurso na graduação, notou que alguns discentes apresentavam dificuldades relacionadas à compreensão de textos especializados de determinadas disciplinas, especialmente quando se tratava de artigos longos que contemplavam aspectos técnicos e filosóficos, com um vocabulário mais complexo. A esse respeito, Carlino (2003) destaca que, na área de ciências sociais e humanas, um dos aspectos que contribuem para a dificuldade na leitura dos textos científicos acadêmicos por parte dos discentes são as informações secundárias, aquelas que não aparecem de maneira explícita no texto e que seriam fundamentais para a compreensão satisfatória do conteúdo. No entanto, para extrair determinadas informações de textos científicos, é necessário que o leitor tenha um conhecimento prévio, que o levará a fazer a devida interpretação do que se lê, porém, isso é algo que precisa ser ensinado e construído, e, comumente, não faz parte das habilidades daqueles que recém ingressaram na graduação.

Quando o entrevistado diz que “no es que no entendía, sabía la materia, pero no comprendía el texto porque estaba en español, era especializado, tenía un vocabulario más complejo, digamos”⁹⁰, compreendemos que, agregada à dificuldade decorrente da especificidade dos textos acadêmicos, também se percebia que o idioma em que os materiais estavam dispostos poderia agravar a situação.

Além disso, no Excerto 60, o discente relata ter percebido dificuldades de alguns colegas durante a elaboração de gêneros discursivos da academia, os artigos, por exemplo, que apresentavam complexidade. Conforme citamos anteriormente, essa dificuldade pode estar relacionada às diferenças entre as práticas de letramento do ensino médio e do ensino superior. O discente entrevistado destaca, ainda, questões relacionadas ao idioma, no que se refere à proximidade das línguas espanhola e portuguesa, no sentido de acarretar eventuais dúvidas ou incompreensões. Ou seja, além da complexidade dos conteúdos, há

esteja em diferenciá-las... ‘isso, sim, se diz em português’, ‘isso não’, então aí também está a dificuldade. Uma dificuldade maior está relacionada aos colegas que não têm, digamos familiaridade no idioma português, por exemplo, um colega que fala urdu, que é do Paquistão, teve muita dificuldade, por exemplo, aprender espanhol, ler textos em espanhol. Ou um colega haitiano que fala apenas crioulo, obviamente é muito difícil ele tem dificuldade para falar ou entender os textos em espanhol, ou escrever em português ou espanhol” (tradução nossa).

⁹⁰ “Não é que não entendia, sabia o conteúdo, mas não entendia o texto porque estava em espanhol, era especializado, tinha um vocabulário mais complexo, digamos” (tradução nossa).

também a necessidade de lidar com a pluralidade linguística, o que parece se sobrelevar quando se trata dos discentes que possuem língua(s) materna(s) distinta(s) daquela(s) que compõem o bilinguismo da Unila. Tal entendimento pode ser corroborado por meio do depoimento a seguir.

Excerto 61 – Não. A principal... não foi nem em relação aos hispanos na verdade. A gente teve uma questão no ano passado, entrou um sírio, né, pelo processo de refugiados, né. Entrou um sírio e ele tinha muita dificuldade, e a gente também tinha dificuldade, porque assim, é fora da curva. Uma coisa é você ter que lidar com um espanhol que, quer queira ou não, é o mesmo tronco linguístico, dá pra, né... o Google Tradutor te ajuda nessas horas, né, os professores e os hispanos também... outra coisa é você chegar com sírio. [...] com ele tinha que ser no inglês. Como eu falei... com ele assim, né... tinha que ser no inglês... Então, assim... não foi nem em relação ao espanhol, o que eu presenciei né, o que eu ajudei, né... pelo menos tentei ajudar... foi em relação a esse sírio do processo de refugiados. Porque tem uma questão que, assim... quando os hispanos chegam também, existem outros hispanos veteranos e acaba fazendo esse auxílio, ajudando, colocando o material, ajudando até no aprendizado da língua portuguesa, né. Então, assim... eles meio que tem... existe uma comunidade ali, que eles conseguem recorrer, tem uma rede de apoio, tem recurso ali. Em relação ao sírio, isso já não era tão verdade. [...] E os haitianos também, que eles têm a língua francesa ali. (Entrevista realizada em 27/11/2020 com discente de nacionalidade brasileira, que declarou ter o português como língua materna, com matrícula no curso de Medicina).

Segundo o relato apresentado pelo entrevistado, as principais dificuldades percebidas são relativas aos discentes que não são brasileiros, tampouco hispanofalantes. De acordo com o que comenta, pode se tornar uma situação complexa até mesmo para os colegas que buscam auxiliar de alguma forma, pois a comunicação acaba se restringindo a outras línguas de menor domínio no contexto da universidade, neste caso, o inglês ou o francês. O entrevistado ainda comenta que, para os discentes hispanofalantes, a superação dessa barreira pode ser menos complicada, haja vista que estes últimos contam com o apoio de outros acadêmicos que falam a língua espanhola e já são veteranos na universidade, o que facilita a integração dos acadêmicos nos semestres iniciais do curso de graduação.

Outro aspecto apontado pelos discentes, que se apresenta como uma dificuldade na compreensão dos conteúdos das aulas, refere-se ao prevalente uso da língua portuguesa, inclusive por aqueles docentes que têm outra(s) língua(s) materna(s), conforme informações presentes no excerto seguinte.

Excerto 62 – *Então, aí são vários casos. Eu... no começo, quando a gente era calouros, a gente tinha mais disciplinas com professores que falavam português, então acabava que os alunos tinham muita dificuldade pra entender assim. Especialmente porque nas engenharias a gente tem disciplinas muito de cálculos, então são muitos termos específicos e acabava que era difícil de entender no começo. Aí com tempo né, você vai internalizando, né, e o espanhol é... Também é um ponto aí que eu coloco como uma deficiência, de que os professores que são estrangeiros, eles também se adaptam falar português então eles acabam dando as aulas em português. Então a gente acaba cada vez menos falando espanhol, né, até os professores vêm reproduzindo essa linguagem do português, né. E aí também criam alguns casos curiosos, tem professores que pegam muito o portunhol, né, vai tentar falar português e fica falando portunhol e dependendo do sotaque, dependendo da forma como ele utiliza, acaba ficando incompreensível porque cria uma terceira língua, assim, sabe... além do portunhol, sabe... acho que uma quarta língua, específica do professor. Eu tenho um professor que a gente fala que ele tem a língua dele, porque ele fala de uma maneira que fica, assim, difícil sabe. [...] tem uma disciplina que é bem complicada, assim, com um professor que pra entender o que ele fala assim... Aí eu faço essa questão, né... que eu acho que os professores que são estrangeiros eles deviam falar somente espanhol, sabe. Não por... como uma forma também de estimular, né, que a gente, brasileiros principalmente, tenhamos mais essa prática de falar o espanhol também, né, contribuindo com os princípios da Unila, né, do bilinguismo. Então não somente ficar limitado ao português. Têm professores que falam o português muito bem, fluente, assim, praticamente, não... às vezes, uma palavra ou outra que ele não sabe pede ajuda, mas na maioria dos casos é os professores falando um portunhol, assim improvisado. [...] a gente tem, por exemplo, um professor que ele fala o português de Portugal, então já é difícil pra gente que é brasileiro entender algumas coisas e pros estrangeiros é pior ainda, aí gera a entonação, sabe... então eles têm a dificuldade. (Entrevista realizada em 09/12/2020 com discente de nacionalidade brasileira, que declarou ter o português como língua materna, com matrícula no curso de Engenharia Civil de Infraestrutura).*

Segundo o relato do entrevistado, no início do curso eram percebidas dificuldades inerentes à presença de termos específicos das engenharias, além de questões linguísticas. Isso porque, conforme declara, muitas vezes, tornava-se difícil de compreender as aulas, devido à prática de se utilizar majoritariamente, ou exclusivamente, a língua portuguesa, inclusive por parte de docentes que não são falantes nativos deste idioma. Aqui, deparamo-nos com o mesmo fenômeno presente no Excerto 25, em que o discente entrevistado informa que, no curso de Medicina, até mesmo os docentes hispanofalantes ministravam suas aulas em

língua portuguesa, ou em portunhol, conforme qualifica o entrevistado, o que pode contribuir para uma restrição das línguas que circulam em sala de aula.

Conforme verificamos no Excerto 62, o discente acredita que, em alguns casos, seria mais proveitoso se o professor ministrasse a aula em língua espanhola, pois isso facilitaria a compreensão e, ainda, fomentaria o uso deste idioma por parte dos discentes brasileiros.

A informação apresentada pelo discente também pode ser corroborada por meio do depoimento apresentado no Excerto 54, em que um docente de nacionalidade peruana, que tem o espanhol como língua materna e atua nos cursos de Engenharia Civil de Infraestrutura, Engenharia Química, Engenharia de Materiais, e Engenharia de Energia, informa que as atividades e provas de sua disciplina são todas em língua portuguesa, com a presença do espanhol em algumas questões específicas para representar o bilinguismo da Unila.

Desse modo, apesar de haver situações como aquelas que aparecem nos Excertos 28 e 29, em que discentes e docentes parecem optar pelo uso do espanhol como uma forma de posicionamento diante da predominância da língua portuguesa, parece haver uma naturalização em relação ao uso majoritário da língua portuguesa, já que são vários os casos de hispanofalantes que elegem o português para as interações no âmbito da graduação. Nesse sentido, acreditamos que essas são questões que poderiam ser ajustadas por meio da implementação de uma política e de um planejamento linguísticos alinhados às necessidades e às especificidades da Unila, o que poderia trazer maior segurança para os hispanofalantes fazerem uso de sua língua materna concomitantemente ao uso do português.

Em suma, as percepções dos discentes entrevistados nos permitem inferir que as dificuldades para compreensão dos conteúdos das aulas, em decorrência da pluralidade linguística, ocorrem sobretudo nos primeiros semestres e abrangem principalmente os discentes não brasileiros. Uma dificuldade que parece ser mais notória se refere àqueles discentes que possuem língua(s) materna(s) distinta(s) do português e do espanhol. Contudo, de acordo com os depoimentos dos entrevistados, parece ser uma problemática que vai sendo superada no decorrer do curso.

Por outro lado, os relatos dos discentes entrevistados também revelam que as especificidades dos letramentos acadêmicos exercem influência sobre a compreensão dos conteúdos das aulas, e isso se torna perceptível quando eles

citam dificuldades em decorrência da complexidade e da extensão dos materiais disponibilizados para leitura.

Com o objetivo de contrastar as percepções, os docentes também foram indagados sobre a observação de eventuais dificuldades na compreensão dos conteúdos das aulas da graduação por parte dos discentes.

Excerto 63 – [...] yo sentí realmente un desafío con los haitianos porque no se envolvía ni el español ni el portugués, pero ellos venían también de todo un proceso histórico sufrido, porque muchos de ellos estaban haciendo otros cursos, muchos de ellos también ya eran casi formados y al final, por el terremoto, tuvieron que venir. [...] Hoy no tenemos tantos haitianos... tenemos, pero pocos... pero en la época tuvimos una llamada bastante grande y eso trajo⁹¹. (Entrevista realizada em 21/12/2020 com docente de nacionalidade peruana, que declarou ter o espanhol como língua materna, com atuação no curso de Saúde Coletiva).

De acordo com o que verificamos no excerto anterior, a docente identificou dificuldades por parte dos discentes haitianos, devido ao fato de não terem o português, tampouco o espanhol como língua(s) materna(s), o que corrobora a percepção já apresentada por alguns dos discentes entrevistados, no que tange à dificuldade para compreensão dos conteúdos das aulas devido à pluralidade linguística. Essa mesma dificuldade foi percebida pela docente do curso de Relações Internacionais e Integração.

Excerto 64 – Yo lo que percibo son problemas de comprensión que tienen que ver con otras cuestiones, pero no en cuanto a la lengua. El único caso que ahora recuerdo, que hubo una dificultad, fue una estudiante... creo que era una chica africana, no me acuerdo ahora de cual país, no me acuerdo si era caloura o no, me parece que sí... y uno de los idiomas que hablaba era el inglés, entonces ella sí tenía un poco más de dificultad, tanto para comprender el portugués como el español, porque, claro... ella recibía clases de portugués en la Unila, no de español. Entonces ella fue la única persona que noté así con mayor dificultad concreta de no poder entender por ahí la pauta, lo que yo hablaba, entonces eso significó que yo tenía que hablar más en portugués. Y otra cosa que tiene que ver con este cambio, que yo percibo, es de una estudiante que me dijo si podía yo escribir la pauta de las pruebas, de las actividades, en los dos idiomas, que ella entendía mejor la pauta en portugués. Pero, son los dos casos

⁹¹ “[...] eu realmente senti um desafio com os haitianos porque não envolvia o espanhol tampouco o português, mas eles também vinham de um processo histórico sofrido, porque muitos deles estavam fazendo outros cursos, muitos deles também eram quase formados e no fim, devido ao terremoto, tiveram que vir pra cá. [...] Hoje não temos tantos haitianos... temos, mas são poucos... mas na época tivemos uma chamada grande e aconteceu isso” (tradução nossa).

*en concreto que me estoy acordando que hubo problemas*⁹². (Entrevista realizada em 16/02/2021 com docente de nacionalidade argentina, que declarou ter o espanhol como língua materna, com atuação no curso de Relações Internacionais e Integração).

No caso desse excerto, a docente destaca uma situação específica de uma discente de nacionalidade africana que não falava português, tampouco espanhol, o que demandou que a professora utilizasse com maior constância a língua portuguesa. Além disso, cita o caso de uma discente que pediu para realizar as atividades e provas nos dois idiomas, pois, assim, ela conseguiria desenvolver melhor as tarefas. No entanto, manifesta que os problemas por ela percebidos não estão estritamente relacionados às línguas, pois nota também aspectos relacionados ao letramento, como veremos no próximo excerto.

Excerto 65 – [...] al principio, cuando llegué a la Unila, veía mayores dificultades para la comprensión del material y de los textos, pero no necesariamente era porque una estudiante tenía como lengua materna el español y el otro el portugués. Eran como dificultades de comprensión de los temas... no pasaba tanto, o por lo menos lo que yo percibía en este momento. No me parecía ni que pasara por una cuestión de la lengua, sino por una dificultad de comprensión y que puede ser porque, por ahí... como son materias de primer año, están haciendo una transición del ensino medio al ensino superior y eso implica una adaptación. Hay diferentes ensinos medios, algunos han incorporado, han internalizado algunos conocimientos que otros no... como puede ser el tema de la redacción, de la comprensión de textos, que no es un problema de la Unila, es un problema que también ocurre en otras universidades, porque estoy en contacto con colegas de otros lugares, dialogo mucho con compañeros y compañeras de Argentina preguntando si están con alguna dificultad con las materias de primer año y, en general, perciben algunos problemas para lo que es comprensión de textos, redacción... y estamos hablando de estudiantes que hablan español y que reciben clases en español, entonces creo que es otro tipo de dificultad. Pero, eso lo noté más al principio, cuando llegué a la Unila, los primeros dos años, después como que vi una reducción en cuanto a esas dificultades. ¿Cómo veo esa reducción? veo mejores resultados en las evaluaciones, mayor número de aprobados en la disciplina,

⁹² “O que eu percebo são problemas de compreensão que têm a ver com outras questões, não são em relação à língua. O único caso que me lembro agora, que houve uma dificuldade, foi uma estudante... acredito que era uma discente africana, não me lembro de qual país, não me lembro se era caloura ou não, me parece que sim... e um dos idiomas que ela falava era o inglês, então ela sim tinha um pouco mais de dificuldade, tanto para compreender o português como o espanhol, porque, claro... ela tinha aulas de português na Unila, não de espanhol. Então ela foi a única pessoa que notei ter uma dificuldade concreta de não poder entender o conteúdo, o que eu falava, então isso resultou que eu tinha que falar mais em português. E outra coisa que tem a ver com essa mudança, que eu percebo, é de uma estudante que me pediu se poderia escrever a respostas das provas, das atividades, nos dois idiomas, pois ela entendia melhor o conteúdo em português. Mas, são os dois casos específicos que me lembro que existiram problemas” (tradução nossa).

*entonces ahí también noto un cambio*⁹³. (Entrevista realizada em 16/02/2021 com docente de nacionalidade argentina, que declarou ter o espanhol como língua materna, com atuação no curso de Relações Internacionais e Integração).

Como podemos depreender do Excerto 65, a docente notou, principalmente em seus dois primeiros anos de docência na Unila, algumas dificuldades relacionadas à compreensão textual e à escrita acadêmica. Conforme já mencionamos, e este parece ser também o entendimento da entrevistada, acreditamos que se trata de uma dificuldade decorrente do tipo de letramento que os discentes tiveram no ensino médio. Além disso, o exemplo apresentado pela docente, quando fala dos casos existentes em universidades da Argentina, corrobora o entendimento de que não se refere a uma dificuldade diretamente relacionada à pluralidade linguística. Essa percepção concorda com o depoimento apresentado no Excerto 54, em que o docente afirma que “el gran problema de los estudiantes en Brasil, en Perú, en Uruguay y donde sea, claro, en unos lugares más que otros, es la famosa interpretación de textos”⁹⁴. Ambos os relatos vão ao encontro do que apontam Fernández e Carlino (2010), ou seja, são dificuldades que naturalmente aparecerão devido às diferenças entre o letramento que os discentes tiveram no ensino médio e aquele que se exige no ensino superior.

Excerto 66 – [...] eu trabalhei uma vez com uma turma de calouros, e aí eu acho que a dinâmica é diferente, aí eu acho que realmente tem alunos que realmente não entendem o que a gente tá falando. [...] Então eu acho que na turma de calouros, eu acho que a dinâmica é um pouco diferente, realmente eu acho que a língua, a questão linguística é bem mais complicado. Nas turmas que eu tenho

⁹³ “[...] no início, quando cheguei à Unila, via maiores dificuldades para compreensão dos materiais e dos textos, mas não necessariamente porque uma estudante tinha o espanhol como língua materna e outro o português. Eram dificuldades de compreensão dos conteúdos... não acontecia tanto, pelo menos pelo que eu percebi naquele momento. Tampouco parecia que era em decorrência da língua, mas por uma dificuldade de compreensão e pode ser porque... como são matérias de primeiro ano, estão fazendo uma transição do ensino médio ao ensino superior e isso requer uma adaptação. Há diferentes ensinamentos médios, alguns incorporaram, internalizaram alguns conhecimentos que outros não... como pode ser o caso da redação, da compreensão de textos, que não é um problema da Unila, é um problema que também acontece em outras universidades, pois estou em contato com colegas de outros lugares, dialogo muito com colegas da Argentina perguntando se estão com alguma dificuldade com as matérias do primeiro ano e, no geral, percebem alguns problemas de compreensão de textos, redação... e estamos falando de estudantes que falam espanhol e que têm aulas em espanhol, então acredito que é outro tipo de dificuldade. Mas, isso foi notado mais no início, quando cheguei à Unila, nos primeiros anos, depois percebi uma redução em relação a essas dificuldades. Como vejo essa redução? Vejo melhores resultados nas avaliações, maior número de aprovados na disciplina, então também notei essa mudança” (tradução nossa).

⁹⁴ “o grande problema dos estudantes no Brasil, no Peru, no Uruguai e onde quer que seja, claro, em alguns lugares mais do que outros, é a famosa interpretação de textos” (tradução nossa).

trabalhado mais regularmente, que é de meio de curso, eu acho que isso já tá superado e aí são coisas mais pontuais. (Entrevista realizada em 07/01/2021 com docente de nacionalidade brasileira, que declarou ter o português como língua materna, com atuação nos cursos de Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade; e Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química).

Esse relato do docente nos mostra que, de acordo com as experiências por ele vividas, as eventuais dificuldades relacionadas a aspectos linguísticos estão mais presentes no primeiro semestre, quando os discentes recém chegaram à universidade. Conforme explica, esses fenômenos não costumam se apresentar quando se trata de turmas mais avançadas, pois, nelas, as questões linguísticas mais complexas já estão superadas.

Diante dos relatos dos docentes, podemos inferir que os discentes não brasileiros que possuem língua(s) materna(s) distinta(s) do espanhol e do português podem apresentar maiores dificuldades para a compreensão dos conteúdos das aulas e talvez estas apareçam de forma mais evidente nos primeiros semestres dos cursos. Além disso, mais distantes da pluralidade linguística, foram mencionadas dificuldades para a compreensão e a produção textual na graduação, questões que se relacionam aos letramentos acadêmicos e que já se apresentaram neste trabalho.

Em síntese, as percepções dos discentes e dos docentes são bastante convergentes, no que se refere à compreensão dos conteúdos das aulas. Nos depoimentos de ambos os grupos, foram citadas dificuldades de compreensão dos conteúdos por parte de discentes que não são falantes do português tampouco do espanhol, especialmente nos semestres iniciais, quando ainda estão em processo de adaptação ao plurilinguismo da universidade. As opiniões também confluem quando se trata das dificuldades decorrentes das especificidades dos letramentos acadêmicos. No entanto, diferentemente da primeira problemática citada, de acordo com os depoimentos dos entrevistados, os aspectos relacionados à leitura e à produção textual não são atinentes somente aos calouros, pois também podem estar presentes ao longo dos semestres dos cursos de graduação. No caso dos discentes, é abordada a complexidade e a grande extensão dos textos especializados que fazem parte dos processos de ensino-aprendizagem na graduação. Já nas falas dos docentes, aparecem a compreensão textual e a escrita acadêmica. Conforme mencionamos em momento anterior, são dificuldades que comumente aparecem no

ensino superior, haja vista que, na academia, as práticas de letramento diferem daquelas realizadas no ensino médio (FERNÁNDEZ; CARLINO, 2010).

Quando questionados sobre a forma como os discentes e docentes lidavam com as dificuldades por eles percebidas, o auxílio entre os próprios acadêmicos e o diálogo com os professores foram os mais citados, como veremos em seguida.

Excerto 67 – El grupo de los hispanos siempre estuvimos ahí, tratando de ayudarnos entre todos, tipo, lo que te falta o se ya estás al día en tal materia, había un apoyo. Pero, a veces también, el interés también dependía de Enrique. [...] Los profesores también intentaban poder ayudar a ellos, porque sabían que tenían dificultades y se veía eso en el examen, cuando daban cada vez... cada dos semanas creo que vamos de examen. Entonces, los profesores como que – hubo uno que, no me acuerdo, hubo uno que dijo a mi compañero Juan: “no entendiste, Juan, fica aquí”, le dijo, para que después de terminar la clase él de nuevo explicarle. Pero, el profesor también intentaba para que así el alumno pueda entender, pero se al alumno aún así le dificulta y no dá para poder entender es porque, algunas personas dicen, mecanismos de estudio u otra cosa más, no me acuerdo bien, pero no le daba a Juan para poder entender. Entonces era cuestión de esforzarse y seguir repasando hasta que pueda entender. Pero eran muy pocos los momentos que veía a Juan en la biblioteca, tal vez estaba haciendo otras cosas, tal vez trabajaba, tal vez estaba en otros pendientes, uno no conoce, entonces solamente podía ayudar él nosotros, más que todo mi compañero Manuel, en los momentos cuando se cruzaban o se veían, “Juan, vamos estudiar”, le decía mi compañero venezolano, “vamos, yo te ayudo” y así. En este caso fue la misma situación de Enrique y Juan⁹⁵. (Entrevista realizada em 29/12/2020 com discente de nacionalidade peruana, que declarou ter o espanhol como língua materna, com matrícula no curso de Ciências Biológicas, Ecologia e Biodiversidade).

No que se refere à forma de lidar com as dificuldades que se apresentavam, a discente cita o exemplo de dois colegas e relata que eram percebidos esforços, por

⁹⁵ “O grupo dos hispanos sempre estivemos juntos, tratando de ajudar uns aos outros, tipo, o que precisa ou se está em dia em tal matéria, havia um apoio. Mas, às vezes o interesse também dependia do Enrique. [...] Os professores também tentavam ajudar a eles, porque sabiam que eles tinham dificuldades e isso era visto nas provas, quando aplicavam cada vez... acredito que a cada duas semanas temos provas. Então, os professores meio que – teve um que, não me lembro, teve um que disse ao meu colega Juan: ‘não entendeu, Juan, fique aqui’, disse a ele, para que depois que terminasse a aula ele explicasse novamente. Mas, o professor também tentava para que o aluno pudesse entender, mas se o aluno ainda assim tem dificuldades e não conseguia entender é porque, algumas pessoas dizem, mecanismos de estudos ou outras questões, não me lembro bem, mas Juan não conseguia entender. Então era questão de se esforçar e seguir revisando até conseguir entender. Mas eram poucos momentos que eu via Juan na biblioteca, talvez estava fazendo outras coisas, talvez trabalhava, talvez estava resolvendo outras pendências, a gente não sabe, então somente nós podíamos ajudá-lo, principalmente meu colega Manuel, nos momentos em que se cruzavam ou se viam, ‘Juan, vamos estudar’, dizia meu colega venezuelano, ‘vamos, eu te ajudo’ e assim. Nesse caso, foi a mesma situação de Enrique e Juan” (tradução nossa).

parte dos docentes, para auxiliar os acadêmicos que não tinham bons desempenhos nas provas e apresentavam alguma necessidade de suporte nos estudos. Apesar disso, a entrevistada ressalta que, independentemente de qualquer auxílio, primeiramente era necessário que os discentes estivessem interessados e dispostos a se esforçarem para o aprendizado. Além disso, declara que havia uma rede de apoio entre os discentes, o que também aparece em outros depoimentos, conforme o que se apresenta em seguida.

Excerto 68 – Lo que yo puedo notar es que algunos compañeros piden ayuda a las monitorias que hay, de español y de portugués, y otros piden ayuda entre compañeros. O sea, entre nosotros formamos un grupo, un grupo de WhatsApp, y las compañeras o compañeros brasileños van preguntando a nosotros... “mira, ¿qué significa esto en español?”, “Ayúdame con las tareas de español” o viceversa, a una compañera brasileña y “oye, mira, no entiendo qué significa eso”, porque a veces, incluso dentro del mismo a la clase, el diálogo, vamos preguntando “oye, ¿qué estás diciendo? ¿Qué significa esa piada?” o “¿qué significa esa frase que dijiste?” o “¿qué significa ese?”... porque hay palabras que se dicen en portugués para decir alguna cosa graciosa, pero que nosotros, en español, no entendemos, entonces ya nos los cuenta. Igual con los textos en que hay frases complejas, igual nos preguntan qué significa. Digamos que lo interesante de la facultad es que quien pide ayuda pues recibe y eso quizá es lo que diferencia la universidad con otras academias, es lo que yo he visto hasta ahora⁹⁶. (Entrevista realizada em 30/11/2020 com discente de nacionalidade peruana, que declarou ter o espanhol como língua materna, com matrícula no curso de Relações Internacionais e Integração).

A partir da percepção do entrevistado, os discentes que sentiam alguma dificuldade procuravam auxílio junto às monitorias de línguas, português e espanhol, ou aos próprios colegas que eram falantes nativos do idioma para o qual precisavam de ajuda. Assim, entendemos que havia um processo ativo de colaboração entre os

⁹⁶ “O que percebo é que alguns colegas pedem ajuda às monitorias de espanhol e de português, outros pedem ajuda entre os colegas. Ou seja, formamos um grupo entre nós, um grupo de WhatsApp, e as colegas e os colegas brasileiros vão perguntando pra nós... ‘veja, o que significa isso em espanhol?’, ‘me ajude com as tarefas de espanhol’, ou vice-versa, a uma colega brasileira e... ‘olha, não entendo o que significa isso’, porque às vezes, inclusive durante a aula, no diálogo, vamos perguntando... ‘escuta, o que está dizendo? O que significa essa piada?’ ou ‘o que significa essa frase que você disse?’ ou ‘o que significa isso?’... porque há palavras que são utilizadas em português para dizer alguma coisa engraçada, mas que nós, em espanhol, não entendemos, então eles nos explicam. O mesmo acontece com os textos em que há frases complexas, da mesma forma eles nos perguntam o que significa. Digamos que o interessante da universidade é que quem pede ajuda recebe e isso talvez seja o que diferencia essa universidade das demais, é o que eu tenho percebido até agora” (tradução nossa).

discentes, porém, também eram realizados esforços individuais, como relata o acadêmico do curso de Cinema e Audiovisual.

Excerto 69 – Me virava sozinho para entender, a veces preguntaba una traducción de algo, más era muito estudio, muchas horas de estudio y lectura. Intentaba resolver con afastar muchas horas pra ler, só ler, pra tentar compreender⁹⁷. (Entrevista realizada em 17/01/2021 com discente de nacionalidade argentina, que declarou ter o espanhol como língua materna, com matrícula no curso de Cinema e Audiovisual).

Conforme verificamos nesse excerto, além de pedir auxílio para algumas traduções, o discente buscava sanar as questões relacionadas à incompreensão dos conteúdos das aulas, dedicando-se a várias horas de estudo. Mas a solução de pedir ajuda aos demais acadêmicos é a mais recorrente e aparece inclusive nos depoimentos de discentes brasileiros, a exemplo do excerto a seguir.

Excerto 70 – Então, na maioria dos casos eu peço ajuda pros colegas. Por exemplo, no caso tô tendo aula com um professor que é hispanohablante, que fala o espanhol, aí eu peço ajuda pros meus colegas que falam espanhol pra ver... ah, “o que ele disse?”, tipo assim, né... ah, “o que aconteceu ali?”, sabe... pra tentar me situar, e geralmente os colegas acabam ajudando. E assim, a comunicação com o professor pra tentar entender, a gente acaba meio que desiste porque fica difícil entender na aula sabe e aí a gente vai pedir outra explicação, acaba que piora ou a gente não consegue compreender. Então a ajuda dos colegas nesse processo é bem importante, assim... Mas, no geral, ou a gente acaba recorrendo a... por exemplo, os livros técnicos, né, no caso de disciplinas técnicas, né... acaba recorrendo aos livros mais brasileiros, né e internalizando essa linguagem que tá no próprio livro, né, que é possível acompanhar, né... a gente consegue acompanhar a disciplina... lógico que o professor vai estar utilizando uns termos diferentes, por conta da língua... mas a gente acaba conseguindo acompanhar. (Entrevista realizada em 09/12/2020 com discente de nacionalidade brasileira, que declarou ter o português como língua materna, com matrícula no curso de Engenharia Civil de Infraestrutura).

Consoante ao Excerto 70, ao se encontrar diante de alguma situação de incompreensão, quando se tratava da língua espanhola especificamente, o discente relata que pedia auxílio aos colegas hispanofalantes, o que ele classifica como um recurso muito importante. Isso porque, de acordo com o que manifesta em seu

⁹⁷ “Me virava sozinho para entender, às vezes perguntava uma tradução de algo, mas era muito estudo, muitas horas de estudo e leitura. Tentava resolver dedicando muitas horas para ler, só ler, para tentar compreender” (tradução nossa).

depoimento, solicitar auxílio ou esclarecimentos aos docentes muitas vezes resta infrutífero, pois há problemas para a efetiva compreensão. Além disso, outro recurso que funciona, segundo o discente, é realizar estudos a partir de livros específicos que tratem do tema das disciplinas e que estejam em língua portuguesa.

Diante dos depoimentos dos discentes entrevistados, podemos inferir que o principal mecanismo utilizado por eles, para contornar as dificuldades de compreensão dos conteúdos das aulas, era o auxílio dos demais colegas. Conforme relataram, isso ocorria na própria sala de aula, por meio de grupos no WhatsApp, ou em contatos com os acadêmicos que realizavam monitorias nas disciplinas.

Além disso, a busca por materiais extras, que estivessem na(s) língua(s) materna(s) do discente, e a dedicação de algumas horas aos estudos também apareceram como alternativas para a administração de eventuais dificuldades. Em menor escala, alguns dos entrevistados citaram que o auxílio dos docentes poderia contribuir, no entanto, um deles mencionou que, de acordo com a realidade de seu curso de graduação, pedir ajuda aos professores não contribuía para o esclarecimento dúvidas sobre o conteúdo, em decorrência do hibridismo entre o português e o espanhol, que se apresentava nas falas de alguns docentes.

Também buscamos entender como era a administração das dificuldades percebidas, por meio da interpretação dos docentes, e algumas das respostas coincidiram com o que relataram os discentes, a exemplo do excerto a seguir.

Excerto 71 – Si, unos compañeros ayudan a otros, a veces uno que comprendió mejor, estaba más atento, pues explica al que no comprendió o estaba despistado⁹⁸. (Entrevista realizada em 22/12/2020 com docente de nacionalidade espanhola, que declarou ter o espanhol como língua materna, com atuação nos cursos de História, Letras e no Ciclo Comum de Estudos).

Conforme relata o docente, os discentes costumam contar com a ajuda uns dos outros. Porém, assim como verificamos nos depoimentos de alguns discentes, os docentes também manifestaram que se colocam à disposição para auxiliar os acadêmicos, conforme se visualiza na fala da docente do curso de Saúde Coletiva.

Excerto 72 – [...] trato de esclarecerles [las dudas], paso una bibliografía en español o recomiendo otros libros. Hay algunos

⁹⁸ “Sim, eles ajudam uns aos outros, às vezes alguém que compreendeu melhor, estava mais atento, explica àquele que não entendeu ou estava distraído” (tradução nossa).

*términos que son muy brasileiros, principalmente en nuestra área, pues trato de interpretarlos en el portugués y, cualquier mal entendimiento, lo procuramos y no tengo ninguna dificultad, justamente por ya estar acostumbrada*⁹⁹. (Entrevista realizada em 21/12/2020 com docente de nacionalidade peruana, que declarou ter o espanhol como língua materna, com atuação no curso de Saúde Coletiva).

Segundo nos mostra o depoimento da entrevistada, quando surgem dificuldades por parte dos discentes, a estratégia utilizada por ela é esclarecer as dúvidas e sugerir bibliografias em língua espanhola. Apesar de não estar explicitado na fala, neste caso, imaginamos que seja especificamente para os acadêmicos hispanofalantes que apresentem dificuldades na compreensão de conteúdos em língua portuguesa.

Visando a contribuir para o satisfatório entendimento dos conteúdos por parte dos discentes, há docentes que também se preocupam com a pluralidade linguística e optam por fazer o uso alternado do português e do espanhol em sala de aula, assim como aparece no excerto a seguir.

*Excerto 73 – En primer lugar, utilizar ambas lenguas, un poco con esa estrategia que te comentaba antes, o el PowerPoint en un idioma y la parte oral en otro idioma, o ir cambiando de idioma a idioma, hacer los esclarecimientos a veces en portugués, seguir manteniendo la pauta en los dos idiomas, mismo que sean turmas más avanzadas, que ya saben español, seguir manteniendo eso, incorporar bibliografía, en principio en portugués y español, y después, sí hay estudiantes que tengan como lengua materna otras lenguas, incorporar también la bibliografía en ese idioma en la medida de que exista, en la medida de lo posible. Además a mí me gusta dar clases y me gusta explicar los temas en clase, entonces soy muy dedicada a explicar los temas en clase. Doy clases de revisión, de repaso, entonces si hay dudas, si hay preguntas, siempre hay alguna clase extra, alguna clase específica dedicada a repasar los contenidos y, después, estar siempre a disposición del estudiante*¹⁰⁰. (Entrevista realizada em 16/02/2021 com docente de

⁹⁹ “[...] trato de esclarecer [as dúvidas], passo uma bibliografia em espanhol ou recomendo outros livros. Há alguns termos que são muito característicos da língua portuguesa, principalmente em nossa área, então trato de interpretar em português e, havendo falta de entendimento, procuramos e não tenho nenhuma dificuldade, justamente por já estar acostumada” (tradução nossa).

¹⁰⁰ “Primeiramente, utilizar ambas as línguas, um pouco dessa estratégia que te comentei antes, ou o PowerPoint em um idioma e a parte oral em outra língua, ou ir mudando de idioma a idioma, às vezes fazer os esclarecimentos em português, seguir mantendo a matéria em dois idiomas, mesmo que sejam turmas mais avançadas, que já sabem espanhol, seguir mantendo isso, incorporar bibliografias, em princípio em português e espanhol, e depois, se houver estudantes que tenham outras línguas maternas, incluir a bibliografia nesse idioma na medida que exista, na medida do possível. Além disso, eu gosto de dar aula e gosto de explicar os conteúdos em sala, então sou muito dedicada a explicar os conteúdos em sala. Dou aulas de revisão, então se há dúvidas, se há

nacionalidade argentina, que declarou ter o espanhol como língua materna, com atuação no curso de Relações Internacionais e Integração).

Considerando o que relata a docente, as estratégias utilizadas por ela, visando a lidar com as dificuldades apresentadas pelos discentes, incluem o uso do português e do espanhol, tanto nos materiais didáticos quanto nas aulas ministradas, e, sendo possível, até mesmo bibliografias em outros idiomas, a depender da demanda dos discentes e da oferta de materiais que tratem do estudado. Além disso, a docente informa que sempre se coloca à disposição para realizar os esclarecimentos que forem necessários durante e após a aula.

Essas mesmas estratégias parecem ser utilizadas pelos docentes brasileiros, com o objetivo de auxiliar no processo de compreensão dos conteúdos, conforme veremos nos próximos dois excertos.

Excerto 74 – [...] sempre quando eu começo as disciplinas, no primeiro dia de aula, eu sempre falo dessa minha experiência com o espanhol, que eu tenho, né, enfim... fluência também em espanhol... que todos os estudantes que são hispanohablantes podem falar tranquilamente em espanhol que eu respondo em espanhol, dúvidas, questões que surjam, né. E as avaliações também, eu sempre deixei aberto para que eles respondessem na língua materna no caso, ou no caso o espanhol... quando é outra língua, né, francês ou creole ou guarani, que aí eu teria mais dificuldade de conseguir responder, né. Mas sendo as duas línguas oficiais, português e espanhol, os estudantes sempre responderam em espanhol as provas, né. As avaliações eu geralmente faço as perguntas também em português e em espanhol, explico em português e espanhol no início das avaliações e nas dúvidas que surgiram, nas aulas, então sempre parei pra explicar, explicar novamente [...]. (Entrevista realizada em 05/10/2020 com docente de nacionalidade brasileira, que declarou ter o português como língua materna, com atuação no curso de Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina).

De acordo com o depoimento da docente, ela permite que os acadêmicos falem tanto em português quanto em espanhol e, ao esclarecer as dúvidas e elaborar as avaliações, também o faz nas duas línguas.

Além disso, no depoimento dos docentes brasileiros, a disponibilização de materiais em outros idiomas também aparece como uma alternativa para facilitar a compreensão dos conteúdos por parte dos discentes.

perguntas, sempre existe alguma aula extra, alguma aula específica direcionada à revisão de conteúdos e, depois, estar sempre à disposição do estudante” (tradução nossa).

Excerto 75 – Eu acho que o principal recurso, primeiro, é ter bibliografia e material em espanhol, ou às vezes a gente tem... além do espanhol também... a gente tem o francês, também como língua materna de alguns, e outras línguas ainda que eu não domino nada assim, tipo aimará, crioulo, quéchua, e o guarani também, então nessas eu tenho muita dificuldade, mas nas outras dá para se virar. Então é assim, nas línguas que eu consigo acessar né, tipo, português, francês e espanhol, a gente consegue fazer alguma explicação pontual para a pessoa quando ela não está entendendo, mas fora disso é muito difícil. (Entrevista realizada em 23/12/2020 com docente de nacionalidade brasileira, que declarou ter o português como língua materna, com atuação no curso de Arquitetura e Urbanismo).

Esse relato nos mostra que a docente procura disponibilizar materiais bibliográficos, quando possível, na língua materna do discente, a fim de facilitar o aprendizado. De acordo com o que manifesta, também empreende esforços para realizar eventuais explicações em português, espanhol ou francês, a depender da necessidade dos discentes.

Dessa maneira, de acordo com o exposto nos Excerto 71 a 75, a maior parte dos docentes percebem que as dificuldades de compreensão dos conteúdos das aulas podem ser atenuadas por meio do esclarecimento das dúvidas dos discentes e mediante a indicação de bibliografias em outros idiomas, a depender da disponibilidade. Além disso, acreditam que utilizar o português e o espanhol para ministrar as aulas e para esclarecer as dúvidas pode contribuir com esse processo. Apenas um dos docentes (Excerto 71) menciona que a estratégia utilizada pelos acadêmicos é solicitar o auxílio dos colegas. Curiosamente, conforme vimos no Excerto 29, esse mesmo docente mencionou que suas aulas são ministradas apenas em língua espanhola.

Em suma, ao contrastarmos os depoimentos dos discentes e dos docentes, verificamos que, na percepção dos acadêmicos, as estratégias mais utilizadas para melhorar a compreensão dos conteúdos eram o auxílio dos demais colegas, a busca por textos acadêmicos que estivessem em sua(s) língua(s) materna(s), além da dedicação a muitas horas de estudo. Já os docentes percebiam que o diálogo empreendido com os discentes para o esclarecimento de dúvidas e a disponibilização de bibliografias na(s) língua(s) materna(s) poderiam ser as melhores alternativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução desta dissertação, apresentamos um questionamento que orientou esta pesquisa, qual seja: como as experiências plurilíngues são percebidas por docentes e discentes no desempenho acadêmico daqueles que fazem curso de graduação na Unila? No entanto, além da questão da pluralidade linguística, a partir dos dados gerados, foi possível tomarmos conhecimento de alguns aspectos relacionados aos letramentos acadêmicos, que, agregados ao plurilinguismo, incidem nos processos de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação da Unila.

Primeiramente, procuramos identificar, a partir da autodeclaração dos discentes e docentes, as habilidades e/ou conhecimentos que estes possuíam em relação aos idiomas considerados oficiais da proposta institucional (português e espanhol) antes do ingresso na universidade. Os dados gerados nos permitiram verificar que a maioria dos discentes entrevistados afirmou ter conhecimentos classificados como “nulo” ou “básico” da língua não materna (português ou espanhol), antes de seu ingresso na Unila. Apenas dois deles disseram que tinham conhecimentos intermediários que, em algumas situações, permitiam que desenvolvessem uma comunicação ou solicitar orientações básicas. Já os docentes, em sua maioria, tanto os brasileiros quanto os estrangeiros, manifestaram que tinham conhecimentos intermediários ou avançados na língua não materna, de modo que conseguiam desenvolver uma comunicação e ter uma boa compreensão do idioma. Apesar disso, a maioria dos brasileiros informou que, no âmbito da graduação, usa majoritariamente o português, ainda que algumas vezes haja uma alternância com o espanhol. Já entre os estrangeiros, dois disseram que alternam entre português e espanhol, um informou que usa apenas sua língua materna e o outro afirmou utilizar o português.

Neste estudo, também buscamos analisar como se desenvolviam a educação bilíngue e o bilinguismo no âmbito da Unila e o lugar que cada idioma ocupava nos processos de ensino-aprendizagem da graduação. Um fator que acreditamos estar diretamente relacionado ao espaço que cada língua possui naquele contexto se refere ao percentual de discentes brasileiros e estrangeiros. Conforme verificamos neste estudo, tanto os acadêmicos quanto os professores percebem que, apesar de algumas turmas começarem com um quantitativo equilibrado, no decorrer dos semestres, muitos discentes estrangeiros acabam desistindo do curso. Um dos

fatores mencionados para essas desistências foi a dificuldade de compreensão dos conteúdos, que, em alguns casos, poderia estar relacionada ao idioma.

Apesar de serem características de ambientes plurilíngues, notamos que algumas práticas translíngues, neste caso o uso do portunhol, parecem ser desqualificadas por alguns sujeitos, ainda que seja atingido o objetivo principal de se estabelecer uma comunicação que promova sentidos. A partir de algumas falas, o portunhol parece ser algo que precisa ser evitado. Além do portunhol, o ambiente plurilíngue da Unila parece apresentar outros fenômenos linguísticos, como cita um dos entrevistados, ao dizer que já se deparou com “un español meio ‘criolizado” e “un portugués ‘arabenizado”.

As impressões apresentadas pelos discentes entrevistados nos permitiram perceber que, apesar de ser anunciado um bilinguismo institucional, parece haver uma indução ao uso da língua portuguesa. Isso se percebe em falas como: “entende-se que eles têm que aprender o português e aplicar o português”, “usaba español, porque ya es impuesto el português”, e “tengo que escribir en portugués algunas cuestiones para que mi compañera brasilera entienda, o tal vez yo traducir lo que ella está hablando o queriendo interpretar”. Conforme relatos, em alguns casos, os acadêmicos hispanofalantes são impelidos a, gradativamente, suprimir o uso do espanhol nas atividades da graduação. Em relação aos discentes brasileiros, foram unânimes em afirmar que utilizam apenas a língua portuguesa para a realização das atividades acadêmicas.

Por outro lado, na maioria dos relatos dos docentes, aparece a informação de que eles permitem que a sala de aula seja um espaço bilíngue, de modo que os discentes possam escolher o idioma que querem utilizar. Apesar disso, docentes hispanofalantes afirmaram que constantemente utilizam a língua portuguesa para ministrar suas aulas. Inclusive, um dos professores entrevistados manifestou que opta pelo uso do português para ministrar suas classes e para propor as provas e outras atividades acadêmicas, apesar de eventualmente realizar algumas questões em espanhol para que se faça presente o bilinguismo institucional. Esses resultados corroboram estudos já realizados (CARVALHO, 2012; CARVALHAL, 2016; ERAZO MUÑOZ, 2016) que apontam que a língua portuguesa é predominante no ambiente universitário da Unila. Ademais, levam-nos a crer que a implementação de uma política e de um planejamento linguísticos contribuiriam para o reconhecimento e a valorização da pluralidade linguística presente na Unila, de modo que “o projeto

bilíngue não ignore ou desconstitua o contexto multilíngue em que ele se insere” (UNILA, 2019, p. 35), conforme propõe o PDI 2019-2023.

No decorrer desta pesquisa, também obtivemos dados que nos permitiram analisar, a partir da percepção dos discentes e docentes de graduação, como os acadêmicos lidavam com a pluralidade linguística ao ler, desenvolver trabalhos acadêmicos e/ou realizar discussões em sala de aula. Verificamos que, para os discentes hispanofalantes, realizar as atividades acadêmicas em língua portuguesa, apesar de representar um desafio, pelas exigências do contexto, também era visto como uma oportunidade, por isso, muitos deles optavam por este idioma. É interessante notar que faziam essa opção apesar de ser possível e ser mais fácil fazê-lo em espanhol, já que alguns docentes permitiam o uso de ambas as línguas e que esta era a língua materna deles. No caso dos discentes brasileiros, percebemos que não existiam as mesmas necessidades, tendo em vista que todos os entrevistados disseram que utilizavam a língua portuguesa para a elaboração das atividades acadêmicas. Entre as motivações para a escolha, foram citadas a facilidade de uso e o conhecimento limitado da língua espanhola. Isso nos faz acreditar que o fato de a língua portuguesa ser predominante, também, fora do ambiente universitário é um motivador para que os discentes brasileiros não se arrisquem no uso do espanhol, ou seja, utilizar a língua portuguesa se torna cômodo, o que não se aplica ao caso dos acadêmicos hispanofalantes.

Em relação à compreensão dos conteúdos dos materiais disponibilizados e das aulas ministradas pelos docentes, de acordo com os depoimentos dos discentes, a pluralidade linguística parecia intervir majoritariamente nos casos dos acadêmicos que não possuíam o português tampouco o espanhol como línguas maternas; em relação aos hispanofalantes, isso ocorria mais nos primeiros semestres. Porém, também foram citados como fatores de interferência a complexidade dos textos, o desconhecimento do conteúdo e a didática dos professores. Já nos depoimentos dos docentes, foram citados fatores relacionados à negligência no acesso aos materiais disponibilizados e a ausência de aprofundamento nas leituras; a inabilidade para associar diferentes conteúdos e desenvolver um raciocínio mais longo; e problemas para interpretar os textos de maneira adequada. Segundo relataram os docentes, esses são aspectos que não são exclusivos dos calouros, podendo aparecer também em turmas mais avançadas. Assim, notamos que se trata de questões relativas aos letramentos

acadêmicos, que difere do tipo de letramento que costuma ser realizado no ensino médio e que exige um processo de adaptação específico.

Para sanar essas problemáticas, a maioria dos discentes informou que buscava ajuda com os colegas de turma ou realizava estudos mais aprofundados sobre o conteúdo. No tocante aos docentes, a maioria dos entrevistados relatou que se colocava à disposição e dialogava com os discentes, a fim de solucionar as problemáticas relacionadas à compreensão dos conteúdos dos materiais e das aulas. Isso nos leva a acreditar que seria relevante a existência de mecanismos institucionais focados na facilitação do processo de transição das práticas de letramento do ensino médio para as práticas de letramento acadêmico, o que poderia ser realizado por meio de uma disciplina, de modo que os discentes tivessem a oportunidade de apresentar seus relatos, estimulando reflexões coletivas sobre a problemática.

Outro aspecto que objetivamos compreender, a partir da percepção dos docentes que atuam na graduação, foi em relação à forma como estes lidavam com a correção e a avaliação de trabalhos acadêmicos, quando elaborados em um idioma distinto de sua(s) língua(s) materna(s). As principais circunstâncias citadas pelos docentes em relação a eventuais dificuldades para a correção das atividades acadêmicas, não estavam diretamente relacionadas à pluralidade linguística, mas aos letramentos acadêmicos. Talvez isso tenha se passado devido ao conhecimento já avançado que os docentes possuíam nas línguas não maternas antes mesmo do ingresso na universidade, e por terem tido a oportunidade de aperfeiçoar suas habilidades linguísticas no decorrer da docência na Unila. Desse modo, as problemáticas que apareceram nos relatos dos docentes, em grande parte, eram inerentes à forma de estruturação dos textos produzidos pelos acadêmicos, à caligrafia ou às práticas de letramento dos discentes de nacionalidade paraguaia. De qualquer modo, quando essas circunstâncias ocorriam, os docentes disseram que procuravam os discentes para dialogar e tentar compreender o que eles pretendiam expressar, inclusive, a solicitação de reescrita era uma das alternativas para solucionar a problemática.

Desse modo, podemos concluir que, talvez, a pluralidade linguística não figure como a principal questão relacionada à compreensão dos conteúdos e à elaboração das atividades acadêmicas, no entanto, ela aparece na fala dos discentes, especialmente dos não brasileiros. Além disso, de acordo com os dados

gerados neste estudo, acreditamos ser relevante que se realizem pesquisas direcionadas a compreender como ocorrem as práticas de letramento dos discentes que não possuem o português tampouco o espanhol como língua(s) materna(s), já que parecem ser estes os que possuem maiores dificuldades relacionadas às línguas no âmbito da Unila. Essa necessidade é corroborada pelos relatos dos desafios enfrentados durante os processos de leitura e escrita por parte dos alunos indígenas, em estudo realizado por Ferreira (2015).

No que se refere ao bilinguismo, sabemos que o Parecer CNE/CEB nº 2/2020, emitido pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, com a aprovação de um projeto de resolução que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue, anteriormente citado neste estudo, não trata do Ensino Superior. No entanto, acreditamos que, a depender do tipo de bilinguismo ou educação bilíngue que a Unila deseja implementar, por analogia, os documentos e/ou normativas institucionais poderiam contemplar a distribuição do ensino para cada uma das línguas que compõem o projeto educacional bilíngue, o que tornaria mais claro e objetivo, e talvez poderia fomentar o uso mais frequente do espanhol nas aulas da graduação na universidade.

REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARQUIVO NACIONAL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Série Cidades do Brasil**. Foz do Iguaçu (PR). 15 ago. 2017. Disponível em: https://www.gov.br/arquivonacional/pt-br/canais_atendimento/imprensa/copy_of_noticias/serie-cidades-do-brasil-2. Acesso em: 10 out. 2021.
- BAKER, Colin. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. 3. ed. [s.l.]: Multilingual Matters Ltd, 2001.
- BIESDORF, Suzana Angela. **Representações das interações entre estudantes internacionais e corpo técnico-administrativo da Unila: uma análise crítica**. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2020. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/5470>. Acesso em: 2 mar. 2020.
- BLANCO, Ariel Matías *et al.* Processamento e análise de dados sobre a realidade político-linguística da UNILA. *In: UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. Repositório institucional da Universidade Federal da Integração Latino-americana*. Foz do Iguaçu: UNILA, 2019. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/123456789/4880>. Acesso em: 2 mai. 2019.
- BLOMMAERT, Jan; RAMPTON, Ben. Language and Superdiversity. **Diversities**, v. 13, n. 2, p. 1-21, 2011. Disponível em: www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1. Acesso em: 18 jul. 2021.
- BLOMMAERT, Jan; VERSCHUEREN, Jef. El papel de la lengua en las ideologías nacionalistas. *In: SCHIEFFELIN, Bambi B. et al. (Orgs.). Ideologías lingüísticas: práctica y teoría*. Bilbao, Catarata, 2012. p. 245-273.
- BRASIL. **Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12189.htm. Acesso em: 16 mai. 2019.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Sociolinguística Educacional. *In: Abralin: 40 anos em cena*. João Pessoa: Editora Universitária, 2009.

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

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual Practice**: Global Englishes and Cosmopolitan Relations. New York: Routledge, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 61, p. 802-820, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.

CARLINO, Paula. Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y EL LIBRO, 6.; JORNADAS INTERNACIONALES DE EDUCACIÓN, 13., Buenos Aires, 2003. **Conferência [...]**. Buenos Aires, mai. 2003.

CARVALHAL, Tatiana Pereira. **Avaliação de política e planejamento da linguagem**: um estudo sobre os efeitos de um projeto de integração regional. 2016. 150 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/3406/1/Tese_Tatiana%20Pereira%20Carvalho.pdf. Acesso em: 1 jul. 2019.

CARVALHO, Simone da Costa. **As relações de status entre as línguas na implementação em processo de uma proposta acadêmica bilíngue em um cenário institucional multilíngue latino-americano**. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/130000/000968616.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 abr. 2019.

CARVALHO, Simone da Costa. Política linguística e integração latino-americana: desafios de uma proposta bilíngue latino-americana para o ensino superior. **Revista digital do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História - Universidade Federal da Integração Latino-Americana-UNILA**, Foz do Iguaçu, n. 11, p. 1-29, 2018. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/1022/928>. Acesso em: 2 mai. 2019.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. A propósito da lingüística aplicada. **Trabalhos em lingüística aplicada**, Campinas, n. 7, p. 5-12, 1986. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639020/6615>. Acesso em: 22 ago. 2019.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 15, p. 385-417, 1999. Número Especial.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 233-252.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica** – antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

CNE/CEB – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **PARECER CNE/CEB Nº 2/2020**. Brasília: CNE/CEB, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 mar. 2021.

COOPER, Robert Leon. **Language planning and social change**. Nova York: Cambridge University Press, 1989.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ERAZO MUÑOZ, Angela Maria. **L'intercompréhension dans le contexte plurilingue de l'Université Fédérale de l'intégration Latino-Américaine (UNILA): expériences, contact et interaction plurilingue**. 2016. 271 f. Thèse (Doctorat en Sciences du Langage, Spécialité Didactique et Linguistique) – l'École Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines, Université Grenoble Alpes, 2016. Versão consultada: em espanhol. Disponível em: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01370807/document>. Acesso em: 13 jun. 2019.

FERNANDEZ, Graciela María Elena; CARLINO, Paula. ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? **Lectura y vida**, v. 31, n. 3, p. 6-19, 2010.

FERREIRA, Laura Márcia Luiza. Práticas de leitura e escrita ao longo dos cursos de graduação na UNILA: subsídios para o ensino de línguas adicionais. **Revista intercâmbio**, São Paulo, v. 30, p. 29-50, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/25115/17923>. Acesso em: 19 jun. 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHULZ, Lia. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **DELTA**, v. 31, p. 1-34, 2015. Número Especial.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective**. United Kingdom: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, Ofelia. Foreword. *In*: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (Eds.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 11-15.

GROSJEAN, François. **Studying bilinguals**. Oxford University Press, 2008.

HAMEL, Rainer Enrique. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. **Iztapalapa**, n. 29, p. 5-39, 1993. (Políticas del lenguaje en América Latina).

HAUGEN, Einar. Planning for a Standard Language in Modern Norway. **Anthropological linguistics**, v. 35, n. 1/4, A Retrospective of the Journal Anthropological Linguistics: Selected Papers, 1959-1985, 1993, p. 109-123. JSTOR. Disponível em: www.jstor.org/stable/30028247. Acesso em: 21 abr. 2020.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. **Language in Society**, v. 11, n. 2, p. 49-76, 1982.

IMEA – INSTITUTO MERCOSUL DE ESTUDOS AVANÇADOS. COMISSÃO DE IMPLANTAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **A UNILA em Construção**: um projeto universitário para a América Latina. Foz do Iguaçu: IMEA, 2009. Disponível em: <https://unila.edu.br/sites/default/files/files/Unila%20em%20constru%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2020.

JUNG, Neiva Maria; MACHADO E SILVA, Regina Coeli; PIRES-SANTOS, Maria Elena. Etnografia da linguagem como políticas em ação. **Calidoscópico**, v. 17, n. 1, p. 145-162, jan./abr. 2019.

KLEIMAN, Ângela Bustos. O estatuto interdisciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 47-70.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.

LEA, Mary Rosalind; STREET, Brian Vincent. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *In*: **Studies in Higher Education**, Abingdon, Oxon, UK, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

LILLIS, Theresa M. **Student Writing**: Access, Regulation, Desire. London and New York: Routledge, 2001.

LUCENA, Maria Inês Probst; CARDOSO, Angela Cristina. Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue. **Calidoscópico**, v. 16, n. 1, p. 143-151, jan./abr. 2018.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. *In*: CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 19, p. 1-22, 2009.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Saiba mais sobre o MERCOSUL**. s.d. Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul>. Acesso em: 12 mai. 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-107.

MOLLICA, Maria Cecília. Enfoques de pesquisa sobre a relação língua e sociedade. **Veredas**, revista de estudos linguísticos, Juiz de Fora, v. 5, n. 1, p. 7-19, 2009. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo114.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

MOREIRA, Marina Magalhães; OLIVEIRA, Bruna Macedo de. O bilinguismo nas práticas de ensino, pesquisa e extensão da UNILA: um diagnóstico, em números, de sua realidade linguística. **Revista latino-americana de estudos em cultura e sociedade**, v. 3, artigo n. 522, p. 1-12, dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/522/298>. Acesso em: 15 mai. 2019. Edição Especial.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 21-46.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-168.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? *In*: NICOLAIDS, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 19-42.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. *In*: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **Política linguística e ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2014. p. 73-82.

RAMPTON, Ben. **Language in late modernity**: Interaction in an urban school. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

SHOHAMY, Elana. **Language policy**: hidden agendas and new approaches. Nova York: Routledge, 2006.

SIG UNILA. **Sistema Integrado de Gestão**. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. s.d. Disponível em: <https://sig.unila.edu.br/>. Acesso em: 8 set. 2021.

STREET, Brian Vincent. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71. jan./abr. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004>. Acesso em: 24 set. 2021.

STREET, Brian Vincent; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Práticas e eventos de letramento. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: FaE UFMG, s.d. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-eeventos-de-letramento>. Acesso em: 24 set. 2021.

STURZA, Eliana. Portunhol: língua, história e política. **Gragoatá**, Niterói, v. 24, n. 48, p. 95-116, jan./abr. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNILA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Estatuto**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2012. p. 1-27. Disponível em: https://sig.unila.edu.br/sigrh/public/colegiados/anexos/estatuto_unila.pdf. Acesso em: 6 mai. 2019.

UNILA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Plano de desenvolvimento institucional (PDI) 2013-2017**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2013a. p. 1-71. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional/documentos-oficiais/pdi-2013-2017/view>. Acesso em: 6 mai. 2019.

UNILA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Projeto pedagógico ciclo comum de estudos**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2013b. p. 1-25. Disponível em: <https://unila.edu.br/sites/default/files/files/PPC2%20do%20CICLO%20COMUM.pdf>. Acesso em: 6 mai. 2019.

UNILA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **REGIMENTO GERAL DA UNIVERSIDADE**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2013c. p. 1-28. Disponível em: https://sig.unila.edu.br/sigrh/public/colegiados/anexos/regimento_geral_unila_2020.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.

UNILA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA.

Relatório de gestão ouvidoria (novembro de 2014 - maio de 2015). Foz do

Iguaçu: UNILA, 2015a. p. 1-37. Disponível em:

https://unila.edu.br/sites/default/files/files/2015/Relat%C3%B3rio%20Ouvidoria%20UNILA%2001_2015.pdf. Acesso em: 26 abr. 2020.

UNILA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA.

Resolução Cosuen ad referendum n° 003/2015, de 25 de setembro de 2015. Foz

do Iguaçu: UNILA, 2015b. Disponível em:

<https://sig.unila.edu.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=195897&key=39d9e838bdb1a4a4d846cbb2ee79e6c3>. Acesso em: 8 abr. 2021.

UNILA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA.

Resolução Consun n° 15 de 07 de junho de 2018. Foz do Iguaçu: UNILA, 2018a.

Disponível em:

<https://sig.unila.edu.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=580211&key=c077ce972df53d89b0bdc08508407b18>. Acesso em: 25 abr. 2021.

UNILA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA.

Resolução Cosuen n° 07 de 23 de julho de 2018. Foz do Iguaçu: UNILA, 2018b.

Disponível em:

<https://sig.unila.edu.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=302557&key=baf786bd6ce1b101f3f11e7d9ade5048>. Acesso em: 25 abr. 2021.

UNILA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA.

Plano de desenvolvimento institucional 2019-2023. Foz do Iguaçu: UNILA, 2019.

p. 1-144. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/proplan/planejamento/pdi-unila-2019-2023-em-processo-de-revisao.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2020.

UNILA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA.

Apresentação. Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Língua(gem) e

Interculturalidade (NIELI). 14 abr. 2021. Disponível em:

<https://portal.unila.edu.br/institutos/ilaach/nieli>. Acesso em: 25 abr. 2021.

UNILAB – UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA

AFRO-BRASILEIRA. **Unilab – Institucional.** s.d. Disponível em:

<http://www.unilab.edu.br/institucional-2/>. Acesso em 29 jun. 2020.

VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial**

Studies, v. 30, n. 6, p. p. 1024-1054, nov. 2007. Disponível em:

https://www.uio.no/studier/emner/sv/sai/SOSANT2525/h14/pensumliste/vertovec_super-diversity.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.

WEI, Li. Dimensions of Bilingualism. *In*: WEI, Li (Ed.). **The Bilingualism Reader.**

London; New York: Routledge, 2000. p. 2-21.

WEI, Li. Translanguaging and Code-Switching: what's the difference? **OUPblog:**

Oxford University Press's Academic Insights for the Thinking World. Oxford, 9 mai.

2018. Disponível em: <https://blog.oup.com/2018/05/translanguaging-code-switching-difference/>. Acesso em: 17 mar. 2021.

WILEY, Terrence G. Language planning and policy. *In*: MCKAY, Sandra Lee; HORNBERGER, Nancy H. **Sociolinguistics and language teaching**. USA: Cambridge University Press, 1996. p. 103-147.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: Efeitos da pluralidade linguística no ensino-aprendizagem em uma universidade bi(multi)língue em fronteira trinacional.

Pesquisador responsável e colaboradores com telefones de contato:

Prof.^a Dr.^a Carmen Teresinha Baumgärtner – (45) 99961-9441

Roselaine Bernardino – (45) 99929-4987

Convidamos você a participar, de forma voluntária, de nossa pesquisa que tem como objetivo identificar os efeitos da relação multilíngue no ensino e no aprendizado de alunos dos cursos de graduação da Unila. Ao aceitar colaborar com a pesquisa, sua participação consiste em responder algumas questões por meio de entrevista e não haverá nenhum pagamento ou recebimento decorrentes da participação no estudo, no entanto, os resultados da pesquisa poderão contribuir para dar visibilidade a este tema e para que a instituição desenvolva políticas que beneficiem e facilitem o processo de aprendizagem dos discentes estrangeiros.

Os participantes não serão mencionados ou identificados. Dessa forma, há garantia de que em nenhum momento durante os processos de análise e divulgação dos resultados haverá exposição de sua identidade e os dados serão utilizados para fins estritamente científicos.

Durante a execução da pesquisa há riscos de ocorrer manifestação de embaraço, mal estar ou constrangimento ao responder o questionário, situações nas quais os serviços de atendimento de urgência e emergência (Samu e Siate) poderão ser acionados e o participante poderá interromper ou desistir de participar da pesquisa. Ainda que não seja possível a realização do atendimento por parte dos serviços mencionados, a pesquisadora se responsabiliza pelo atendimento imediato e gratuito ao participante da pesquisa.

O participante poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo ou dano. Além disso, a qualquer tempo, poderá fazer perguntas às pesquisadoras, que têm a obrigação de prestar os devidos esclarecimentos. Caso não se sinta esclarecido, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná pelo telefone (45) 3220-3272, de segunda à sexta das 08h00 às 15h30.

Garantimos que este Termo de Consentimento, que será assinado em duas vias, ficando uma com o participante, será seguido e que responderemos a quaisquer questões colocadas pelos participantes.

Roselaine Bernardino
Mestranda - PPGL/Unioeste

Declaro que li os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que eu posso interromper minha participação a qualquer momento. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para os propósitos acima descritos. Por isso, manifesto concordância com o presente termo e com a participação na pesquisa.

Nome:

Assinatura:

Foz do Iguaçu, _____ de _____ de 20__.

TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ACLARADO - TCLA

Título del proyecto: Efectos de la pluralidad lingüística en la enseñanza-aprendizaje en una universidad bi(multi)línge en frontera trinacional.

Investigador responsable y colaboradores con teléfono de contacto:

Prof.^a Dr.^a Carmen Teresinha Baumgärtner – (45) 99961-9441

Roselaine Bernardino – (45) 99929-4987

Invitamos usted a participar, de forma voluntaria, de nuestra investigación que tiene el objetivo de identificar los efectos de la relación multilingüe en la enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos de los cursos de graduación de la Unila. Al aceptar colaborar con la investigación, su participación consiste en contestar algunas cuestiones por medio de entrevista y no habrá ningún pago o recibimiento debido a su participación en el estudio. Sin embargo, los resultados de la investigación podrán contribuir a dar visibilidad a este tema, además de otorgar subsidios para que la institución desarrolle políticas que beneficien y faciliten el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Los participantes no serán mencionados o identificados. En este sentido, hay garantía de que en ningún momento durante los procesos de análisis y divulgación de los resultados habrá exposición de las identidades de los respondientes y los datos serán utilizados para fines estrictamente científicos.

Durante la ejecución de la investigación existen riesgos de ocurrir manifestaciones de incomodidad o mal estar al contestar la entrevista, situaciones en las que los servicios de atención de urgencia y emergencia (Samu y Siate) podrán ser accionados y el participante podrá interrumpir o dejar de participar de la investigación. Aunque no sea posible la atención por parte de los servicios mencionados, la investigadora se responsabiliza por la atención inmediata y gratuita al participante de la investigación.

El participante podrá retirar su consentimiento a cualquier momento, sin cualquier tipo de prejuicio. Además de esto, a cualquier tiempo, será posible realizar preguntas a la investigadora, que tiene la obligación de aportar las aclaraciones necesarias. Si todavía tiene dudas, podrá buscar el Comité de Ética en Pesquisa (CEP) de la

Universidad Estatal del Oeste de Paraná por el teléfono (45) 3220-3272, de lunes a viernes, de las 08:00 hasta las 15:30.

Garantizamos que este Término de Consentimiento, que será firmado en dos vías, será seguido y que contestaré a cualquier pregunta que me hagan los participantes.

Roselaine Bernardino
Estudiante de Maestría – Programa de Posgrado en Letras de la Universidad Estatal del Oeste de Paraná (Unioeste)

Declaro que leí los detalles descritos en este documento. Comprendo que soy libre para aceptar o rechazar y que puedo dejar de participar en cualquier momento. Estoy de acuerdo que los datos recogidos para el estudio sean utilizados para los fines descritos anteriormente. Por eso, manifiesto acuerdo con el presente término y con la participación en la investigación.

Nombre:

Firma:

Foz do Iguaçu, _____ de _____ de 20__.

APÊNDICE B – Roteiros de entrevista

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM DISCENTES

- 1) Qual o seu país de origem?
- 2) Em que ano ingressou na universidade?
- 3) Em qual curso de graduação está matriculado(a)?
- 4) Qual era o seu nível de conhecimento da língua portuguesa e/ou da língua espanhola antes de ingressar na Unila? Quais habilidades conseguia desenvolver?
- 5) Qual a sua língua materna/primeira língua?
- 6) Além de sua língua materna, quais outros idiomas você domina?
- 7) Durante as discussões em sala de aula, na interação com professores e demais colegas, qual(is) idioma(s) você costuma utilizar? Se sente mais confortável utilizando ele?
- 8) Por qual idioma você opta ao elaborar trabalhos acadêmicos?
- 9) Em relação aos conteúdos das aulas, recorda-se de alguma situação específica em que você ou algum colega sentiu dificuldade de compreensão?
- 10) Quais circunstâncias você acredita que estejam relacionadas a essa dificuldade (ausência de familiaridade com o conteúdo; presença de termos técnicos ainda não conhecidos; falta de domínio da língua em que o conteúdo era ministrado; outros fatores)?
- 11) Como você lida com essas dificuldades? Pede auxílio ao professor(a) ou aos colegas de sala?
- 12) Você já se viu em alguma situação em que teve dificuldade em associar os conteúdos dos materiais disponibilizados e das aulas ministradas ao produzir suas atividades acadêmicas? O que você acha que pode ter ocasionado isso?
- 13) Você gostaria de comentar alguma situação específica que tenha ocorrido e que esteja relacionada à pluralidade linguística da universidade?

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM DOCENTES

- 1) Qual o seu país de origem?
- 2) Em que ano iniciou suas atividades na universidade?
- 3) Atua em qual instituto/área?
- 4) Qual era o seu nível de conhecimento da língua portuguesa e/ou da língua espanhola antes de ingressar na Unila? Quais habilidades conseguia desenvolver?
- 5) Qual a sua língua materna/primeira língua?
- 6) Além de sua língua materna, quais outros idiomas você domina?
- 7) Ao ministrar suas aulas e interagir com os alunos, qual(is) idioma(s) você costuma utilizar? Se sente mais confortável utilizando ele?
- 8) Em relação aos conteúdos das aulas, recorda-se de alguma situação específica em que os alunos pareciam apresentar dificuldade em compreender o que estava sendo explicado/pedido?
- 9) Quais circunstâncias você acredita que estejam relacionadas a essa dificuldade (ausência de familiaridade com o conteúdo; presença de termos técnicos ainda não conhecidos; falta de domínio da língua em que o conteúdo era ministrado; outros fatores)?
- 10) Enquanto professor(a), como você lida com isso? O que costuma fazer para minimizar essas dificuldades?
- 11) Você já esteve diante de alguma situação em que os alunos pareciam ter dificuldades em associar os conteúdos dos materiais disponibilizados e das aulas ministradas ao produzirem as atividades acadêmicas? O que você acha que pode ter ocasionado isso?
- 12) Você já se viu com dificuldades para corrigir/avaliar as atividades dos discentes, devido ao idioma em que elas foram produzidas? Como administrou isso?
- 13) Você gostaria de comentar alguma situação específica que tenha ocorrido e que esteja relacionada à pluralidade linguística da universidade?