



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS
LATINO-AMERICANOS (PPG IELA)**

**POLÍTICAS DE LÍNGUAS NA FRONTEIRA: SENTIDOS DE
DIVERSIDADE, MONOLINGUISMO E PRÁTICAS TRANSLÍNGUES**

CARINA CHAVES DOS SANTOS LIVI

Foz do Iguaçu
2022

**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS
LATINO-AMERICANOS (PPG IELA)**

**POLÍTICAS DE LÍNGUAS NA FRONTEIRA: SENTIDOS DE
DIVERSIDADE, MONOLINGUISMO E PRÁTICAS TRANSLÍNGUES**

CARINA CHAVES DOS SANTOS LIVI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Estudos Latino-Americanos.

Orientador: Prof. Dra. LAURA FORTES

Foz do Iguaçu
2022

CARINA CHAVES DOS SANTOS LIVI

POLÍTICAS DE LÍNGUAS NA FRONTEIRA: SENTIDOS DE DIVERSIDADE, MONOLINGUISMO E PRÁTICAS TRANSLÍNGUES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Estudos Latino-Americanos.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dra. Laura Fortes
UNILA

Prof. Dra. Jorgelina Ivana Tallei
UNILA

Prof. Dra. Juliana Pirola Da Conceição
UNILA

Foz do Iguaçu, ____ de _____ de ____.

Catálogo elaborado pelo Setor de Tratamento da Informação
Catálogo de Publicação na Fonte. UNILA - BIBLIOTECA LATINO-AMERICANA - PTI

L785p

Livi, Carina Chaves Dos Santos.

Políticas de línguas na fronteira: sentidos de diversidade, monolinguismo e práticas translingues / Carina Chaves Dos Santos Livi. - Foz do Iguaçu, 2022.

107 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos. Foz do Iguaçu - PR, 2022.

Orientador: Laura Fortes.

1. Multilinguismo. 2. Plurilinguismo. 3. Políticas linguísticas-educacionais. 4. Política linguística de fronteira. 5. Formação de professores. I. Fortes, Laura. II. Título.

CDU 81'246.3(1-04)

Ao amor multiplicado por três: Ana Beatriz, Bruno e Sophia

AGRADECIMENTO (S)

Eu não conseguiria sozinha. O mestrado é uma conquista, mas uma conquista que se construiu graças a muitgenerosidade, do meu marido, Jair e dos meus filhos que entenderam e me acolheram em todos os momentos.

Minha orientadora, Professora Laura Fortes, *needless to say how thankful I am*, Obrigada pelas palavras, pela orientação, pelo incentivo e principalmente por acreditar em mim e no meu trabalho.

À minha família e em especial aos meus pais Ilda e Evoni, obrigada pelo apoio e dedicação às crianças sempre que precisei.

Aos meus colegas de mestrado, que mesmo à distância, sempre se dispuseram a ajudar, trocar idéias, contribuir. Com carinho, Dario Velazquez, Ana Luisa Hickman, Fernando Bueno, Juliana Tonin e Guilherme Cardin, que cedeu uma foto linda para ilustrar o amor de todos nós por essa fronteira tão incrível.

As professoras Juliana Pirola e Laura J. Amato pela leitura atenta e contribuições feitas na banca de qualificação.

Ao Newton, secretário do programa e sempre tão solícito.

Ao grupo de pesquisa LEDI (USP) por todo conhecimento compartilhado, aprendi e aprendo muito sobre Análise de Discurso com cada uma de vocês.

As minhas colegas de trabalho e amigas de todo coração Dulcinéia Queiroz, Miriam Regina Giongo Kuerten e Veronique Durieux, obrigada pela escuta, pelo amor, pelas risadas e pelo vinho.

Obrigada, Thank you, Gracias!

A linguagem não é, pois, transparente, assim como a história também não o é. Tampouco o sujeito. No entanto, vivemos na ilusão da evidência. Quando produzimos um sentido ele nos parece evidente. Mas não é. Tanto não é que pode significar diferentemente para diferentes posições sujeito .

Eni Orlandi

RESUMO

A presente pesquisa tem como principal objetivo analisar os efeitos de sentido de política linguística produzidos no discurso acadêmico por meio da materialidade encontrada em um corpus de arquivo construído a partir de teses e dissertações que abordam o tema de políticas linguísticas na/para a Fronteira entre Foz do Iguaçu (BR), Ciudad del Este (PY) e Puerto Iguazú (AR). A fronteira trinacional constitui-se enquanto um espaço multilíngue onde os sujeitos se significam através das línguas nomeadas, sendo o português e o espanhol as línguas mais faladas. Contudo, há neste espaço a presença de outras línguas tais como guarani, árabe, chinês, coreano, entre outras. Apesar dessa diversidade linguística, vivenciada pelas práticas translíngues que atravessam as subjetividades transfronteiriças, o paradigma monolíngue ainda é bastante presente e reforçado no espaço escolar. Adiciona-se a isso a hegemonia do ensino da língua inglesa como língua estrangeira, também pautada em práticas pedagógicas de orientação monolíngue. Esta pesquisa de cunho interdisciplinar articula reflexões em Análise de discurso (AD), Linguística Aplicada (LA) e Políticas Linguísticas (PL), sendo a AD francesa nossa base teórico-metodológica. A análise apontou a falta de políticas linguísticas específicas que atendam esse espaço multilíngue. A investigação levou à formulação de uma política linguística de fronteira que acontece às margens do Estado por meio de significações construídas por professores e alunos no dia a dia da sala de aula. Por isso, defendemos uma formação de professores que contemple translinguagem e interculturalidade enquanto proposta didático-pedagógica e meio de promoção do plurilinguismo, dentro de uma perspectiva de educação linguística.

Palavras-chave: Multilinguismo. Plurilinguismo. Políticas Linguísticas-educacionais. Política Linguística de Fronteira. Formação de professores.

ABSTRACT

The main objective of the present research is to analyze the effects of meaning of language policy produced in academic discourse through the materiality found in an archival corpus built from theses and dissertations that address the topic of language policies in/for the Border between Foz do Iguaçu (BR), Ciudad del Este (PY) and Puerto Iguazú (AR). The trinational border is constituted as a multilingual space where subjects signify themselves through the named languages, Portuguese and Spanish being the most spoken languages. However, there is in this space the presence of other languages such as Guaraní, Arabic, Chinese, Korean, among others. Despite this linguistic diversity, experienced by the translinguistic practices that permeate cross-border subjectivities, the monolingual paradigm is still very present and reinforced in the school space. Added to this is the hegemony of the teaching of English as a foreign language, also based on monolingual pedagogical practices. This interdisciplinary research articulates reflections on Discourse Analysis (DA), Applied Linguistics (AL) and Language Policies (LP), being French DA our theoretical-methodological base. The analysis pointed out the lack of specific language policies that attend this multilingual space. The research led to the formulation of a border language policy that takes place at the margins of the State by meanings constructed by teachers and students in the daily routine of the classroom. Therefore, we defend teacher education/training that contemplates translanguaging and interculturalism as a didactic-pedagogical proposal and as a means of promoting plurilingualism, within a linguistic education perspective.

Keywords: Multilingualism. Plurilingualism. Linguistic-educational policies. Border Linguistic Policy. Teacher education.

RESUMEN

El objetivo principal de la presente investigación es analizar los efectos de sentido de la política lingüística producidos en el discurso académico a través de la materialidad encontrada en un corpus de archivo construido a partir de tesis y disertaciones que abordan el tema de las políticas lingüísticas en/para la Frontera entre Foz do Iguaçu (BR), Ciudad del Este (PY) y Puerto Iguazú (AR). La frontera trinacional se constituye como un espacio multilingüe donde los sujetos se significan a través de las lenguas nombradas, siendo el portugués y el español las más habladas. Sin embargo, en este espacio hay presencia de otras lenguas como el guaraní, el árabe, el chino o el coreano, entre otras. A pesar de esta diversidad lingüística, experimentada por las prácticas translingüísticas que atraviesan las subjetividades transfronterizas, el paradigma monolingüe sigue estando muy presente y reforzado en el espacio escolar. A esto se suma la hegemonía de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, también basada en prácticas pedagógicas monolingües. Esta investigación interdisciplinar articula reflexiones sobre el Análisis del Discurso (AD), la Lingüística Aplicada (LA) y las Políticas Lingüísticas (PL), siendo el AD francés nuestra base teórico-metodológica. El análisis señaló la falta de políticas lingüísticas específicas que atiendan a este espacio multilingüe. La investigación condujo a la formulación de una política lingüística fronteriza que tiene lugar en los márgenes del Estado a través de los significados construidos por profesores y alumnos en la vida cotidiana del aula. Por ello, defendemos una formación docente que contemple el translingüismo y la interculturalidad como propuesta didáctico-pedagógica y como medio para promover el plurilingüismo, dentro de una perspectiva de educación lingüística.

Palabras clave: Multilingüismo. Plurilingüismo. Políticas lingüístico-educativas. Política lingüística fronteriza. Formación de profesores.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	Cartaz Referente à Política de nacionalização de Vargas	33
Fotografia 2	Tramas urbanas na fronteira	44

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Políticas Linguísticas Implementadas no Brasil.....	22
Quadro 2 – Carga horária do ensino de línguas no período Imperial.....	31
Quadro 3 - Pesquisas que constituem o arquivo de Teses, Dissertações e TCCs.....	59

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1. INTRODUÇÃO	17
2 DO MULTI AO MONO: CAMINHOS DO APAGAMENTO LINGUÍSTICO NO BRASIL	19
2.1 CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO PARADIGMA MONOLÍNGUE NO BRASIL	19
2.2 ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL	28
2.3 TODOS OS CAMINHOS LEVAM AO INGLÊS?	36
2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO	40
3 O ARQUIVO EM CONSTRUÇÃO: OBJETO E PROBLEMA DE PESQUISA	42
3.1 FRONTEIRA: UM ESPAÇO DE MUITAS LÍNGUAS E ETNIAS	42
3.2 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA: PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES A PARTIR DA ANÁLISE DE DISCURSO, LINGUÍSTICA APLICADA E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS	47
3.3 O CORPUS DE ARQUIVO: PERCURSO METODOLÓGICO	53
3.4 PESQUISAS EM POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA/PARA A FRONTEIRA	56
3.5 O ARQUIVO EM ANÁLISE: UM OLHAR PARA A MEMÓRIA DISCURSIVA EM AD FRANCESA	66
3.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO	71
4 PERSPECTIVA TRANSLÍNGUE NO ENSINO DE LÍNGUAS: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)	72
4.1 MULTILINGUISMO, LÍNGUA, FRONTEIRA	72
4.2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS EM CONTEXTO DE FRONTEIRA	75
4.3 CAMINHOS PARA UM ENSINO DE LÍNGUAS ACOLHEDOR: O QUE TEM SIDO FEITO	83
4.4 PRÁTICAS TRANSLÍNGUES E INTERCULTURALIDADE COMO PARTE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	88
4.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO	90
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE	103

APRESENTAÇÃO

A fronteira e seu multilinguismo são a mola propulsora desta pesquisa. Foz do Iguaçu, no Brasil, faz fronteira com Ciudad Del Este, no Paraguai, e Puerto Iguazu, na Argentina, configurando uma fronteira trinacional onde há a circulação de diferentes idiomas, sendo o português e o espanhol as línguas mais faladas, além do guarani.

Mesmo graduada em História pela Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) no ano de 2003, minha carreira profissional desenvolveu-se como professora de inglês e, posteriormente, também português após a mudança para a cidade de Foz do Iguaçu. Estando neste espaço multilíngue desde 2008, sempre me questionei em relação ao interesse da população local, neste caso, de Foz do Iguaçu, quanto ao aprendizado de outros idiomas, pois me assustava o número de alunos desistentes apresentados nas reuniões semestrais da escola de idiomas onde eu trabalho.

A pergunta que eu sempre fazia a mim mesma e também aos meus colegas e a alguns alunos era “por que os alunos desistem do curso de idioma?”, as respostas eram sempre, basicamente, as mesmas: “é difícil”, “é caro”, “fui demitido não vou mais trabalhar com turismo”, pois muitos dos alunos adultos trabalham no setor de turismo, assim como muitos adolescentes estudam com a intenção de trabalhar nesse setor, além, claro, de considerarem o inglês uma língua importante a se aprender, o idioma é o que tem o maior número de alunos matriculados, seguido do espanhol, alemão e francês.

Neste sentido, outras perguntas foram surgindo na tentativa de entender por que uma parcela importante dos habitantes da fronteira, que é um espaço multilíngue, não demonstra, no meu entender, uma preocupação com o aprendizado de outras línguas, principalmente o espanhol.

A partir das conversas na sala de professores, dos interesses em comum com alguns colegas acerca da diversidade linguística e cultural da cidade, acentuada pela experiência da sala de aula, onde boa parte dos alunos falavam outras línguas maternas, além do português, minhas inquietações em relação aos

processos de ensino e aprendizagem de línguas por parte dos brasileiros foram aumentando.

É comum nas escolas que os alunos, filhos de imigrantes, tenham a experiência de falar outros idiomas em casa, sendo a grande maioria falantes de árabe, mas também de chinês, espanhol, guarani, entre outros, enquanto os brasileiros não demonstravam interesse em aprender outros idiomas que não fosse o inglês.

A diversidade linguística nas salas de aula em Foz do Iguaçu é bastante comum e essa diversidade tem sido tema de muitas pesquisas que propõem investigar questões pertinentes à identidade dos alunos, as línguas que falam, consciência e atitudes linguísticas, assim como a formação de professores.

É importante acrescentar que, muitas vezes, e digo isso partindo da minha experiência enquanto professora, chegamos à sala de aula para lecionar inglês e não estamos preparados para “lidar” com a diversidade linguística que encontramos. Sendo assim, quando nos deparamos com alunos que falam outras línguas maternas, a reação, geralmente, é lhes pedir para que não usem sua língua materna em sala, e isso é comum não só na escola de idiomas, onde o foco é o desenvolvimento linguístico do aluno na língua alvo, e, muitas vezes, até mesmo a língua portuguesa é apagada neste espaço.

No espaço da escola regular, o apagamento da diversidade linguística é ainda mais evidente devido à exigência por uma comunicação que priorize a língua portuguesa, ou seja, verificamos o funcionamento de paradigmas monolíngues nas escolas, que direcionam as práticas pedagógicas de favorecimento do ensino da língua portuguesa, em detrimento das demais línguas do Brasil e, também, das línguas dos países vizinhos, resultado do processo de formação dos estados nacionais como apontam Oliveira (2016), Makoni e Pennycook (2007) e Santos e Santo (2018), o que se verifica seja em escolas de idiomas (aula de inglês com foco na comunicação em inglês), ou nas escolas regulares (aula de português ou demais disciplinas com foco na comunicação em português).

Por outro lado, ser professora na fronteira também me proporcionou a experiência de lecionar por três anos em Ciudad del Este, no Paraguai. Essa experiência com aulas de inglês e português como língua estrangeira foi muito importante no sentido de despertar ainda mais meu interesse pela questão do multilinguismo, justamente por conviver mais de perto com idiomas como o guarani e

o espanhol, além do jopará, resultado do contato entre o guarani e o espanhol, bastante presente nas práticas comunicativas no Paraguai, e o portunhol, que configura o contato entre o português e o espanhol.

Trabalhar em Ciudad del Este e não falar espanhol, a princípio, não se mostrou um problema pra mim, afinal, eu lecionava inglês e português, logo, a comunicação com os alunos se dava basicamente nessas duas línguas e o portunhol era, também, um mecanismo de comunicação caso precisasse. O acolhimento dos alunos para com os professores brasileiros também era muito bom e de muito respeito, inclusive em relação ao fato de não falar espanhol: muitos alunos falavam português e sempre me passavam a sensação de que se eu não conseguisse me comunicar com eles, eles conseguiriam se comunicar comigo através do português.

No entanto, o interesse em aprender espanhol surgiu, em grande parte, tanto por perceber como as pessoas, de forma geral, se referiam ao portunhol inferiorizando essa forma de comunicação, quanto por sentir vergonha de não falar pelo menos uma das línguas dos meus alunos que me receberam tão bem.

Por volta de 2016 comecei a ler sobre políticas linguísticas (PL) por sugestão de uma colega de trabalho, estudante de Letras na Unioeste, na época, e as leituras foram muito importantes para a construção do entendimento do que são PL e de como podem contribuir para o aprendizado de línguas na fronteira. Aqui surgiu, então, o interesse por ingressar no mestrado, voltar à academia e à pesquisa, a fim de construir conhecimento e contribuir com estudos e práticas de ensino voltadas à promoção do multilinguismo na fronteira.

1. INTRODUÇÃO

A partir do percurso de pesquisa iniciado no PPG IELA, em 2020, assim como das contribuições das leituras e reflexões propostas nas disciplinas, pude me perceber enquanto sujeito que também assimila e reproduz o discurso do monolinguismo e que tinha uma noção muito superficial do que é bilinguismo, sempre associando o ser bilíngue às línguas portuguesa e inglesa. Apesar de ser uma pessoa que sempre se interessou por outras línguas, também tinha uma ideia de que “o importante era aprender inglês”, que essa era “a língua que me daria melhores oportunidades na vida”. Hoje, percebo isso como o funcionamento de um discurso que coloca a língua inglesa como língua de prestígio, como mais importante que as demais línguas. Porém, aprender espanhol já foi o início de um processo de mudança de paradigmas, de reconhecimento enquanto sujeito de fronteira, acentuado, posteriormente, pelo ingresso no mestrado.

A proposta inicial de pesquisa visava investigar a relação dos sujeitos com as línguas e seu aprendizado nas escolas da fronteira através de entrevistas com professores e alunos, pois, sendo a fronteira um espaço multilíngue, eu compreendia que este espaço seria ainda mais favorável ao aprendizado de idiomas, como um lugar onde se pode realmente praticar o uso da língua que se está aprendendo. No entanto, em decorrência da pandemia¹, o acesso a esses alunos e professores foi dificultado, até mesmo porque a observação de aulas também fazia parte do processo de investigação. Neste sentido, foi preciso repensar a proposta, buscar alternativas que nos permitissem buscar essas relações e assim, chegamos à proposta apresentada nesta dissertação.

Esta dissertação é sobre pesquisas desenvolvidas nas Universidades Unila e Unioeste, ambas situadas na cidade de Foz do Iguaçu, e que têm como tema central Políticas Linguísticas. Num período em que a ciência se tornou o centro do debate político no país, devido à pandemia de covid-19, sendo extremamente questionada por alguns, entendemos que valorizá-la é muito importante. Assim, tornar essas pesquisas nosso corpus de investigação é um passo nessa direção.

¹ Decreto Estadual nº4230 de 16 de Março de 2020 determinou a suspensão das aulas presenciais na pandemia, e a Portaria nº125 de 19 de Março de 2020 que determinou o fechamento das fronteiras do Brasil com países sul-americanos.

O conhecimento produzido no âmbito da fronteira, nos diferentes campos do saber abrigados nas universidades, nos mostra o quão plural é este espaço, reforçando a importância de uma aproximação entre universidade e comunidade. Pensando esta questão, o estágio pedagógico, desenvolvido como requisito do programa de pós-graduação, foi elaborado a partir de reflexões de como levar o conhecimento produzido nas pesquisas até as professoras e professores da rede municipal e estadual do município de Foz do Iguaçu. Dessa forma, a remediação (Bolter e Grusin, 2000) que consiste na conversão de mídias e que possibilitou a produção de vídeos/resenhas de cinco das dissertações que compunham nosso corpus. A divulgação foi feita por meio das redes sociais do Projeto de extensão Pedagogia de Fronteira, coordenado pela professora Dra. Jorgelina I. Tallei, na Unila. No mesmo projeto de extensão tivemos a oportunidade de ministrar uma oficina intitulada: Translinguagem como ferramenta didático-pedagógica no ensino de línguas, na qual abordamos o conceito de translinguagem e como esta pode contribuir para o aprendizado de línguas adicionais. Esta e outras participações em eventos online, bem como as leituras, tanto das disciplinas quanto as direcionadas à pesquisa foram de suma importância para a realização deste trabalho.

Desta forma, nosso objetivo geral é analisar os efeitos de sentido de política linguística presente no discurso acadêmico produzido na Unila e na Unioeste, pois nos interessa saber como esses(as) pesquisadores(as) significam esse lugar de diversidade que é a fronteira na/para a valorização do multilinguismo. Para tanto, dividimos esta dissertação em três capítulos alinhados aos nossos objetivos específicos, a saber: a) analisar o processo de construção do imaginário linguístico monolíngue no Brasil, por meio de políticas linguísticas e educacionais de ensino de línguas; b) construir um corpus de arquivo de teses, dissertações e TCCs para entender o funcionamento dos discursos acerca das políticas linguísticas propostas para a fronteira; c) Discutir a translinguagem e a interculturalidade como propostas didático-pedagógicas importantes na/para a formação de professores da fronteira trinacional.

2 DO MULTI AO MONO: CAMINHOS DO APAGAMENTO LINGUÍSTICO NO BRASIL

“language [diversity] is not a problem unless it is used as basis for discrimination” (Einar Haugen)²

Neste primeiro capítulo abordamos historicamente como políticas linguísticas e educacionais foram usadas de modo a determinar o português como língua oficial do Brasil. As reflexões desenvolvidas aqui nos permitem compreender em que medida língua e escola são afetadas pela política, resultando num imaginário de monolinguismo no Brasil em detrimento das demais línguas, sejam elas indígenas, africanas ou de imigração.

Organizamos o capítulo partindo de uma discussão acerca da construção do monolinguismo, passando por questões pertinentes ao ensino de línguas no Brasil, a preferência pelo inglês como LE (língua estrangeira) a ser ensinada nas escolas, e em como isso afeta nossa região de fronteira, costurando a discussão a partir do conceito de PL (política linguística), identidade e imaginário linguístico.

2.1 CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO PARADIGMA MONOLÍNGUE NO BRASIL

No início da pesquisa, tivemos a oportunidade de participar como palestrante em uma das lives do Ciclo Identidade IELA, no ano de 2020³, promovidas por nosso programa de pós-graduação e que resultou na publicação de um capítulo

² HAUGEN, 1973, p.40. APUD HORNBERGER, 2006 p. 5. “A língua [diversidade] não é um problema, a não ser que seja usada como base para discriminação” (grifo do autor) [tradução nossa].

³ link de acesso para a live apresentada no PPG IELA em 10/09/2020
<https://www.youtube.com/watch?v=174qszLkljQ&t=2770s>

de livro do programa intitulado “Políticas linguísticas e educacionais em espaços multilíngues de fronteira”, (cf.: LIVI; FORTES, 2020) no qual apresentamos reflexões iniciais de nossa pesquisa a partir de um levantamento bibliográfico de teses, dissertações e TCCs que abordam, além de políticas linguísticas, questões de identidade, interculturalidade, translíngua e formação de professores na fronteira.

Partimos do pressuposto de que as ações sobre as línguas, no que tange à formação da identidade nacional do brasileiro, sempre foram permeadas por relações de poder. O Quadro 1⁴ a seguir, nos dá um panorama geral de como as políticas linguísticas foram sendo implantadas de modo a construir a língua portuguesa como língua oficial do Brasil, e que conseqüentemente ativam um processo de apagamento das demais línguas locais, passando por períodos de repressão a algumas línguas de imigração, até chegar na determinação do inglês como língua estrangeira de ensino obrigatório, e que nos levam a refletir sobre os efeitos que tais políticas geram nas relações que se estabelecem entre os sujeitos e as línguas.

Quadro 1: Políticas linguísticas implementadas no Brasil

Ano/período	Ações/Políticas linguísticas
1554	Os jesuítas aprendem a língua tupi-guarani para facilitar o processo de catequização dos indígenas. Anchieta (jesuíta) organiza uma gramática e torna-se comum falar em tupi(língua geral) inclusive em cerimônias religiosas.
1530	separação, pelos escravistas, dos escravos que faziam uso da mesma língua.
1681	Alvará Régio: formalizou-se à língua geral (o tupi) como língua franca; Difusão da língua geral; Favorece a língua autóctone, mas nega as línguas de origens africanas.
1727	Primeira Política Linguística de Portugal para o Brasil; Carta Régia: ensino oficial da língua portuguesa, oficializado em todo o reino, assim como à expressão "língua portuguesa" para denominar que o instrumento oficial queria unificar; Início do monolinguismo
1750	Francisco Portillo e Melo governava a aldeia de Santa Ana de Macapá em Língua Portuguesa.

⁴ O quadro apresentado foi extraído da dissertação de Elisena Bertotti (2012) e atualizado por nós, de modo a contemplar ações/políticas recentes referentes às línguas.

1757 a 1790	Fundação do diretório dos índios: legislação colonial que abordava também questões linguísticas; Português como língua do príncipe: uso e ensino obrigatórios.
1759	Marquês de Pombal expulsa os jesuítas por meio do Alvará Régio de 3 de setembro e da Carta Régia de 4 de outubro; Os jesuítas representam uma ameaça para a língua do príncipe.
1808	Coroa Portuguesa vem ao Brasil e há diferenças no uso do português nos dois países.; Início do preconceito linguístico e correção gramatical; Língua geral é proibida; Línguas africanas sem valor social.
1808 a 1822	Reforço do monolinguismo e do preconceito linguístico com a criação de instituições de ensino superior (todas para o ensino da língua portuguesa) Criação da Biblioteca Nacional Brasileira e do serviço de "Imprensa Régia" Relações entre língua e poder: políticas de implementação do português não foram democráticas, impuseram-se por meio da força, rejeição e marginalização de outros falares.
1824	Primeira Constituição: nação independente, mas ignorou-se à presença dos indígenas; Sem uma política linguística proibitiva o imigrantes entraram no país durante o império; Vinda de imigrantes alemães para o sul do país
1859 a 1875	Imigrantes europeus (12.563) vieram ao Brasil para suprir à falta de mão de obra e foram prejudicados por não saberem a língua portuguesa e assinarem contratos
1908	Depois da proclamação da república (1889), denúncias dos massacres e extermínios de indígenas, forçaram à criação e assistência e proteção leiga e privativa as populações indígenas; Criou-se o SPI (Serviço de Proteção ao Índio), sendo responsabilidade do Governo Federal, mas com o objetivo de pacificar e não de valorizar e proteger à cultura, os valores e à língua dessa etnia.
1922	Semana da arte moderna: defesa e valorização do idioma local e não do português de Portugal; Brasil República: continua à política do monolinguismo, mas com o olhar nacionalista; Desvalorização das línguas autóctones; Preocupação em modificar a fala do colonizador, valorizando o português do Brasil.
1937	Nova constituição - Política Linguística de Vargas: proibição do ensino de língua estrangeira, fechamento de locais que pudessem remeter ao sentimento de pertencimento aos locais de origem, proibição do uso das línguas maternas em público; Proibição de línguas que não fosse o português e difusão do idioma.
1938	A Política Linguística de âmbito internacional prejudica a situação dos imigrantes no Brasil, pois rejeitava o conceito de minoria étnica, linguística e religiosa.

1939	Decreto Lei nº 1.545 Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Brasil em estado de guerra contra Alemanha e Itália, sendo proibido o uso de suas línguas por imigrantes e seus descendentes; Política de silenciamento e incriminação (chamavam de quinta coluna à quem não falava português)
1940 a 1950	Uso de censo para identificar a região brasileira com mais imigrantes que não falavam português, pois se tornaram uma ameaça.
1946	Nova Constituição: contradição. Apesar da imagem de país moderno, houve a manutenção, as escolas tradicionais e conservadoras quanto às políticas linguísticas; Política linguística: forte repressão ao ensino bilíngue, com destruição de material didático e prisões de professores; O indígena passa a ter valor simbólico, mas com a finalidade de integrar tanto nativos quanto negros por meio de força, para a assimilação linguístico-cultural;
1961	LEI Nº 4.024 LDB
1964 a 1985	Regime Militar - prevaleceu o português como língua oficial do Brasil.
1967	Serviço de Proteção ao Índio foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) com foco na preservação de vida e das tradições culturais das diferentes tribos.
1970	Políticas de promoção de línguas minoritárias através da educação escolar indígena, com uma perspectiva bilíngue e intercultural;
1988	Aprovada a nova Constituição – “Constituição de 88” – reconhecimento formal dos direitos coletivos dos povos indígenas à posse das terras que ocupam historicamente, garantindo também “usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos”; Reconhecimento dos remanescentes dos quilombos e assegurar aos seus descendentes, que ocupam as terras dos seus antepassados, a propriedade definitiva das mesmas; Constituição de 1988: não era proibitiva. Reconhece a língua portuguesa como a única oficial no território brasileiro, mas garante aos indígenas o direito ao uso de suas línguas;
1990	Política linguística de promoção da língua portuguesa. Assina-se o acordo ortográfico da língua portuguesa (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe), para unificar a ortografia internacionalmente, elaborando um “vocabulário comum”; De todos os países envolvidos, somente o Brasil, Cabo Verde e Portugal ratificou o documento e a vigência continuava pendente;
1996	Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: 180 línguas indígenas são classificadas como “línguas próprias de um território”

1999	Aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena por meio do Parecer 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação; Garantias conquistadas: determina a estrutura e funcionamento da escola indígena e propõe ações concretas em prol da educação escolar indígena; A política linguística não era proibitiva, mas ainda mantinha a língua portuguesa como a única oficial em um país multilíngue; Fundada a primeira ONG brasileira dedicada à política linguística, o IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística);
2002	Incorporação de outras modalidades de línguas minoritárias; Política Linguística inclusiva: Câmara de vereadores de São Gabriel da Cachoeira aprova a Lei 145/2002, co-oficializando as línguas indígenas: Nheengatu, Tukano e Baniwa no município de Alto Rio Negro, no Amazonas; Criação da Lei nº 10.436, que dispõe sobre a oficialidade da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - reconhecendo-a como meio oficial de comunicação e expressão.
2004	Na 5ª Reunião de Ministros da Educação da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa) os países decidem retomar as negociações quanto ao acordo ortográfico; Na 5ª Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP, aprovou-se o 2º Protocolo Modificado, alterando a cláusula de vigência do acordo ortográfico, ao invés da ratificação de todos os países para a vigência do acordo, bastava somente de três países;
2005	A lei 11.161 torna obrigatório a oferta do ensino de espanhol nas escolas e de matrícula facultativa pelos alunos.
2006	Seminário de Criação do Livro de Registros das Línguas, promovida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), Comissão de Educação e Cultura da Câmara de Deputados e IPOL – movido por falantes que reivindicavam o reconhecimento como “patrimônio cultural e imaterial do Brasil”; Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil (GTDL) foi oficializado;
2009	Audiência Pública da Diversidade Linguística no Brasil, realizada em Brasília; No Rio Grande do Sul, a lei 13.178 “declara patrimônio cultural do Estado o dialeto Talian;
2010	Assinado o Decreto no 7.387, que instituiu o Inventário Nacional da Diversidade Linguística;
2012	Lei no 14.061 “declara integrante do patrimônio histórico-cultural do Estado do Rio Grande do Sul a Língua Hunsrik”
2017	Lei nº 13.415 revogação da lei nº 11.161 sobre a obrigatoriedade do ensino de espanhol; 22 de dezembro foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2 referente à instituição e implementação da base nacional comum curricular (BNCC) na educação básica.
2020	Parecer CNE/CEB nº 2/2020 normatização do ensino plurilíngue

Fonte: Elaborado pela autora, com base em PEREIRA (2019, p. 31).

O recorte específico de documentos referentes a políticas linguísticas-educacionais justifica-se pela compreensão de que é por meio delas que o monolinguismo da língua portuguesa é reforçado a partir do espaço escolar. Ao mesmo tempo, cria-se um imaginário acerca da língua nacional e também da língua estrangeira. Para Mariani “é no imaginário linguístico que o sujeito encontra refúgio, enquanto ilusão necessária à sua unidade” (MARIANI, 2003, p. 57). Nesse contexto, e com as inúmeras mudanças que se sucederam na política educacional do Brasil, observamos como as políticas linguísticas e educacionais adotadas pelo estado brasileiro atuaram ideologicamente, de modo a reprimir o uso de línguas que não a portuguesa, como no caso específico da Lei de Crime Idiomático⁵ (sobre o qual falaremos mais adiante), na construção de um estado monolíngue. Não obstante, a língua inglesa vai ocupando um lugar de prestígio no âmbito escolar, principalmente no que tange à sua relação com a formação profissional.

Propomos, então, apresentar nesta seção esses dois vieses do ensino de línguas no Brasil: um que enfatiza a construção da língua portuguesa como língua nacional, ligada ao imaginário de unidade, do ser brasileiro; e um que favorece o ensino de inglês como língua estrangeira moderna, em detrimento de outras línguas.

Retomando o quadro acima, destacamos algumas das principais ações do Estado no sentido de promover o monolinguismo, repetindo aqui a pergunta de Monteagudo (2012) “como se consegue criar ambientes sociais monolíngues?”

Ao percorrer este caminho do “como” se constrói uma nação monolíngue, observamos um Estado que, de modo geral, sempre interferiu diretamente no processo de ensino no país, tomando decisões acerca das políticas educacionais e/ou linguísticas, através da promulgação de leis/decretos, bem como uma mudança de perspectiva no que tange ao papel da escola, que passou a ter um caráter mais burocrático, significando a baixa ou até mesmo nula participação de professores, nas tomadas de decisões. Neste sentido, nos referimos a uma política do Estado, que, segundo Hornberger (2006), impõe determinada língua como língua

⁵ Ver Quadro 1 Políticas Linguísticas Implementadas no Brasil.

nacional, contudo não instrumentaliza essa língua para que esta seja a língua da escola.⁶

Ou seja, no caso do Brasil, mesmo antes do decreto do Marquês de Pombal, que proibiu o tupi e instituiu o português como língua do Brasil, percebemos um movimento de controle por parte do Estado, atuando de acordo com os interesses do colonizador. Em 1727, por exemplo, há o registro da primeira política linguística de Portugal para o Brasil, quando há a oficialização do ensino de português em todo o reino, dando início ao processo que nos levou ao monolingüismo.

o monolingüismo social, longe de ser um fenômeno espontâneo, pode ser (e frequentemente é) o resultado de uma série de operações glotopolíticas, mais ou menos deliberadas, de homogeneização de populações falantes de várias línguas, um resultado que, aliás, é mantido artificialmente pelos estados mediante políticas de exclusão de línguas outras que a 'oficialmente' reconhecida. (MONTEAGUDO, 2012, p. 45/46)

Para Lagares (2018, p. 53) “A invenção da língua nacional significa também a invenção do monolingüismo”, pois desencadeia um processo de apagamento forçado da diversidade linguística já existente, e esse apagamento se dá, a meu ver, baseado em discursos político-ideológicos movidos por interesses econômicos. Dessa forma, o paradigma do monolingüismo é predominante, vinculado ao imaginário de unidade historicamente construído pelos processos de formação dos Estados nacionais:

No final do século XVIII e início do século XIX, a idéia de nacionalidade havia se tornado intimamente ligada ao conceito de uma língua (por oposição à língua em seu sentido genérico) e toda a equação foi resumida no slogan “Uma nação, um povo, uma língua”. (RAJAGOPALAN, 2001, p. 20, grifo do autor, tradução nossa⁷).

Monteagudo (2012) nos diz que esse modelo napoleônico de um estado uma língua é atrelada às mudanças acerca de conceitos políticos desde o

⁶ HORNBERGER, N. Frameworks and models in Language Policy and Planning Research. In: RICENTO, Thomas. An Introduction to Language Policy: Theory and Method. 2006, Blackwell. (p. 24-41)

⁷ Texto original: “By the late 18th and early 19th centuries, the idea of nationhood had become closely linked with the concept of a language (as opposed to language in its generic sense) and the whole equation was summed up in the slogan ‘One nation, one people, one language’”. (RAJAGOPALAN, 2001, p. 20, grifo do autor).

Antigo Regime e a ideia de poder divino do rei. Com base nesta perspectiva o autor afirma que:

As mudanças revolucionárias que trouxeram nações fabricadas e difundidas ao longo dos séculos XVIII e XIX tais como 'soberania nacional', 'governo do povo', 'igualdade dos cidadãos', foram as que propiciaram a aparição de consciências nacionais. Os revolucionários franceses se encontraram com a herança do estado dinástico francês, cujas fronteiras (européias) eram o resultado mais ou menos fortuito de aquisições, conquistas e alianças das sucessivas dinastias que detiveram historicamente o trono da França. No interior dessas fronteiras se falavam várias línguas (tais como o bretão, o francês, o occitano, o basco, o catalão, o italiano, diversas variedades germânicas desde o alemão da Alsácia até o flamengo passando pelo lorenês), e o idioma francês era falado somente na região parisiense, com as suas variedades distribuídas pelas outras regiões do norte (normando, picardo, champanhês, etc). A maioria da população era analfabeta, falava dialetos locais da respectiva língua, e só uma minúscula porcentagem sabia ler e falar do francês cultivado. Aproximadamente dois terços desta população falavam variedades de línguas outras que o francês. Os revolucionários **fundaram a ideia de nação** nos princípios da soberania popular e igualdade dos cidadãos, mas ao mesmo tempo decidiram que os franceses constituíam uma nação e para fazer realidade os ditos princípios, a nação devia ter uma cultura homogênea exprimida numa língua comum. (MONTEAGUDO, 2012, p.48) [grifo nosso]

Similarmente, Makoni e Pennycook (2007) discutem o paradigma monolíngue como resultado histórico de projetos nacionalistas, que empreenderam processos de “invenção das línguas”. Desse modo, as línguas podem ser compreendidas como construtos historicamente produzidos, unidades enumeráveis e ligadas à noção de território (MAKONI; PENNYCOOK, 2007).⁸

Ainda nessa perspectiva de construção de uma unidade nacional, Lagares (2018) afirma que:

A diversidade linguística é um obstáculo à modernização da sociedade e ao desenvolvimento econômico dos países. A consolidação da língua de colonização como elemento unificador da nova nação exige empreender políticas que tem como objetivo tornar as elites do país plenamente proficientes nesse idioma, consolidando a hierarquia social própria da realidade colonial. (Lagares, 2018, p. 21)

⁸ Discussão preliminarmente apresentada em Livi e Fortes (2020).

Neste sentido, no Brasil, o processo histórico que envolve a consolidação da língua portuguesa como língua nacional é permeado por tensões⁹ oriundas das políticas linguísticas do Estado que agia de forma a coibir o uso das demais línguas no território do Brasil tornando o aprendizado do português como uma obrigatoriedade. Exemplo disso é o uso da língua portuguesa por Francisco Portillo e Melo para governar a aldeia de Santa Ana de Macapá no ano de 1750, demonstrando o uso da língua no âmbito administrativo, e como dito anteriormente, à expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal proibindo o ensino do tupi, e instituindo o português como a língua a ser ensinada nas escolas.

No Brasil, ao longo de sua história, a imposição da língua portuguesa, como observamos até aqui, é evidenciada em diferentes políticas linguísticas determinadas pelo Estado, dentre elas podemos citar, por exemplo, a Carta Régia de 1727 que oficializa o ensino da língua portuguesa, o Alvará Régio nº3 juntamente com a Carta Régia de 4 de outubro de 1759 que determina a expulsão dos jesuítas dos Brasil, pois estes ensinavam o tupi, logo representavam uma ameaça a língua do príncipe.

O período de 1808 a 1824, que compreende a chegada da família real ao Brasil até os dois primeiros anos pós independência do país, também é marcado por políticas de instauração do monolinguismo por meio da criação de instituições de ensino superior onde as aulas eram todas ministradas em língua portuguesa, criação da Biblioteca Nacional do Brasil e da Imprensa Régia, ou seja, atos como estes criam o imaginário de que somos todos iguais, pois falamos a mesma língua, e a escola constitui um dos instrumentos ideológicos responsáveis pela reprodução do discurso de unidade nacional do Estado, tornando-se um espaço de “silenciamento” de línguas indígenas, africanas e de imigração. Assim, vale ressaltar que ainda nos dias de hoje, as práticas de ensino são permeadas por orientações monolíngues (SANTOS; SANTO, 2018), desconsiderando a diversidade linguística das salas de aula.

Guimarães (2005) atribui o processo de apagamento das línguas a quatro momentos históricos:

O primeiro momento começa com o início da colonização e vai até a saída dos holandeses do Brasil em 1654. Nesse período o português convive, no território que é hoje o Brasil, com as línguas indígenas, as línguas gerais e o holandês. As línguas gerais eram línguas tupi faladas pela maioria da

⁹ Usamos o termo “tensões” aqui por acreditarmos que as ações que implicaram no processo de construção da identidade nacional por meio da língua portuguesa foram permeadas por resistências ao uso da língua imposta pelo colonizador.

população [...]; o segundo período começa com a saída dos holandeses e vai até à chegada da família real portuguesa no Rio de Janeiro em 1808. A saída dos holandeses muda o quadro de relações entre línguas no Brasil na medida em que o português não tem mais a concorrência de uma outra língua de Estado (o holandês). [...] O terceiro momento do português no Brasil começa com a vinda da família real em 1808, como consequência da guerra com a França, e termina com a independência. Poderíamos utilizar, como data final desse período, 1826, pois é nesse ano que se formula a questão da língua nacional do Brasil no parlamento brasileiro. O quarto período começa em 1826. Neste ano, o deputado José Clemente propôs que os diplomas dos médicos no Brasil fossem redigidos em “língua brasileira”. Em 1827 houve um grande número de discussões sobre o fato de que os professores deveriam ensinar a ler e a escrever utilizando a gramática da língua nacional. Ou seja, a questão da língua portuguesa no Brasil, que já era língua oficial do Estado, se põe agora como uma forma de transformá-la em língua do colonizador em língua da nação brasileira. Temos aí constituída a sobreposição da língua oficial e da língua nacional. (GUIMARÃES, 2005, p. 24, 25).

Esses e outros fatores apontados por Guimarães (2005), como a criação da imprensa e a fundação da biblioteca nacional, bem como o aumento da população portuguesa no Brasil, são exemplos de como as relações entre as pessoas e as línguas vão delineando a construção da identidade do “brasileiro” por meio da língua. e, como veremos a seguir, mudanças pertinentes, também, no que tange ao papel da escola e no ensino de línguas estrangeiras.

2.2 ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL

Na seção anterior, procuramos entender historicamente a construção do monolinguismo no Brasil por meio de ações/políticas linguísticas que levaram o português ao status de língua nacional. Observamos que tais ações, desde a efetivação da colonização, empreenderam atos de apagamento das línguas indígenas, e consequentemente a proibição do tupi, como forma de consolidar o uso do português. Sendo assim, nesta seção buscamos historicizar, também, o ensino de línguas no Brasil para pensarmos as questões políticas, identitárias e de poder que envolvem as línguas.

De acordo com Elisa Alencar, em artigo publicado no site HELB (História do Ensino de Línguas no Brasil)¹⁰, a primeira gramática do Tupi foi escrita pelo padre jesuíta José de Anchieta ainda no ano de 1536, isso já aponta para um

¹⁰ ALENCAR, Elisa. A importância da História do Brasil para compreender a trajetória do Ensino de Línguas no país. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=112:a Acesso em: 03 jun. 2021.

entendimento, por parte dos colonizadores, de que a base para o ensino deveria ser gramatical. A mesma autora ainda aponta que após a chegada da família real, foi promulgada a Decisão nº 29, de 1809, determinando que “os professores deveriam ensinar as línguas modernas da mesma forma que o Latim era ensinado”, incumbindo ao professor, inclusive, o dever de desenvolver sua própria gramática. Vale lembrar que neste período o tupi já havia sido proibido, e as línguas estrangeiras modernas às quais a autora se refere são o francês e o inglês, principalmente.

Leffa (1999) aponta que o ensino de línguas, no período do império, é marcado, principalmente, pelo método de tradução e gramática, uma vez que a base para o ensino era a tradução de textos. Ou seja, mesmo com a implementação do ensino de línguas modernas, a forma como se ensinava continuou a mesma. Nas palavras do autor:

A metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de texto e análise gramatical. A administração, incluindo decisões curriculares, por outro lado, estava centralizada nas congregações dos colégios, aparentemente com muito poder e pouca competência para gerenciar a crescente complexidade do ensino de línguas. (LEFFA, 1999, p. 4).

Outro fator importante de ser destacado no que diz respeito ao ensino de línguas no período imperial é o número de línguas ofertadas e a carga horária destinadas a elas na escola. Leffa (1999) no intuito de encontrar a raiz do problema do ensino de línguas no Brasil, também traz essa questão. No Quadro 2 a seguir, podemos observar a gradativa diminuição do número de horas dedicadas ao ensino de línguas.

Quadro 2: Carga horária do ensino de línguas no período imperial

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Total de horas
1855	18	9	9	8	6	3 (F)	50
1857	18	6	9	10	4	3 (F)	47
1872	18	6	9	10	4	6F	47
1870	14	6	12	10	-	-	42
1876	12	6	8	6	6F	-	32
1878	12	6	8	6	4	-	36
1881	12	6	8	6	4	3F	36

Fonte: Leffa (1999, p.6)

Silva (2010) em sua dissertação de mestrado, aponta, também para questão da carga horária, mas no período da primeira república, chamando a atenção para as muitas reformas educacionais realizadas no início do período republicano no Brasil, porém, tais reformas não implicaram, necessariamente, mudanças efetivas no processo de ensino, principalmente no que toca à questão da qualidade do ensino ofertado, evidenciando, ainda mais, o distanciamento entre proposta do governo e realidade escolar.

No que tange ao ensino de línguas, especialmente no período de intensa chegada de imigrantes no Brasil, Silva (2010) diz que:

Em geral, o contato com diferentes povos e o imediatismo característico da era das máquinas trouxe consequências para o ensino-aprendizagem dos idiomas modernos. Nesse novo contexto, as línguas passaram a ser necessárias para a comunicação dos indivíduos e, sendo assim, uma pedagogia prática passou a ser solicitada, cujos objetivos não se restringem apenas à leitura, mas que pudessem abranger também o falar, ouvir e escrever. [...] Apesar da preocupação mundial em relação ao ensino das línguas estrangeiras estar em ascensão, buscando atender à crescente necessidade de comunicação entre os povos, naquela época, à oferta das línguas estrangeiras foi contraditoriamente sendo reduzida nas escolas brasileiras. com as variadas reformas que o ensino foi sofrendo, à carga horária destinada ao ensino de línguas estrangeiras, que em 1882, por exemplo, era de 76 horas semanais, em 1925 passou a 29 horas, o que representa menos da metade (SILVA, 2010, p. 29)

A redução da carga horária das aulas de línguas é apenas um dos fatores que interferiram no processo de ensino e desenhou o sistema educacional, especialmente no que tange à questão das línguas na escola, que se configurou posteriormente, resultando na preferência pelo ensino e aprendizagem da língua inglesa com língua estrangeira.

Para entender este processo, partimos do Decreto-Lei nº 406, de 04 de Maio de 1938, conhecido como Crime Idiomático. Através deste decreto os imigrantes oriundos dos chamados países do eixo durante a Segunda Guerra Mundial, os quais o Brasil não apoiava, foram proibidos de falar suas línguas maternas. Uma das consequências dessa perseguição foi o apagamento da memória destes imigrantes. Em relação a isso, Fiepke e Sturza (2017, p. 2) afirmam que

Em decorrência do poder agregado à língua, ao longo da história muitos governantes preocuparam-se em demasia com a sua capacidade de influência sobre os sujeitos, enxergando-a, inclusive, como um perigo. Assim, optaram por intervir na prática linguística das pessoas, por meio de políticas, decretos e leis, regulamentando o uso das línguas.

Concomitantemente, o monolinguismo da língua portuguesa e o projeto político-ideológico de unidade nacional de Vargas são reforçados e difundidos, principalmente no espaço escolar. Conforme afirma Campos (2006), o governo Vargas investiu em um sistema educacional com princípios da nacionalidade brasileira, em especial na região sul do Brasil, pois esta região mostra-se economicamente promissora, na medida em que um grande número de indústrias dos mais diversos segmentos se instalou por lá.

Neste contexto, a escola foi incumbida de forçar o uso do português, colocando as demais línguas em situação inferior, numa clara tentativa de “nacionalizar” os estrangeiros (STURZA; FIEPKE, 2017). Ou seja, a escola executou a política linguística determinada pelo Estado, em consonância com a afirmação de que “o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria” (CALVET, 2007, p. 11).

De acordo com Campos (2006), os imigrantes italianos, alemães, russos, japoneses, entre outros, que se instalaram no sul do país, diferentemente dos imigrantes que habitavam os centros urbanos de São Paulo, mantiveram as culturas de seus países de origem, inclusive o uso da língua, pois as atividades agrícolas

nortearam o trabalho nos primeiros anos dos imigrantes no sul do Brasil, “embora participantes, de alguma forma, do mercado, esses grupos se haviam afirmado pelo isolamento das atividades econômicas” (CAMPOS, 2006, p. 85).

Citamos Campos (2006) para pensarmos a dinâmica que envolvia a política nacionalizadora do Estado e as ações coercitivas pelas quais a língua portuguesa foi imposta aos imigrantes, que, apesar de tudo encontraram formas de resistência, como a leitura de textos literários em língua alemã, por exemplo.

O governo Vargas, em seu projeto nacionalizador, via esses imigrantes como inimigos. Conforme a autora,

Preocupações a respeito de possibilidades de formação de cistos raciais, grupos linguísticos, vinculações com o estrangeiro, desrespeito a medidas de caráter nacional e separatismos levaram governo federal e estadual à intervir nas regiões em que se concentravam núcleos de imigrantes estrangeiros e seus descendentes. (CAMPOS, 2006, p. 103)

Observamos, na imagem a seguir, um dos cartazes que eram afixados em estabelecimentos comerciais e outros pontos da cidade a fim de reforçar o posicionamento político do Brasil durante a Segunda Guerra.

Fotografia 1: Cartaz referente à política de nacionalização do Governo Vargas



Disponível em: <https://nacaomestica.org/blog4/?p=23042> , Acesso em 25 abr. 2021.

Ao refletir sobre as consequências do apagamento/silenciamento das línguas de imigrantes durante a Era Vargas, observamos, também, um vazio geracional no que diz respeito à transmissão destas línguas entre avós, pais, filhos e

netos. Entendemos que os sujeitos se significam através das línguas nomeadas¹¹, sendo assim, no caso dos imigrantes, manter suas línguas maternas significava uma forma de manter laços com seus países de origem, uma forma de preservar sua cultura e suas identidades. Não obstante, aprender a “nova” língua não é menos importante se relacionarmos isso ao fato de que, naquele momento, era a língua do trabalho.

Os imigrantes italianos, alemães, japoneses, entre outros, que vieram para o Brasil, ainda no século XIX, muitos para substituir mão de obra escrava, segundo Bolognini e Payer,

[...] entraram no país e trouxeram as suas línguas maternas: outras histórias, outras ideologias. E o modo pelo qual eles foram constituídos por suas línguas maternas foi determinante da forma pela qual eles se relacionaram com o português e com o Brasil. Para os imigrantes, o português era a língua do estrangeiro, do diferente. A maneira pela qual se deu a entrada e a adaptação do imigrante no novo ambiente (dos falantes de português) estava articulada com a forma pela qual eles se relacionaram com o aprendizado do português. (BOLOGNINI; PAYER, 2005, p. 43)

Embora as políticas linguísticas do Estado Novo tenham afetado as relações sujeito/língua, interferindo nos espaços de enunciação (GUIMARÃES, 2002) e no funcionamento do uso das línguas materna e nacional, um processo de (re) existência das línguas de imigração se inaugura. Apesar da proibição do uso das línguas nos espaços públicos, no espaço doméstico as línguas continuaram a ser usadas.

Ainda de acordo com Bolognini e Payer,

A Campanha de Nacionalização do Ensino não conseguiu apagar totalmente as línguas estrangeiras junto a uma prática de linguagem eminentemente oral. Além disso, no Brasil as variedades do italiano misturaram-se ao português, de modo que em regiões de densa imigração a população fala o português com traços de italiano presentes na fonologia, no léxico, na morfossintaxe e na prática mesclada das línguas, com fragmentos de discursos, provérbios e expressões em italiano e em português. (BOLOGNINI; PAYER, 2005, p. 44)

¹¹ De acordo com Otheguy e García (2015) línguas nomeadas são uma construção social e não mental ou psicológica dos falantes, ou seja, para o sujeito bilíngue ou multilíngue seu repertório linguístico não diferencia as línguas pelos seus nomes, este apenas faz uso do repertório que tem, sem necessariamente fazer uma alternância de códigos, mas, sim, lançar mão do que lhe faz sentido.

Como podemos observar, as ações do Estado não apagaram totalmente o uso das línguas dos imigrantes, pois como dito pelas autoras acima, os traços das línguas maternas permaneceram nas práticas linguísticas cotidianas desses imigrantes. Contudo, as tentativas de impedir o uso das línguas por parte do Estado no sentido de avançar com o projeto nacionalizador, foi constituída por diferentes ações, de acordo com Campos (2006) à apresentação de um documento de “quitação escolar”, era exigido como forma de comprovar que as crianças frequentavam as escolas, o currículo sofreu alterações, bem como a prática docente.

Campos (2006) assinala que:

Na ânsia de ver rapidamente generalizado o uso da língua nacional, a fiscalização atingiu a organização e o funcionamento das escolas. Os programas de ensino foram reorganizados com a obrigatoriedade do ensino das línguas portuguesa, francesa, inglesa e latina, mas com o ensino facultativo do alemão, em apenas uma das séries do ensino secundário. [...] A campanha nacionalizadora de Nereu Ramos fixou-se no espaço da sala de aula, revelando um esforço em intervir na prática cotidiana do professor com os alunos não só no que se referia aos conteúdos ministrados, mas também à forma como eram transmitidos, nas atividades desenvolvidas e na disciplina escolar. (CAMPOS, 2006, p. 105, 106)

A política de línguas de Vargas apresentava um caráter extremamente repressor. Embora nosso foco seja a escola, vale ressaltar que outras medidas fora do âmbito escolar foram tomadas de modo a reprimir o uso das línguas de imigrantes italianos, alemães, japoneses e holandeses, como, por exemplo, a fiscalização ao uso das línguas em espaços públicos, centros de convivências de imigrantes e até mesmo o fechamento de maternidades e a invasão a espaços privados com o objetivo de eliminar tudo que estivesse escrito em alemão (CAMPOS, 2006).

No período pós segunda guerra, com a promulgação da LEI Nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, o panorama da educação brasileira em relação ao ensino de línguas mudou. A descentralização do ensino deixou a cargo dos governos estaduais a responsabilidade pela oferta do ensino de línguas estrangeiras. Para Machado, Campos e Saunders (2007) tal mudança tornava do ensino de línguas estrangeiras não obrigatório e, devido à nova LDB, também não determinava/recomendava uma metodologia de ensino, desencadeando um processo de desqualificação do ensino nas escolas, que passaram a oferecer apenas uma

língua estrangeira, geralmente o inglês, dando origem a um novo cenário para o aprendizado de línguas com o aumento do número de escolas de idiomas pelo país.

A lei de 1961 é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras. Apesar de ter surgido depois do lançamento do primeiro satélite artificial russo, que provocou um impacto na educação americana, com expansão do ensino das línguas estrangeiras em muitos países, a LDB do início da década de 60, reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema (LEFFA, 1999, p. 13).

Esta reflexão inicial acerca da constituição do português como língua nacional é importante na medida em que contribui com nossa discussão sobre políticas educacionais que atuaram/atuam na configuração do ensino da língua inglesa (LI), como língua estrangeira no espaço escolar brasileiro, pois entendemos que tal língua, também contribui (in)diretamente para o silenciamento/apagamento de línguas de imigração no país (BOLOGNINI, PAYER, 2005).

Como dito anteriormente, foram muitas as políticas educacionais implementadas ao longo dos anos no Brasil, porém, nenhuma dessas políticas, e tampouco as políticas linguísticas, visavam contemplar a diversidade linguística do país, onde, num primeiro momento há designação do português como língua oficial em detrimento das demais línguas do território nacional, e num segundo momento, a língua inglesa estabelecendo-se como a língua que tornaria possível o indivíduo tornar-se bilíngue, invisibilizando o bi/plurilinguismo já existente.

Embora destaquemos o silenciamento das línguas de imigração, vale ressaltar que o processo de apagamento/silenciamento linguístico, por meio de políticas linguísticas impostas pelo Estado afetou também as línguas africanas desde o período de colonização, quando ainda sob o controle da Coroa Portuguesa, os africanos pertencentes à mesma etnia, trazidos para o Brasil para serem escravizados, eram alocados em diferentes regiões, de modo a não conseguirem utilizar suas línguas e, assim, pelo processo de linguicídio, exercer o controle sobre eles (EVARISTO, 2021).

Embora a LDB de 1996, conforme disposto no artigo 36, não determine a língua estrangeira que deve ser ensinada, o mesmo coloca, como podemos ver, sua obrigatoriedade: “será incluída uma língua estrangeira moderna,

como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição.” (BRASIL, 1996)

Neste contexto, observamos a língua inglesa (LI) ocupando um lugar de obrigatoriedade, seja por razões profissionais ou culturais, conforme analisa Souza (2007, p. 15):

No lugar de uma escolha que a comunidade escolar poderia fazer - e não faz - a LI se instaura, monopoliza à força institucional da aprendizagem que há na escola. Ainda que a partir de uma “interpretação da LDB”, a institucionalização da obrigatoriedade do ensino da LI na escola está dada, a comunidade escolar não questiona este monopólio. Nem professores, nem alunos. Neste sentido, a relação aprendiz/língua estrangeira fica marcada pela relação aprendiz/LI que é construída na escola a partir desse monopólio que acabamos de designar.

É perceptível a construção do que seria a formação de um imaginário de obrigatoriedade do ensino e da aprendizagem de língua inglesa que, embora, não esteja mencionado na lei, se instaura como tal. Esta é uma questão que nos atravessa, pois, mesmo em regiões de fronteira com países de língua espanhola, que é o caso de nossa pesquisa, a preferência pelo inglês em detrimento do espanhol, e até mesmo de outras línguas, prevalece. Entendemos a fronteira como um espaço multilíngue e, por essa razão, um espaço propício ao aprendizado de diferentes línguas, mas que não foge à “regra” do inglês como língua/meio de se alcançar um outro lugar no status social.

2.3 TODOS OS CAMINHOS LEVAM AO INGLÊS?

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) define a língua inglesa como língua estrangeira moderna a ser ensinada nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Na textualidade do documento percebemos o caráter de língua franca que é dado ao inglês, apontando-o como a única língua de alcance global, o que justificaria a obrigatoriedade do ensino.

Para entendermos como chegamos às determinações em relação ao ensino de LI (língua inglesa) conforme disposto na BNCC, precisamos refletir a partir da articulação com outras três políticas educacionais, a LDB de 1961, a de 1996 e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de 1998, pois entendemos que estas são

políticas linguísticas viabilizadas por meio de políticas educacionais, e que são documentos norteadores para a construção do currículo escolar.

Para Pereira e Lopes (2017) a década de 1950 foi um período em que o ensino técnico ganhou mais espaço na educação do Brasil, neste sentido as humanidades têm sua carga horária reduzida, o que inclui o ensino de línguas. Essa reformulação do ensino ficou ainda mais evidenciada com a LDB de 1961 que trouxe a sistematização das políticas educacionais, fazendo com que algumas decisões em relação ao ensino que seria ofertado passassem a ser responsabilidade dos estados e municípios, no contexto da lei o ensino de LEM (Língua Estrangeira Moderna) passou de obrigatório a optativo ou complementar. Contudo, com o modelo de ensino tecnicista, e o processo de industrialização, a língua inglesa desponta como língua necessária às novas exigências do mercado de trabalho que se configurava no Brasil.

Assim como a LDB de 1961, a de 1996 também não determinava qual língua deveria ser ensinada. Contudo, ao contrário da lei de 1961, que torna o ensino de línguas optativo, a lei de 1996 devolveu ao ensino de idiomas o caráter de obrigatoriedade. Porém, no período que compreende ambas as leis a qualidade do ensino é afetada em parte pela redução da carga horária, assim como pelo tempo de desobrigatoriedade dos estados e municípios em oferecer uma língua estrangeira.

É neste contexto que o ensino de inglês ganha contornos de língua de prestígio no Brasil, na medida em que o número de escolas de idiomas aumenta no país e, desde então, é atrelado a uma elite social que pode pagar pelo serviço de aulas de idiomas. Observamos, então, um movimento discursivo que desacredita à escola pública como lugar possível de se aprender línguas, e coloca à escola de idiomas como lugar onde realmente se aprende um idioma.

Os PCNs de 1998 foram criados como um documento de orientação para os professores de forma a lhes oferecer um direcionamento didático-pedagógico acerca dos conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas com os alunos. Como indica a fala do então Ministro de Educação, Paulo Renato de Souza:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 5).

Embora os PCNs não sejam obrigatórios, diferentemente da BNCC, que tem caráter de lei, estes documentos são organizados por ciclos, ou seja, cada ciclo corresponde a dois anos da educação básica, e tem essa função de orientação, conforme dito pelo Ministro, e que pode subsidiar, também, a formação de professores, a produção de materiais didático e, inclusive, a avaliação do sistema de educação.

No que tange ao ensino de línguas, o documento estabelece critérios para a inclusão de línguas estrangeiras no ensino fundamental, apontando que fatores históricos, fatores relativos às comunidades locais e a tradição devem ser levados em consideração na escolha da língua a ser ensinada. Embora o documento reconheça a importância do aprendizado de várias línguas, aponta que, muitas vezes, um ensino plurilíngue enfrenta dificuldade para encontrar professores, por exemplo.

Em uma breve análise dos três fatores estabelecidos como critérios de escolha da ou das línguas estrangeiras para o ensino fundamental, observamos que, como fator histórico, o documento leva em consideração a relevância que uma determinada língua tem em relação à história da humanidade, ou seja, considera-se o caráter hegemônico dessa língua e seu papel no “mercado” para justificar, então a sua escolha. Assim, o ensino de inglês se justificaria pelo fato do aumento significativo da circulação dessa língua após a segunda guerra mundial, bem como a fatores relacionados à globalização e seu uso em termos culturais e educacionais, impulsionados, evidentemente, pela implementação de políticas linguísticas de promoção dessa língua. Já o ensino de espanhol se justificaria devido ao Mercosul e à proximidade do Brasil com países de língua espanhola. Ou seja, o documento não determina qual língua deve ser ensinada, e embora indique e justifique o ensino de inglês ou espanhol, leva também, em consideração as questões pertinentes às comunidades locais.

O documento versa, também, sobre a diversidade de línguas indígenas e de imigrantes, ponderando questões relacionadas à cultura, afeto e parentesco, como pontos a serem considerados na escolha da língua a ser ensinada, e menciona, inclusive, que, em comunidades nas quais o português não é a língua materna, deve ser ensinado como segunda língua.

Já ao terceiro fator, que diz respeito à tradição, é dedicado apenas um parágrafo, no qual menciona-se a importância das relações culturais entre países e cita a França e as trocas culturais com o Brasil, como exemplo de aproximação

cultural responsável pelo acesso ao conhecimento entre e sobre ambos os países. Infere-se que tais trocas culturais serviram, também, como justificativa para o ensino de uma língua estrangeira, uma vez que o documento dá a entender que o ensino de francês foi importante na medida em que marcou toda uma geração de brasileiros que teve acesso ao ensino desta língua.

Apesar de apontar e sustentar a importância da diversidade linguística como fator preponderante na escolha da língua estrangeira a ser ensinada na escola, e que essa escolha deve ser feita pela comunidade, o PCN acaba sugerindo que o inglês seja a língua estrangeira a ser ensinada: “Os primeiros contatos com a **aprendizagem de inglês** de maneira formal, sistematizada, ocorrem para a maioria dos nossos alunos, no início do terceiro ciclo” (p. 53, grifo nosso). Ou seja, percebe-se de forma explícita a sugestão de que o inglês, como língua hegemônica, deveria ser a escolha da comunidade escolar. E essa escolha estaria, também, atribuída ao papel dos Estados Unidos na economia mundial, uma vez que, no Brasil, conforme citado no documento, a língua inglesa é atrelada, ou reconhecida, como a língua do país norte americano apenas.

Como dito anteriormente, os PCNs têm apenas um caráter de orientação curricular; diferentemente, a BNCC é uma norma amparada pela LDB de 1996 e, como tal, tem como princípios norteadores a igualdade, a diversidade e a equidade, no sentido de alinhar os conhecimentos e habilidades que devem ser desenvolvidos ao longo da educação básica em escolas públicas e privadas.

Assim, no que tange ao ensino de línguas, a BNCC, ao contrário da própria LDB de 1996 e dos PCNs, estabelece o inglês como língua estrangeira obrigatória a partir do 5º ano do ensino fundamental. Na verdade, o documento nem mesmo se utiliza do termo “língua estrangeira”, mas, sim, de “língua inglesa”, sem levar em consideração a diversidade nacional ou regional, mas, sim, a “globalização” como justificativa para o ensino da língua.

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação

e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (BNCC, 2017,p.241)¹²

Infere-se que, muito mais importante do que pensar em um ensino de línguas com base nas especificidades locais, o documento reforça a construção/formação de um “cidadão global”, uma vez que o inglês, enquanto língua hegemônica, não só em questões comerciais, mas também, em outros meios como a educação e a comunicação, caberia dentro de uma perspectiva de educação linguística (ROCHA, 2019), uma vez que os falantes de inglês não se limitam apenas aos países que o têm como língua oficial. Logo, o conceito de língua estrangeira pareceria limitador, já que o inglês seria, então, a língua de todos e, neste sentido, o documento trata o ensino da língua como recurso necessário a esse cidadão em formação em um mundo globalizado.

Dentro desta noção de “língua de todos”, o documento justifica o uso do conceito de língua franca, pois outras terminologias parecem não dar conta do que a BNCC propõe como ensino de línguas. Os termos citados são “língua global”, “língua internacional” ou “língua adicional” e estes não contemplariam, como traz o documento, o caráter de função social e político da língua.

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses e britânicos.

Embora a perspectiva de ensino não esteja atrelada à uma visão eurocêntrica e/ou estadunidense como referência de língua a ser falada, e parta para um sentido de apropriação linguística, sentimos falta de um olhar para as características locais, ou seja, um olhar que inclua aspectos pertinentes à realidade do cotidiano dos alunos.

Neste sentido, quando questionamos que as políticas linguísticas brasileiras não atendem as especificidades da fronteira, por exemplo, estamos reivindicando um olhar para um território que faz fronteira, em sua maioria, com países falantes de espanhol, não deveria revogar uma lei como a 11.161, que determinava a obrigatoriedade do ensino de espanhol no ensino médio, pois limita o

¹² <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-inglesa>

cidadão brasileiro, e especialmente os habitantes das fronteiras, de uma educação intercultural mais próxima de sua realidade.

2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

As discussões apresentadas neste capítulo nos mostraram, com base na história do ensino de línguas no Brasil, como o ensino de línguas foi sucateado ao longo dos anos, por meio de políticas linguísticas e educacionais vinculadas à matriz colonial e, portanto, promotoras de um monolinguismo homogeneizante. Assim, foi possível identificar como interesses políticos, ideológicos e econômicos interferem nos processos de ensino de línguas no país, desde a imposição do português como língua oficial, até a imposição do inglês como língua estrangeira, desconsiderando a diversidade linguística e cultural do Brasil com um todo, e que é refletida, também, nos espaços de fronteira, inclusive na fronteira trinacional, nosso campo de estudo.

3 O ARQUIVO EM CONSTRUÇÃO: OBJETO E PROBLEMA DE PESQUISA

Este capítulo está dividido em três partes, nas quais discorreremos acerca do processo de construção do arquivo, bem como delimitação do tema e do problema de pesquisa. Num primeiro momento, destacamos a questão da fronteira, pois é a partir dela que pensamos as condições de produção do discurso acadêmico materializado nas teses, dissertações e TCCs que compõem nosso recorte temático. Assim, partimos para uma reflexão pertinente às formações discursivas que dão origem aos discursos e que nos ajudam a construir o arquivo, ou seja, pensá-lo por meio da memória discursiva, para então, chegarmos às análises do arquivo construído para essa dissertação.

3.1 FRONTEIRA: UM ESPAÇO DE MUITAS LÍNGUAS E ETNIAS

A fronteira trinacional formada por Brasil, Paraguai e Argentina caracteriza-se, dentre outros fatores, também por ser um espaço multilíngue. Entendemos a fronteira enquanto um espaço de livre circulação de pessoas e consequentemente de seus idiomas. Vale ressaltar que anteriormente à pandemia de Covid-19 a dinâmica de circulação na fronteira, principalmente entre Brasil e Paraguai sempre foi livre, digo isso no sentido de que não havia uma fiscalização sistematizada para controlar entradas e saídas, salvo os períodos de operações da Polícia Federal, muitas vezes apoiada pelo exército com o objetivo de coibir e apreender objetos de contrabando. Já na fronteira Brasil e Argentina há o registro de entrada e saída de pessoas, mas não impede que as pessoas entrem no país, principalmente para fins de turismo.

Certamente, essa livre circulação não é sinônimo de uma convivência harmônica, sendo as línguas um dos símbolos demarcadores das relações entre

peças e países, bem como as relações de poder a elas imbricadas, pois são constituidoras das identidades dos diferentes povos que habitam a região. Identidades estas que são facilmente perceptíveis/visíveis neste espaço por meio das diferentes formas pelas quais são expressadas, seja pelas línguas, pelas roupas ou pela paisagem que configura cada uma das cidades de fronteira.

Fotografia 2: Tramas urbanas na fronteira (Ciudad del Este)



Fonte: Cardim, 2017

Viver na fronteira, para mim, sempre foi fascinante. Penso não ser possível encontrar outro adjetivo para expressar meu sentimento em relação a esse lugar e a essas pessoas, e trabalhar em Ciudad del Este, no Paraguai, foi uma experiência no sentido de emergir em diferentes culturas e, principalmente, desconstruir preconceitos, e até mesmo o desinteresse inicial em aprender espanhol. Falar espanhol, para mim é, hoje, o que permite sentir-me parte desta fronteira trinacional e multilíngue.

Assim como eu, que cruzava a Ponte da Amizade três vezes por semana para dar aulas em Ciudad del Este, muitos alunos fazem o mesmo diariamente para estudar em Foz do Iguaçu. Nas palavras de Tallei (2019, p. 82) “El

movimiento entre el ir y el partir (cruzar el puente) para muchos/as de esos/as estudiantes es como transitar a un barrio vecino.” Ou seja, causa a impressão de que não há fronteira física, mas essa fronteira pode se configurar num movimento entre três países diferentes e ao mesmo tempo ser um espaço só, principalmente caracterizado pelo multilinguismo que os países têm em comum, e nos fazendo argentinos, brasileiros, paraguaios e também, fronteiriços.

Quanto às línguas neste espaço de fronteira, de acordo com dados do site Ethnologue¹³ há, atualmente, trinta línguas na Argentina¹⁴, entre indígenas e não indígenas, das quais cinco estão em risco de extinção e o espanhol é a língua oficial. Já o Paraguai¹⁵ tem o espanhol e o guarani como línguas oficiais, e das 23 línguas em uso pelo país 19 são indígenas e uma em extinção. No que diz respeito às línguas do Brasil¹⁶ o número salta para 238, das quais 21 já estão extintas e outras 97 em risco de extinção. Estes dados refletem a hegemonia da língua do colonizador, representada pela língua oficial nos três países, salvo pela política linguística de preservação do guarani no Paraguai, mas que, não deixa de ser, também, símbolo do embate linguístico naquele país (VERÓN, 2012; 2017), onde o espanhol exerce uma hegemonia em relação ao guarani, apesar da cooficialização das línguas, assim como as línguas também configuram a fronteira enquanto um espaço de disputa, onde o português parece cumprir esse papel.

Como dito no capítulo anterior, dialogamos com a sociolinguística a fim de refletirmos acerca dos conceitos de multilinguismo e plurilinguismo e suas implicações nas práticas comunicativas na fronteira.

Assim, Oliveira (2016), no que se refere às relações de poder imbricadas as línguas, trata a questão das línguas na fronteira como uma política branda de marcação das fronteiras (*soft power*), ou seja, a língua é tida como o instrumento que determina, por exemplo, que quem fala português é brasileiro, quem fala espanhol é argentino ou paraguaio, além claro, do guarani, que também é uma língua que caracteriza a identidade de paraguaio.

¹³ Eberhard, David M., Gary F. Simons, and Charles D. Fennig (eds.). 2022. *Ethnologue: Languages of the World*. Twenty-fifth edition. Dallas, Texas: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com>.

¹⁴ <https://www.ethnologue.com/country/AR>

¹⁵ <https://www.ethnologue.com/country/PY>

¹⁶ <https://www.ethnologue.com/country/BR>

Uma das ideologias mais fortes no soft power brasileiro é a ideia de que brasileiro fala português, e mais do que isso: só português. Enquanto os paraguaios têm que aprender português para trabalhar no Shopping China, em Ponta Porã, uma parte importante dos brasileiros acha natural, por exemplo, passar pro outro país e continuar falando português. (OLIVEIRA, 2016, p. 62)

Observamos, então, nas fronteiras uma hegemonia da língua portuguesa em relação às demais línguas, e até mesmo em relação ao espanhol, falado majoritariamente nos países vizinhos.

Apesar disso, a fronteira se configura como um espaço de diferentes práticas linguísticas. Ainda de acordo com Oliveira (2016) a fronteira propicia diferentes modelos de comunicação; um desses modelos seria o diálogo bilíngue, onde, embora um falante de espanhol e o outro de português conseguem se entender mesmo cada um falando suas respectivas línguas, isso seria facilitado, por exemplo, pela similaridade entre as línguas portuguesa e espanhola:

Este modelo de comunicação fica facilitado na fronteira do Brasil, dado a maioria dos países vizinhos falarem espanhol, pela proximidade e, até certo ponto, pela transparência da intercompreensão entre o português e o espanhol, línguas que tem 82% de termos cognatos, isto é, advindos de raiz linguística comum. [...] Em princípio, no entanto, o diálogo bilíngue pode acontecer com qualquer par de línguas em que ambos os interlocutores sejam bilíngues. (OLIVEIRA, 2016, p. 66)

Essa “facilidade”, na comunicação, é uma das questões que nos instiga em relação ao (des)interesse dos sujeitos da fronteira em aprender outras línguas, e no caso dos brasileiros, especialmente, em aprender o espanhol. Mas compreendemos que esse aparente “comodismo” também faz parte das relações de poder entre as línguas, uma relação de dominação que a língua portuguesa exerce sobre as demais línguas na região, marcada pelo paradigma monolíngue construído política e ideologicamente ao longo da história do Brasil, resultando não só no apagamento/silenciamento das demais línguas do país como também das línguas dos países vizinhos que circulam no espaço brasileiro.

Ribeiro e Velazquez (2020), também a esse respeito, apontam que os não brasileiros

Socialmente desalinhados no contexto linguístico estão cometendo uma espécie de contravenção ao que se entende como “bons costumes” dos brasileiros. Isto faz que muitos dos habitantes não nascidos no Brasil possam ter suas manifestações linguísticas e culturais oprimidas pela sociedade em que vivem. suas raízes ficam à mercê de rupturas que futuramente seriam

capazes de, talvez, apagarem suas identidades sociais e linguísticas. (RIBEIRO; VELAZQUEZ, 2020, p. 52-53)

A crítica feita pelos autores aponta situações em que migrantes teriam suas culturas e línguas invisibilizadas pelos brasileiros por não falarem a língua portuguesa. Sturza (2006, p. 40) também já apontava as questões culturais como determinantes dessa hegemonia linguística do português, sendo os meios de comunicação, como música e televisão formas de levar a língua portuguesa para o espaço além da fronteira geográfica.

Já Celada (2002) propõe a discussão acerca do aprendizado do espanhol pelo brasileiro, e aponta a construção de um imaginário acerca do portunhol como uma “facilidade” comunicativa do ponto de vista do brasileiro. Entretanto, segundo a pesquisadora, isso não se aplica a todas as situações/contextos, afirmando, por exemplo que, discursivamente, no mundo dos negócios, predominam sentidos de que se deve falar espanhol “de verdade”, ou seja, o portunhol que serviu como aproximação entre as línguas, já não é suficiente quando se trata de mundo corporativo. A partir dessa reflexão, entendemos que se aciona um imaginário de “língua ideal” a ser alcançada, o que, conseqüentemente, limitaria o aprendizado, já que ele nunca alcançaria este falar, e marginalizaria outras formas de comunicação, como o portunhol, por exemplo.

Neste sentido, partimos do conceito apresentado por Oliveira (2016) que define o multilinguismo como a diversidade de línguas existentes no mesmo espaço, ou seja, no caso da fronteira trinacional, podemos citar algumas como: português, espanhol, guarani, árabe, chinês, coreano, inglês, entre outras. Já o plurilinguismo está relacionado aos sujeitos que, neste espaço, falam mais de uma língua, nas palavras do autor:

Se as fronteiras, como outros espaços, são multilíngues, não quer dizer que sejam plurilíngues. Temos feito a distinção entre o termo que aponta para a presença de várias línguas, nunca localidade ou sociedade - o multilinguismo, um termo descritivo, portanto. Plurilinguismo, em contraste, seria o termo que aponta para uma valorização positiva deste multilinguismo, à sua utilização como efetivo recurso para a vida das pessoas envolvidas nas práticas comunicativas em questão, para as instituições e para o país: somente neste caso falamos de plurilinguismo. Assim, as nossas fronteiras são espaços multilíngues, mas dada à geopolítica dos Estados e muito especialmente do Estado brasileiro, recém começam a ser espaços plurilíngues. (OLIVEIRA, 2016, p. 69)

Partindo desse pressuposto, nos instiga saber por que as políticas linguísticas brasileiras não atuam de forma a promover o plurilinguismo, por meio do ensino de línguas, que não só o inglês, nas regiões de fronteira, em especial, buscar responder tal questão em relação à fronteira trinacional Brasil, Paraguai e Argentina.

Assim, visamos analisar os efeitos de sentido de política linguística presente no discurso acadêmico na Unila e Unioeste, pois nos interessa saber como esses pesquisadores significam esse lugar de diversidade que é a fronteira na/para a valorização do plurilinguismo.

Destarte, entendemos que analisar as políticas linguísticas por meio do discurso acadêmico reforça as reflexões acerca da necessidade de se considerar as especificidades da fronteira para a elaboração de políticas públicas que respeitam os direitos linguísticos dos sujeitos fronteiriços.

Desta forma, nossa pesquisa se caracteriza como de cunho interdisciplinar por meio da articulação entre três campos do saber: Análise de discurso, Políticas Linguísticas e Linguística Aplicada, sendo a fronteira a linha que costura esses três campos.

3.2 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA: PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES A PARTIR DA ANÁLISE DE DISCURSO, LINGUÍSTICA APLICADA E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

A análise de discurso desempenha um papel importante no âmbito do entendimento das concepções de língua, enquanto campo teórico para esta pesquisa. Ao olhar para a língua e sua história, ideologia, memória, é possível perceber, como dito anteriormente, como o Estado fez uso da língua enquanto forma de constituição de identidade nacional, tratando-a enquanto um sistema institucionalizado, instrumentalizado e invisibilizando os diferentes falares que compunham cada nação. Esta intervenção do Estado não afeta somente os modos de se ensinar as línguas nacionais, mas também os modos pelos quais se ensinam as línguas estrangeiras. Similarmente, a Linguística Aplicada agrega suas contribuições no sentido de estudar a língua não somente em sua estrutura, mas também numa perspectiva social e dinâmica.

Propomos, então, uma reflexão acerca das implicações que envolvem a Linguística Aplicada (LA) e a Análise de Discurso (AD) enquanto campo interdisciplinar, assim como suas contribuições para o ensino de línguas e valorização do multilinguismo.

Moita Lopes (2006) propõe repensar a LA partir de novas epistemologias, teorias e métodos, possibilidades e problematizações essas que envolvem não só a LA, mas também outros campos do saber, configurando uma oportunidade de construir novas reflexões dentro de uma perspectiva humanizadora, pois aponta o olhar para as práticas linguísticas das pessoas e o quão relevantes essas práticas são para o processo de ensino/aprendizagem, não se prendendo somente a sistematizações das línguas.

Para Calvet (2007, p. 37), "a linguística só possuía meios para descrever a língua em si mesma, sendo incapaz de apreender seu objeto de estudo em suas relações com a sociedade e sua história." Neste sentido, acreditamos que a aproximação com as ciências sociais, assim como o contexto histórico ao qual os pesquisadores se encontravam, a partir da década de 80, foram motivadores para novas perspectivas dentro da LA dando novos contornos a como se desenvolver pesquisa e são esses novos modos de ver o objeto de pesquisa que transbordam barreiras dentro do que Moita Lopes chama de indisciplina em LA, apontando que:

As áreas de investigação mudam quando novos modos de fazer pesquisa, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico, são percebidas como mais relevantes para alguns pesquisadores que, ao adotar persuasões particulares, começam a ver o mundo por meio de um par diferente de óculos, por assim dizer, passando a construir (ênfasis: construir) o quê e como se pesquisa de modos diferentes. (MOITA LOPES, 2006, p.16)

Desta forma, com novas perspectivas em LA e um olhar para a língua enquanto construção social, Celada e Payer (2016) nos convidam a refletir sobre o que não é visível na língua, ao que a princípio não se percebe, mas está lá enquanto átomo constituidor desta, num exercício de olhar para além da língua enquanto sistema, mas sim como um instrumento dinâmico de interação entre sujeitos.

Ainda sob esta perspectiva, Robin (1973) questiona, a partir da separação conceitual entre Língua e fala, elaborada por Saussure, que ao separar a língua da fala, cria-se uma oposição entre estas, uma oposição como "instituição

social, transindividual e individual”, onde a linguística se debruçaria ao estudo da língua enquanto código, se distanciando da fala. Assim, Robin coloca:

É forçoso constatar que ela por muito tempo só foi levada em conta como corpus, como amostra através da qual atingia-se à língua, quanto ao resto, domínio da liberdade, da criação, encruzilhada da Linguística, da Psicologia ou da Antropologia, ela foi abandonada em parte do campo da Linguística como reservatório de complexidades difícil de ordenar e lugar onde poderiam se desenvolver a subjetividade do locutor, mas mais ainda a do pesquisador. (ROBIN, 1973, p. 24)

Esse entendimento, mais fechado e sistematizado do que é língua, implica a reprodução de formas de ensino de línguas baseadas em discursividades marcadas pelo correto ou incorreto nos modos de falar, tirando do sujeito o direito de explorar sua relação com a língua e seus significantes. Um exemplo disso seriam os testes de proficiência, pautados na avaliação do quanto se domina uma língua, sem considerar suas mudanças constantes.

Entretanto, aprender uma língua perpassa por processos de subjetivação. Para Celada e Payer (2016), no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira as línguas que "habitam os sujeitos" aparecem entrelaçadas as tramas da língua alvo e que por isso é importante reconhecer que este processo não é linear, pois resulta da relação do sujeito com a língua, o que as autoras designam “objeto do entremeio”, desconstruindo uma visão de línguas separadas. Dessa forma é possível estender o conceito de entremeio a outras formas de aprendizagem e não somente a de línguas estrangeiras, dando início à um processo de inscrição do sujeito na língua e da identificação pelos modos de dizer (AIUB, 2020)

Observa-se, ao longo da história do ensino de línguas no Brasil, práticas essencialmente gramaticalistas, que exigem do sujeito suas possibilidades de resignificação, reforçando a ideia de língua enquanto sistema. Isso nos faz pensar muito na translanguagem (tema que será abordado adiante) enquanto um espaço de resignificação do sujeito nas/pelas línguas, mas que no ensino tradicional está atrelada ao sentido de erro, ou como dizem Celada e Payer (2016) "justamente por não alojar a capacidade do não uno" e este é um discurso que se reproduz ainda nos dias de hoje, dando à língua um sentido único, quando na verdade, como dito anteriormente, é preciso olhar além. Isto implica em um processo de desconstrução que mobilize práticas acerca da memória discursiva que, segundo Orlandi (1996, p.

46), "permite transpor o limiar do conteudismo", ou seja, ao mudarmos de paradigma, considerando a forma linguístico-histórica da língua, sua forma discursiva.

Neste sentido, as formas pelas quais se materializam, na fala ou na escrita, pré-construídos (PÊCHEUX ([1975] 1988) que temos a respeito das línguas, assim como nossa língua materna/nacional atravessa a língua que estamos aprendendo (CELADA; PAYER, 2016), se dão inconscientemente, um vez que somos frutos de um discurso e o reproduzimos sem ao menos perceber, a forma como vemos língua ou como estabelecemos uma identificação simbólica, ou seja, na forma como o sujeito se enuncia, (se) diz na língua e como é reconhecido através dela e que se manifestam na relação subjetiva do sujeito com a linguagem, como num constante processo de identificação e desidentificação (PÊCHEUX ([1975] 1988, p. 215-216) com as línguas nomeadas. Assim, retomando Celada e Payer,

as práticas de ensino aprendizagem fazem parte das condições de produção de um processo que compreende como de inscrição por parte de um sujeito da linguagem numa ordem: à da língua estrangeira, à da língua nacional, pois considera que é possível estender o conceito de inscrição com relação à qualquer ordem de funcionamento linguístico. (CELADA; PAYER, 2016, p. 21)

Leandro Ferreira (2003) também sob a perspectiva da materialidade da língua aponta que:

A língua na Análise do Discurso é tomada em sua forma material enquanto ordem significativa capaz de equívoco, de deslize, de falha, ou seja, enquanto sistema sintático intrinsecamente passível de jogo que comporta a inscrição dos efeitos linguísticos materiais na história para produzir sentidos. (LEANDRO FERREIRA, 2003, p. 196)

A análise de discurso nos permite gestos de leitura Pêcheux ([1982] 2010) e interpretação da língua em diferentes contextos e condições de produção. A análise não é estática, pois um texto sofre diferentes interpretações na medida em que cada analista está exposto a diferentes condições de produção que são atravessadas por diferentes trajetórias, histórias e ideologias.

Seria do maior interesse reconstruir a história deste sistema diferencial dos gestos de leitura subjacente, na construção do arquivo, no acesso aos documentos e a maneira de apreendê-los, nas práticas silenciosas da leitura 'espontânea' reconstituíveis a partir de seus efeitos na escritura: consistiria em marcar e reconhecer as evidências práticas que organizam essas leituras, mergulhando a 'leitura literal' (enquanto apreensão-do-documento) numa 'leitura' interpretativa – que já é uma escritura. (Pêcheux [1982] 2010, p. 51).

Já a LA e suas novas epistemologias a partir da abertura para outros campos de pesquisa, redimensiona as práticas de ensino e aprendizagem de línguas. Há inúmeros artigos publicados que dão conta de articular LA e AD no sentido discutir o ensino de línguas, não só no que diz respeito às metodologias de ensino, mas analisar, também, política e ideologicamente, como esse processo se desenvolve, contando, mais especificamente no caso da AD, com a contribuição da psicanálise como essa aprendizagem/relação com a língua ocorre no sujeito.

Neste sentido, voltamos à Celada e Payer (2016), que chamam a atenção para a distinção entre língua materna e língua nacional. Ao darem o exemplo do Brasil, percebi com mais clareza essa distinção, pois ser brasileiro não significa necessariamente falar português, uma vez que há uma grande diversidade de línguas, o que emerge em nossas vivências em salas de aula de escolas localizadas em região de fronteira. Tal diversidade reforça a ideia de fronteira como um espaço de alteridade, das relações do eu com o outro, de um idioma com outro. Por isso, é preciso pensar em língua, história e sujeito como conceitos entrelaçados, pois ao desconsiderá-los no processo de ensino, estaríamos, segundo as autoras, cometendo uma violência, estaríamos apagando a diversidade linguística da sala de aula.

Sendo assim, nos vemos diante do debate que perpassa os conceitos de língua, entendendo, então, que é preciso formular, teoricamente, o que entendemos como língua materna, língua estrangeira, e língua adicional em nossa pesquisa, uma vez que percebemos a importância dessa reflexão para o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Começo minha reflexão a partir do título original deste trabalho, apresentado ainda no projeto de ingresso, que tratava de: *Políticas Linguísticas e ensino de língua estrangeira em contexto de Tríplice Fronteira*. O termo “língua estrangeira” passou a me incomodar conforme eu avançava nas leituras do programa de mestrado e em especial da disciplina: Língua, Currículo e Subjetividade: perspectivas em análise de discurso e linguística aplicada, ministrada por minha orientadora, assim como a participação em inúmeras mesas redondas, palestras e cursos oferecidos virtualmente em razão da pandemia de Covid-19, e que contribuíram para que eu entrasse em um processo de desconstrução em relação a alguns conceitos, levando à decisão de substituir, o título da pesquisa, “ensino de língua estrangeira” por “ensino de línguas adicionais”.

O conceito de língua estrangeira, para mim, sempre esteve atrelado à ideia de língua do outro, ao diferente, a algo distante, difícil de se alcançar e/ou dominar, a não ser que tivesse a experiência de viver em um país onde a língua fosse a língua nativa, ou que se iniciasse os estudos ainda na infância. Dentro desta perspectiva, segundo REVUZ (1998, p. 215)

[...] a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância. Pode-se aprender uma língua estrangeira, somente porque já se teve acesso à linguagem através de uma outra língua. Essa língua chamada materna pode não ser a da mãe, a língua estrangeira pode ser familiar, mas elas não serão jamais, da mesma ordem. Esse estar-já-aí da primeira língua é um dado iniludível, mas essa língua é tão onipresente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido, e o encontro com uma outra língua aparece efetivamente como uma experiência totalmente nova. A novidade, entretanto, não está no encontro com o fenômeno linguístico como tal, mas nas modalidades desse encontro.

Conforme a definição citada, infere-se que a forma pela qual se aprende a língua estrangeira, ou segunda língua, interferirá nas relações que o sujeito estabelece com essa nova língua. O aprendizado a partir do espaço escolar, por exemplo, está geralmente associado a concepções de “certo” e “errado”, do que e como se deve falar. No entanto, nossa percepção em relação ao aprendizado de línguas se dá na ordem da subjetividade. Sendo assim, a partir das reflexões proporcionadas pelos estudos da translinguagem (GARCIA, 2014; CANAGARAJAH, 2017), passei a entender língua enquanto repertório, algo que se agrega aos conhecimentos já existentes, neste caso, de línguas já conhecidas pelos sujeitos, e não separadamente, e por isso, passo fazer uso do conceito de língua adicional que, de acordo com Leffa e Irala (2014)

Quando propomos ensinar uma língua para quem já conhece pelo menos uma, surge, portanto, a questão inicial de nomear essa outra língua. À medida que se reflete sobre o problema, configura-se aos poucos a ideia de que essa língua vem por acréscimo, de algo que é dado a mais. Todos já possuímos pelo menos uma língua, seja o português, uma língua indígena, de pais imigrantes ou a de sinais, mas alguns alunos possuem mais de uma língua. Desse modo, a língua que ele vai estudar na escola não pode ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas será mais adequadamente, uma língua que podemos chamar de ‘adicional’. O uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais dos alunos (segunda ou terceira língua). [...] A língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece. (LEFFA; IRALA, 2014, p. 32-33)

Num contexto de fronteira, e em específico, pensando a partir da diversidade linguística comum às salas de aula de Foz do Iguaçu, um conceito mais abrangente como o de língua adicional nos permite, também, refletir acerca de metodologias de ensino que perpassam questões pertinentes aos direitos linguísticos, respeitando, assim, as línguas já conhecidas pelos sujeitos.

Esta reflexão, além de fazer parte importante do processo de delimitação de nosso tema de pesquisa, também contribuiu para a reelaboração do problema de pesquisa, sobre o qual trataremos mais adiante.

Outra questão, também pertinente ao meu trajeto enquanto pesquisadora, diz respeito ao uso do termo “tríplice fronteira”, que condiz com a constituição militar do espaço fronteiriço, e que nos parece um limitador para as discussões acerca da diversidade linguística que buscamos empreender. Sendo assim, passamos a usar a designação fronteira trinacional, que de acordo com Schlogel (2017, p. 135) “o conceito fronteira trinacional está relacionado com uma denominação de região criada de dentro para fora, por sujeitos que participam da construção social do referido espaço e procuram se reafirmar sobre o mesmo.”

Na seção a seguir apresentamos o início do trajeto em direção à construção do nosso corpus de análise, cuja versão preliminar resultou em um capítulo de livro publicado junto ao PPG-IELA¹⁷.

3.3 O CORPUS DE ARQUIVO: PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem metodológica de nossa pesquisa filia-se à Análise de Discurso (AD) francesa a partir de Michel Pêcheux, e seus desdobramentos no Brasil a partir dos estudos de Eni Orlandi. Epistemologicamente, a AD francesa tem início na década de 60 com estudos acerca da Linguística, Marxismo (materialismo histórico) e Psicanálise (Orlandi, 2009, p. 19), caracterizando-se como uma disciplina do entremeio, onde a língua não é vista somente como um sistema, mas também em seu funcionamento na construção de sentidos entre interlocutores. É importante ressaltar que a AD oferece aos analistas instrumentos teóricos e metodológicos que

¹⁷ Cf.: Livi; Fortes (2020).

lhe permitem olhar para além dos limites da interpretação, considerando sujeito, história e memória, assim como as condições de produção do discurso.

A análise de discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem, ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2007, P.6)

Como apontamos no capítulo anterior, ao longo da história educacional do Brasil, no que tange ao ensino de línguas, e principalmente em relação à língua portuguesa, se observa a construção político-ideológica de uma identidade baseada no uso comum de uma única língua, dessa forma, o discurso de que no Brasil só se fala português foi extremamente propagado e reforçado através do espaço escolar. Embora de maneira diferente, mas ainda dentro dessa perspectiva de construção de língua ideal, a língua inglesa adquiriu status de língua de prestígio, sendo fortemente atrelada à formação profissional.

Neste sentido, observamos os efeitos de sentidos de políticas linguísticas no discurso acadêmico na fronteira, pois em AD, segundo Orlandi (2007) “a ideologia se manifesta na língua”, ou seja, observa-se a dinâmica: língua → discurso → ideologia, onde, segundo a autora: “O discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreende-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (ORLANDI, 2007, p. 16).

Para nossa pesquisa, consideramos as relações entre os sentidos de políticas linguísticas a partir da materialidade encontrada em um arquivo construído a partir de um corpus de teses, dissertações e TCCs. É importante ressaltar que tratamos aqui do arquivo a partir da concepção de Michel Pêcheux ([1972] in: Orlandi, 1994, p. 3) que o define, em linhas gerais como: “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”, convocando, assim, um gesto de leitura, ou seja, as diferentes e amplas possibilidades de interpretação que o analista tem a partir das questões que formula.

A análise de discurso que teoriza a interpretação, isto é, que coloca a interpretação em questão. Neste sentido o estudo do discurso distingue-se da hermenêutica...(ela) visa compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim, os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido [...] a compreensão procura a explicação dos processos de

significação presentes no texto, e permite que se possam “escutar” outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem. (ORLANDI, 2007, p. 26)

A autora ainda complementa que,

[e]m termos de interpretação, isso nos aponta para o "discurso duplo e uno". [...] Essa duplicidade que faz referir um discurso a um discurso para que ele faça sentido, na psicanálise, envolve a questão do inconsciente. Na análise de discurso, essa duplicidade, esse equívoco, é trabalhado como a questão ideológica fundamental, pensando a relação material do discurso à língua e da ideologia ao inconsciente. (ORLANDI, 2007, p. 81-82)

Em nossa pesquisa, a constituição do arquivo enquanto dispositivo de análise e interpretação se traduz enquanto uma memória produzindo sentidos; é pensar o arquivo não em sua materialidade física, documental ou acervo apenas, mas pensá-lo a partir da memória discursiva que o constitui, - num “saber sobre”, nas palavras de Orlandi:

a memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso, e nessa perspectiva ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que se fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é aquilo que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sobre a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada forma de palavra. (ORLANDI, 2009, p.31)

Neste exercício de interpretação, no olhar também subjetivo do analista, a partir de já-ditos, que os sentidos se movimentam e os sujeitos (se) significam em suas discursividades, e que nos possibilita compreender como os sentidos são produzidos.

As formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos e suas relações. O interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando pelo já-dito aquilo que constitui uma formação discursiva em relação à outra. dizer que a palavra significa em relação às outras, é afirmar essa articulação de formações discursivas dominadas pelo interdiscurso em sua objetividade material contraditória. (ORLANDI, 2007, p.43-44)

Portanto, levam-se, também, em consideração as condições de produção dos discursos, analisando quem fala, de onde fala e para quem fala, pois as condições de produção do discurso mudam a partir do contexto sócio-histórico e

ideológico em que o sujeito se inscreve. Em outras palavras, o sujeito é interpelado histórica e ideologicamente e isso se materializa no discurso.

Como dito anteriormente, nos valem da AD enquanto abordagem teórico-metodológica em nossa pesquisa, não somente como instrumento de análise, mas também como parte fundamental para a construção do corpus como nosso dispositivo de análise, ou seja, o arquivo em forma de memória discursiva, uma vez que em AD a organização/delimitação do corpus se dá no campo teórico.

Sendo assim, num primeiro momento, destacamos as principais políticas linguísticas que aparecem nas pesquisas que compõem o corpus de nossa pesquisa, através da extração de sequências discursivas presentes nos documentos. Para tanto, fizemos a leitura dos capítulos que tratavam especificamente sobre PL, a partir dessa leitura, bem como da leitura das palavras-chave, foi possível identificar temas relacionados e, assim, delinear categorias de análise.

No processo de constituição desse corpus de arquivo, buscamos responder: Que políticas linguísticas e educacionais são citadas nas pesquisas acadêmicas selecionadas? E como tais políticas são significadas nesse/por esse arquivo do discurso acadêmico?

Num segundo momento, analisamos os sentidos de políticas linguísticas presentes no discurso acadêmico acerca das políticas linguísticas na/para a fronteira, mais especificamente a fronteira Foz do Iguaçu (Brasil), Ciudad del Este (Paraguai) e Puerto Iguazu (Argentina), pois partimos da hipótese de que as políticas linguísticas do Estado não atendem as especificidades da fronteira.

3.4 PESQUISAS EM POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA/PARA A FRONTEIRA

Dado o grande número de pesquisas desenvolvidas, nacionalmente, acerca da fronteira trinacional, um recorte mais específico de temas foi necessário, tendo em vista não só uma melhor organização da dissertação, mas também uma aproximação com nosso tema de pesquisa. O processo de construção do arquivo de pesquisas teve início com uma busca feita nos repositórios online da CAPES e das universidades UNILA e UNIOESTE (Campus de Foz do Iguaçu). Os resultados obtidos na busca pelo catálogo de Teses e Dissertações da CAPES indicaram um

número alto de pesquisas, entre teses e dissertações o número chega a 206.918, relacionadas a “Políticas linguísticas”, que foi o termo principal da busca. Este primeiro momento nos permitiu perceber a amplitude do tema política linguística e, assim, ao refinar as buscas, elencar categorias de análise atreladas a ele, como: identidade, fronteira, translinguagem, interculturalidade, diversidade linguística, multilinguismo e formação de professores.

Neste sentido, também foi importante decidir por um recorte espacial mais específico, o que nos levou a uma busca nos repositórios da UNILA e UNIOESTE, pensando justamente nas condições de produção das pesquisas, ou seja, nos(as) pesquisadores(as) que discutiram as políticas linguísticas na/para a fronteira trinacional a partir deste mesmo lugar.

No Quadro 3 a seguir, apresentamos as pesquisas selecionadas para responder às nossas questões: Que políticas linguísticas e educacionais são citadas nas pesquisas acadêmicas selecionadas? E como tais políticas são significadas nesse/por esse arquivo do discurso acadêmico? Como dito anteriormente, a base para a escolha dessas pesquisas situa-se nas suas condições de produção, levando em consideração que ambas as Universidades, Unioeste e Unila estão em Foz do Iguaçu, ou seja, imersas no campo de pesquisa. Organizamos as pesquisas por ordem cronológica de produção (ano de defesa) já com o objetivo de visualizar os desdobramentos dos temas em questão. Outras informações relevantes apresentadas são: autoras, título da pesquisa, ano de defesa, instituição e palavras-chave.

Observamos que o número de Dissertações é muito superior ao de TCCs e Teses, e, por isso, julgamos pertinente identificar, entre parênteses, o tipo de pesquisa. A organização do quadro nos mostrou logo de início que todas as pesquisas foram desenvolvidas por mulheres que atuam na educação, com ampla experiência de sala de aula e sensíveis às questões identitárias de seus alunos e à complexidade da diversidade linguística na sala de aula. A partir do registro das palavras-chave, percebemos que “políticas linguísticas”, “fronteira” e “formação de professores” são temas que se aproximam consideravelmente quando as autoras abordam questões como identidades, ensino de línguas e representações.

Quadro 3: Pesquisas que constituem o arquivo de Teses, Dissertações e TCCs

AUTORA	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO, TESE OU TCC	ANO	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
ANA MARIA KAUST	REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADES NACIONAIS EM CONTEXTO MULTILÍNGUE, MULTICULTURAL E INTERCULTURAL DE FRONTEIRA: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	2012	UNIOESTE	formação de professores, multilinguismo, representações de identidades nacionais.
TANIA ORONÁ BETANCOR	AS REPRESENTAÇÕES QUE OS APRENDIZES CONSTROEM SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA E SOBRE SEUS FALANTES EM CIDADES DE FRONTEIRA.	2013	UNIOESTE	língua espanhola, representações, políticas linguísticas
ADRIANA FARIA DE ESCALADA	O ENSINO DE ESPANHOL NA TRÍPLICE FRONTEIRA: ENCONTROS E DESENCONTROS NAS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS	2015	UNIOESTE	Ensino de espanhol, variedades linguísticas, tríplice fronteira, formação de professores.
IZABEL DA SILVA	POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM CONTEXTO TRANSFRONTEIRIÇO: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES PELO PACTO NACIONAL DE FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO	2016	UNIOESTE	PNEM, política linguística e educativa, contexto escolar transfronterizo.
ALINE C. DE PAIVA	POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A DIVERSIDADE E ESCOLAS NA FRONTEIRA: O CASO DE FOZ DO IGUAÇU COM A ARGENTINA E O PARAGUAI	2016	UNIOESTE	Políticas Educacionais, escola, estado, fronteira.
MARLENE N. GASPARIN	POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADES: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO EM UMA COMUNIDADE PLURILÍNGUE/PLURICULTURAL NO PARAGUAI	2016	UNIOESTE	Multi/plurilinguismo, política educacional, representações

DANIELA FONSECA DA SILVA SALGADO	SABERES DOCENTES SOBRE ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTO DE VÁRIEDADES LINGUÍSTICAS DE PORTUGUÊS E ESPANHOL	2018	UNIOESTE	Alfabetização; Fronteira; Saberes Docentes.
MIRIAM R. GIONGO-KUERTE N	VALORIZAÇÃO DO MULTILINGUÍSMO:UM MAPEAMENTO E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO ESCOLAR EM FOZ DO IGUAÇU, PR.	2019	UNIOESTE	Multilinguismo, Mapeamento linguístico, Fronteira, política Linguística, Foz do Iguaçu
ELISENA B. PEREIRA	DIVERSIDADE LINGUÍSTICA EM AULAS DE PORTUGUÊS NA MODALIDADE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA TRÍPLICE FRONTEIRA	2019	UNIOESTE	Política linguística, Diversidade linguística, fronteira, modalidade de ensino de educação de jovens e adultos (EJA)
MIRIAM DE OLIVEIRA Â. DE DEUS	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES (as) PEDAGOGOS NO CONTEXTO MULTILÍNGUE DE FOZ DO IGUAÇU	2019	UNIOESTE	Formação de professores, tríplice fronteira, multi/plurilinguismo, imigrantes
ANA LUIZA SUFICIEL	(RE)CONSTRUIR-SE NA FRONTEIRA: PERSPECTIVA INTERCULTURAL NO ENSINO DE ESPANHOL EM FOZ DO IGUAÇU	2020	UNILA	Fronteira, sujeitos transfornteirizos, educação intercultural de fronteira, interculturalidade crítica, territorialidades
MARLENE N. GASPARIN	POLÍTICAS DO ENSINO DE ESPANHOL EM FOZ DO IGUAÇU: O DESAFIO DO ENSINO DA LÍNGUA EM CONTEXTO DE FRONTEIRA	2019	UNILA (TCC)	Política linguística, ensino de língua espanhola, contexto de fronteira

LAURA DUARTE MARINOSKI	DINÂMICAS FRONTEIRIÇAS E FORMAÇÃO NO COLÉGIO AGRÍCOLA DE FOZ DO IGUAÇU: ENTRE OESTE DO PARANÁ, BRASIL E LESTE DO PARAGUAY	2021	UNIOESTE (TESE)	Antropologia, escola, fronteira
---------------------------	--	------	--------------------	------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisar as palavras-chaves mais recorrentes nas pesquisas, os significantes/sintagmas “multilinguismo” e “diversidade linguística” aparecem entre as mais utilizadas pelas pesquisadoras. De modo a situar o leitor quanto ao tema das pesquisas selecionadas, trago, a seguir, breves resenhas que contextualizam os estudos desenvolvidos.

Kaust (2012) aborda como as representações de identidade nacional se manifestam num espaço multilíngue, tratando, mais especificamente, das identidades nacionais dos povos árabes que migraram para a cidade de Foz do Iguaçu, e tem como campo de estudos duas escolas que se dedicam a atender este grupo de migrantes, sendo uma a Escola Árabe e, a outra, a Escola Libanesa. Pensando as questões identitárias nacionais, a autora buscou entender como as questões multiculturais, interculturais e multilinguísticas são tratadas na formação de professores que atuam nessas escolas, uma vez que tais escolas empregam professores brasileiros e estrangeiros.

Também dentro da perspectiva da formação de professores, Silva (2016) aborda o PNEM (Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio), tendo como campo de pesquisa o Colégio Estadual Ipê Roxo, na cidade de Foz do Iguaçu, onde investigou como o PNEM se inscreve no campo das Políticas Linguísticas e das Políticas Educacionais em um contexto transfronteiriço, por meio da observação e análise das representações dos interlocutores (professores e pedagogos) deste programa de formação continuada. Vale ressaltar que o referido colégio, assim como outras instituições de ensino da cidade, também recebe alunos estrangeiros, muitos vindos do Paraguai e Argentina. Em relação a isso, a autora destaca que, quase sempre, a representação dos interlocutores aponta a diversidade local como um problema à aprendizagem.

Giongo-Kuerten (2019) fez um mapeamento das línguas faladas pelos alunos de uma escola particular da cidade de Foz do Iguaçu, apontando o multilinguismo dentro do ambiente escolar. É interessante observar como neste enquadre político-linguístico (RIBEIRO-BERGER, 2015) as línguas aparecem e como são tratadas por todos na escola, apontando a importância do planejamento linguístico e da translanguagem como instrumento pedagógico de valorização do multilinguismo. É importante ressaltar que nesta escola, assim como em várias outras em Foz do Iguaçu, a diversidade linguística cultural é muito presente e perceptível, seja pelas línguas, ou outras formas de expressão cultural. A partir dos dados coletados pela autora, ressaltamos o modo como o alunado da escola em questão se relaciona com as línguas dentro das diferentes habilidades: ler, escrever, ouvir e falar. É nessa relação sujeito-língua que a translanguagem se manifesta como modos de relação singular dos sujeitos com as línguas. Acreditamos que esteja justamente aí um dos pontos mais importantes destacados pela autora quando esta também analisa a relação dos(as) professores(as) com as línguas, não só as faladas pelos alunos, mas também por eles e como isso se dá na dinâmica de sala de aula. Segundo a autora (Giongo-Kuerten, 2019, p. 92) “dos professores que responderam o questionário 68,4% disseram que nem todos os seus alunos falam português como língua materna.” Isso nos mostra a percepção que muitos professores têm em relação à diversidade linguística na escola e reforça a importância de incorporar reflexões sobre práticas translíngues na formação docente.

Uma política linguística importante, também abordada pelas pesquisas selecionadas, diz respeito ao ensino de espanhol na fronteira. A língua espanhola está em maior contato com a língua portuguesa, por exemplo. Gasparin (2019), em seu TCC apresentado ao curso de especialização em Línguas Adicionais, na Unila, abordou o PEIF (Projeto Escolas Interculturais de Fronteira) e ressaltou a interculturalidade como a principal característica da política linguística presente no documento do projeto, que consiste no intercâmbio de professores, baseado em uma dinâmica de trocas semanais, onde professoras brasileiras davam aulas em português para alunos argentinos e vice-versa. A interculturalidade, permitiria, assim, que os alunos das diferentes nacionalidades tivessem acesso às culturas um do outro a partir das línguas, vivências e história.

Isso corrobora a importância de um olhar para os sujeitos transfronteiriços em relação às suas representações identitárias, alteridade a partir da

interculturalidade, questões essas levantadas por Lima de Paiva (2018) em sua dissertação acerca do ser aluno transfronteiriço em contexto de fronteira. A partir de pressupostos no campo da sociolinguística, a autora mobiliza questões de identidade deste sujeito aluno, que muitas vezes é invisibilizado tanto em aspectos linguísticos quanto econômicos, políticos, sociais e culturais.

As identidades são formadas de acordo com o trânsito ao qual estão inseridos, logo, as identidades são formadas com características pertencentes aos dois países e também tem influências que resultam da globalização (...) foi possível perceber que eles se posicionam em um entrelugar, ora lá, ora cá, (...) o fato de haver outros alunos transfronteiriços no mesmo ambiente escolar auxilia na adaptação e ao mesmo tempo gera identificação. (LIMA DE PAIVA, 2018, p. 133).

Também, partindo da perspectiva da análise as identidades, Gasparin (2016) contribui com nossa pesquisa ao trazer uma discussão acerca das políticas linguísticas no Paraguai, nos permitindo cruzar a fronteira geográfica e, compreender a dinâmica que permeia o funcionamento do bilinguismo em uma comunidade plurilíngue daquele país. A autora explica que, baseada em um estudo etnográfico, observa-se uma comunidade plurilíngue devido às diferentes línguas usadas pelos moradores, como espanhol, guarani, português e também o jopará (mistura de espanhol com guarani). Contudo, a escola local é bilíngue, pois enfatiza o ensino de espanhol e guarani, as línguas oficiais do país, e assim, objetiva, também, corroborar a identidade nacional de paraguaio por meio do ensino das línguas oficiais.

Entretanto, ainda segundo Gasparin (2016), o ensino das duas línguas oficiais ocorre em um patamar de desigualdade, uma vez que o espanhol é tido como língua de prestígio, principalmente no que tange ao contexto social de uso da língua. Porém a comunidade local o usa na maioria das vezes para comunicação escrita, e dá preferência ao guarani para o uso oral. Embora argumentem que o guarani ensinado na escola não seja o mesmo que utilizam no dia a dia, elegem o jopará (língua híbrida) como língua de maior uso local.

Inferimos, então que as representações de identidades ocorrem em diferentes situações sociais, as quais os falantes determinam que língua usar de acordo com o contexto sociocultural em que estão inseridos no momento, sem determinar o uso de uma única língua, mas sim, o uso das diferentes línguas as quais suas práticas comunicativas corroboram. Ou seja, assim como observamos no Brasil,

a política linguística do Estado paraguaio também não atende às especificidades regionais, pois aplica um ensino de língua padronizado, que desconsidera as práticas comunicativas dos sujeitos, causando uma desidentificação com as línguas ensinadas no currículo escolar, causado, também, pelo processo de apagamento linguístico pelo qual o país também passou, como afirma Verón (2017) “A história linguística do Paraguai é, em grande medida, a história da negação do plurilinguismo”¹⁸. O autor ainda reforça que outros países latino americanos sofreram do mesmo problema, ou seja, à aplicação de uma PL do Estado excludente.

Ainda com o objetivo de ampliar o alcance à políticas linguísticas dos países vizinhos, tomamos como referência a pesquisa de Suficiél (2020) que, assim como outros trabalhos, aborda o PEIF (Projeto Escolas Interculturais de Fronteira), mas traz a sua experiência enquanto intercambista na UnaM (Universidade Nacional de Misiones) ainda durante a graduação e nos dá um panorama da relação dos sujeitos fronteiriços com a língua da fronteira, o portunhol. É importante observar como essa experiência contribuiu para as reflexões que a autora traz em sua dissertação de mestrado apresentada a Unila que chama a atenção para a questão intercultural nos processos de (re)construções identitárias por meio do ensino em língua espanhol, em uma escola participante do programa em Foz do Iguaçu. Outro aspecto importante apontado pela autora diz respeito à língua da fronteira, o portunhol, que é marginalizado em ambos os países, seja Brasil ou Argentina, e como já observamos em outras pesquisas, também no Paraguai, ou seja, nos três países a língua à referência de uma língua padrão, seja o português no Brasil e o espanhol nos vizinhos, atua como um agente que invisibiliza as demais línguas que compõem, não só o contexto fronteiriço, mas os três países de modo geral e que marginaliza o portunhol, atribuindo um sentido de “não saber falar bem, nem português e nem espanhol.”

Salgado (2018) vai ao encontro de nossas reflexões iniciais de que não há políticas linguísticas e educacionais que atendam especificidades das regiões de fronteira. A autora investigou a alfabetização de crianças falantes de variedades de português e espanhol, e constatou que, embora haja falta de políticas específicas para atender este público de alunos, há professores que, cientes dessa diversidade linguística em sala de aula, e também das similaridades entre as línguas portuguesa e

¹⁸ La historia lingüística de Paraguay es, en gran medida, la historia de la negación del plurilingüismo. (VERÓN, 2017, p. 110, tradução nossa)

espanhola, têm a percepção de que é necessário considerar as variantes faladas pelos alunos durante o processo de alfabetização; logo, os saberes docentes que perpassam suas formações e experiências são um diferencial no sentido de contribuir, sobremaneira, para uma educação intercultural transformadora.

A formação de professores foi o centro da discussão proposta por Deus (2019), que buscou saber como o curso de Pedagogia da Unioeste, campus de Foz do Iguaçu, aborda a questão multilíngue da fronteira na formação dos estudantes deste curso e que irão atuar no Ensino fundamental I, II e Ensino Médio da rede estadual de ensino. A autora ressalta que, por meio da análise dos documentos que orientam o curso, diferentemente dos demais cursos de pedagogia oferecidos no Paraná e também em outras regiões do Brasil, o curso da Unioeste demonstra preocupação efetiva com relação ao multilinguismo na/para a formação e prática profissional de seus estudantes. Isso indica a importância de se debater questões pertinentes à fronteira e sua diversidade linguística e cultural, desde os anos iniciais da formação de professores.

Pensando, também, na questão tocante à formação de professores, Pereira (2019) discute diversidade linguística na sala de aula da Educação de jovens e adultos (EJA) e, também, se preocupa com a formação de professores para esse público. A partir da análise dos dados da pesquisa de cunho etnográfico, a autora indica que, por parte dos professores, existe o reconhecimento e a preocupação com a diversidade linguística que os alunos apresentam. Contudo, a autora verificou a ausência de uma formação específica para os professores em contexto fronteiriço, pois, por mais que haja essa percepção por parte deles, as entrevistas e questionários aplicados indicaram o desconhecimento, por parte dos alunos, de que a grande maioria de seus colegas também falavam outras línguas. Tal constatação nos dá indícios de que o contexto escolar apaga a diversidade linguística da fronteira e reforça o imaginário do monolinguismo.

Considerando a extensa fronteira geográfica com países hispano-falantes, destacamos, também, pesquisas que se dedicaram a investigar as relações entre ensino e aprendizagem de espanhol neste contexto fronteiriço. Das pesquisas selecionadas, observamos a latente preocupação com a ideologia dominante de um padrão de língua a ser atingido, e que muitas vezes desconsidera o falar da fronteira, como se o espanhol falado nos países vizinhos não fosse o

espanhol “correto”. Por outro lado, há os que não consideram estudar a língua, pois é muito similar ao português, logo é “fácil de entender”.

Neste sentido, Betancor (2013) investigou as representações dos aprendizes de espanhol em cidades de fronteira, no que tange à língua, ao aprendizado e aos seus falantes, e reforça a importância da interculturalidade, principalmente, no processo de ensino, defendendo a relevância do aprendizado de espanhol como segunda língua, devido, até mesmo, às questões sócio-econômicas que envolvem a região. Segundo a pesquisadora, ainda mais importante é oferecer um ensino de espanhol que aborde as características sociolinguísticas da fronteira e não somente pautado em livros didáticos produzidos por editoras espanholas.

Outro trabalho que destaca o ensino de espanhol é o de Escalada (2015), que dedicou sua pesquisa ao ensino de espanhol oferecido no curso de Letras Português/Espanhol da UNIOESTE, buscando entender as representações de língua espanhola para os professores e alunos desta região, dando ênfase para o caráter multicultural pertinente a um processo de ensino que desconstrua mitos e preconceitos em relação ao ensino e à aprendizagem de espanhol na fronteira trinacional.

Por fim, nos voltamos à tese de Maranoski (2021), que busca analisar os aspectos multiculturais que configuram o Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu, a partir da antropologia e da etnografia. A autora parte do conceito de escola enquanto espaço social e cultural, buscando nas especificidades constitutivas da fronteira as relações entre professores e alunos do colégio, que é composto por sujeitos brasileiros e paraguaios. Tendo em vista que esta escola tem um processo seletivo de ingresso, a autora observou como as relações dos sujeitos se constroem nos diferentes processos que envolvem o cotidiano escolar, atrelados a um sentido de escola permeado por relações econômicas e geopolíticas e que são, também, constitutivas das memórias dos sujeitos que compõem esta comunidade escolar.

As leituras do arquivo que construímos para elaborar nossa análise foram essenciais para a delimitação das categorias de análise, todas atreladas aos sentidos de Política Linguística significados nas pesquisas e que nos dedicaremos a interpretar discursivamente na próxima seção.

3.5 O ARQUIVO EM ANÁLISE: UM OLHAR PARA A MEMÓRIA DISCURSIVA EM AD FRANCESA

Nesta seção, nos dedicamos à análise discursiva dos sentidos de PL presentes na textualidade das pesquisas selecionadas. O procedimento para análise consiste em sequências discursivas (SD) extraídas dos textos e que compõem, assim, o nosso arquivo, que para efeito de organização, será apresentado por meio de categorias de análise¹⁹ delimitadas a partir das leituras que fizemos das pesquisas.

O processo de construção do arquivo desta pesquisa se deu em torno de duas questões principais, que retomamos aqui: Que políticas linguísticas e educacionais são citadas nas pesquisas acadêmicas selecionadas? E como tais políticas são significadas nesse/por esse arquivo do discurso acadêmico?

Para Pêcheux o arquivo é um “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX [1982] 2010). O que o autor propõe é uma leitura interpretativa do arquivo, e o arquivo, para o autor, é a forma como se interpreta esses documentos, ou seja, é o tipo de leitura que vai se fazer do arquivo e assim estabelecer relações com a memória discursiva produzida pelos sujeitos sobre uma determinada questão. No caso de nossa pesquisa, trata-se da montagem de um arquivo que mobiliza e está em relação com espaços de memória vinculados à história nesse processo de construção de conhecimento acadêmico-científico sobre as políticas de línguas na fronteira, bem como as diferentes possibilidades de sentidos atreladas a estes processos de ensino aprendizagem, e que é materializada nas pesquisas desenvolvidas.

Contudo, as idas e vindas aos documentos analisados, ou seja, os gestos de leitura produzidos diante das pesquisas, suscitaram outras questões, as quais determinamos aqui como categorias de análise: fronteira, identidade, translinguagem, diversidade linguística e formação de professores.

A fronteira permeia todas as pesquisas aqui apresentadas. A relação das pesquisadoras com este espaço é nosso ponto de partida em busca de inferir acerca dos sentidos de política linguística, diversidade, monolinguismo e práticas translíngues e como estes sentidos são construídos discursivamente nas teses, dissertações e TCCs.

¹⁹ As categorias de análise delineadas estão compiladas no Apêndice desta dissertação.

O discurso acadêmico também acontece na ordem do já-dito (ORLANDI, 2007) e é atravessado pelas filiações teóricas e ideológicas do sujeito pesquisador e que enuncia por paráfrases a partir de outros discursos construídos historicamente, tanto no meio acadêmico quanto pela sociedade. Não estamos criando aqui um lugar de disputa entre o dito e o não dito, o válido ou o não válido, o saber científico ou o saber popular, mas sim, construindo uma reflexão de que os discursos, acadêmicos ou não, são atravessados ideologicamente, mas que quando se trata do discurso acadêmico especificamente a paráfrase torna-se mais evidente, pois este é construído sob a égide de uma série de normas a serem seguidas, mas que, apesar disso, não impede que o sujeito autor se manifeste no texto.

Outro ponto a destacar é o de que o texto acadêmico também é resultado de um trabalho de interpretação. Assim, para o analista de discurso é necessário alocar seu gesto de análise entre descrever e, também, interpretar.

O dispositivo, à escuta discursiva, deve explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentido: descrever a relação do sujeito com a memória. Nessa empreitada, descrição e interpretação se interrelacionam. E é também tarefa do analista distingui-las em seu propósito de compreensão. (ORLANDI, 2007, p. 60)

Assim, tendo o discurso acadêmico enquanto dispositivo de análise, observamos que as pesquisas significam a fronteira enquanto um espaço de diversidade linguística e cultural. A circulação de diferentes idiomas e manifestações culturais estão presentes no dia a dia dos habitantes da região.

Dito de outro modo, podemos observar o significante fronteira como representação de um lugar onde as culturas se mesclam, onde, ao mesmo tempo que as identidades são marcadas pelo uso das diferentes línguas, das diferentes vestimentas ou das pontes (Fraternidade e Amizade) que demarcam, também, os territórios a partir de uma perspectiva do que é visível, o sentimento de unicidade atravessa os que aqui habitam e faz emergir a identidade de fronteiriço.

É deste lugar, ou seja, neste entremeio das múltiplas identidades que se formam na fronteira, entre a língua materna e a língua do outro, que situamos e justificamos nossa análise do discurso acadêmico, pois segundo Orlandi (2007, p. 12) “é pelo discurso que melhor se compreende a relação entre linguagem/pensamento/mundo, porque o discurso é uma das instâncias materiais (concretas) dessa relação”.

Observamos esse movimento nas sequências discursivas (SD) a seguir:

SD1 - Seus falantes comunicam-se uns com os outros fazendo uso de seus idiomas e, não raro, também utilizando o idioma de seus colegas de fronteira.

SD2 - Convivem nesta região de tríplice fronteira dezenas de etnias, vindas dos mais distantes países em busca de qualidade de vida. Isto torna esta região um lugar único, que precisa ser visto como tal

SD3 - Fronteira pode ser considerada uma região, por possuir características próprias, diferente, assim, de outras regiões do estado do Paraná e do sul do Brasil

Esse sentido de diversidade linguístico-cultural que as pesquisas apresentam, remontam, também, a um sentido de unidade, mas não o de unidade atrelada à homogeneidade, mas sim, do reconhecimento de que é, justamente, a diversidade que torna a fronteira trinacional uma região única, configurando à identidade de fronteiriço, como podemos observar na SD3 *“Fronteira pode ser considerada uma região por possuir características próprias”*, essas características são reforçadas na SD2 *“Convivem nesta região de tríplice fronteira,dezenas de etnias”* e esse conviver entre as mais diversas etnias que constituem o lugar é perpassado pelas diferentes línguas faladas.

A sala de aula é o espaço atravessado por toda a diversidade apresentada e discutida nas pesquisas, e é a sala de aula que corrobora nossa reflexão de que as políticas linguísticas do Estado não atendem as especificidades da fronteira trinacional, e tampouco priorizam uma formação de professores que contemple a interculturalidade e a translinguagem que, também, caracterizam essa região.

Observamos, nas pesquisas, uma percepção de escola enquanto um instrumento do Estado, mas, também, como um espaço de resistência.

SD4 - A escola nesta dissertação não é uma entidade à parte, uma máquina do Estado. É também instrumento do Estado, ao mesmo tempo que perpassa pela vida de diferentes sujeitos, como os professores, alunos, diretores, pesquisadores que podem criar condições de resistência a fim de construir outros currículos à margem do Estado e adaptá-los à realidade local e não universal

Orlandi (2009, p. 38) diz que “é no discurso que o homem produz à realidade com a qual ele está em relação”, e as pesquisas evidenciam a realidade das

pesquisadoras, e como dito anteriormente, são, em sua maioria, mulheres, professoras e que vivenciam no seu dia a dia a realidade da escola de fronteira, realidade esta que é significada por meio das línguas e etnias em contato.

SD5 - Como docente da instituição evidencio, cotidianamente, a realidade multilíngue dos alunos.

Essa manifestação da realidade vivenciada pelos professores não se dá no âmbito da contradição: escola instrumento do Estado e escola espaço de resistência, mas sim evidencia que a escola, ao mesmo tempo que foi usada enquanto um aparelho do estado para reproduzir e reforçar uma ideologia ligada à construção da identidade nacional, é nela que a diversidade se manifesta, e sendo assim, este espaço não deveria ser tratado como um lugar de homogeneização, mas como um lugar de expressão e respeito às diferenças, e além disso, um lugar possível para a construção de um currículo que valorize essa diversidade.

Isto remonta, também, às formações discursivas nas quais as dissertações e teses se inscrevem, o espaço do qual enunciam, e entendemos aqui, escola e universidades como espaços de resistência ao discurso dominante do monolinguismo.

Neste caminho, começamos a observar um discurso que remonta à falta de políticas linguísticas e educacionais que atendam as características fronteiriças, mas que também apontam uma política linguística construída no dia a dia dos professores que atuam na fronteira trinacional.

SD6 - A sensibilidade em relação à cultura do outro se evidencia, também, nas palavras da professora, que demonstra estar atenta às necessidades dos alunos, conhecendo as formas de interação em sala de aula e também fora dela, entre pais e filhos, entre filhos, suas babás e seus tutores particulares.

SD7 - os saberes dos educandos, que deveria ser o ponto de partida para a produção do conhecimento científico, muitas vezes se distancia do processo de ensino e aprendizagem, o que aponta para a falta de políticas educacionais no âmbito escolar e para a formação dos profissionais da educação para o trabalho com a diversidade linguística em contexto fronteiriço

Entendemos, então, a partir dessas sequências discursivas, que o sentido de política linguística encontrado nas pesquisas está atrelado à sala de aula na fronteira e vai além da PL do Estado, pois é vivenciado no dia a dia dos docentes. Quando dizemos que essa política se dá na ordem do inconsciente, estamos falando

das percepções e ações dos docentes em relação aos alunos fronteiriços e suas práticas translíngues permeadas pelas diferentes influências culturais as quais estão imersos, bem como pelo seu próprio processo de aprendizado de uma língua.

Vale ressaltar que na fronteira trinacional, para muitos a língua estrangeira é a língua portuguesa, ou seja, é importante lembrarmos que nem todos na escola aprendem o português como língua materna, ou o espanhol como língua estrangeira, e esse é só um exemplo da pertinência em relação a se pensar os processos de ensino e aprendizagem de uma língua, e de como isso desencadeia um processo no qual, a título de ilustração, o sujeito aprende espanhol como língua materna em casa e como língua estrangeira na escola, pois à abordagem pedagógica estimulada pela PL do Estado, neste caso, não leva em consideração os aspectos culturais que à fronteira por si só já oferece, uma vez que as aulas são, em sua maioria, ministradas com materiais de orientação eurocêntrica e, a nosso ver, limitantes do aprendizado.

SD8 - Os aspectos culturais também têm uma grande influência no ensino de uma língua estrangeira. Nesta região, dadas as características peculiares que conformam uma região extremamente rica no que concerne às diferentes culturas aqui presentes, esta influência é ainda mais visível.

SD9 - os próprios alunos e o professor encontram formas de interagir com os diferentes falantes, mesmo as políticas educacionais adotando o português como a única língua de instrução no espaço escolar, apesar de ser contexto fronteiriço

SD10 - Políticas voltadas para a alfabetização em contexto onde naturalmente estudem crianças plurilíngues de português e espanhol, ainda não foram consolidadas por documentos oficiais

SD11 - os sujeitos são detentores de conhecimento e também possuem voz para tomar decisões quanto às políticas linguísticas e demais decisões no espaço escolar e na sociedade

A partir das SDs selecionadas, chegamos à formulação de que uma **Política Linguística de Fronteira** vai se configurando, na medida em que professores e alunos constroem formas de significação às margens da PL do Estado. O que pudesse, talvez ser visto como uma *contravenção* é um fenômeno característico desta região multilíngue e, entendido aqui como formas de resistência e significação que acontecem justamente pela falta de PLs do Estado pensadas para as fronteiras, pois, como vemos na SD9 “os próprios alunos e o professor encontram formas de interagir com os diferentes falantes”, apontam para esse movimento de significação e construção de uma identidade de fronteiriço. Identidade esta que aqui tratamos a

partir do compartilhamento das línguas, mas que também se encontra no compartilhamento de outras formas de cultura.

3.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

Neste capítulo tratamos de analisar as sequências discursivas selecionadas a partir da construção do arquivo do discurso acadêmico acerca das PL na/para a fronteira, onde buscamos responder quais são as políticas linguísticas mencionadas nas pesquisas e como estão são significadas pelos pesquisadores.

O trabalho de interpretação das sequências discursivas centrou-se no gesto de leitura que nos permitiu compreender que o sentido de PL encontrado no discurso acadêmico vai além das PLs do Estado e que, embora as pesquisas mencionem e discutam políticas como o PEIF, PNEM, PNLD, LDB, PCN, DCE (Diretrizes Curriculares Estaduais), CELEM (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas) e BNCC os efeitos de sentido de PL no discurso acadêmico apontam para uma Política Linguística de Fronteira, uma política linguística que é feita no dia a dia da sala de aula por professores (as) e alunos(as).

4 PERSPECTIVA TRANSLÍNGUE NO ENSINO DE LÍNGUAS: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Neste capítulo, apresentamos o início do trajeto em direção à construção do nosso corpus de análise, cuja versão preliminar resultou em um capítulo de livro publicado junto ao PPG-IELA²⁰, que abordou o multilinguismo e as políticas linguísticas e educacionais em contexto de fronteira. Posteriormente, com base na análise do arquivo, refletimos sobre como a diversidade linguística pode ser contemplada no ensino de línguas na fronteira trinacional a partir de uma formação de professores(as) que proporcione uma perspectiva translíngue e intercultural, bem como um currículo escolar que promova o multilinguismo local.

4.1 MULTILINGUISMO, LÍNGUA, FRONTEIRA

Considerando a extensa área de fronteira do Brasil e o fato de estas fronteiras serem, em sua grande maioria, com países hispanos, caberia pensarmos em políticas tanto linguísticas quanto educacionais voltadas a tal contexto de fronteira, que levassem em conta práticas pelas quais os alunos, das escolas públicas municipais, pudessem se reconhecer enquanto pertencentes a um espaço multilíngue de fronteira.

Nesse sentido, embora a maioria dos documentos curriculares oficiais voltados ao ensino de língua estrangeira mencione uma preocupação com a “diversidade”, de modo geral, há uma ausência/apagamento de sentidos de políticas especificamente voltadas a atender/promover tal diversidade. Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), por exemplo, no que tange ao ensino de língua estrangeira, afirmam que têm como intuito principal respeitar a diversidade cultural do país. De modo similar, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) embora traga, em sua textualidade, sintagmas como “interculturalidade”, “pluralidade”, “diversidade”, sugere que a língua inglesa, devido ao seu alcance global, deveria constar no currículo da Educação Básica (a partir do 6º Ano do

²⁰ Cf.: Livi; Fortes (2020).

Ensino Fundamental). Contudo, historicamente as representações de língua persistem, (re)produzindo uma memória, um imaginário do monolinguismo, que é muito difundido nas escolas, de forma geral, desconsiderando a valorização da diversidade linguística do país e promovendo, hegemonicamente, o ensino de apenas uma língua: o inglês.

[...] na textualidade desses documentos, significantes que apontam para a pluralidade, diversidade e abertura às diferenças culturais no contato com línguas estrangeiras têm seus sentidos restringidos à relação com a língua inglesa, reforçando, assim, as equivocidades e contradições dessa política educacional de viés utilitarista dentro de uma formação ideológica neoliberal [...] (GRIGOLETTO; PFEIFFER, 2018, p. 19).

No dito mundo globalizado, a língua inglesa se torna a língua mundial, dotada de um poder político e econômico e o falar inglês é embasado em um discurso que o coloca como imprescindível para quem quer obter sucesso neste mundo. A construção deste discurso e do imaginário de que o profissional “completo”, “pronto” para pertencer a este mundo globalizado é o profissional bilíngue, está ligado ao discurso veiculado pela mídia e que conferiria a estes indivíduos a constituição de identidades globalizadas (GRIGOLETTO, 2007). Assim, os discursos sobre a língua inglesa constituem um lugar de estabilização de uma memória, que convoca à identificação com sentidos de “globalização”, “internacionalização”, “sucesso”, “necessidade”, “ascensão socioeconômica”, entre outros (CELADA, 2002; 2008; FORTES, 2008; SOUSA, 2007).

Este *status* conferido à língua inglesa faz com que ela seja a mais buscada em escolas de idiomas, e há alguns anos já ultrapassa este espaço, o que pode ser observado no aumento considerável de escolas bilíngues português-inglês no Brasil (MEGALE, 2016) e mesmo em uma região de fronteira com países hispanófonos, no caso de Foz do Iguaçu, especificamente, o inglês mantém sua força e é ofertado predominantemente como língua estrangeira tanto nas escolas da rede pública quanto nas da rede privada, em detrimento da língua espanhola. Ressaltamos que o ensino de espanhol, embora encontre lugar em projetos específicos e iniciativas pontuais no âmbito escolar, não tem sido contemplado prioritariamente pelas políticas públicas municipais, dificultando sua inserção efetiva no currículo.

Desse modo, tal diversidade não tem sido contemplada no âmbito de políticas linguísticas, por exemplo, que atuem de forma a promover o

contato-confronto com as línguas (BERTOLDO, 2003) dentro de uma perspectiva intercultural. Neste sentido, concordamos com Papin (2005) quando diz que “as escolas desempenham um papel essencial no aprendizado do respeito às diferenças”, ou seja, é neste espaço que é possível apresentar e debater assuntos que promovam o interesse por diferentes culturas e línguas dos sujeitos que compartilham este espaço.

No contexto específico da fronteira trinacional, historicamente, Brasil e Argentina apresentam maiores similaridades no que tange ao ensino de línguas em ambos os países. Dentre estas similaridades podemos citar a forte herança monolíngue, onde as línguas Portuguesa no Brasil e Espanhola na Argentina foram utilizadas principalmente como ferramentas no processo de formação da identidade nacional desses países (GIL, 2009). Já o Paraguai é um país que se reconhece como bilíngue tem o espanhol e o guarani como as línguas oficiais²¹. No entanto, também apresenta uma diversidade linguística ainda maior devido, principalmente, às demais línguas indígenas, além do guarani, faladas naquele país.

Partindo deste contexto, no âmbito escolar, é muito comum em Foz do Iguaçu, as salas de aula serem constituídas por estudantes de diferentes descendências, nacionalidades ou oriundos(as) de outras regiões do país e por isso trazerem de casa diferentes línguas e variações linguísticas.

No caso das escolas municipais de Foz do Iguaçu, no âmbito do Ensino Fundamental I, segundo dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, há atualmente 372 (trezentas e setenta e duas) crianças estrangeiras matriculadas em quarenta e uma (41), das cinquenta e uma (51) instituições municipais de ensino. (RIBEIRO, 2018, p. 954).

Os dados preliminares de um levantamento realizado em 2019 pelo Grupo de Pesquisa Linguagem, Política e Cidadania (UNILA) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu (SMED) indicam que esse número chegou a 568. Esses estudantes são provenientes do Paraguai, Argentina, Colômbia, Espanha, Japão, Estados Unidos, Síria, Peru, México, França, entre outras nacionalidades (cf.: UNILA/UNIOESTE/IFPR, 2018).

Não obstante, o(a) professor(a) enquanto agente modificador(a) da linguagem (SPOLSKY, 2016) atuaria como um mediador neste espaço marcado

²¹ Para uma análise das complexidades do bilinguismo estabelecido no Paraguai, cf.: Fortes e Ramirez (2019) e Verón (2017).

pela diversidade linguística. Contudo, devido ao enquadre político-linguístico em que a escola se encontra (RIBEIRO-BERGER, 2015) os(as) professores(as), de forma geral, reproduzem o discurso do monolinguismo. Isto reforça a importância da formação continuada para professores(as) e que enfoquem temas pertinentes à educação bilíngue, tais como a translinguagem e a interculturalidade, cuja discussão será aprofundada mais adiante, no Capítulo 4.

4.2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS EM CONTEXTO DE FRONTEIRA

Segundo Spolsky (2016) as políticas linguísticas devem ser consideradas dentro de suas comunidades de fala²², entendendo que o indivíduo faz escolhas e essas escolhas condizem com o domínio²³ ao qual faz parte, e também definiriam as variedades de língua a serem usadas. Ao abordar a língua como um fenômeno social, o autor nos diz que em uma comunidade de fala os usos de uma determinada variedade linguística, como um dialeto, por exemplo, se dá de forma consensual entre os falantes, atuando como uma forma de pertencimento àquele local permeada pelas relações sociais entre os mesmos.

No âmbito dos estudos da sociolinguística, no que diz respeito aos domínios que constituem as comunidades de fala, ou seja, escola, empresas, igrejas, clubes, as pessoas fazem escolhas sobre como falar de acordo com o papel/posição que exercem nesse lugar. No ambiente escolar o sujeito professor fará diferentes escolhas ao falar com o aluno, com os pais ou com o diretor. Para Spolsky (2016), ainda sobre essa posição do indivíduo, é importante observarmos, então, quem fala e de onde fala, pois suas palavras se significam, o sujeito se significa a partir do que diz e de onde diz (ORLANDI, 2009). Além disso, a forma como o sujeito se significa e se identifica em relação às variedades linguísticas são baseadas nas “crenças” que este desenvolve em relação à linguagem, e isso ocorre durante todo seu processo de aprendizagem da linguagem. (SPOLSKY, 2016).

²² Segundo Spolsky, a comunidade de fala pode ser definida como: “aqueles que compartilham uma rede de comunicação, unidos pela relativa aceitação da adequação do uso das múltiplas variedades usadas naquela comunidade” (SPOLSKY, 2016, p. 33).

²³ Segundo Spolsky, o domínio seria um “espaço social, como o lar ou família, escola, vizinhança, igreja(...) local de trabalho, imprensa ou governo” (SPOLSKY, 2016, p. 34).

Desse modo, as políticas linguísticas, em geral, são concebidas como as decisões que são tomadas em relação às línguas, quando concernentes ao Estado, apresentam-se em formato de leis. As leis funcionam, para o Estado, como uma ferramenta com a função de garantir, juridicamente, suas intervenções sobre as línguas (CALVET, 2007). Para Calvet (2007, p. 79), “a política linguística começa realmente quando se renomeia, e uns dos efeitos das leis linguísticas pode se manifestar simplesmente no nome que o texto jurídico dá às línguas.”

Entretanto, pensar políticas linguísticas em contexto de fronteira apresenta algumas especificidades, devido tanto a questões de imigração quanto ao turismo e ao trabalho. Apesar de existir, como já mencionamos, um número relativamente grande de línguas em circulação, as línguas hegemônicas são o português e o espanhol, e uma característica pertinente a este contato é o uso do português, principalmente na região da ponte da Amizade, delimitação geográfica entre Foz do Iguaçu e Ciudad Del Este.

É este contato linguístico, determinado, então, pelas línguas do Estado, como aponta Sturza (2005), que torna possível percebermos que, muito mais do que um instrumento de comunicação, o falante estabelece uma relação com a língua cercada de sentimentos e atitudes de forma que geram determinados comportamentos linguísticos (CALVET, 2002). Neste caso, a aproximação do português com o espanhol atua no processo de construção de sentidos para a comunicação entre os falantes desta variante linguística. Em outras palavras, são as trocas linguísticas que permitem que a comunicação aconteça.

Pertinente, também, às regiões de fronteira, são as questões ligadas à diversidade cultural, bastante característica às Américas, e que geram reflexões acerca dos elementos que constituem e/ou definem a cultura de uma sociedade (MONTE MÓR, 2002). Dado este contexto, a interculturalidade tem sido tema de muitas pesquisas nos últimos anos e, atrelada a uma perspectiva pedagógica decolonial, traz a diversidade que compõe a América-Latina para o centro das discussões. (WALSH, 2005).

Nesse sentido, é importante construir um olhar decolonial/ decolonizante (WALSH, 2005) que contemple as complexidades envolvidas nas políticas linguísticas em contextos de fronteira - um olhar direcionado não apenas à relação língua-Estado-Nação, mas, principalmente, à relação língua-subjetividade, que atravessa/ ultrapassa os limites das fronteiras territorialmente estabelecidas.

Produzindo um deslocamento em relação à noção de políticas linguísticas no campo da sociolinguística, Diniz (2012) critica a noção de política linguística de Calvet (2002; 2007) a partir da perspectiva da História das Ideias Linguísticas (HIL)²⁴:

[a]o definir política linguística como a “determinação das **grandes** decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (2007, p. 11), ou como “um conjunto de escolhas **conscientes** referentes às relações entre língua(s) e vida social” (2002, p. 145), Calvet coloca em segundo plano o fato de que diferentes processos de instrumentalização e institucionalização de uma língua têm seus efeitos em termos de política linguística – mesmo quando não guardam uma relação direta com ações do Estado, e mesmo quando não são levados a cabo a partir de decisões conscientes que visem à intervenção explícita em determinadas práticas linguísticas. (DINIZ, 2012, p. 43, grifos do autor).

Similarmente, Guimarães (2001), ao tratar das políticas de línguas na América Latina, aborda o processo de “globalização enquanto espaço de produção linguística”. Nesse sentido, as políticas de línguas envolvem, a “ampliação do espaço enunciativo” (GUIMARÃES, 2001, p. 6), ou seja, uma maior circulação de sentidos na(s)/pela(s) língua(s), implicando, assim, maior visibilidade aos sujeitos inseridos nesses espaços enunciativos. Em um movimento de análise semelhante no campo da História das Ideias Linguísticas, Orlandi (2007) discute tal espaço eminentemente político, que é construído nas discursividades das línguas em que os sujeitos se inscrevem, configurando as políticas linguísticas enquanto políticas de línguas.

Quando falamos de Política Linguística enquanto Política de Línguas, damos à língua um sentido político necessário. Ou seja, não há possibilidade de se ter uma língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos em sua vida social e histórica. Assim, quando pensamos em política de línguas já pensamos de imediato nas formas sociais sendo significadas por e para sujeitos históricos e simbólicos, em suas formas de existência, de experiência, no espaço político dos sentidos. § A pergunta que se coloca, na perspectiva em que estamos interrogando a língua como uma questão política é: que discursos sobre a língua são admitidos como verdadeiros determinando um conjunto de práticas? Que práticas são essas? (ORLANDI, 2007, p. 8)

A partir dessas reflexões, compreendemos que as políticas de línguas envolvem discussões, por exemplo, em relação à língua, poder, ideologia e identidade ou em como o Estado se vale da determinação da língua oficial como identidade nacional. Desse modo, entendemos que as políticas linguísticas enquanto gestão de

²⁴ Domínio historiográfico pautado no entrelaçamento interdisciplinar entre Linguística e História, cuja circulação teórico-científica no Brasil está vinculada a estudos desenvolvidos por Aurox (1992), Guimarães e Orlandi (2002) e Orlandi (2001). Complementarmente, para uma compreensão sobre a constituição desse campo, cf.: SILVA (2018).

línguas (OLIVEIRA, 2016; RIBEIRO- BERGER, 2015) podem ser pensadas como espaços de visibilidade dos direitos linguísticos dos sujeitos que habitam a fronteira trinacional, considerando que “a língua materna de um grupo de falantes não é necessariamente igual à língua nacional, ou oficial desse mesmo grupo” (GUIMARÃES, 2005, p. 22).

Além dessas questões, também está em jogo a complexidade dos modos pelos quais a diversidade cultural atravessa as línguas e as relações de poder, como podemos ver no excerto a seguir:

As línguas fronteiriças são faladas por grupos linguísticos oriundos de uma fronteira internacional e podem parecer insignificantes, mas exercem um importante papel na comunicação e na socialização dos povos fronteiriços. (CAMPOS; MORAIS; PEREIRA, 2017, p. 78).

Isso reforça o que vem sendo estudado em relação ao contato entre as línguas e o resultado desses contatos, não só peloportunhol, mas, também, pelas práticas translíngues observadas no falar dos fronteiriços (STURZA, 2005; SANTOS PIRES, 1999).

Trazer essa reflexão para o espaço de fronteira, caracterizado por seus aspectos tanto multilíngues quanto multiculturais, nos faz pensar em como os sujeitos (se) significam pelas/nas línguas nomeadas, e, ao mesmo tempo, como se constituem por meio de práticas translíngues dinâmicas, sejam eles bilíngues ou não. Assim, a perspectiva de “translinguagens” (CANAGARAJAH, 2011) abrange o leque de práticas tanto plurilíngues como multilíngues. Canagarajah (2013) analisa novos modos de comunicação – que não se pautam nas unidades linguísticas, mas no espaço de contingência das interações – como “práticas translíngues” [*translingual practices*], marcando uma mudança de paradigma na concepção de comunicação: de uma visão predominante monolíngue para uma visão “translíngue”, segundo a qual “a comunicação transcende as línguas individuais” (CANAGARAJAH, 2013, p. 6).

Nos últimos anos, a translinguagem, enquanto prática pedagógica, tem sido usada como ferramenta no ensino de línguas adicionais, partindo do pressuposto de que o aluno faz uso de seu repertório linguístico da língua materna para se expressar na língua alvo (REIS; GRANDE, 2017). Assim, conforme constataremos, mais adiante, a partir das pesquisas selecionadas para este trabalho, o conceito de translinguagem nos parece promissor para refletir sobre políticas

linguístico-educacionais, currículo e formação docente em contextos multilíngues / interculturais de fronteira.

No entanto, conforme argumentamos anteriormente, prevalecem os sentidos produzidos pela construção histórica de políticas linguísticas de promoção do monolinguismo no Brasil como um todo, deixando de levar em consideração as particularidades de cada região. A proibição do ensino e uso do tupi e da língua geral, por parte do Marquês de Pombal, em 1758, por exemplo, pode ser considerada uma política linguística, de acordo com o contexto da época, configurando uma escola que servisse aos interesses do Estado²⁵. Esta observação delineia nossa hipótese de que as políticas linguísticas para as regiões de fronteira precisam ser pensadas de acordo com as características multilíngues desses espaços.

Para termos uma noção mais clara a esse respeito, retomamos, como exemplo, a decisão do marquês de Pombal citada anteriormente, que imprimiu na história do ensino de línguas no Brasil um caráter extremamente monolinguista e conseqüentemente a escola tornou-se um espaço reproduzidor deste monolinguismo. No entanto, de acordo com Guimarães:

Toda a América Latina é, como sabemos, multilíngue. O multilinguismo nunca foi uma exceção na vida dos povos. Ao contrário, faz parte da história de quase todos eles desde os tempos mais remotos. Toda vez que há um trabalho na direção da unificação linguística nas relações entre os povos se está vivendo uma relação em que algum tipo de processo de dominação está em curso. Está envolvido o princípio da dissimetria entre as posições sociais envolvidas. (GUIMARÃES, 1997, p. 7)

Para entender esse processo, é preciso percorrer um caminho que perpassa questões identitárias. De acordo com Hall (2005, p. 50), "[uma cultura nacional é um discurso - um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto as ações quanto a concepção que temos de nós mesmos." No Brasil, assim como em outros Estados Nacionais em formação na América Latina, o discurso da identidade nacional foi fortemente ligado à questão da língua²⁶. Mariani (2003) chamou esse processo de colonização linguística, conforme o excerto a seguir:

²⁵

http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=57:a-proibicao-do-tupi-e-o-fortalecimento-da-lingua-portuguesa&catid=1029:1758&Itemid=2 consultado em: 02/01/2021

²⁶ O Tratado de Tordesilhas, por exemplo, já trazia a língua como um instrumento de poder e dominação na demarcação do território.

Essa colonização linguística é desencadeada no bojo do acontecimento linguístico que um processo colonizador convoca, qual seja, no ainda irrealizado languageiro que virá a se constituir como língua nacional, há um complexo e tenso jogo entre memórias e apagamentos das imagens produzidas sobre as línguas em circulação. No processo colonizador, circulam essas imagens sobre as línguas, sobre essas línguas constitutivas de povos culturalmente distintos que se defrontam em condições de produção tais que uma dessas línguas, chamada de língua colonizadora, visa impor-se sobre a(s) outra(s) colonizada(s). Isso rege, no devir do processo de colonização, a forma como vai sendo construída uma relação muito singular: o lugar de onde o colonizado fala se constitui no entremeio da heterogeneidade linguística inerente à colonização. Aquela que virá a ser a língua nacional se organiza justamente aí, nessa disputa por espaços de comunicação, em meio ao confronto entre políticas de sentidos das línguas em confronto/contato, ou seja, entre diferentes produções de sentidos e de práticas sócio-históricas que se encontram ligadas a cada língua específica. (MARIANI, 2003, p. 2)

De acordo com a autora, infere-se que é no entremeio da heterogeneidade linguística que se forma a língua nacional. Desse modo, o processo que construiu o português brasileiro funciona diferentemente do modo de constituição do português em Portugal. Nesse contato/confronto com a diversidade linguística encontrada aqui o português brasileiro se constituiu na singularidade originada desse contato, na (re)formulação e/ou negociação de sentidos, independentes das imposições e proibições feitas pela Coroa, ou seja, mesmo que haja políticas de homogeneização, as práticas languageiras, que ocorrem na comunicação do dia a dia, não irão “obedecer” a elas pois estão em constante negociação de sentidos.

Na história das políticas linguísticas Brasil, podemos observar as relações de poder a elas imbricadas de modo a atender as necessidades de um Estado que usa a língua para construir sua identidade, e isso implica não só a supervalorização do português como a “língua do Brasil”, mas também o funcionamento das demais línguas neste espaço e aqui se incluem, também, as línguas comumente denominadas “estrangeiras”.

Entendemos, então, que língua e poder estão intrinsecamente ligados e permeiam, também, relações de dominação. Dessa forma, a língua sempre exerceu um papel dentro das sociedades de modo a promover segregações, não só linguísticas, mas também sociais, segundo Bourdieu (2008). Esse mesmo autor reforça seu argumento na medida em que contesta Saussure e o estruturalismo, defendendo a ideia de que a língua é um fenômeno social, logo esta sofre transformações de acordo com o contexto social em que está inserida.

Nesta perspectiva, questões como variação linguística, norma padrão, concepções sobre falar certo ou errado, também são aspectos pertinentes às relações políticas e de poder estabelecidas pela língua, assim como determinar o uso desta ou daquela língua.

Esta singular capacidade da linguagem de ser um locus de desacordo sobre o que ela corrige está no centro de seu funcionamento social. As questões de correção linguística vão muito mais fundo do que a questão gramatical ou lexical em questão. Elas são interpretadas como refletindo a inteligência do orador, a indústria, o valor social, o nível de exposição aos mais velhos da tribo. [...] Interpretar a linguagem desta forma é um ato político. Ela determina quem está onde na hierarquia social, a quem pode ser confiado o poder e a responsabilidade. (JOSEPH, 2006, p. 4) [Tradução nossa]²⁷

Ao historicizar a construção do ensino de línguas no Brasil, por meio da análise discursiva das leis educacionais do país, observa-se como a língua foi usada, aqui no Brasil também, como um instrumento para a construção do sentimento de nacionalismo. Conforme Ianni (1987), a língua, assim como outros elementos/símbolos, fez parte de um processo paulatino e contraditório, cercado por dualidades, e está presente em diversos momentos da construção dos Estados Nacionais Latino-Americanos. A luta pela pátria não é construída pelos povos originários e sim por conquistadores insatisfeitos com sua condição de inferioridade em relação à metrópole.

Parece-me ser um ponto crucial pensar a questão nacional a partir de quem participou diretamente dela e aparece na história oficial como herói. Os interesses pessoais dos conquistadores foram a mola propulsora para as revoluções, inconfidências e demais movimentos imbricados à emancipação desses países. Partindo, então, do princípio de que a sociedade latino-americana é bastante heterogênea, como construir um sentimento de nacionalismo/patriotismo a partir dessa base? De acordo com o autor, a formação das nacionalidades entra em curso a partir de um processo de reidentificação onde o conquistador passa a reconhecer-se como nativo e o nativo deixa de reconhecer-se como espanhol. Então, há, primeiramente, essa identificação enquanto americano e posteriormente a

²⁷ Texto original: "This singular capacity of language to be a locus of disagreement over what it corrects is at the center of its social functioning. Issues of linguistic correctness go far deeper than the particular grammatical or lexical quibble at hand. They are interpreted as reflecting the speaker's intelligence, industry, social worthiness, level of exposure to elders of the tribe. [...] Interpreting language in this way is a political act. It determines who stands where in the social hierarchy, who can be entrusted with power and responsibility".

identificação de cada povo com seu território, seus líderes, etc, marcando o início do processo de homogeneização, tão importante, neste contexto, para a construção da nação. Porém, é possível perceber um embate em torno do que defendiam os conquistadores (agora americanos) no âmbito dos interesses políticos por trás deste processo, e os ideais de liberdade defendidos pelos intelectuais, assim como os conflitos internos gerados pela população em geral. O autor também aponta que este processo de identificação nacional não ocorre da mesma forma em todos os países latino americanos, os novos nativos, tinham, sobretudo, o interesse de controlar as camadas populares, aqui representados por índios e negros, sob a disciplina do trabalho e conquista da terra.

Nesse sentido, Ianni (1987) chama a atenção para uma separação mais clara entre campo e cidade e uma regionalização marcada pelos interesses de líderes locais, e que nos permite pensar, também, nas influências desse processo de regionalização e seus desdobramentos no processo de constituição da língua portuguesa enquanto língua nacional, que resultaram nas variedades linguísticas do português brasileiro que conhecemos atualmente. Diante disso, a questão regional é abordada por Ianni (1987) como importante e com especificidades de acordo com cada nação, aliás, esta é uma das dualidades apresentadas pelo autor como um dos problemas conjunturais da formação dos estados nacionais, de forma que ocorre como um embate entre campo e cidade marcado por profundas desigualdades.

No que tange à questão linguística, o multilinguismo é uma das principais características da América Latina, constituindo as identidades dos diversos povos nesse território. De acordo com Berger (2015), o multilinguismo é a coexistência de diferentes línguas num mesmo espaço, e consequentemente estas línguas estão em constante contato. Logo, o contato entre as línguas gera, também, confronto.

Assim como o português se estabeleceu como a língua do Brasil, o mesmo aconteceu com o espanhol como língua nacional em outros estados-nação da América-Latina. Similarmente, Guimarães ([1997] 2001) aponta que

[...] estes espaços são os espaços da Língua Portuguesa do Brasil e da Língua Espanhola dos países limítrofes do Brasil ao Sul. Mas este espaço de línguas é um espaço configurado pela presença de outras línguas em funcionamento, de um lado as línguas indígenas e o espanhol, além de seu contato com a Língua Portuguesa, e de outro as línguas indígenas, as línguas africanas e o Português, além de seu contato com o espanhol.” (idem, ([1997]

2001, p. 6)

Ainda de acordo com o mesmo autor, “A Língua está marcada por uma geografia hierarquizada”. Mas, se pensarmos sob a perspectiva da fronteira trinacional, embora haja uma hegemonia linguística por parte do português e do espanhol, há também, o atravessamento de outras línguas bastante comuns na região como por exemplo, o árabe, chinês, guarani, entre outras, sejam elas maternas ou de imigração, assim como a língua inglesa devido, principalmente, à questão do turismo na região, caracterizando a fronteira como um espaço multilíngue.

No que tange às línguas de fronteira Sturza (2006, p. 35) aponta que

Nas zonas de fronteira, nas quais o contato humano é mais intenso e a mobilidade das populações contribui para intensificar o cruzamento das línguas praticadas, a extensão e o uso das línguas estão constituídos por uma dinâmica muito particular, determinando, inclusive, uma política de línguas que se organiza, neste caso, a partir de um lugar que lhe atribui o falante.

E é a articulação entre falante e suas práticas comunicativas, que vão para além do espaço geográfico de fronteira, que nos motiva pensar nas relações que estes indivíduos estabelecem com as línguas no que diz respeito ao aprendizado de línguas, mais especificamente, no espaço de fronteira, conforme analisaremos a seguir.

4.3 CAMINHOS PARA UM ENSINO DE LÍNGUAS ACOLHEDOR: O QUE TEM SIDO FEITO

A fronteira trinacional tem atraído o interesse de pesquisadores por todo território nacional. Muitas pesquisas desenvolvidas nos últimos anos trazem reflexões com o sentido de se pensar em uma educação transformadora e de valorização do multilinguismo local. No capítulo anterior citamos as Políticas Linguísticas e Educacionais que encontramos nas pesquisas que compunham o corpus, bem como outras pesquisas que discutem a questão linguística da fronteira, mas que foram desenvolvidas em outras universidades pelo país. Mencionar essas

pesquisas aqui é importante na medida em que elas contribuem com nossa reflexão acerca da translanguagem e da interculturalidade no ensino de línguas adicionais.

Dentre os documentos citados nas dissertações e teses pesquisadas, destacamos o PEIF (Projeto Escolas Interculturais de Fronteira), projeto que visava a integração entre cidades-espelho, promovendo o ensino de português na Argentina e de espanhol no Brasil através do *cruze*, prática que consistia na ida de professoras brasileiras para a Argentina e na vinda de professoras argentinas para o Brasil semanalmente.

Outro documento importante que aparece nas dissertações e teses é a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que entrou em vigor no ano de 2018, voltada ao ensino de línguas na/para a educação básica. E como já apontamos na seção 3 do Capítulo 2, explicita a obrigatoriedade do ensino de inglês nas escolas.

Vale ressaltar que outras políticas linguísticas e educacionais aparecem nas pesquisas, tais como o PNEM (Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio), que visa à formação continuada de professores, assim como a dos demais trabalhadores da educação, e que é contemplado no âmbito do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação). Além disso, os PPPs (Projeto Político Pedagógico) das escolas também serviram como campo de estudo²⁸ das pesquisas selecionadas. Contudo, para nossa pesquisa, entendemos o PEIF, enquanto uma política linguística que se aproxima mais da realidade da fronteira, e a BNCC enquanto uma política que atua em desfavorecimento do multilinguismo.

No que tange às questões relacionadas à língua, a fronteira entre Ciudad del Este, Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu tem sido tema de inúmeras pesquisas no Brasil. Não obstante, cabe aqui ressaltarmos algumas dessas pesquisas para pensarmos a amplitude do tema no âmbito nacional, bem como suas contribuições no campo da linguística, sociolinguística e ciências sociais.

Com o intuito de adentrar, pelo menos em parte, ao que tem sido pesquisado sobre a fronteira, traremos nos próximos parágrafos algumas breves resenhas de pesquisas desenvolvidas em outras universidades pelo país, mas que não constituem nosso corpus de pesquisa, uma vez que nos detemos apenas ao que foi produzido na Unila e na Unioeste em Foz do Iguaçu. São pesquisas que, embora

²⁸ Das escolas citadas pelas pesquisadoras como campo de estudo em Foz do Iguaçu podemos citar: Colégio Estadual Ipê Roxo, Colégio Vicentino São José, Escola Árabe e Escola Libanesa-Brasileira, entre outras.

fora do corpus, contribuem sobremaneira com nossas reflexões acerca do discurso acadêmico sobre políticas de línguas para a fronteira trinacional.

Iniciamos por Sabadin (2013) que abordou as crenças e atitudes linguísticas nas três cidades da fronteira trinacional, desenvolvendo seu tema no campo da sociolinguística e dialetologia. Sua pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal da Bahia (UFBA), contudo, a autora justifica a escolha da região devido sua alta complexidade sociolinguística. O encontro entre as diferentes línguas nesta região torna um espaço multiétnico e multilíngue, colocando as línguas em contato. Sendo assim, a autora discute esse espaço de fronteira enquanto um lugar onde é comum falar e mesclar diferentes idiomas, dando como exemplo o portunhol (português e espanhol), jopará (espanhol e guarani) ou guaraportunhol (guarani, português e espanhol), afirmando que mesmo que não haja o domínio do idioma do país vizinho é possível que a compreensão na comunicação aconteça. É interessante pensar a dinâmica deste contato linguístico na fronteira e como isso gera práticas translíngues as quais permitem com que os sujeitos se signifiquem enquanto fronteiriços.

Outro aspecto pertinente à pesquisa são as variações linguísticas decorrentes desse contato entre línguas, mas que a autora coloca como atreladas à hereditariedade linguística dos países que compõem a fronteira e, também, as atitudes linguísticas dos falantes da região, como por exemplo escolher que língua falar ou como falar dependendo dos diferentes espaços sociais que frequentam como trabalho, escola, igreja. Não menos importantes são as crenças em relação às línguas apresentadas pelos entrevistados que compõem o corpus da pesquisa. Tais crenças aparecem quando perguntados sobre qual a língua mais falada na fronteira, onde o português aparece seguido do espanhol ou quando perguntados sobre qual língua se deve aprender para se obter sucesso. Neste caso, tanto em Puerto Iguazú quanto em Foz do Iguaçu a língua mencionada é o inglês.

Essa constatação pode revelar a crença de que é o inglês que deve ser ensinado na escola. Desde o primeiro momento em que o aluno tem contato com o inglês, a professora reproduz o discurso dos documentos nacionais, que norteiam a educação. Os documentos afirmam que a língua inglesa apresenta prestígio social, poder, é a língua do comércio internacional, da mídia, dentre outros argumentos para convencer o aluno da necessidade de aprendê-la. Pode-se dizer que os informantes percebem a força, o prestígio do português e do espanhol na Tríplice Fronteira, embora o inglês tenha sido destacado por alguns informantes como o idioma a ser falado para ter sucesso na fronteira. O destaque dado ao inglês finda por desprestigiar as

demais línguas, que são usadas diariamente pelas comunidades. Os idiomas referendados pelos informantes das três localidades demonstram que as línguas faladas por eles no dia-a-dia estão distantes de serem eleitas, ao passo que a língua do sucesso, a língua que abre as portas das grandes transações internacionais, é o inglês. (SABADIN, 2013, p.164-165)

Sobre o lugar das línguas nessa região fronteiriça, Azzali (2019) desenvolveu sua pesquisa na Universidade Federal São Carlos (UFSCar) intitulada “A Designação das Línguas e sua Distribuição para Falantes na Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina”. A autora parte do conceito de espaço de enunciação, que segundo Guimarães (2014, p. 49) nos permite “pensar o funcionamento das línguas na sua relação constitutiva com seus falantes, o que de imediato coloca o político como próprio deste funcionamento”, com base nisto, Azzali (2019) problematiza as relações políticas, sociais e de poder relacionadas ao uso das línguas pelos falantes em Foz do Iguaçu, sendo à língua portuguesa, enquanto língua oficial do Brasil, à referência para pensar essas relações, o que nos permite uma reflexão acerca da significação do sujeito pela língua que ele fala e de como essa língua demarca e configura diferentes territórios neste espaço de enunciação.

Também na UFSCar, Oliveira (2011) abordou os projetos que foram desenvolvidos com a intenção de promover uma integração entre Brasil e Argentina levando muito em consideração os aspectos linguístico-culturais de ambos os países. O PEBF (Projeto Escolas Bilíngues de Fronteira), que também figura sob o nome de PEIF (Projeto Escolas Interculturais de Fronteira), fruto de uma parceria entre Brasil e Argentina, aproximou os dois países através de um diálogo voltado ao desenvolvimento de projetos de ensino-aprendizagem com foco no bilinguismo e na interculturalidade (OLIVEIRA, 2011).

A autora, a partir da análise do documento que viabiliza o projeto, contextualiza o processo de sua elaboração até a sua implementação em 2005 e aponta, especialmente para o desenrolar do projeto entre as cidades de Foz do Iguaçu e Puerto Iguazú (AR), abordando questões como a interculturalidade e bilinguagem. Segundo autora, a bilinguagem está relacionada ao aprendizado da língua em si, e, com base em relatos de professores participantes do programa, a autora pontua: “Elas afirmam com convicção que o desempenho dos alunos argentinos em português é mais eficiente que o desempenho dos alunos brasileiros em espanhol” (OLIVEIRA, 2011, p. 58). Esta é uma percepção interessante por parte

da autora, pois mostra, também, um pouco desse sujeito professor e sua relação não só com a língua, mas também com o alunado e as diferenças em relação ao aprendizado no Brasil e na Argentina, pois, segundo ela, os alunos argentinos têm por hábito acessar programas rádio ou televisão do Brasil, o que configuraria esse entendimento por parte das professoras argentinas.

Tallei (2019) ao falar sobre o fazer pedagógico em escolas de fronteira, analisou o programa de formação continuada para professores de escolas municipais de Foz do Iguaçu. A tese, defendida na Universidade Federal de Minas Gerais, intitulada: *A Dimensão Política e Intercultural do Programa de Formação Permanente de Professores que atuam em Escolas de Fronteira: análise do Programa Pedagogia Intercultural da Unila*, propõe pensar uma educação para a fronteira.

A pesquisadora descreve o programa como: “um programa de treinamento contínuo aberto a todos os professores da rede municipal, assim como a outras partes interessadas na região” (TALLEI, 2019, p. 21)²⁹ O programa que surgiu como um desdobramento do PEIF, então extinto, foi uma parceria entre a Unila e a Secretaria Municipal de Educação (SMED) e foi desenvolvido nas escolas municipais Josinete Hoeller e Ponte da Amizade.

Destacamos no âmbito do projeto Pedagogia de Fronteira, no ano de 2020, a publicação do “Protocolo Orientador e de Acolhimento para estudantes imigrantes na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu”, uma ação importante no intuito de assegurar os direitos linguísticos de estudantes imigrantes matriculados nas 51 escolas do município.

Outro estudo muito importante para pensarmos novas perspectivas para o ensino de línguas é a tese do professor Henrique Leroy, defendida no ano de 2018 no Programa de Pós-graduação em Letras da Unioeste, campus de Cascavel, com área de concentração em Linguagem e Sociedade, intitulada: *Dos Sertões para as Fronteiras e das Fronteiras para os Sertões: as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translíngues, transculturais e decoloniais no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional da UNILA* (LEROY, 2018). A leitura desta tese me trouxe o questionamento de “como ser eu mesma enquanto aprendo ou falo outra língua?”

²⁹ Do original: Es un programa de formación permanente abierto a todas las docentes de la red municipal, como también a demás interesados/as de la región. [Tradução nossa]

A proposta do autor em refletir acerca das práticas discursivas translíngues tanto dele como educador quanto dos alunos estrangeiros (no caso da pesquisa alunos aprendizes de português como língua adicional) remete muito a como as identidades são invisibilizadas em processos de aprendizagem de línguas baseados em metodologias eurocêntricas que desvinculam as subjetividades dos aprendizes de seu próprio processo e aprendizagem. É importante, assim, pensar numa ruptura com este modelo europeu a partir de um olhar decolonial, onde as identidades performativas, como diz o autor, apareceriam e contribuiriam para processos mais significativos de aprendizagem. Logo, esta tese reforça nossa ideia de que estudos sobre translinguagem precisam fazer parte da formação de professores na fronteira.

4.4 PRÁTICAS TRANSLÍNGUES E INTERCULTURALIDADE COMO PARTE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Desde Cen Williams (1994) o uso do termo translinguagem vem ganhando força dentro do campo da linguística aplicada. Não obstante, a translinguagem tem se mostrado como uma forma de ruptura com um fazer linguístico eurocentrista, abrindo espaço para um aprendizado de línguas com uma perspectiva decolonial e de valorização do multilinguismo.

Ao lançar o olhar para estudantes cujas línguas são consideradas minoritárias no ambiente escolar, Yip e Garcia (2018), afirmam que os sistemas educacionais estão calcados em modelos que apagam as diversidades linguísticas e étnicas nas salas de aula e excluem esses alunos de uma educação plena. Isso reforça a importância da translinguagem como parte do processo de ensino e aprendizagem de línguas, principalmente no seu aspecto enquanto uma forma de justiça social, ou seja, é uma questão de mudança de paradigma e de desconstruir o conceito de língua enquanto sistema, mas também pensar nos afetos, negociações de sentido, entre outros aspectos. Sobre isso, as autoras complementam:

Nas escolas, a língua muitas vezes funciona como o instrumento de exclusão mais importante, literalmente castigando e punindo as crianças por falar

(escrever) a língua “errada” ou por usar características de linguagem também consideradas “erradas”. (YIP; GARCIA, 2018, p. 167)

Entendemos a translinguagem justamente como um caminho possível para um ensino de línguas inclusivo, no qual a língua materna faça parte do processo desconstruindo o imaginário de aprendizado de línguas atrelado a um padrão de certo e errado ou o “falar como um nativo”, por exemplo.

Grilli (2020) nos diz que “O translinguismo é uma interpretação mais fluida da língua e do letramento, na qual o falante se move entre fronteiras reais e imaginárias”, logo percebemos que a translinguagem é intrínseca ao processo de aprendizagem, mas é, também, silenciada por metodologias de ensino engessadas e que tratam essa fluidez da translinguagem, como algo que precisa ser corrigido. Como professora de inglês, muitas vezes chamei a atenção dos meus alunos dizendo que o texto deles tinha muito “português em inglês”, ou seja, eu desconhecia e logo desconsiderava o translinguismo expressado por eles, e chamava a atenção para expressões ditas “nativas”, equivalentes para o que eles queriam dizer.

Cabe, então, atentar para o fato de que eu nunca deixei de entender o que meus alunos queriam dizer, pois eles negociavam sentidos, estavam construindo seu conhecimento na língua alvo. O que me faltava era entender que o processo pelo qual estavam passando poderia ser interpretado de outra forma, a partir de uma reflexão e conceitualização, e que, ao entender esse conceito, eu estaria contribuindo ainda mais com o aprendizado deles.

Assim também é com muitos professores que entendem o que os alunos estão comunicando, contudo, têm uma formação que os instrui a corrigir fala e escrita. Não estamos defendendo um ensino que desconsidere a gramática das línguas, por exemplo, mas sim, que não exclua as práticas translíngues dos alunos e os processos de subjetivação inerentes a estas.

Depreende-se, assim, que o ensino baseado em orientações monolíngues, colonizadoras e ideologicamente construídas desqualifica a singularidade da relação dos sujeitos com as línguas, e aqui colocamos a subjetividade do aprendiz manifestada em suas práticas translíngues.

Quando pensamos em práticas translíngues em regiões de fronteira, mais especificamente, refletimos a partir de um espaço de contato entre línguas.

Makoni e Pennycook (2007) afirmam que a linguagem é construída social, política e ideologicamente, logo está em constante transformação. Assim, a translinguagem pensada a partir destas zonas de contato (ROCHA; MACIEL, 2015) criam espaços propícios às negociações de sentidos, o que corrobora uma formação de professores que contemple tal perspectiva. Adicionalmente, conforme temos argumentado, um espaço multilíngue de fronteira também requer que a formação de professores contemple, além da translinguagem, a interculturalidade.

No que tange a interculturalidade, nos filiamos ao conceito de interculturalidade crítica de Walsh (2005), pois também defendemos um posicionamento questionador mediante ao modelo colonizante e homogeneizador de ensino. Neste sentido, pensar um ensino de línguas desde a fronteira é pensar nas possibilidades de ensino que valorizem a diversidade linguística, cultural e identitária dos habitantes da fronteira, num movimento de ensinar e aprender que desconstrói discursos de “certo e errado”, “falar como nativo”, “espanhol da Espanha é o certo”, ou de aulas de cultura voltadas a datas comemorativas de países europeus ou dos Estado Unidos.

Nessa perspectiva, a interculturalidade e a translinguagem apontam caminhos que nos levam a uma educação linguística (ROCHA, 2019) que rompa as barreiras de um ensino de língua limitante, e que considere a realidade social e cultural dos alunos.

4.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

Neste último capítulo tentamos percorrer um caminho de possibilidades para a promoção do ensino de línguas a partir de uma perspectiva de educação linguística. Neste sentido, entendemos que é necessário contemplarmos a translinguagem e a interculturalidade no processo de formação de professores em região de fronteira devido a característica multilíngüe e multicultural local.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado teve, para mim, um papel transformador. As reflexões apresentadas aqui são fruto das minhas inquietações como professora de língua inglesa em uma fronteira que demarca e evidencia o equívoco histórico do monolinguismo imposto pelos processos de colonização, uma fronteira onde os alunos nem sempre têm a língua portuguesa como língua materna, o que torna o ensino ainda mais desafiador.

Outra questão que me atravessava é a hegemonia do inglês em relação às demais línguas, e consequentemente o desinteresse dos alunos em aprender outros idiomas, como o espanhol, por exemplo. Vir morar na fronteira me fez perceber que aprender inglês não deveria despertar nas pessoas um sentimento de obrigação, afinal, há muitas outras línguas aqui, e, se o inglês abre portas, por que as outras línguas não? Foi aí que eu me vi enquanto fruto e reprodutora do discurso do: *inglês, língua do sucesso profissional*, à qual meus alunos se referiam como sua maior possibilidade de um “futuro melhor”. Ao mesmo tempo, no espaço escolar a procura pelas aulas de língua inglesa só aumentava, assim como as escolas que se denominavam de “ensino bilíngue”.

O mestrado me possibilitou enxergar que não estava errado questionar, pois não há língua melhor ou pior, mais fácil ou mais difícil, e principalmente, que na fronteira há inúmeras possibilidades de aprender desde este lugar onde várias línguas (co)existem, porém, essa (co)existência é permeada por relações de poder que atravessam as identidades dos sujeitos fronteiriços, e que causam embates linguísticos, culturais, sociais e políticos.

Pensando, então, nas línguas enquanto construtos sociais (GARCIA, 2011), suas relações político ideológicas e de poder, e assim sujeitas a transformações, tivemos como objetivo analisar os efeitos de sentido de política linguística nesse contexto fronteiriço, a partir da materialidade de um arquivo construído por dissertações, teses e TCCs produzidos no âmbito das universidades Unila e Unioeste.

A construção do arquivo foi um exercício de leitura e interpretação que buscou compreender como as pesquisadoras significam este espaço de

diversidade que é a fronteira a partir das políticas linguísticas analisadas em suas pesquisas.

Para alcançarmos nosso objetivo, partimos de uma discussão sócio-histórica acerca da construção do imaginário do monolinguismo no Brasil (Capítulo 2), embasadas pelo conceito de Colonização Linguística proposto por Mariani (2003), passando pelos diferentes processos de apagamento/silenciamento de línguas indígenas, africanas e de imigração, dentre os quais destacamos a lei de crime idiomático, a desvinculação do ensino de línguas do governo federal pela LDB de 1961, até a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa pela BNCC de 2017. No decorrer dessa discussão, também buscamos demonstrar como a escola é usada como instrumento para a execução de um projeto político e ideológico de construção da identidade nacional que atravessa as políticas linguísticas mencionadas.

Tendo como base teórico metodológica a Análise de Discurso francesa, dedicamos o terceiro capítulo à construção do arquivo e análise das sequências discursivas. Em AD, ao mobilizar um determinado texto para análise não buscamos o sentido “real” das palavras, mas sim os posicionamentos ideológicos nos quais os discursos se inscrevem. Com isso em mente, a construção do arquivo se deu mediante duas questões: Que políticas linguísticas e educacionais são citadas nas pesquisas acadêmicas selecionadas? E como tais políticas são significadas nesse/por esse arquivo do discurso acadêmico?

Para tanto, consideramos as condições de produção do discurso acadêmico, entendendo o espaço da universidade enquanto um espaço de luta e resistência, e, principalmente, a escola de fronteira e sua diversidade linguística e cultural. Por isso, delimitamos a seleção das pesquisas às universidades Unila e Unioeste campus de Foz do Iguaçu, por ser o lugar onde as professoras estudam e atuam e, assim, pudemos analisar como os sentidos são construídos, bem como o funcionamento da língua em relação à história.

A análise indicou que as políticas linguísticas e educacionais do Estado não atendem as especificidades da fronteira, como a diversidade linguística, por exemplo, fruto do grande fluxo migratório na região. Inclusive, é importante destacar que as pesquisas selecionadas significam a fronteira trinacional como uma região que caracteriza a formação de uma identidade de fronteiro, mas este sujeito fronteiro, embora imerso em um espaço de contato entre múltiplas línguas, não se desprende do discurso hegemônico da língua inglesa como língua do mercado

profissional. Por isso, acreditamos que seja necessária a criação de políticas de línguas que estimulem o ensino de espanhol, uma vez que fazemos fronteira geográfica com países hispano falantes, mas que também valorizem as demais línguas que fazem parte do repertório linguístico do fronteiriço.

Uma vez que as pesquisadoras são todas professoras atuantes no município de Foz do Iguaçu e que dedicaram suas investigações a questões linguísticas e culturais locais, chegamos à formulação de uma **Política Linguística de Fronteira**, a qual entendemos como formas de resistência apresentadas pelas pesquisas, onde professoras e professores criam novas formas de significação e de gestão das línguas no ambiente da sala de aula. Relacionamos, também, a esta Política Linguística de Fronteira, o exemplo emblemático do Documento Orientador e Protocolo de Acolhimento de Estudantes Imigrantes na Rede Municipal de Ensino, como uma ação pensada, justamente, para atender uma das especificidades da fronteira que, no caso, se refere ao aumento de alunos imigrantes nas escolas.

Conforme analisamos, o significante “diversidade” aparece em funcionamento em todas as pesquisas selecionadas neste estudo, sempre atrelado aos sintagmas “diversidade linguística” e “diversidade cultural”. Isso corrobora a importância de uma formação de professores que contemple translinguagem e interculturalidade, como propusemos no Capítulo 4.

Ainda no Capítulo 4, apresentamos algumas pesquisas que foram realizadas fora do espaço da Unila e Unioeste, como forma de mostrar a amplitude do tema linguístico na fronteira, bem como ações que chamam a atenção para essa questão linguística. Nesse sentido, tais pesquisas ressaltam a importância de um ensino de línguas acolhedor, tanto para os imigrantes que chegam aqui, quanto para os brasileiros que aprendem outras línguas, o que suscita uma questão pertinente para futuras investigações: como promover um ensino de línguas transformador e inclusivo a partir de uma perspectiva de educação linguística?

Este percurso de pesquisa se constitui a partir de reflexões provocadas por meus anseios como professora de história e língua inglesa, falante de espanhol e portunhol, e acima de tudo, entusiasta de um ensino de línguas muito mais significativo e que não exclua línguas maternas, práticas translíngues e subjetividades de seu processo.

REFERÊNCIAS

AIUB, Giovani F. **Efeitos da Corporeidade Discursiva: o sujeito no entremeio das línguas (materna e estrangeira)**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

ALENCAR, Elisa. **A importância da História do Brasil para compreender a trajetória do Ensino de línguas no país**. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=112:a Acesso em: 03 jun./06/ 2021, 19h08m.

AUROUX, Sylvain. (1992). **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad.: Eni Orlandi Puccinelli. Campinas: Editora da Unicamp.

AZZALI, Amanda C. **A designação das línguas e a sua distribuição para falantes na Tríplice Fronteira Brasil-Paraguai-Argentina**. Dissertação (mestrado), Universidade Federal São Carlos, 2019.

BERTOLDO, E. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, M. J. (Org.) **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 83-118.

BETANCOR, Tania Oroná. **As que os aprendizes constroem sobre a língua espanhola, sobre sua aprendizagem e sobre seus falantes em cidades de fronteira**. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Centro de Educação, Letras e Saúde, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, 2013.

BOLOGNINI, Carmen Zink; PAYER, Maria Onice. Línguas de imigrantes. Cienc. Cult., São Paulo, v. 57, n. 2, p. 42-46, June 2005.

BOLTER, Jay D.; GRUSIN, Richard. **Remediation: understanding new media**. Cambridge, MIT Press, 1999. ISBN: 0-262-02452-7

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MECSEF, 1998. BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Matemática. Brasília: MECSEF, 1998.

CAMPOS, C. M. **A política da língua na era Vargas**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006

CAMPOS, Maria A. Santos. MORAIS, Gerson N. F. PEREIRA, Keila Marcia. Práticas Linguísticas e Hibridação das Línguas nas Cidades da Fronteira Brasil-Bolívia. **VI Seminário De Estudos Fronteiriços**. UFMS, 2017

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

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

CANAGARAJAH, Suresh. Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. **Applied Linguistics** 2017: 1–25. Oxford University Press 2017. doi:10.1093/applin/amx04

CANAGARAJAH, Suresh. 2013. Translingual practice. New York: Routledge.

CANAGARAJAH, Suresh. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, De Gruyter, v. 2, p. 1-28, 2011.

CARDIM, Guilherme. **Tramas Urbanas na Fronteira**. Exposição. Fundação Cultural de Foz do Iguaçu: 2017.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro**: uma língua singularmente estrangeira. Campinas. 2002. 278 f. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2002.

CELADA, M. T. O que quer, o que pode uma língua: língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. In: **Letras**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 145–168, jul./dez. 2008.

CELADA, M. T.; PAYER, M. O. Sobre sujeitos, língua(s), ensino. Notas para uma agenda. In: _____. (Orgs). **Subjetivação e processos de identificação**: Sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino. Campinas, SP. Pontes Editores, 2016. p. 17-41.

DE DEUS, Miriam O. **A . Formação inicial de professores (as) pedagogos no contexto multilíngue de Foz do Iguaçu**. Dissertação (mestrado) Sociedade, Cultura e Fronteiras. Unioeste: 2019.

DINIZ, L. R. A. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior**. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. Campinas, SP, 2012.

ESCALADA, Adriana. **O Ensino de Espanhol na Tríplice Fronteira: encontros e desencontros nas representações de professores e alunos**. Dissertação (mestrado). Sociedade, Cultura e Fronteiras. Foz do Iguaçu, Unioeste, 2015.

EVARISTO, Jefferson. Linguicídio Africano no Brasil. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 18, n. 4, p. 7086 - 7097. out./dez. 2021.

FIEPKE, Rejane Beatriz. e STURZA, Eliana. **A política linguística da Era Vargas e seus efeitos na vida de descendentes de imigrantes alemães de Novo Machado/RS**. Revista Ribanceira, nº8, 2017.

FORTES, L. **Sentidos de “erro” no dizer de professores de inglês/língua estrangeira**: uma reflexão sobre representações e práticas pedagógicas. 2008. 176p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FORTES, L.; RAMIREZ, L. Sentidos sobre as línguas em contextos multilíngues a partir do discurso político-educacional. **Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura - SEMLACult**, Brasil, mai. 2019. Disponível em: <<http://eventos.claec.org/index.php/semlacult/2/paper/view/1067>>. Acesso em 08 Mar. 2020.

FOZ DO IGUAÇU (PR) Prefeitura. **Protocolo de acolhimento de estudantes imigrantes na rede municipal de ensino**. / Foz do Iguaçu (PR). Prefeitura; Foz do Iguaçu (PR). Secretaria Municipal de Educação; Grupo de Pesquisa Língua(gem), Política e Cidadania, da Universidade Federal da Integração LatinoAmericana (UNILA). – Foz do Iguaçu : Secretaria Municipal de Educação da cidade de Foz de Iguaçu-SEED, 2020.

GARCIA, Ofélia. Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. **Social Justice through Multilingual Education**, edited by Tove Skutnabb-Kangas, Robert Phillipson, Ajit K. Mohanty and Minati Panda, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2009, pp. 140-158. <https://doi.org/10.21832/9781847691910-011>

GASPARIN, Marlene - UNILA. 2019.ne N. **Políticas do Ensino do Espanhol em Foz do Iguaçu**: O Desafio do Ensino da Língua em Contexto de Fronteira. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Ensino-aprendizagem de Línguas Adicionais da Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

GASPARIN, Marlene N. **Políticas Linguísticas e Representações de Identidades: um estudo etnográfico em uma comunidade plurilíngue/pluricultural no Paraguai**. Dissertação (mestrado). Sociedade Cultura e Fronteiras, Foz do Iguaçu, Unioeste, 2016.

GIL, Glória. O Ensino do Inglês, do Português e do Espanhol como Línguas Estrangeiras no Brasil e na Argentina: Uma Comparação Glotopolítica. **HELB**, ano3,nº3-1/2009.Disponívelem:<<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-3-n-o-3-12009/108-o-ensino-do-ingles-do-portugues-e-do-espanhol-como-linguas-estrangeiras-no-brasil-e-na-argentina-uma-comparacao-glotopolitica>>

GIONGO KUERTEN, Miriam Regina. **Valorização do Multilinguismo: Um Mapeamento e Planejamento Linguístico Escolar em Foz do Iguaçu**. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Centro de Educação, Letras e Saúde, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, 2019.

GRANDE, Gabriela Claudino. REIS, Milena Oliveira. A Translinguagem como Ferramenta de Aprendizagem e Identidade na Escrita Acadêmica. **Papéis**, UFMS. V. 21, N. 41, 2017.

GRIGOLETTO, M.; PFEIFFER, C. Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos. **Revista Investigações**. Vol. 31, nº 2, Dezembro/2018, p. 07-25. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/237561/0>>. Acesso em 06 ago. 2020.

GRIGOLETTO, Marisa. Língua, Discurso e Identidade: A Língua Inglesa no Discurso da Mídia e à Construção Identitária de Brasileiros. **Filol. lingüíst. port.**, n. 9, p. 213-227, 2007.

GRILLI, Marina. Por que usar a LM na aula de LE: do plurilinguismo ao translanguismo. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.3, 2020. p. 30-49. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4245>.

GUIMARÃES, E. Política de Línguas na América Latina. **Relatos** 7, Campinas-HIL/UNICAMP, n. 7, p. 5-11, 2001. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/42Politica%20de%20Linguas%20na%20America%20Latina.pdf. Acesso em 16 jan. 2012.

GUIMARÃES, E. Língua Portuguesa no Brasil. **Cult.** v. 57, n 2, SP: Abril/Junho de 2005.

GUIMARÃES, E. O multilingüismo e o funcionamento das línguas. **Patrimônio**, Revista Eletrônica do IPHAN. Disponível em: <http://www.labjor.unicamp.br/patrimonio/materia.php?id=212>

GUIMARÃES, E. Espaço de enunciação, Cena Enunciativa, Designação. Laboratório Corpus: UFSM, Jan/Mar. 2014.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós Modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Guaracira Lopes Louro - 11º ed. RJ: DP & A, 2006.

HORNBERGER, N. Frameworks and models in Language Policy and Planning Research. In: RICENTO, Thomas. **An Introduction to Language Policy: Theory and Method**. 2006, Blackwell. (p. 24-41)

IANNI, Octavio. **A questão nacional na América Latina**. Texto apresentado no Simpósio Interpretações Contemporâneas da América Latina, realização do Instituto de Estudos Avançados — Universidade de São Paulo — São Paulo, 24 e 25 de junho de 1987 - Sala do Conselho Universitário

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E PESQUISA. **IBGE divulga relação dos municípios na faixa de fronteira**, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28009-ibge-divulga-relacao-dos-municipios-na-faixa-de-fronteira>. Acesso em: 30 jul. 2020.

JOSEPH, John. **Language and Politics**. Edinburg University Press: 2006

JUNG, Neiva Maria. SEMECHECHEM, Jakeline. **Plurilinguismo na Escola: Políticas Linguísticas Locais**. Organon, V. 32, N. 62, Porto Alegre, 2017.

KAUST, Ana Maria. **Representações de identidades nacionais em contexto multilingue, multicultural e intercultural de fronteira: desafios para a formação de professores**. Dissertação (mestrado), Sociedade Cultura e Fronteiras. Foz do Iguaçu, Unioeste, 2012.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística: desafios glotopolíticos contemporâneos**. São Paulo: Parábola, 2018.

LEANDRO FERREIRA. O caráter singular da língua no discurso. **Organon**: discurso, língua e memória, (UFRGS), v. 17, n. 35, p. 189-200, 2003.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. O ensino de outra(s) língua(as) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. (orgs) **Uma espiadinha na sala de aula**: Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas, EDUCAT, 2014.

LEROY, Henrique R. **Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões: as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translíngues, transculturais e decoloniais no ensino-aprendizagem de língua portuguesa adicional da UNILA**. Tese (doutorado) Unioeste, Cascavel, Centro de Educação, comunicação e artes. Programa de pós-Graduação em Letras, 2018.

LIMA de PAIVA. Tatiane. **Ser Aluno Transfronteiriço em Contexto de Fronteira**: Representações de Identidades. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Centro de Educação, Letras e Saúde. Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras. 2018.

LIVI, Carina C. D. S. e FORTES, Laura. Políticas Linguísticas e Educacionais em espaços multilíngues de fronteira. IN: Diana Araujo Pereira; Laura Fortes; Lívia Santos de Souza; Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro [Orgs.] **Territórios em disputa: línguas, memórias e identidades**. (Coleção: América Latina interdisciplinar e plural. Vol. 2). São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 219p

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and reconstituting languages. In: _____. (Orgs.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon, Buffalo, Toronto. Multilingual Matters LTD, 2007. p. 1-41.

MARIANI, Bethania. **Subjetividade e Imaginário Linguístico**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 3, Número Especial, p. 55-72, 2003

MARIANI, Bethania. **Colonização Linguística**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

MARINOSKI. Laura Duarte. **Dinâmicas fronteiriças e formação no Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu: Entre oeste do Paraná, Brasil e leste do Paraguai**. Tese (doutorado), Unioeste, Foz do Iguaçu, Sociedade Cultura e Fronteiras, 2021.

MEGALE, Antonieta., LIBERALI, Fernanda. **Caminhos da Educação Bilíngue no Brasil**: Perspectivas da Linguística Aplicada. Raído, Dourados, MS, v. 10, n. 23, jul./dez. 2016, ISSN 1984-4018.

MOITA LOPES. Luiz Paula da. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTEAGUDO, Henrique. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. **Gragoatá**, Niterói, nº32, p. 43-53, 2012.

MONTE MÓR, Walkyria. **Língua e Diversidade Cultural nas Américas Multiculturais**. Interfaces Brasil/Canadá. Porto Alegre, V. 1, N. 2, 2002.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Políticas Linguísticas**: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. ReVEL, v. 14, n. 26, 2016. [www.revel.inf.br].

OLIVEIRA, Renata Alves de. **Programa Escolas Bilíngues de Fronteira**: das generalizações do documento às especificidades da fronteira entre Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São Carlos. 2011.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos. Campinas, Pontes, 2009.

ORLANDI, E. P. Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. In: _____. **Política linguística no Brasil**. Campinas, SP. Pontes, 2007.

OTHEGUY, Ricardo; GARCÍA, Ofelia; REID, Wallis. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. **Applied Linguistics Review**, v. 6, n. 3, p. 281-307, 2015.

PAPIN, Delphine. O Inglês e as Minorias Étnicas no Reino Unido. IN: LACOSTE, Yves. [org.] **A Geopolítica do Inglês**. SP: Parábola Editorial, 2005.

PÊCHEUX, M. [1982] Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. (org.) [et al.] **Gestos de leitura: da história no discurso**. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010. p. 49-59.

PÊCHEUX, M. [1975] **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, Silvana Mabel Serrani. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

PÊCHEUX, M. [1983] **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução: Eni P. Orlandi. - 7ª edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PEREIRA, Brenda Barbosa; LOPES, Cristiane Rosa. Diretrizes Educacionais para o Ensino de Língua Inglesa na Educação Básica: Desafios e Possibilidades. **Anais da III Semana de Línguas e Literaturas do Campus Campos Belos**. UFG, 2017. p. 17-34

PEREIRA, Elisena B. **Diversidade linguística em aulas de português na modalidade educação de jovens e adultos no contexto da tríplice fronteira**. Dissertação (mestrado) Unioeste, Foz do Iguaçu, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, 2019.

RAJAGOPALAN, K. The politics of language and the concept of linguistic identity. CAUCE: **Revista de Filología y su Didáctica**. Nº 24. 2001.p. 17-28.

REIS, M. O.; GRANDE, G. C. A Translinguagem como ferramenta de aprendizagem e identidade na escrita acadêmica. **Revista Papéis**, v. 21, n. 41, UFMS, 2017.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

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

RIBEIRO-BERGER, Isis. **Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil – Paraguai**: um olhar a partir do observatório da educação na fronteira. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2015.

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

RIBEIRO, S. B. C. Acolhimento Intercultural e Ensino de Português como Língua Adicional nas Escolas Municipais de Foz do Iguaçu. **Revista Domínios de Linguagem**. v. 12; n. 1, março de 2018, p. 940-973, 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40327>> Acesso em: 31 mar. 2020.

RIBEIRO, S. B. C. e VELAZQUEZ, Dario. A marcação simbólica e a sua relação com as práticas linguísticas de fronteira. In: Diana Araujo Pereira; Laura Fortes; Lívia Santos de Souza; Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro [Orgs.] **Territórios em disputa: línguas, memórias e identidades**. (Coleção: América Latina interdisciplinar e plural. Vol. 2). São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 219p

ROBIN, Régine. **História e Linguística**. [1973] Tradução: Adélia Bolle. São Paulo: Editora Cultrix.

ROCHA, C. H. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada [online]**. 2019, v. 35, n. 4. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350403>>. Acesso 26 abr. 2022.

SABADIN, Marlene Neri. **Crenças e Atitudes Linguísticas**: Aspectos da Realidade na Tríplice Fronteira. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, 2013.

SALGADO, Daniela Fonseca da. **Saberes docentes sobre alfabetização em contexto de variedades linguísticas de portugueses/espanhol**. Dissertação (mestrado), Unioeste, Foz do Iguaçu, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2018.

SANTO, Diogo Oliveira do Espírito; SANTOS, Kelly Barros. **A invenção do monolinguismo no Brasil**: por uma orientação translíngue nas aulas de “línguas”. *Calidoscópio*, Vol. 16, n. 1, p. 152-162, jan/abr 2018. Unisinos. Doi: 10.4013/cld.2018.161.14

SANTOS, Edleise Mendes Oliveira. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)**: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas - Campinas, SP: [s.n.], 2004. Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

SANTOS PIRES, Maria Elena. **Fatores de Risco para o Sucesso Escolar de Crianças Brasiguais nas Escolas de Foz do Iguaçu: Uma Abordagem Sociolinguística**. Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Paraná. 1999. Orientadora: Dra. Odete Pereira da Silva Menon.

SCHLOGEL, Daniela Andréia. **Considerações acerca do recorte espacial denominado tríplice fronteira ou fronteira trinacional do Iguaçu**. *Faz Ciência*, v. 19, nº29, Jan/Jun de 2017. p. 123-137.

SILVA, Elias Ribeiro. **A pesquisa em Política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos**. Dossiê Temático. *Tra. Linguística Apl.* 52 (2), Dez. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200007>

SILVA, Izabel. **Políticas Linguísticas em contexto transfronteiriço: representações de professores sobre o pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio - PNEM**. Dissertação (mestrado). Unioeste, Foz do Iguaçu. Sociedade, Cultura e Fronteiras, 2016.

SOUSA, G. de N. e. **Entre línguas de negócios e de cultura: sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola**. 2007. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

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

STURZA, E. R. Fronteiras e práticas linguísticas: um olhar sobre o portunhol. **Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana**. RILI, volume I (3) Madri: editorial Vervuert, 151-160. 2004.

STURZA, E. R. Línguas de Fronteira: O Desconhecido Território das Práticas Linguísticas nas Fronteiras Brasileiras. **Línguas do Brasil/Artigos**. 2005.

SUFICIEL, Ana Luiza. **(Re)construir-se na Fronteira: perspectiva intercultural no ensino de espanhol em Foz do Iguaçu**. Dissertação (mestrado) UNILA, 2020.

TALLEI, Jorgelina Ivana. **La dimensión intercultural en la formación permanente de docentes que actúan en escuelas de frontera: análisis del Programa Pedagogía Intercultural de la UNILA**. Tese (doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, 2019.

VERÓN, M. A. Paraguay: una nación pluricultural con dos lenguas oficiales. **Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law**, núm. 67, 2017, p. 106-128. DOI: [10.2436/rld.i67.2017.2948](https://doi.org/10.2436/rld.i67.2017.2948).

VERÓN, M. A. El colonialismo cultural y lingüístico en Paraguay. **Monografía para la culminación del Curso de Especialización en Estudios Latinoamericanos, Universidad Federal de Juiz de Fora**, Juiz de Fora, Brasil, 2012.

WALSH, C. **Interculturalidad Crítica Y Pedagogía De-Colonial: Apuestas (Des)de El In-Surgir, Re-Existir Y Re-vivir.** 2005. Disponível em: <
[https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&strId=13582@1)
Seq=13582@1> nr

WEI, Li. Translanguaging as a Practical Theory of Language. **Applied Linguistics**, 2018, n. 39/1. Oxford University Press. doi:10.1093/applin/amx039.

APÊNDICE

Categorias de análise delineadas para a seleção das sequências discursivas

Fronteira
Na região de fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai, encontra-se uma situação sociolinguística sui generis. Nela, pelo menos três idiomas podem ser identificados: o português, o espanhol e o guarani. Seus falantes comunicam-se uns com os outros fazendo uso de seus idiomas e, não raro, também utilizando o idioma de seus colegas de fronteira. O resultado desse intercâmbio linguístico pode ser verificado com o uso de palavras retiradas da língua portuguesa, como é o caso do significante “minhoca”, por argentinos da província de Misiones, ou de “xiru”, termo guarani muito utilizado por brasileiros para identificar um amigo paraguaio. (Adriana Escalada, 2015, p. 32) Os aspectos culturais também têm uma grande influência no ensino de uma língua estrangeira. Nesta região, dadas as características peculiares que conformam uma região extremamente rica no que concerne às diferentes culturas aqui presentes, esta influência é ainda mais visível. Convivem nesta região de tríplice fronteira dezenas de etnias, vindas dos mais distantes países em busca de qualidade de vida. Isto torna esta região um lugar único, que precisa ser visto como tal ao se realizar uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, sobre qualquer que seja o tema a se estudar. (Adriana Escalada, 2015, p. 32) Por todos os aspectos aqui apresentados, acredito que o ensino de espanhol na região de Foz do Iguaçu, diferentemente do que já foi abordado por outros autores em distintos lugares do Brasil, tem uma preocupação legítima em apresentar as diferentes culturas dos países que têm essa língua como oficial. Existem entraves, como materiais didáticos que ainda trazem um enorme preconceito com respeito às demais variedades linguísticas ou preconceitos intrínsecos a fatores políticos e econômicos, mas percebo que há um esforço consciente, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, em se conhecer as peculiaridades linguísticas dos países latino-americanos. (Adriana Escalada, 2015, p. 45) Desse modo, nesta dissertação, ao tratarmos a fronteira em seu sentido geográfico, estaremos buscando a localização, no tempo e espaço, de onde estamos falando. Quando ampliarmos a noção deste termo para os sentidos político e social, estaremos buscando responder a questões que dizem respeito às consequências de um processo histórico em que os Estados nacionais, mesmo tendo realizado as demarcações de seus limites, não conseguiram impedir que o mesmo ocorresse entre as populações que transitam em seu interior. (Aline C. De Paiva, 2016, p. 27) Para conhecer a dinâmica de Foz do Iguaçu enquanto cidade de fronteira, é preciso, primeiramente, localizá-la no contexto da Tríplice Fronteira, que recebeu essa denominação a partir de 1992, momento em que se levantavam suspeitas da presença de terroristas islâmicos na região. A partir de 1996, o termo foi oficialmente adotado pelo governo dos três países. Utilizo-me da tese de Fernando Lima (2011), o qual defende e argumenta que esta Tríplice Fronteira pode ser considerada uma região, por possuir características próprias, diferente, assim, de outras regiões do estado do Paraná e do sul do Brasil (LIMA, 2011). (Aline C. de Paiva, 2016. p. 34)

Políticas voltadas para a alfabetização em contexto onde naturalmente estudem crianças plurilíngues de português e espanhol, ainda não foram consolidadas por documentos oficiais. (Fonseca, p. 28)

Escola

A escola nesta dissertação não é uma entidade à parte, uma máquina do Estado. É também instrumento do Estado, ao mesmo tempo que perpassa pela vida de diferentes sujeitos, como os professores, alunos, diretores, pesquisadores que podem criar condições de resistência a fim de construir outros currículos à margem do Estado e adaptá-los à realidade local e não universal. (Aline Cristina de Paiva, p. 19)

A sensibilidade em relação à cultura do outro se evidencia, também, nas palavras da professora, que demonstra estar atenta às necessidades dos alunos, conhecendo as formas de interação em sala de aula e também fora dela, entre pais e filhos, entre filhos, suas babás e seus tutores particulares. (Ana Maria Kaust, p.78)

A professora 2 apresenta uma barreira que às vezes acontece na sala de aula: os alunos, por não terem ainda conhecimento da língua portuguesa, necessitam de outras línguas, como a língua inglesa e a língua espanhola para se comunicarem em sala de aula. (Ana Maria Kaust, p.78)

Como docente da instituição evidencio, cotidianamente, a realidade multilíngue dos alunos. Já observei, por exemplo, em diversas situações, alunos que não sabiam falar a língua portuguesa, outros que sabiam pouco, outros que entendiam, mas não falavam, bem como alunos cujo os pais não compareciam às reuniões por conta da impossibilidade de se comunicarem com os professores, ou que vinham acompanhados de um intérprete. (Miriam Giongo-Kuerten, p. 20)

Diversidade

Observo que, apesar da representatividade da população indígena no Estado do Paraná (9.000 falantes entre Guaraní Mbya, Guaraní Nhandéva e Kaingang), pouco se sabe a respeito desses grupos linguísticos. A ausência dos grupos e o desconhecimento destes, na fronteira de Foz do Iguaçu, se deve a razões históricas. Até a década de 1950, outros grupos indígenas, como os Xetá (Tupi-Guarani) e os Xokleng (ou Laklãno) (Jê), viviam nesta região, mas foram praticamente exterminados pelas frentes colonizadoras. (Izabel da Silva, 2016. p.

A maioria destes alunos residiu por mais de 10 anos em outros países que fazem fronteira com o Brasil e, mesmo compartilhando do mesmo espaço escolar, a sala de aula, demonstraram surpresa quando mencionei, durante a realização do questionário, que seus pares também falavam/ compreendiam outra língua. Isso, de certa forma, comprova que os saberes dos educandos, que deveria ser o ponto de partida para a produção do conhecimento científico, muitas vezes se distancia do processo de ensino e aprendizagem, o que aponta para a falta de políticas educacionais no âmbito escolar e para a formação

dos profissionais da educação para o trabalho com a diversidade linguística em contexto fronteiriço. (Pereira, 2019. p. 77)

Práticas translingues

percebo que as adjetivações mais negativas quanto ao Espanhol da Argentina, mas principalmente quanto ao do Paraguai, são resultado desse processo de standardização. As gramáticas de língua espanhola, por exemplo, não mencionam, muito menos explicam a estrutura linguística utilizada por esses países com respeito ao “vos” e sua específica conjugação verbal, presente no dia a dia e até mesmo nos meios de comunicação. Deixando as peculiaridades linguísticas de lado, o que se consegue é marginalizar uma variedade e, de forma indireta, seus falantes e os países onde tal variedade é utilizada. (Adriana Escalada, 2015, p. 40-41)

O bilinguismo português e espanhol importa na alfabetização especificamente pela semelhança dos idiomas, a modo de uma dentre tantas variedades linguísticas que podem ocorrer em uma mesma sala de aula. (Fonseca, p. 31)

os sujeitos percebam que são detentores de conhecimento e que também possuem voz para tomar decisões quanto às políticas linguísticas e demais decisões no espaço escolar e na sociedade. (Pereira, 2019, p. 79)

os próprios alunos e o professor encontram formas de interagir com os diferentes falantes, mesmo as políticas educacionais adotando o português como a única língua de instrução no espaço escolar, apesar de ser contexto fronteiriço. (Pereira, p. 93)

os próprios alunos e o professor encontram formas de interagir com os diferentes falantes, mesmo as políticas educacionais adotando o português como a única língua de instrução no espaço escolar, apesar de ser contexto fronteiriço. (Betancor, p. 44)

Formação de professores

Quase todos os professores acharam necessária a intervenção de disciplinas relacionadas ao multilinguismo e multi e interculturalidade no curso de formação de professores, principalmente para formar educadores que atuarão em contexto de fronteira, preparando os mesmos para a realidade que encontrarão em sala de aula. (Ana Maria Kaust p. 87)

Compreendo que os professores também contribuem para a manutenção da idéia de um país monolíngue, além de serem os agentes da gestão da língua na escola... à situação é ainda mais preocupante quando pensamos em adultos que não tiveram a oportunidade de estudar no ensino regular e que buscam na escola uma alternativa para a inclusão social. No entanto, ao chegarem às instituições de ensino se deparam com práticas docentes de alguns professores que, além de não possuírem formação a fim de valorizar e promover o multilinguismo, nem sempre conhecem a diversidade linguística presente no seu contexto escolar. (Elisena, p. 16)

Percebi a necessidade de formação continuada aos profissionais da educação quanto ao

trabalho com a diversidade linguística e seus benefícios ao processo de ensino aprendizagem. [...] Mesmo sendo a modalidade de ensino EJA o recorte desta pesquisa e não os anos iniciais do ensino regular, percebemos, ainda que isoladamente, à preocupação da escola em homogeneizar os alunos, interferindo inclusive nas práticas do ambiente familiar. (Elisena, p. 82)

considera-se preocupante a fala de uma das entrevistadas ao dizer que não fala mais espanhol em casa, pois foi chamada à escola pela professora de sua filha e que a mesma lhe pediu para que falasse apenas o português, porque o uso do espanhol estava prejudicando seu rendimento na escola. (elisena. p. 81-82)

durante uma conversa ela relatou que o 'domínio de outras línguas' prejudica muito no processo de ensino e aprendizagem em português. Isso nos aponta para a importância dos cursos de graduação e formação continuada contemplarem essa temática, para que o multilinguismo e a interculturalidade não se tornem, aos olhos dos docentes, um problema. (elisena, p. 85)