

Pesquisas em  
**POLÍTICAS  
LINGUÍSTICAS**  
e ensino de línguas



**Organizadoras**

**Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro  
Wânia Cristiane Beloni**



**Pedro & João**  
editores

**Pesquisas em  
Políticas Linguísticas e  
Ensino de Línguas**



**Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro  
Wânia Cristiane Beloni  
(Organizadoras)**

**Pesquisas em  
Políticas Linguísticas e  
Ensino de Línguas**

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro; Wânia Cristiane Beloni [Orgs.]**

**Pesquisas em Políticas Linguísticas e Ensino de Línguas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 311p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-5869-613-1 [Digital]**

1. Políticas linguísticas. 2. Ensino de línguas. 3. Línguas de/em Contato. 4. Análise de material didático. I. Título.

---

CDD – 410

**Capa:** Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8 - 8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2021

## Sumário

<b>Reflexão em mutirão sobre educação</b>	9
<i>Thainá de Santana Alencar</i>	

<b>Apresentação</b>	11
<i>Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro</i>	
<i>Wânia Cristiane Beloni</i>	

<b>Prefácio</b>	21
<b>Do multilinguismo corrente ao ensino de línguas e ao revés</b>	
<i>Gilvan Müller de Oliveira</i>	

### **PRIMEIRA PARTE** **Línguas de/em Contato**

1. Línguas em contato no Brasil: pesquisas em programas de pós-graduação do Paraná	27
<i>Clarice Nadir Von Borstel</i>	

2. As práticas linguísticas e os contextos multilíngues	63
<i>Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro</i>	

3. Mapeamento linguístico escolar em um município da fronteira plurilíngue Brasil-Paraguai-Argentina: percepções e práticas docentes	87
<i>Isis Ribeiro Berger</i>	
<i>Miriam Regina Giongo Kuerten</i>	

4. Espanhol como língua de herança: (re)construindo identidades	109
<i>Quézia Cavalheiro Mingorance Ramos</i>	
<i>Sanimar Busse</i>	

## **SEGUNDA PARTE**

### **Ensino de línguas**

5. O ensino de línguas no ensino superior no Brasil do século XXI 127  
*Rosemary Irene Castañeda Zanette*
6. O Programa Idiomas Sem Fronteiras (ISF) como fomento de políticas linguísticas no ensino superior: o caso da UNILA 141  
*Laura Janaína Dias Amato*
7. Atitudes linguísticas em torno do português e do espanhol em contexto plurilinguístico 153  
*Carlos Manuel Pizon*  
*Franciele Maria Martiny*
8. Cucagna: scola de Talian 167  
*Loremi Loregian-Penkal*  
*Juvenal Jorge Dal Castel*
9. Pela democratização do ensino de línguas para crianças: quem não faz parte dessa brincadeira? 179  
*Kelly Barros e Cristiane Landulfo*
10. A formação docente em foco: relato de uma experiência de estágio em língua alemã 195  
*Elisângela Redel*  
*Franciele Maria Martiny*

## **TERCEIRA PARTE**

### **Análise de material didático**

11. *L'italia è qui!* Uma proposta didática para o ensino do italiano socio(inter)comunicativo 213  
*Wânia Beloni*

12. Livro didático como ferramenta de política linguística voltada à valorização das variações do Talian no Paraná <i>Jovania Maria Perin Santos</i> <i>Luciana Lanhi Balthazar</i>	231
13. O jogo da presença-ausência: reflexões sobre cultura em materiais de LE <i>Juliana de Sá França</i> <i>Franciele Luzia de Oliveira Orsatto</i>	251
14. Aprendizagem colaborativa na <i>web</i> : quizlet para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras <i>Luana Rodrigues de Souza Oliveira</i> <i>Greice Castela Torrentes</i>	267
15. Aplicativos para produção de narrativas digitais no ensino médio <i>Greice Castela Torrentes</i> <i>Luana Rodrigues de Souza Oliveira</i> <i>Madalena Benazzi Meotti</i> <i>José Vinicius Gouveia Torrentes</i>	283
<b>As autoras e os autores</b>	299





## Reflexão em mutirão sobre educação

A educação  
É uma ação  
Nada individual  
É fato social

Tal ação é política  
E também poética  
É prática do dia a dia  
Vai além da teoria

Educação  
É o vã  
Onde existimos  
E fluímos

Nosso eu lírico  
Enuncia:  
Educação  
É o mínimo!

Segundo Cristina  
Educação é transformar  
E ela que ensina  
Disso bem pode falar

Anna disse que educação  
Essa ação  
É ensino e aprendizagem  
É também ato de coragem

Lidiane disse que educação  
É libertação  
Compartilho da reflexão  
E pontuo: é solução

Pra Fabiana educação é conhecimento  
Algo que deveria ser concreto como cimento  
Pra Catiane é mudança  
Acrescento: também é esperança

Para Maybe educação é evoluir  
Aí podemos incluir  
Que educação é direção  
E como disse Elissandra, é também superação

Thainá de Santana Alencar  
4 de agosto de 2021

## Apresentação

O contexto emergente tem suscitado novas propostas de educação bi/multilíngue e de abordagens sobre fatores sociolinguísticos, quanto à valorização do multilinguismo e da diversidade, em consonância com os direitos e as atitudes linguísticas. Portanto, medidas que favoreçam as regiões com línguas em/de contato, sejam nas instituições de ensino, nas práticas pedagógicas ou em determinadas comunidades de fala, fazem-se urgentes.

Desse modo, é justamente essa multiplicidade linguístico-cultural que perpassa as tessituras que compõem esta obra, intitulada de *Pesquisas em políticas linguísticas e ensino de línguas*, cujos estudos envolvem o viés político linguístico e a sua relação com as línguas em/de contato, com o ensino de línguas e a análise de materiais didáticos, tendo em vista a “intrínseca relação entre a linguagem, os indivíduos, suas identidades e a sociedade” (VON BORSTEL, 2013, p. 3).

Embora haja uma diversidade sociolinguística que caracteriza o cenário brasileiro e um avanço na investitura de abordagens de cunho sócio-político em prol de uma Educação de Línguas (HAMEL, 2003), o ensino de línguas se vê, ainda, fortemente arraigado à tendência formalista que desconsidera a situação e o sujeito real em interação comunicativa. Assim, a multiplicidade é mascarada por ações políticas que primam pelo universal e pelo constante, incutindo a primazia do comum a uma sociedade heterogênea.

Nesta acepção de múltiplo, variado e complexo, haja vista as conjunturas analisadas nos artigos deste livro, optou-se por organizar as discussões teórico-reflexivas dos colaboradores em três partes, sendo a primeira destinada às Pesquisas em Línguas em/de Contato; a segunda às Pesquisas em Políticas Linguísticas e Ensino de Línguas; e a terceira às Pesquisas em Análise de Material Didático.

Assim, a primeira parte deste e-book envolve pesquisas relativas às línguas em/de contato e correlaciona a relação existente entre língua, sociedade e identidade, desde uma perspectiva investigativa que traz um levantamento de teses e dissertações, a estudos sobre comunidades linguísticas em ambientes de multilinguismo, conforme postula Oliveira (2016).

Destarte, na segunda parte, ao tratar sobre o papel e as atividades desenvolvidas nas Instituições de Ensino, bem como seus Programas de ensino de línguas, os pesquisadores refletem sobre como as políticas públicas e a falta de investimento na educação brasileira influenciam drasticamente na valorização do multilinguismo e na manutenção de ações que promovam o plurilinguismo, reforçando, assim, o monolinguismo e, conseqüentemente, o apagamento de línguas.

Essa perspectiva política de viés plurilíngue, realçada nas duas primeiras partes, circunda também a terceira parte desta obra, quando os autores instigam os professores a questionar e a produzir materiais didáticos, como também a incluir as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em suas práticas pedagógicas, tendo em vista que, com o cenário pandêmico gerado pelo SARS-COV-2, foi ampliado, consideravelmente, a utilização de aplicativos e *websites* no dia a dia de discentes e docentes tanto no contexto da sala de aula presencial como virtual, seja na modalidade síncrona ou assíncrona.

Sendo assim, a primeira parte intitulada “Línguas em/de contato”, inicia com o texto de Clarice Nadir Von Borstel que, motivada pelos estudos de Weinreich (1953) sobre línguas em contato, realizou um levantamento de teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação, de Universidades públicas do Estado do Paraná, durante os anos de 2003 a 2018. A temática presente no levantamento realizado pela pesquisadora percorreu diferentes contextos de contato linguístico e ensino do português com línguas indígenas, com a cultura e a língua afro-brasileira, com as línguas minoritárias de imigrantes, com o espanhol na fronteira de países hispanofalantes e com a língua de surdos. Dessa maneira, no capítulo “Línguas em contato no Brasil: pesquisas em programas de pós-graduação do Paraná”, a professora faz um resgate às pesquisas que tratam das transferências de contato linguístico e alternância de códigos em interações comunicativas, dando destaque à situação de bilinguismo.

Na sequência, Isis Ribeiro Berger e Miriam Regina Giongo Kuerten, por entenderem que as percepções que os sujeitos têm sobre as línguas influenciam na valorização do plurilinguismo, realizaram um mapeamento linguístico em âmbito institucional, com vistas a identificar e dar visibilidade à diversidade de línguas que coexistem em uma determinada comunidade escolar. Para tanto, no artigo “Mapeamento linguístico escolar em um município da fronteira

plurilíngue Brasil-Paraguai-Argentina: percepções e práticas docentes”, as autoras desenvolveram uma pesquisa de campo, em uma escola localizada em Foz do Iguaçu, na Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina, que, em 2018, tinha 1069 alunos matriculados. Assim, a partir da pluralidade linguística presente nesta instituição de ensino, Berger e Kuerten, buscaram verificar se havia alguma política linguística e/ou planejamento linguístico que contemplasse as línguas contidas nesta escola, de que modo essas se caracterizam e como os professores percebiam essa diversidade.

Assim, dentre esses contextos expressivo-enunciativos que envolvem o bilinguismo situacional, destacados por Von Borstel, e o contexto multilíngue de fronteira enfatizado por Berger e Kuerten, Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro, no artigo “As práticas linguísticas e os contextos multilíngues”, discorre sobre dois espaços fronteiriços constituídos sob bases multilíngues: Guaíra (divisa com o Paraguai) e Foz do Iguaçu (divisa com o Paraguai e a Argentina), localizadas na região oeste do Paraná. Para tanto, a autora articula dois estudos que realizou (RIBEIRO, 2015 e RIBEIRO, 2017), objetivando demonstrar que, nesses espaços sociolinguísticos de fronteira, há diferentes comunidades de contato linguístico que se utilizam de práticas linguísticas específicas, especialmente as relacionadas ao uso do português e espanhol, que podem vir a ser bi/multilíngues, baseadas na reciprocidade e interculturalidade, e/ou monolíngues, reforçando o apagamento de línguas.

Essa relação existente entre o português e o espanhol, também, é abordada por Quézia Cavalheiro Mingorance Ramos e Sanimar Busse que, para compreender como se constitui a identidade de brasileiros que têm pais espanhóis, chilenos, peruanos, uruguaios e/ou paraguaios, apresentam o que é uma língua de herança. Segundo as autoras, a preservação das línguas, independentemente de sua classificação, está inerentemente associada à preservação das identidades; ou, conforme Fishman (1991), destruir uma língua é destruir uma identidade enraizada. Logo, entender os processos de identificação entre língua de herança e falante, as práticas sociais e culturais compartilhadas na e por meio da língua, é um caminho que as leva a reforçar a necessidade de políticas públicas que sustentem o direito linguístico dos falantes e a atentar-nos para uma cidadania plurilíngue.

Desse modo, neste viés político linguístico que envolve o ensino de línguas, Rosemary Irene Castañeda Zanette, no artigo “O ensino de

línguas no ensino superior no Brasil do século XXI”, demonstra a falta de investimento e ações por parte governamental. Prova disso são as alterações propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, assim como a retirada do apoio institucional e financeiro ao Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), em 2019, no ensino de LE no Ensino Superior. Para tanto, a pesquisadora analisa algumas das ações em prol do ensino e aprendizagem de LEs em território brasileiro, mais especificamente na grade de cursos de Ensino Superior (bacharelado ou licenciatura), assim como de projetos de instituições públicas. Apesar do contexto brasileiro adverso, Zanette demonstra como é evidente o reconhecimento da importância do domínio de ao menos uma LE para além do âmbito das Letras, pois, em um “mundo que serve de palco para o contato, o intercâmbio sem precedentes entre os povos, o multilinguismo adquire novas conotações. O cidadão desse novo mundo emergente é, por definição, multilíngue” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

O IsF também é objeto de reflexão nos dois próximos capítulos, cuja ênfase discursiva centra-se na Unila. Sendo assim, para tratar das políticas linguísticas no ensino superior, Laura Janaina Dias Amato aborda, no capítulo “O programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) como fomento de políticas linguísticas no ensino superior: o caso da Unila”, os impactos que o IsF gerou tanto na criação como na implementação de políticas de linguagem em âmbito nacional. Ao enfatizar o caso da Unila, a pesquisadora destaca o caráter bilíngue (português e espanhol) da universidade em correlato às línguas minoritizadas, haja vista a presença de discentes vindos de vários países da América Latina e do Caribe, e, recentemente, refugiados, portadores de vistos humanitários e indígenas. A autora ainda destaca as ações de promoção do plurilinguismo desenvolvidas pelo Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Linguagem e Interculturalidade (Nieli) em conjunto com o Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH).

Esse contexto expressivo-enunciativo da Unila, que envolve o bilinguismo situacional, também é tratado no artigo, fruto de um projeto de Iniciação Científica, “Atitudes linguísticas em torno do português e do espanhol em contexto plurilinguístico”, de Carlos Manuel Pizon e de Franciele Maria Martiny. Assim, sob o viés das atitudes linguísticas, os autores entendem que os falantes têm as suas atitudes orientadas tanto por suas escolhas como pelo contexto de

interação em que estão inseridos. Desse modo, ao apresentarem algumas reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais nessa universidade com vocação latino-americana, trazem perspectivas dos próprios discentes, brasileiros e internacionais, e as analisam com base nos pressupostos da Linguística Aplicada, com vistas a contribuir para a ampliação das relações sociais e linguísticas entre educandos e educadores.

Assim como Ramos e Busse, que trataram sobre as línguas de herança, mas com foco em projetos desenvolvidos em IEs, Loremi Loregian-Penkal e Juvenal Jorge Dal Castel apresentam o projeto *Cucagna: Scola de Talian* e também a obra *Talian par cei e grandi - gramática e stòria*, duas preciosas ações de promoção e salvaguarda da língua materna e/ou de herança de muitos italo-descendentes. Tanto a gramática quanto o curso são necessidades urgentes para a preservação, valorização e revitalização da língua de referência familiar. O capítulo “Cucagna: Scola de Talian” e as obras nele apresentadas contribuem de forma significativa para o fortalecimento da identidade linguística e cultural italiana, sendo verdadeiras políticas linguísticas para a salvaguarda do talian, uma língua que nasce no Brasil a partir da necessidade de comunicação entre os imigrantes italianos que chegaram ao final do século XIX. O talian, uma coíné/koiné de base veneta, porque os imigrantes italianos eram, em sua maioria, da região do Vêneto (Itália), entrou em contato com outros falares de imigrantes do norte da Itália e também com o português brasileiro, assim como com outras línguas faladas no Brasil, como o polonês, o alemão, entre outras. É a partir de todos esses contatos linguísticos que nasce o talian.

Na sequência, Kelly Barros e Cristiane Landulfo conduzem o leitor a outro âmbito institucional de ensino, ao tecerem o capítulo “Pela democratização do ensino de línguas para crianças: quem não faz parte dessa brincadeira?”. As autoras discorrem sobre algumas questões em torno da educação bilíngue, da democratização do ensino de línguas estrangeiras nos anos iniciais da escola pública e de como a “ausência” de políticas pode vir a impactar na não-viabilização de ações que promovam a equidade de acesso a esse aprendizado no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Barros e Landulfo configuram, também, o texto como um espaço para ponderar acerca do surgimento de um fosso social que possa despontar diante de um acesso linguístico



estratificado e refletem sobre a ótica da coletivização, das políticas públicas, da formação docente e da necessidade do fortalecimento das políticas linguísticas educacionais.

Elisângela Redel e Franciele Maria Martiny, ao relatar a experiência de estágio supervisionado em língua alemã, realizado de maneira on-line devido ao contexto pandêmico, concluem a segunda parte deste livro, cujo viés reflexivo versa sobre pesquisas em políticas linguísticas e ensino de línguas. As pesquisadoras compartilham os desafios e os resultados positivos, tanto para docentes como para discentes e comunidade em geral, advindos desta modalidade emergente de ensino. Para tanto, Redel e Martiny apresentam as inovações a que o componente curricular estágio supervisionado foi submetido, ressaltando como as práticas pedagógicas, por meio de metodologias ativas adequadas a este momento, as quais incluíram aspectos que extrapolaram o ensino meramente linguístico, incluindo debates e práticas reflexivas (FREIRE, 1996) e decoloniais, contribuíram para a obtenção de experiências e desconstrução de estereótipos e de preconceitos, desencadeando, ainda, um alto grau de autonomia e organização dos estagiários, revelando, mais uma vez, o valor e a insubstituibilidade do profissional docente.

Assim, a partir da proposta de uma Educação em Línguas que considere o sujeito, a sua língua e a sua trajetória histórico-cultural como partes constituintes e formativas de sua identidade, a terceira parte deste e-book versa sobre o planejamento e a implementação de políticas linguísticas, com foco na elaboração de materiais didáticos. Portanto, as proposições dos autores percorrem desde análises-reflexivas sobre livros didáticos e aplicativos a propostas didáticas para o ensino de línguas.

Nesta acepção, Wânia Beloni, ao tecer o artigo “*L’italia è qui! Uma proposta didática para o ensino do italiano socio(inter)comunicativo*”, apresenta uma das unidades didáticas, voltadas ao ensino do italiano como língua estrangeira, que elaborou durante o seu doutorado (2020). Neste artigo, a autora destaca aspectos socioculturais do dialeto talian e aponta a urgência da valorização e da inserção das diversidades linguísticas-culturais italianas no ensino dessa língua. A proposta didática da pesquisadora vem preencher uma lacuna sociolinguística e sociocultural nos materiais utilizados para o ensino e aprendizagem do italiano que, dada às questões mercadológicas,

ainda encontra-se nas amarras de produtos importados da Itália, cuja ênfase centra-se no ensino da língua italiana oficializada.

Na sequência, com o objetivo de compreender o livro didático como ferramenta de política linguística para o ensino do Talian, Joviana Maria Perin Santos e Luciana Lanhi Balthazar discorrem sobre o papel desse instrumento educacional em sala de aula e fazem uma análise de duas atividades didáticas do livro *Curso de Talian*, de Darcy Loss Luzzatto, para ensino de Talian. Em seguida, as autoras trazem uma proposta de outras duas atividades didáticas para o ensino dessa língua, as quais fazem parte do material que está sendo elaborado desde 2018 pelo Centro de Estudos Vênetos no Paraná (Cevep), um grupo de pesquisa interdisciplinar registrado no CNPq e que tem como principal objetivo salvaguardar a língua Talian. O grupo conta com a participação de pesquisadores de universidades paranaenses (Unicentro; UFPR; PUC-PR; UP), membros de associações ligadas à promoção cultural (Iphan; Veneti nel Mondo; Associazione Padre Alberto Casavecchia; Museu Municipal Cristòforo Colombo) e detentores do talian de comunidades paranaenses.

Assim, cientes do relevante papel que cumprem os livros didáticos de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro, Juliana de Sá França e Franciele Luzia de Oliveira Orsatto analisam a (não) presença de referentes culturais na unidade inicial de duas obras de LE aprovadas pelo PNLD-2018: *Way to Go* e *Sentidos en lengua española*. As autoras pautam-se na Análise de Discurso de linha francesa e observam alguns aspectos, entre eles, as atividades de cunho intercultural. É notável que as pesquisadoras escolhem coleções de disciplinas diferentes, o que gera uma análise consistente e interessante, uma vez que, segundo a BNCC (2017), deveriam atingir as mesmas competências.

Ao procurar contemplar a cultura digital, haja vista que o uso dos recursos tecnológicos no ensino e na aprendizagem de língua ganhou destaque com o passar dos anos e cada vez mais são discutidos os benefícios das TDICs no espaço educacional, Luana Rodrigues de Souza Oliveira e Greice Castela Torrentes destacam o papel do jogo e da aprendizagem colaborativa no ensino de língua estrangeira no texto “Aprendizagem colaborativa na web: Quizlet para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras”. Para tanto, as autoras refletem sobre a utilização das tecnologias digitais no ensino e

apresentam a plataforma Quizlet, uma ferramenta gratuita que possibilita a elaboração e a prática de vocabulário através de cartões.

Dando sequência ao trabalho metodológico com as TDICs, Greice Castela Torrentes, Luana Rodrigues de Souza Oliveira, Madalena Benazzi Meotti e José Vinicius Gouveia Torrentes, cingem o ciclo de reflexões em política linguísticas e educacionais desta obra, ao apresentar alguns aplicativos e websites para escrita e publicação de textos, expandindo o campo de divulgação das narrativas ao ciberespaço. Desse modo, no capítulo “Aplicativos para produção de narrativas digitais no ensino médio”, os pesquisadores refletem sobre a autoria na era digital em contrapartida com as tendências tradicionais de escrita, reforçando que os recursos digitais ultrapassam a simples busca de informações, pois se constituem como ferramentas de construção de conhecimento colaborativo, ativo e participativo.

Dessa maneira, as riquíssimas contribuições de pesquisas em políticas linguísticas e ensino de línguas que compõem este mosaico enunciativo de caráter teórico-reflexivo, reforçam a urgência e o planejamento de políticas linguísticas condizentes com o contexto sociolinguístico brasileiro, com destaque para as especificidades multilíngues dos espaços super diversificados apresentados.

Por conseguinte, é preciso pensar e propor ações e políticas linguísticas em parceria com as comunidades, visando um ensino de línguas sob o viés de uma Educação de Línguas, para que todos possam usufruir das mesmas oportunidades, dirimindo as diferenças refletidas tanto na língua como na cultura e no acesso ao saber institucionalizado.

Diante disso, convidamos vocês leitores a juntarem-se às vozes que emanam destas pesquisas em políticas linguísticas e ensino de línguas e a romperem com a condição de aplicadores de políticas que não foram pensadas e planejadas por quem realmente vivencia a realidade educacional.

*Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro  
Wânia Cristiane Beloni*

## Referências

- FISHMAN, Joshua Aaron. *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- HAMEL, Rainer E. Direitos linguísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. In OLIVEIRA, Gilvan M de (Orgs.). *Declaração universal dos direitos lingüísticos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 47- 80.
- OLIVEIRA, Gilvan M. de. Línguas de fronteira, fronteiras de línguas: do multilinguismo ao plurilinguismo nas fronteiras do Brasil. In *GeoPantanal*. 21,11: 59-72, 2016. Mato Grosso do Sul.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.
- VON BORSTEL, C. N. Políticas lingüísticas e educacionais em situações de língua em/de contato. *LLJornal*, v.8, n. 1, jan./mar. 2013, p. 1365-1452.



## Prefácio

### Do multilinguismo corrente ao ensino de línguas e ao revés

O livro que temos em mãos conecta áreas de pesquisa e regiões geográficas de uma forma que nos permite refletir sobre os interesses e os rumos dos saberes linguísticos do século XXI, suas novas formulações e focos, suas delimitações epistemológicas e geográficas.

Em primeiro lugar, o volume se constituiu de três partes concêntricas: da fluidez das relações sociolinguísticas em contexto de multilinguismo ao campo de força do ensino de línguas e em seguida à análise de materiais didáticos, em um diálogo entre a contemporaneidade dos fenômenos linguísticos societários correntes e as soluções e dilema da educação linguística, com os pés firmemente assentados na realidade brasileira.

As universidades e pesquisadores mobilizados no livro vão dando visibilidade, a partir das suas práticas docentes e de pesquisa, ao complexo *multilinguismo corrente* de tantas camadas que caracteriza cada vez mais a nossa época, como bem o nomeia Larissa Aronin: este multilinguismo em que não há **arestas** claras entre as línguas como fenômeno social ou individual, entre línguas e modelos comunicativos ou entre línguas maternas e aprendidas...

Para um esforço deste tipo não passa despercebido que a maioria dos textos é escrita em coautoria, exatamente para plasmar formações acadêmicas diferentes, pontos de vista e estilos científicos diferentes, como é próprio, e cada vez mais, da produção científica atual. Muito mais olhares, assim, participam da construção deste livro. Como seria possível de outra forma enfrentar com sucesso objetos de pesquisa tão densos?

Vale a pena ler a interface entre a primeira e a segunda parte: em que medida o ensino de línguas tira consequência do modo como as línguas circulam nas cidades, nas escolas, em que medida serve para abrir os olhares para esta circulação linguística, para legitimá-la, para capacitar as pessoas nos próprios repertórios linguísticos em uma

política linguística *in vivo* ou, ao contrário, é um empreendimento totalmente separado desta realidade do falante, um projeto geopolítico à parte, condicionado por interesses e olhares longínquos, como uma verdadeira política linguística *in vitro*?

Isso nos coloca, em muitos casos, diante de um paradoxo, a ser enfrentado pelas nossas universidades: não ensinamos as línguas que circulam e não aprendemos e usamos as línguas que são ensinadas...em um movimento de despotencialização das políticas linguísticas tanto como promotores do direito linguístico individual e coletivo como recursos para as comunidades linguísticas e para a cidadania.

Ao lado das línguas estrangeiras, temos aqui a meritória presença do talian, uma língua brasileira, não tradicional na área de ensino, que dá os primeiros passos em direção à sua *normalização*, conceito criado pela sociolinguística catalã para descrever os processos de equipagem – política e técnica – de uma língua, para que ela se torne tão “normal”, no Brasil, como é o português, isto é, com prerrogativas de uso ampliadas. Que outras línguas brasileiras, das mais de duas centenas faladas pelos cidadãos, deveriam ser pesquisadas, ensinadas e valorizadas pelas nossas universidades e escolas?

A terceira parte aterriza noutro campo da maior relevância, a dos recursos didáticos, área estratégica para a educação linguística e as políticas linguísticas. Nos seus textos finais explora uma outra interface da contemporaneidade: a dos recursos didáticos em linha ou *online*, que como todos os instrumentos da revolução digital, alteram a relação tempo-espço, a sequencialidade e os usos e, assim, a própria concepção de recursos didáticos.

A partir da primeira parte, mas um pouco por toda a parte, sente-se a presença e a inspiração da fronteira como espaço de organização do multilinguismo e das políticas linguísticas, mais especificamente da Tríplice Fronteira Argentina, Brasil e Paraguai, uma das mais transitadas e comercialmente importantes do mundo (dizem que atrás apenas da fronteira entre Hong Kong e Shenzhen, na China Continental...) e sem dúvida, a fronteira geopoliticamente mais importante do Brasil. A experiência de fronteira e desta fronteira em particular orienta direta ou indiretamente as perspectivas e aguça a curiosidade científica para o universo ainda pouco explorado da vida das comunidades linguísticas, que ali se encontram, vindas de tantas

partes do mundo, em um palco significativo de práticas ao mesmo tempo econômicas, políticas, identitárias e linguísticas.

Com a publicação deste livro, Foz do Iguaçu e seu espaço circundante vão cada vez mais assumindo uma vocação de pesquisa dada pela geopolítica, a vocação de fazer do Paraná ainda mais um centro brasileiro e internacional de pesquisas do multilinguismo, nas suas diversas interfaces e, com isso, das pesquisas em políticas linguísticas. Mas mais do que isso: a de mostrar que o multilinguismo antes restrito às fronteiras está em expansão e que a fronteira, antes vista como área anômala ou marginal do país, vai contribuindo com suas experiências para inspirar a outras regiões e realidades do país e de seus vizinhos.

Pode-se dizer que se trata de um livro equilibrado entre tradição e visão de futuro, que recolhe uma fotografia de como as coisas são feitas no Brasil hoje, mas com amplas janelas para muitos novos formatos e possibilidades. O seu impacto dirá.

Gilvan Müller de Oliveira





## **PRIMEIRA PARTE**

### **Línguas de/em Contato**



# LÍNGUAS EM CONTATO NO BRASIL: PESQUISAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO PARANÁ

Clarice Nadir von Borstel

## Introdução

No presente estudo, pretende-se desenvolver uma pesquisa de dissertações e teses que envolvem estudos sobre línguas em contato: em contextos do português com línguas minoritárias, por pesquisadores/orientadores no âmbito dos Programas de Pós-Graduação de universidades públicas do estado do Paraná.

Neste estado, não se pode ignorar o uso de línguas em contato, em contextos multilíngues/pluriculturais de minorias, quando se evidenciam os contatos do português com línguas indígenas; o contato linguístico com a cultura e a identidade afro-brasileira; o português com as línguas dos imigrantes alemães, italianos, países árabes, países asiáticos, japoneses, poloneses, ucranianos, o português de Moçambique; o contato do português em contextos de fronteira de hispano-falantes, ou seja, da língua espanhola com brasileiros não-descendentes e de brasileiros descendentes de imigrantes. Além desses, há, ainda, contextos bilíngues de línguas de surdos que, geralmente, são abordadas em instituições escolares.

Esses contextos contemplam algumas variedades bilíngues e bidialetais estigmatizadas pelos contatos linguísticos, com outra língua lado a lado e com as variedades do português brasileiro. Para desenvolver o presente estudo, a geração de registros de dados seguiu uma abordagem interpretativa e quantitativa de pesquisas sobre línguas em contato em sites e em currículos na Plataforma Lattes de pesquisadores/orientadores, em Programas de Pós-Graduação de mestrado e doutorado, de instituições públicas do Paraná, durante o período de 2003 a 2018, em contextos de contato linguísticos e de ensino.

Os pesquisadores Jürgen Heye e Paulino Vandresen, em 2006, quando trataram sobre línguas em contato no Brasil, concluíram que, ainda, existiam muitas lacunas no quadro descritivo/interpretativo de

situações de contatos entre línguas minoritárias e o português, como também, quanto ao efeito desses no ensino e sobre a extensão do bilinguismo. Portanto, é a partir desta reflexão que se pretende apresentar a presente pesquisa, identificando as evidências de estudos sobre bilinguismo e as práticas das políticas linguísticas e educacionais, em instituições públicas do Paraná.

Inicialmente apresentam-se, neste estudo, a metodologia de pesquisa para poder gerar os registros de dados, a reflexão teórica sobre os estudos de línguas em contato entre o português e as línguas minoritárias, finalizando com o registro de dados pesquisados em currículos na Plataforma Lattes dos pesquisadores/orientadores, em sites de instituições públicas do Paraná com considerações da situação atual das pesquisas, sobre os contatos linguísticos nestes contextos aqui abordados, durante o período acima citado, para que se possam efetuar estudos de uma prática de políticas linguísticas e de ensino de línguas (VON BORSTEL, 2011; 2013).

### **A metodologia de pesquisa de geração de dados**

A geração de registros de dados apresenta-se sob uma abordagem interpretativa e quantitativa por se tratar de uma perspectiva de pesquisa que considere o contato linguístico do português e de línguas minoritárias, caracterizando os fatores socioculturais do grupo, com relação ao seu modo de agir, de pensar, de inter-relacionar com o outro em seu contexto geográfico, ao realizar sua competência comunicativa bilíngue situacional, tratando da diversidade linguística e cultural.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), a perspectiva da pesquisa qualitativa envolve a interpretação de dados gerados, por parte do pesquisador, discute e apresenta o estudo, a partir de um cenário linguístico e cultural identitário, buscando descrever, entender e interpretar a partir de ações sociais os seus significados, que leva a gerar novas perguntas e novos dados por parte do pesquisador.

Ainda, para a autora, “a pesquisa quantitativa procura estabelecer relações de causas e conseqüências entre um fenômeno antecedente, que vem a ser a variável independente e um fenômeno conseqüente que é a variável dependente” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Dessa forma, há benefícios ao gerar o registro de dados ao se conjugar uma pesquisa interpretativa e quantitativa, quando se utiliza a prática de análise documental, a partir do texto particular do pesquisador/orientador, do Currículo Lattes e do registro de dados coletados em páginas e/ou em sites de Programas de Pós-Graduação de universidades públicas do Paraná.

Para tanto, tratar da prática de pesquisa de análise documental vem sendo valioso. Quanto ao registro de dados interpretativos e quantitativos, esses dados implicam em conjugar a discussão e a reflexão ao explorar estudos de autores pesquisadores, pois as pesquisas de análise documental “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

A pesquisa foi realizada pela autora deste texto, por meio da geração de registro de dados em currículos da Plataforma Lattes de pesquisadores/orientadores e/ou em sites das páginas dos de Programas de Pós-Graduações das seguintes instituições: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro).

A coleta e geração destes dados foram efetuadas entre os meses de maio e julho de 2018. Desta forma, deve-se considerar que ao desenvolver a geração dos dados, uma das universidades, no mês de junho/2018, tinha em seus registros *on-line* defesas de dissertações e teses até o ano de 2015 e outras instituições apresentavam as pesquisas realizadas por seus programas até o ano de 2017/2018. Assim sendo, foi necessário retornar aos registros no mês de julho/2018. Além disso, vale assinalar que ao confrontar os registros de dados com os currículos na Plataforma Lattes de pesquisadores/orientadores, muitas vezes, o ano de defesa e o título não coincidiam com os registrados nas páginas das instituições pesquisadas.

Diante do cenário multilíngue/pluricultural pesquisado nos sites das universidades, apresentou-se a necessidade de leitura e análise das pesquisas para que se pudesse verificar se nestas, realmente, estavam evidenciadas teorias e estudos em relação às seguintes temáticas: contato linguístico, cultura identitária, prática de ensino e aprendizagem de língua(s) referenciadas nas dissertações e teses,

contemplando o contato entre português e língua indígena, o contexto do português com a cultura e a língua afro-brasileira, o português e as línguas minoritárias de imigrantes, o português e o espanhol na fronteira de países de hispano-falantes, o português com a língua de surdos. Para tanto, estas observações mostram-se necessárias para que se caracterize o falar bilíngue e/ou multilíngue em comunidades de fala pesquisadas.

Em suma, é necessário considerar este cenário multilíngue/pluricultural no país, e, principalmente, na presente pesquisa no estado do Paraná, para que se compreenda como os estudos avançaram e se desenvolveram nos últimos anos em relação a essas teorias e abordagens sociolinguistas e culturais. Assim, é possível observar as pesquisas realizadas nos últimos anos, dos quadros de 1 a 5, os quais foram desenvolvidos a partir da geração de registros de dados nas páginas das instituições públicas do Paraná e no Currículo Lattes dos professores orientadores, de 2003 a 2018. Tal período foi selecionado pelo fato de o Programa de Pós-Graduação/Mestrado, da Unioeste, ter iniciado em 2003, com um pequeno grupo de professores/pesquisadores que atuavam em linhas de pesquisas que centralizavam seus trabalhos e investigações com base nos estudos de línguas em contato e da prática de políticas linguísticas e educacionais, na região oeste paranaense.

Para tanto, apresentam-se o registro de dados, por meio de um levantamento quantitativo e interpretativo de pesquisas desenvolvidas sobre a temática que envolve o presente trabalho, refinando os registros de dados de uma forma específica, ao tema deste estudo, ou seja, pesquisa de línguas em contato sob a concepção da sociolinguística, abordando a diversidade linguística e cultura identitária.

### **Pesquisa de línguas em contato em universidades públicas do Paraná**

Tendo em vista esta abordagem temática, é possível identificar, analisar e refletir a partir dos dados apresentados nos quadros de 1 a 5, fruto de uma busca no sistema de dados de pesquisas nas páginas e nos currículos da Plataforma Lattes de professores/orientadores nos centros de pesquisas das universidades públicas do Paraná.

Os Quadros apresentados a seguir são representativos do levantamento de contexto do português com línguas indígenas, com

a cultura e a língua afro-brasileira, com as línguas minoritárias de imigrantes, com o espanhol na fronteira de países hispano-falantes e com a língua de surdos:

## 1. O contexto do português e de línguas indígenas

**Quadro 1 - Dissertações e teses sobre língua, cultura e identidade de indígenas**

Autor(a) e ano	Título do trabalho	D/T	Universidade e orientador(a)
1. TEIS, Mirtes A.(2007)	<i>Escrita e Letramento com alunos avá-guarani: aulas de reforço</i>	D	Unioeste Orientadora: Maria Ceres Pereira
2. SALES, Adriana (2007)	<i>Políticas Linguísticas via Projeto Político Pedagógico: um estudo de caso na Escola Municipal Indígena Tekohá</i>	D	Unioeste Orientadora: Maria Ceres Pereira
3. LISS, Margarida (2011)	<i>Diversidade cultural, bilinguismo e política linguística em discursos escolares indígenas do Estado do Paraná: a identidade em governamentalidade</i>	D	UEM Orientadora: Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso
4. MARCONI, Margarida (2011)	<i>Identidade do indígena no Paraná e desenvolvimento sustentável: conflitos entre diversidade cultural e inclusão social na contemporaneidade</i>	D	UEM Orientadora: Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso
5. BACCILI, Valéria C. (2011)	<i>Reflexões sobre a influência da língua materna Kaingang no aprendizado do português como segunda língua</i>	D	UEL Orientador: Ludoviko C. dos Santos
6. KONDO, Rosana Hass(2013)	<i>Representações e atitudes linguísticas na (re)construção da Identidade Indígena do guarani do Pinhalzinho (Tomazina/Pr): Um Estudo na Escola “YVY Porã”</i>	D	UEPG Orientador: Leticia Fraga
7. MARTINES, Lilian C. do A.(2014)	<i>A política linguística de cooficialização da língua guarani em Tacuru/MS e seus desdobramentos políticos, sociais e pedagógicos</i>	D	UEPG Orientadora: Leticia Fraga



8. BORTOLINI, Jaíro C. (2014)	<i>O sujeito guarani: o discurso da sustentabilidade nas comunidades indígenas (2003/2013)</i>	D	Unioeste Orientador: Alexandre Sebastião F. Soares
9. TAVARES, Marilze (2015)	<i>Um estudo das etnias guarani kaiowá e guarani ñandeva a partir de suas impressões sobre as línguas e de um recorte do léxico em uso</i>	T	UEL Orientador: Ludoviko C. dos Santos
10. FELIX, Fernanda Martins (2016)	Guaranet: experiências de contato e intercompreensão em guarani, português, espanhol e francês	D	UFPR Orientadora: Lúcia Peixoto Cherem
11. GONÇALVES, Raquel F. C. R. (2018)	<i>Diversidade em governamentalidade: o letramento escolar em contexto multilíngue no vestibular para os povos Indígenas no Paraná</i>	T	UEM Orientadora: Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso

## 2. O contexto da cultura e da identidade afro-brasileira

**Quadro 2** - Dissertações e teses sobre contato linguístico, cultura e identidade afro-brasileira

Autor e ano	Título do trabalho	D/T	Universidade e orientador(a)
1. SANTOS, Veralice, A. M dos (2008)	<i>Constituição Identitária do ser professor em um contexto étnico-racial</i>	D	Unioeste Orientadora: Aparecida de Jesus Ferreira
2. REIS, Rosani C. da C. (2008)	<i>Diversidade étnico-racial: a Lei Federal n. 10.639/2003 e abordagens possíveis em sua aplicação</i>	D	Unioeste Orientadora: Aparecida de Jesus Ferreira
2. FERREIRA, Suzana A. (2011)	<i>Percepção das identidades sociais de raça/etnia e gênero na escola: vozes de professores, alunos(as)</i>	D	Unioeste Orientadora: Aparecida de Jesus Ferreira
3. NASCIMENTO, Evelise dos S. (2014)	<i>A realidade de uma comunidade negra rural de Ponta Grossa/PR em contexto escolar: identidade negra e racismo</i>	D	UEPG Orientadora: Letícia Fraga

4. FERREIRA, Suzana A. (2016)	<i>Identities sociais e raça, multiletramento e a prática pedagógica do professor</i>	T	Unioeste Orientadora: Aparecida de Jesus Ferreira
6. SILVA, Edina A. da (2016)	<i>Um olhar sobre as representações de identidades sociais de raça: análise de livros didáticos para o ensino</i>	D	UEPG Orientadora: Ione da Silva Jovino
7. SANTOS, Desirée Francine dos (2016)	<i>Relações étnico-raciais e (re)construção de identidades no gênero 'Ladainhas de Capoeira'</i>	D	UFPR Orientadora: Lígia Negri

### 3. O contexto do português com línguas minoritárias de imigrantes

**Quadro 3.1** - Dissertações e teses sobre língua, cultura e identidade de imigrantes alemães

Autor e ano	Título do trabalho	D/T	Universidade e orientador(a)
1. HITZ, Nilse H. (2004)	<i>Línguas em contexto sociolinguístico de Nova Santa Rosa</i>	D	Unioeste Orientador: Ciro Damke
2. SHULZ, Noeli P. (2004)	<i>Práticas bilíngues alemão-português: relação língua e religião</i>	D	Unioeste Orientadora: Maria Ceres Pereira
3. DÜCK, Elvine S. (2005)	<i>Witmarsum, uma comunidade trilingue: Plautdietsch, Hochdeustch e português</i>	D	UFPR Orientadora: Odete P. da Silva Menon
4. AMATO Laura Janaína Dias (2005)	<i>Aspectos interculturais no ensino de alemão como língua estrangeira: uma análise de livros didáticos</i>	D	UFPR Orientadora: Gertrud Frahm
5. DOEBBER, Ana Paula (2006)	<i>Traços da língua materna vernácula no contexto escolar</i>	D	Unioeste Orientador: Clarice Nadir von Borstel
6. UNSER, Otaviana A. B. (2006)	<i>Língua, cultura e identidade em contexto de línguas em contato no município de Missal</i>	D	Unioeste Orientador: Ciro Damke
7. RIBEIRO, Isis. (2007)	<i>Atitudes linguísticas e aprendizagem de língua: um estudo de caso em Foz do Iguaçu</i>	D	Unioeste Orientador: Ciro Damke
8. SOUZA, Andréia, C.de (2010)	<i>Análise de aspectos sociolinguísticos em propagandas comerciais</i>	D	Unioeste Orientador: Ciro Damke

9. BUSSE, Sanimar (2010)	<i>Um estudo geossociolinguístico da fala do Oeste do Paraná</i>	T	UEL Orientadora: Vanderci de Andrade Aguilera
10. SEMECHECHEM, Jakeline A. (2010)	<i>Letramento e identidades sociais em um município multilíngue no Paraná</i>	D	UEM Orientadora: Neiva Maria Jung
11. ROSA, Eliane K. (2011)	<i>Fatores de Manutenção e regressão da língua e cultura alemãs no município de Missal – Paraná</i>	D	Unioeste Orientador: Ciro Damke
12. MOSER, Fabiane (2013)	<i>Linguagem, identidade e cultura em Itaipulândia: antes e depois de Itaipu</i>	D	Unioeste Orientador: Ciro Damke
13. VECCHIA, Adriana Dalla (2013)	<i>Políticas linguísticas na Colônia Alemã de Entre Rios: o papel do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina</i>	D	UEPG Orientador: Letícia Fraga
14. BERNARDIM, Adriana C.(2013)	<i>Colônias suábias em Guarapuava e o efeito discursivo da memória no espaço de imigração: entre a “velha” e a “nova” pátria</i>	D	Unicentro Orientador: Maria Cleci Venturini
15. MEYER, Martina (2014)	<i>Phonetisches Training auf Sprachinseln: Möglichkeiten der Lernintegration und -kooperation in bilingualen deutsch-brasilianischen Schulgemeinden in Südbrasilien</i>	D	UFPR Orientador: Paulo Astor Soethe
16. MARTINY, Franciele M. (2015)	<i>Políticas linguísticas e educacionais: o ensino de língua alemã em Marechal Cândido Rondon, Paraná</i>	T	Unioeste Orientadora: Clarice Nadir von Borstel
17. MATUCHAKI, Silvana da S. (2015)	<i>Eventos de letramento em contexto de letramento em línguas em contato: reflexões sobre o desenvolvimento da escrita</i>	D	Unioeste Orientador: Ciro Damke
18. SCHMIDT, Cristiane (2016)	<i>Estudo do livro didático de língua alemã abordagem sociocomunicativa e intercultural</i>	T	Unioeste Orientador: Ciro Damke
19. BERNSDORF, Sílvia M. (2016)	<i>Os descendentes de alemães residentes no Sul do Brasil no entre meio entre o “ser brasileiro” e o “ser alemão”</i>	D	UFPR Orientadora: Gesualda de Lourdes dos Santos
20. HITZ, Nilse H. (2017)	<i>Crenças linguísticas de descendentes pomeranos em três localidades paranaenses</i>	T	UEL Orientadora: Vanderci de Andrade Aguilera

21. SOUZA, Aline R de (2017)	<i>Variação do complemento preposicional de locativo do verbo ir de movimento na fala de descendentes de eslavos</i>	D	Unicentro Orientadora: Loremi Loregian-Penkal
22. DALLA VECCHIA, Adriana (2018)	<i>Práticas de linguagem e construção de identidades institucionais em aulas de alemão voltadas para exame de proficiência em uma comunidade de súbios no Brasil</i>	T	UEM Orientadora: Neiva Maria Jung

**Quadro 3.2 - Dissertações e teses sobre língua, cultura e identidade de imigrantes italianos**

Autor e ano	Título do trabalho	D/T	Universidade e orientador(a)
1. CANTONI, Maria G. S.(2005)	<i>A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: uma preparação para o ensino pluricultural o caso do ensino de língua italiana</i>	D	UFPR Orientadora: Elena Godoi
2. RIBEIRO, Alessandra Regina (2005)	<i>Aprender italiano: identidade em (re)construção entre língua e cultura em contexto formal</i>	D	Unioeste Orientadora: Maria Ceres Pereira
3. MASCHIO, Eliane, C F.(2012)	<i>A escolarização dos imigrantes e de seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias (1875-1930)</i>	T	UFPR Orientador Marcus A. T de Oliveira
4. GUBERT, Antonio L. (2012)	<i>Influências do Taliano no português brasileiro de Vargeão (SC): um estudo sobre variação no nível fonético</i>	D	UFPR Orientadora: Odete P. da S. Menon
5. BELONI, Wânia C. (2015)	<i>Um estudo sobre a fala e a cultura de italo descendentes em Cascavel/PR</i>	D	Unioeste Orientadora: Sanimar Busse
6. DALLEASTE, Ana Paula (2016)	<i>Crenças e atitudes linguísticas: um estudo da língua e cultura italiana em Matelândia-PR</i>	D	Unioeste Orientadora: Sanimar Busse
7. BALTHAZAR, Luciana.(2016)	<i>Atitudes linguísticas de ítalo-brasileiros em Criciúma e região</i>	T	UFPR Orientadora: Odete P. da Silva Menon
8. ROSSA, Rosana T. (2017)	<i>Crenças e atitudes linguísticas de descendentes de imigrantes italianos de Pinho de Baixo, Irati, Paraná</i>	D	Unicentro Orientadora: Loremi Loregian-Penkal

**Quadro 3.3** - Dissertações e teses sobre língua, cultura e identidade de imigrantes de países árabes

Autor e ano	Título do trabalho	D/T	Universidade e orientador(a)
1. YKAGAYA, Tupiara, G, (2008)	<i>Imigração Árabe em Foz do Iguaçu: a construção de uma identidade étnica</i>	D	Unioeste Orientadora: Regina Coeli Machado e Silva
2. ABREU, Maria Y. de (2012)	<i>Interferências no português falado por imigrantes libaneses em situação de contato sociolinguístico</i>	T	UEL Orientadora: Vanderci de Andrade Aguilera
3. KAUST, Ana M. (2012)	<i>Representações de identidades nacionais em contexto multilíngue, multicultural e intercultural de fronteira: desafios para a formação de professores</i>	D	Unioeste Orientadora: Maria Elena Pires Santos
4. FERNANDES, Valéria de O. (2014)	<i>A (re)construção de identidades de imigrantes na região de fronteira: a partir da Escola Árabe de Foz do Iguaçu</i>	D	Unioeste Orientador: Samuel Klauk

**Quadro 3.4** - Dissertações e teses sobre língua, cultura e identidade de imigrantes ucranianos

Autor e ano	Título do trabalho	D/T	Universidade e orientador(a)
1. MEZAVILA, Albertina (2007)	<i>Ucranianos em Cascavel: a história, a religião e a língua</i>	D	Unioeste Orientadora: Clarice Nadir von Borstel
2. GARCIA, Neiva M. Z. (2008)	<i>Estudo linguístico-etnográfico em comunidade paranaense de imigrantes ucranianos: do passado ao presente.</i>	D	UEL Orientadora: Vanderci de Andrade Aguilera
3. JACUMASSO, Tadinei D. (2009)	<i>Diversidade linguística, cultural e política linguísticas: estudo de uma comunidade ucraniana em Irati/PR</i>	D	Unioeste Orientador: Ciro Damke
4. SEMECHECHE M, Jakeline A. (2016)	<i>O papel do letramento (português/ucraniano) na manutenção das identidades em um contexto multilíngue no Sul do Brasil</i>	T	UEM Orientadora: Neiva Maria Jung

**Quadro 3.5 – Dissertações sobre contato linguístico de língua portuguesa de Moçambique**

Autor e ano	Título do trabalho	D/T	Universidade e orientador(a)
1. MACARINGU, Elídio (2014)	<i>Políticas linguísticas e nacionalização do português de Moçambique</i>	D	Unioeste Orientadora: Maria Elena Pires Santos
2. MAPASSE, Ermelinda I. a. (2015)	<i>Norma e ensino do português no contexto Moçambicano</i>	T	UFPR Orientador: Carlos Alberto Faraco
3. GUBERT, Antonio L. (2015)	<i>Variação morfossintática por contato de línguas: o caso do Castelhana de Portugal</i>	T	UFPR Orientadora: Odete Pereira da Silva Menon
5. ANTONIO, David (2018)	<i>Regimes do olhar e do dizer: o português como língua de ensino e de formação de professores nos institutos de formação de professores de Moçambique</i>	T	UEM Orientadora: Ismara E.V. de Tasso

**Quadro 3.6 – Dissertações sobre língua, cultura e identidade de imigrantes de países asiáticos**

Autor e ano	Título do trabalho	D/T	Universidade e orientador(a)
1. NABÃO, Rosângela M. (2006)	<i>O estudo de nomes próprios de nipo-brasileiros de Terra Roxa</i>	D	Unioeste Orientadora: Clarice Nadir von Borstel
2. MENEZES, Ester Roos de (2015)	<i>Crenças de professores de PLE e alunos asiáticos do CELIN-UFPR</i>	D	UFPR Orientador: Francisco Carlos Fogaça
3. YU, Michele Siu Mui (2018)	<i>Presença das línguas chinesas e integração de chineses em diversos espaços sociais de Foz do Iguaçu – PR: um estudo interdisciplinar</i>	D	Unioeste Orientadora: Isis Ribeiro Berger

**Quadro 3.7 – Dissertação sobre língua, cultura e identidade de imigrantes poloneses**

Autor e ano	Título do trabalho	D/T	Universidade e orientador(a)
1. GUTHS, Tais R. (2015)	<i>Olhares para as políticas linguísticas no município de Itaiópolis/SC: entre o in vivo e o in vitro'</i>	D	UEPG Orientador: Antonucci Correa

**4. Contexto do português em regiões de fronteira de hispano-falantes**

**Quadro 4 - Dissertações e teses sobre língua, cultura e identidade de fronteira**

Autor e ano	Título do trabalho	D/T	Universidade e orientador(a)
1. TEIS, Denise T. (2004)	<i>A (re)construção da identidade do aluno brasiguai</i>	D	Unioeste Orientador: Ciro Damke
2. ANGNES, S. Juliane (2005)	<i>Das habilidades em espanhol para as habilidades em português: um estudo de caso com Anlia</i>	D	Unioeste Orientadora: Maria Ceres Pereira
3. DALINGHAUS, Ione V.(2009)	<i>Alunos brasiguaios em escola de fronteira Brasil/Paraguai: um estudo lingüístico sobre aprendizagem do português em Ponta Porã, MS</i>	D	Unioeste Orientadora: Maria Ceres Pereira
4. PASTORELLI, Daniele S. (2009)	<i>Crenças e atitudes linguísticas na cidade de Capanema: um estudo da relação do português com línguas em contato</i>	D	UEL Orientadora: Vanderci de Andrade Aguilera
5. PORELI, Greize A. da S. (2010)	<i>Crenças e atitudes linguísticas na cidade de Pranchita, PR: uma relação do português com línguas em contato</i>	D	UEL Orientadora: Vanderci de Andrade Aguilera
6. SANTANA, Vanessa de (2010)	<i>Crenças e atitudes linguísticas de falantes da cidade de Foz do Iguaçu</i>	D	Unioeste Orientadora: Aparecida Feola Sella
6. FRANÇA, Juliana S. (2011)	<i>Análise do operador até em depoimento de uma bilingue paraguaia</i>	D	Unioeste Orientadora: Aparecida Feola Sella
8. FLORES, Olga V. (2012)	<i>O Programa escolar intercultural bilingue de fronteira: um olhar para novas políticas lingüísticas</i>	D	Unioeste Orientadora:

			Maria Elena Pires Santos
9. GLASSER, Adriana (2012)	<i>A formação do leitor em cenário intercultural de fronteira</i>	D	Unioeste Orientadora: Maria Elena Pires Santos
10. REIS, Regiane C. P. (2013)	<i>Varição linguística do Português em contato com o espanhol e o guarani na perspectiva do Atlas Linguístico-Contatual da fronteira Brasil-Paraguai (ALF-BRPY)</i>	T	UEL Orientadora: Vanderci de Andrade Aguilera
11. SANTOS, Luciano M. dos (2013)	<i>ÑANDE REKÓ/nosso modo de ser: o uso do jopará no Jornal Diário Popular</i>	D	Unioeste Orientadora: Regina Coeli Machado e Silva
12. BETANCOR, Tania O. (2013)	<i>As representações que os aprendizes constroem sobre a língua espanhola, sua aprendizagem e sobre seus falantes em cidades de fronteiras</i>	D	Unioeste Maria Elena Pires Santos
13. MELO, Thiago Bentez de (2014)	<i>As identidades que nos habitam: representações, culturas e língua(gens) no contexto escolar de transfronteiriço</i>	D	Unioeste Orientadora: Maria Elena Pires Santos
14. LORENZETTI, Alejandro N. (2014)	<i>O programa escolas interculturais de fronteira (PEIF) como política linguística educacional: estudo na fronteira das cidades de São Borja (Br) e Santo Tomé (Ar)</i>	D	UEPG Orientador: Cloris Porto Torquato
15. REIS, Regiane C. P. (2014)	<i>Varição linguística do português em contato com o espanhol e o guarani na perspectiva do Atlas Linguístico-Contatual da Fronteira entre Brasil/Paraguai (ALF-BR PY)</i>	T	UEL Orientadora: Vanderci de Andrade Aguilera
16. ESCALADA, Adriana F. de (2015)	<i>O ensino de espanhol na Tríplice Fronteira: encontros e desencontros nas representações de professores e alunos</i>	D	Unioeste Orientadora: Maria Elena Pires Santos
17. RIBEIRO, Simone B. C. (2015)	<i>Língua(s) de fronteira: o ensino da língua espanhola em Guaíra, Paraná</i>	T	Unioeste Orientadora: Clarice Nadir von Borstel



18. GRACIOSO, Valeska C. (2015)	<i>O português de cá e de lá: variedades em contato na fronteira entre Brasil e Paraguai</i>	T	UEL Orientadora: Aparecida Negri Isquardo
19. FELIX, Fernanda, M. (2016)	<i>Guaranet: experiências de contato e intercompreensão em Guarani, Português, Espanhol e Francês</i>	D	UFPR Orientadora: Lúcia Peixoto Cherem
20. PAIVA, Aline C. (2016)	<i>Políticas Educacionais para a diversidade e as escolas nas fronteiras: Foz do Iguaçu com a Argentina e o Paraguai</i>	D	Unioeste Orientadora: Regina Coeli M. e Silva
21. TRISTONI, Rejane H. P. (2016)	<i>Identidade de imigrantes paraguaios e brasileiros em uma cidade Paraguaia</i>	T	Unioeste Orientadora: Maria Elena Pires Santos
22. GASPARIN, Marlene N. (2016)	<i>Políticas Linguísticas: espanhol e guarani no Paraguai</i>	D	Unioeste Orientadora: Maria Elena Pires Santos
23. SILVA, Isabel da (2016)	<i>Políticas linguísticas em contexto transfronteiriço: representações de professores sobre o pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio - PNEM</i>	D	Unioeste Orientadora: Maria Elena Pires Santos
24. LEROY, Henrique R.(2018)	<i>Interculturalidades em Língua Portuguesa adicional: a performatividade linguístico-intercultural em contexto de fronteira</i>	T	Unioeste Orientadora: Maria Elena Pires Santos

## 5. O contexto do português com a língua de surdos

**Quadro 5** - Dissertações e teses sobre língua de surdos

Autor e ano	Título do trabalho	D/T	Universidade e orientador(a)
1. FINAU, Rossana (2004)	<i>Os sinais de tempo e aspecto na Libras</i>	T	UFPR Orientadora: Elena Godoi
2. MOURA, Lourdes M. de (2006)	<i>A representação dos ouvintes sobre o desenvolvimento do estudante surdo e as implicações na/pela linguagem</i>	D	Unioeste Orientadora: Clarice Nadir von Borstel
3. GRASSI, Dayse (2010)	<i>O bilinguismo de surdos mediado por diálogos no Orkut</i>	D	Unioeste

			Orientadora: Maria Ceres Pereira
4. GUARINELLO, Ana Cristina (2012)	O papel do outro no processo de construção de produções escritas por sujeitos surdos	T	UFPR Orientadora: Maria Cristina da Cunha Pereira
5. SILVA, Marta de F. da (2013)	<i>Educação intercultural bilíngue para surdos: formação do professor para um ensino culturalmente sensível/relevante</i>	D	Unioeste Orientadora: Maria Elena Pires Santos
6. MASCARELLO, Fábio (2013)	<i>A formação do professor de Libras: representações sobre práticas de ensino</i>	D	Unioeste Orientadora: Maria Elena Pires Santos
7. MARTINS, Tania A. (2013)	<i>Um estudo descritivo sobre as manifestações de ambiguidade lexical em Libras</i>	D	Unioeste Orientador: Jorge Bidarra
8. ROSA, Keli A. V. da (2014)	<i>O impacto da ocorrência de palavras ambíguas em português no processo tradutório para Libras via glosas: em debate a palavra estado</i>	D	Unioeste Orientador: Jorge Bidarra
9. CORREA, Leonardo N. (2014)	<i>Políticas educacionais e a educação inclusiva com foco no ensino de línguas estrangeiras para alunos surdos</i>	D	UEL Orientadora: Telma Nunes Gimenez
10. PICONI, Larissa B. (2016)	<i>Políticas linguísticas e educacionais para surdos no contexto brasileiro na trama do discurso</i>	T	UEL Orientadora: Eliane Fernandes Mateus
11. OLIZAROSKI, Iara M. H. (2017)	<i>Ordem dos constituintes sintáticos na formação de sentenças em libras na perspectiva da Linguística Funcional</i>	D	Unioeste Orientador: Jorge Bidarra
12. LARA, Marília C. P. (2017)	<i>A pluralidade em libras</i>	D	UFPR Orientadora: Maria José Dalcuche Foltran

Fonte: Dissertações e teses coletadas em sites de Programas de Pós-Graduação da UFPR, UEL, Unioeste, UEPG e Unicentro, assim como em currículos de professores/orientadores das universidades citadas.

Para tanto, a análise documental além de gerar o registro de dados, tem o objetivo de oportunizar e conjugar a pesquisa interpretativa com a quantitativa. Assim, foram pesquisadas na UFPR 11 (onze) dissertações e 6 (seis) teses, no total 17 (dezessete); na UEL foram pesquisadas 5 (cinco) dissertações e 8 (oito) teses, no total 13 (treze); na UEM 3 (três) dissertações e 4 (quatro) teses, no total de 7 (sete); na Unioeste 47 (quarenta e sete) dissertações e 6 (seis) teses, no total 53 (cinquenta e três); na UEPG 7 (sete) dissertações e na Unicentro 3 (três) dissertações. As fontes dos registros pesquisadas foram no total de 100, das quais 76 são dissertações e 24 são teses.

Estes dados se devem pela tentativa de apresentar todo o cenário de contato linguísticos do português com línguas minoritárias pelo viés linguístico, cultural, identitário e de ensino, nestas instituições públicas.

### **Estudos de línguas em contato com o português e as línguas minoritárias**

Em pesquisas sobre línguas em contato sempre procurei reler e discutir as contribuições de Uriel Weinreich em sua obra *Languages in Contact*, publicada em 1953. A obra é resultado da tese de doutorado sobre o bilinguismo na Suíça, em 1951, que trata das interferências ou transferências de contato linguístico (em minhas pesquisas a partir da dissertação, em 1992 em diante, utilizo também esses termos, assim como o termo de alternância de código para tratar do mesmo fenômeno de uso de línguas em interações comunicativas) em situação de bilinguismo.

Para tanto, acredito que, a partir dessa pesquisa de Weinreich (1953) foi possível valorizar e respeitar os contatos linguísticos bilíngues, gradativamente, desde a década de cinquenta do século XX até o presente momento, com pesquisas descritivas e interpretativas em comunidades de falas, por vários pesquisadores internacionais e nacionais, para que se propusessem a criar projetos de políticas linguísticas e educacionais no país, com colaboração com países de fronteira e colocar em prática em instituições de ensino.

O contato entre línguas é um fenômeno comum no cenário mundial globalizado, fazendo parte da história linguística, cultural e social das fronteiras nacionais e, nem sempre, coincidente com as

fronteiras linguísticas ou com o processo de imigração para outros países, com a colonização, com refugiados e, a ocupação étnica de outros países (GROSJEAN, 1982, ROMAINE, 1994).

No entanto, o percurso entre línguas em contato depende, fundamentalmente, das relações linguísticas, culturais e identitárias que as respectivas comunidades de fala bilíngues e, ou multilíngues estabelecem entre si, nas interações comunicativas desse contato de falares, culturas e identidades.

Podem surgir, a partir do bilinguismo, o qual implica na aquisição de uma segunda língua, a transmissão e a manutenção da primeira língua com influência de uma sobre a outra, nas interlocuções dos falantes ou no desaparecimento progressivo da primeira língua (de herança linguística e cultural/identitária) em favor da segunda língua (a nacional sob um contexto regional/bidialeto) como única da comunidade de fala.

As línguas em contato tratam das intrínsecas relações entre as línguas e suas respectivas culturas e sociedades, pelas questões de bilinguismo. As línguas em contato, normalmente, geram um bilinguismo situacional, quando coexistem com duas ou mais línguas e com as variantes dialetais do português brasileiro, a partir de hibridizações linguísticas, culturais, identitárias, religiosas e de ensino das línguas, no contato de uso linguístico de alternância de línguas do falante bilíngue em interações comunicativas socioculturais.

Este contato linguístico entre línguas não vem a ser neutro, é sempre marcado pela memória afetiva de língua de herança de solidariedade, pelas atitudes bilíngues, pelos sentimentos e julgamentos de valores que os falantes desenvolvem entre si e, em relação às línguas que falam, gerando conflitos e estigmas entre os falantes bilíngues nas comunidades de fala pesquisadas.

De acordo com Louis-Jean Calvet a *política linguística* é um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, o *planejamento linguístico* vem a ser a prática de ensino e de aprendizagem, em suma, a passagem do ato real à práxis. Não importa que o grupo elabore um projeto de política linguística, se este não seja colocado em prática em tempo real com base em análise e pesquisa, reforçando e mantendo as línguas em contexto de contatos, quanto à sua planificação linguística e cultural identitária, um

exemplo disso, seria colocar e evidenciar a prática comunicativa “as políticas linguísticas familiares” (CALVET, 2002, p. 145).

Ao expor e refletir sobre a educação e a política linguística quando do uso de línguas em contextos de minorias, é necessário que haja também a planificação linguística. Para tanto, reiteram-se os estudos de Calvet (2002, 2007), Amonn (2003), Oliveira (2003), Savedra (2003), Altenhofen (2004), Vandresen (2006), Damke (2008), von Borstel (2011, 2013), entre outros, ou seja, que a política linguística seja posta em prática em contexto educacional no país e nas fronteiras do falar “portunhol”.

Nesses contextos, os conflitos fazem parte do falante bilíngue, o falar bilíngue se evidencia por pressões socioculturais e identitárias, quanto ao senso de pertencimento de línguas e culturas distintas em um mesmo contexto social de comunidades bilíngues. De acordo com os autores acima citados, os problemas de conflitos linguísticos se minimizam quando os poderes públicos municipais, estaduais, federais, instituições escolares e a sociedade criam, discutem e colocam em práticas projetos sobre as políticas linguísticas e educação em contextos de comunidades de contato linguísticos.

Em suma, a política linguística em contextos de contato linguísticos (o português) com línguas indígenas; com línguas crioulas afro-brasileiras; com línguas de imigrantes e seus descendentes; com línguas de fronteiras; com línguas de sinais; sendo necessário que haja uma planificação linguística, cultural e identitária para poder trabalhar com ações que se mantenham e promovam o uso dessa temática em contextos multilíngues/pluriculturais de minorias.

Neste sentido, apresenta-se a discussão e a reflexão, sobre os registros de dados pesquisados que dão visibilidade aos estudos sociolinguísticos, observando os aspectos que tratam sobre a diversidade linguística, cultural identitária e de ensino, voltados para os fenômenos de línguas em contato.

### **O contexto de contato linguístico de minorias nas universidades públicas do Paraná**

Os contatos linguísticos multilíngues e, também, os contextos bilíngues são caracterizados de muita complexidade nas várias regiões do estado paranaense, no qual abordamos estudos sobre o contexto do português em contato com línguas indígenas; com a cultura e a

identidade afro-brasileira; com línguas de imigrantes alemães, italianos, países árabes, ucranianos, países asiáticos, poloneses, o português de Moçambique; com línguas de fronteira de hispano-falantes: de brasileiros não-descendentes e de brasileiros descendentes de imigrantes com o espanhol. Além destas, focalizam-se também os contextos bilíngues de grupos de surdos que, cujos estudos, geralmente, são evidenciados em escolas e instituições espalhadas pelas regiões do Paraná.

Desse modo, o contato de línguas se evidencia, historicamente, em grande parte, com o resultado de processos de escravidão, de lutas sociais e culturais, de conquistas, de colonialismo, de imigração, refugiados, entre outros fatores.

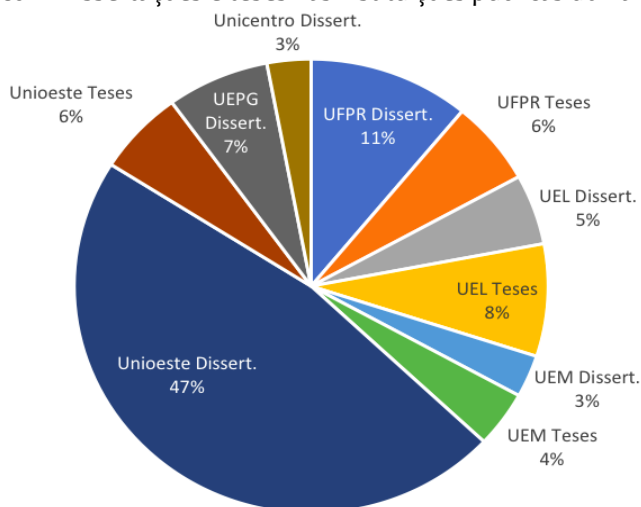
Normalmente, em contextos multilíngues e pluriculturais, os falantes de línguas minoritárias não se acomodam diante da língua e das ideologias dos dominantes. De acordo com Fairclough (1989), os grupos minoritários resistem à estrutura de poder, dão voz aos seus discursos, utilizando a sua língua, negociam espaços religiosos e culturais nas comunidades, articulam interesses profissionais e sociais, redefinem papéis, desafiam as desigualdades e transformam-nas, e, assim, buscam formas de manter, proteger, preservar e desenvolver sua língua de origem ou de herança étnica.

Desta forma, as pesquisas aqui apresentadas podem ser verificadas no banco de dados das instituições públicas do Paraná, no ciclo de 15 anos. Esse período foi selecionado a partir da criação do Programa de Pós-Graduação em Mestrado na Unioeste, o qual iniciou com um pequeno grupo de professores/pesquisadores, na linha de pesquisa que centralizavam trabalhos e estudos na área de línguas em contato, como também, na prática de ensino e de aprendizagem, sob o enfoque das políticas linguísticas e identitárias, na região oeste paranaense.

Portanto, é considerável o número de dissertações e teses sobre contatos linguísticos em vários contextos multilíngues ou bidialetais em uso de língua(s) e não de sistema de língua(s), as quais identificam e analisam em tempo real as variações de línguas de minorias com o português.

Apresenta-se, no Gráfico 1, as pesquisas registradas nas páginas dos Programas de Pós-Graduação em universidades públicas do Paraná.

**Gráfico 1 - Dissertações e teses nas instituições públicas do Paraná**



Fonte: Elaborado pela autora.

Na UFPR, foram encontradas no total de 17 (dezesete) pesquisas, sendo 11 (onze) dissertações e 06 (seis) teses. Os professores/orientadores dessas pesquisas foram Odete P. da S. Menon, Gertrud Frahm, Paulo A. Soethe, Gesualda de L. dos Santos, Lígia Negri, Elena Godoi, Lúcia P. Cherem, Francisco C. Fogaça, Marcos A. T. de Oliveira, Maria da Cunha Pereira, Maria José D. Foltran e Carlos A. Faraco.

Na UEL foram pesquisadas no total de 13 (treze), sendo 5 (cinco) dissertações e 8 (oito) teses, sob orientação dos professores Vanderci de A. Aguilera, Ludoviko C. dos Santos, Aparecida Negri Isquerdo e Telma N. Gimenez.

Na UEM foram encontradas no total de 7 (sete) pesquisas, sendo 3 (três) dissertações e 4 (quatro) teses, sob a orientação de Neiva Maria Jung e Ismara E. V. de S. Tasso.

Na Unioeste há no total de 53 (cinquenta e três) pesquisas, 47 (quarenta e sete) dissertações e 6 (seis) teses, sob a orientação dos professores Ciro Damke, Maria Ceres Pereira, Clarice Nadir von Borstel, Regina Coeli Machado, Maria Elena P. Santos, Sanimar Busse, Alexandre S. F. Soares, Aparecida de J. Ferreira, Vanderci de A. Aguilera, Aparecida Feola Sella e Jorge Bidarra.

Na UEPG no total de 7 (sete) dissertações, sob a orientação de Letícia Fraga, Ione da Silva Jovino, Antonucci Correa e Clóris Porto Torquato.

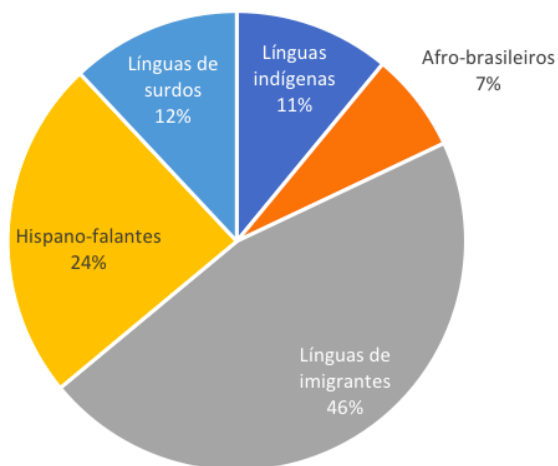
Na Unicentro foram pesquisadas no total de 3 (três) dissertações, sob orientação de Loremi Loregian-Penkal e Maria Cleci Venturini.

Portanto, os registros de trabalhos pesquisados, foram no total de 100 (cem), dos quais 76 (setenta e seis) são dissertações e 24 (vinte e quatro) teses.

### **O contexto linguístico do português com línguas minoritárias**

A partir dos resultados dos registros de dados nas páginas das universidades paranaenses, têm-se o seguinte estudo quanto às pesquisas do português com as línguas minoritárias:

**Gráfico 2** - O contato linguístico do português com línguas minoritárias



Fonte: Elaborado pela autora.

No Gráfico 2, pode ser observado quanto ao quadro descritivo/interpretativo do português em situações de contato com outras línguas, quanto ao ensino e a extensão do bilinguismo em comunidades de fala bilíngues: encontraram-se o total de 11 (onze) pesquisas de línguas indígenas; com relação aos estudos sobre os afro-brasileiros, no total de 7 (sete) trabalhos; quanto às línguas de



imigrantes, no total de 46 (quarenta e seis) estudos; quanto às línguas de hispano-falantes nas fronteiras Brasil/Argentina e Brasil/Paraguai, no total de 24 (vinte quatro) e os estudos do português com a língua de surdos encontraram-se no total de 12 (doze) pesquisas.

Na presente pesquisa apresentam-se os registros de dados abordados neste período de 15 anos, nas páginas dos Programas de Pós-graduação de mestrado e doutorado.

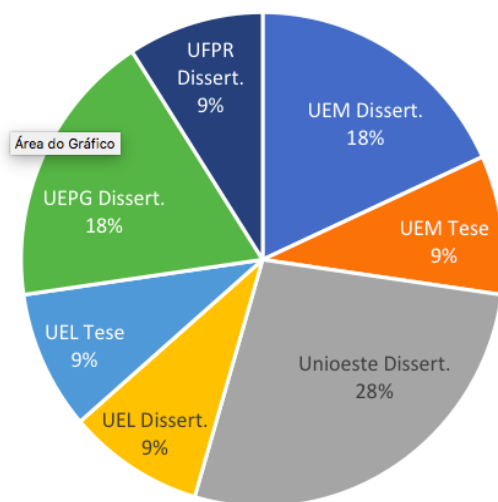
### **O contexto do português com língua indígena**

Há vários estudos e pesquisas sobre o português em contato com línguas indígenas em cursos superiores de todos os estados e regiões de fronteiras no Brasil. Porém, foi somente a partir dos anos de 1970, com a Lei nº. 6001/73, que houve uma proposta de Política Linguística e Educacional de línguas indígenas brasileiras, buscando preservar e ensinar em escolas de áreas indígenas a sua língua de origem, sob a responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (Funai). Portanto, a Constituição Federal (título VIII) de 1988, ratificou com novas perspectivas, estabelecendo um novo quadro jurídico na regulamentação das Políticas Linguísticas e Educacionais entre o estado brasileiro e as comunidades indígenas. No qual o estado e o MEC têm a obrigação de proporcionar e apresentar subsídios para o ensino de línguas indígenas, numa perspectiva de ensino bilíngue em que o português permanece como língua oficial (Brasília, 1988).

Porém, esse processo de ensino e de aprendizagem está ocorrendo muito lentamente nos estados e nas fronteiras do país. Ainda há a falta de muito material de ensino de línguas indígenas, uma vez que, nem todas as línguas indígenas do país foram analisadas linguisticamente (quanto a sua descrição e interpretação) para a forma escrita de língua, de uma dada tribo indígena.

No que se refere aos estudos sobre a língua indígena, houve, neste período, o total de 11 (onze) pesquisas, sendo 9 (nove) dissertações e 2 (duas) teses, conforme pode ser visualizado no Gráfico 3:

**Gráfico 3** - Dissertações e teses do contato com o português e língua indígena



Fonte: Elaborado pela autora.

Na página da UEM foram encontradas no total de 3 (três) pesquisas, 2 (duas) dissertações e 1 (uma) tese. Na Unioeste tem-se no total de 3 (três) dissertações. Na UEL foram encontradas no total de 2 (duas), sendo 1 (uma) dissertação e 1 (uma) tese. Na UEPG há 2 (duas) dissertações e na UFPR foi encontrada 1 (uma) dissertação.

Os estudos se evidenciaram na escrita e letramento com alunos avá-guarani em aulas de reforço; política linguística via projeto pedagógico; política linguística sobre a diversidade cultural bilíngue; conflitos entre diversidade cultural e inclusão social; atitudes linguísticas e identidade indígena; letramento escolar em contexto multilíngue no vestibular para os indígenas do Paraná.

### **O contexto de língua, cultura e identidade afro-brasileira**

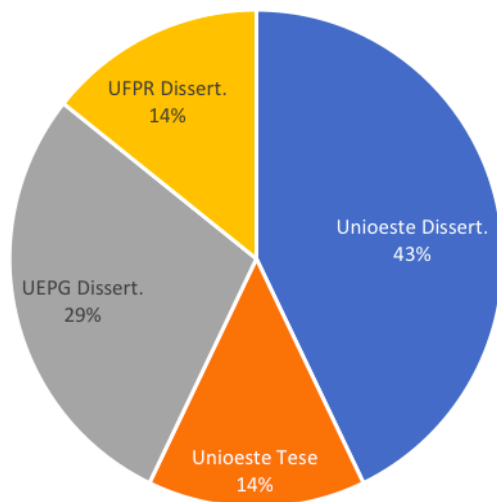
Aborda-se também na presente pesquisa, o contato linguístico sobre os resquícios de línguas com a cultura e a identidade afro-brasileira. Esta colocação justifica-se por não ter sido encontrado dissertações e teses que abordassem, especificamente, sobre a temática de línguas em contato do português com as línguas africanas, no Paraná.

A partir disto, pode-se justificar que os africanos trazidos para o Brasil, em 1831, eram falantes de diferentes línguas e, têm-se poucos documentos que tratam sobre o contato linguístico do português com as línguas africanas no Brasil.

Desde a década de 1970 houve um forte interesse pela descrição de indícios de *pidgins* e *crioulos* que, gradativamente, foram desaparecendo em nosso país. Mesmo assim, há pesquisas que tratam de traços linguísticos de línguas africanas e sobre a religiosidade (em centros de candomblé) atividades culturais africanas (ladainhas de capoeira, músicas, danças, cantos, entre outras) no território brasileiro.

No Gráfico 4 pode-se observar o percentual de pesquisas relacionadas ao contexto de contato linguístico, cultural e identitário afro-brasileiro:

**Gráfico 4** - O contexto sobre contato linguístico, cultural e identitário afro-brasileiro



Fonte: Elaborado pela autora.

Nas pesquisas sobre contato linguístico, cultura, identidade e ensino afro-brasileiro, neste período, foram encontradas 6 (seis) dissertações e 1 (uma) tese, no total de 7 (sete) estudos. Na Unioeste encontram-se 3 (três) dissertações e 1 (uma) tese. Na UEPG encontram-se 2 (duas) dissertações e na UFPR há 1 (uma) dissertação.

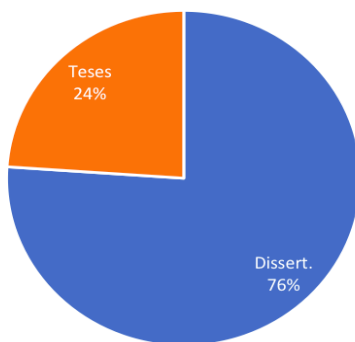
As pesquisas localizadas tratam sobre a cultura da raça, da etnia e o estigma afro-brasileiro em livros didáticos; o ato de ser professor em sala de aula de aluno afro-brasileiro; o léxico de línguas africanas em atividades socioculturais, como as relações étnico-raciais de (re)construção identitária no gênero textual “ladainhas de capoeira”.

### **O contexto de contato do português com línguas minoritárias de imigrantes**

O contexto de imigração observado até os anos de 1836, no início, demonstram um fluxo de imigração no país de portugueses e africanos escravos. De acordo com Ribeiro (1995), depois de 1836 vieram os italianos, espanhóis, alemães, japoneses, russos, austríacos, poloneses, ucranianos, franceses, de países árabes, denominados de turcos, nestes estão incluídos os libaneses e palestinos, de países asiáticos, hoje os refugiados haitianos, venezuelanos, entre outros. No início a maioria deles se instalou nas regiões Sul e Sudeste do país, hoje estão instalados em todos os estados do país.

No Gráfico 5 é possível verificar o quantitativo de teses e dissertações relacionadas ao contexto de português com línguas de imigrantes:

**Gráfico 5-** As pesquisas em contexto de português com línguas de imigrantes

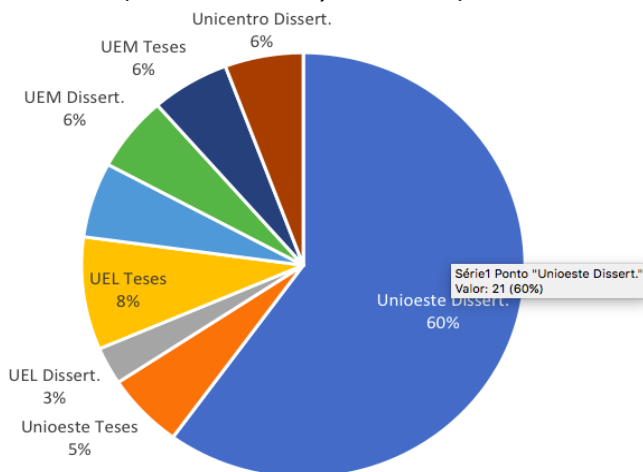


Fonte: Elaborado pela autora.

Identificou-se, no Gráfico 5, o total de 46 (quarenta e seis) pesquisas, sendo 35 (trinta e cinco) dissertações, representando 76% dos dados gerados e 11 (onze) teses, totalizando outros 24%.

Na sequência, com o objetivo de caracterizar e demonstrar este quantitativo de teses e dissertações por Universidade, apresenta-se, no Gráfico 6, os estudos e pesquisas de mestrado e doutorado realizados em cada uma das universidades paranaenses:

**Gráfico 6** - Pesquisas de dissertações e teses por universidades



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da visualização do Gráfico 6, as pesquisas encontradas nas páginas das instituições corresponderam a: na página da Unioeste o total de 23 (vinte e três) trabalhos, sendo 21 (vinte e uma) dissertações e 2 (duas) teses; na UFPR há no total de 11 (onze) pesquisas, sendo 7 (sete) dissertações e 4 (quatro) teses; na UEL foram pesquisadas no total de 4 (quatro), sendo 1 (uma) dissertação e 3 (três) teses; na UEM foram encontradas no total de 4 (quatro) trabalhos, sendo 2 (duas) dissertações e 2 (duas) teses; na UEPG pesquisaram-se 2 (duas) dissertações; e na Unicentro encontram-se 2 (duas) dissertações. Desse modo, o Gráfico 6 apresenta os registros de dados do contato linguístico do português com as respectivas línguas de imigrantes.

### *Contexto linguístico do português com a língua alemã*

Na presente pesquisa, sobre o contexto do português com a língua alemã, encontraram-se o total de 22 (vinte e duas) pesquisas, sendo 17 (dezesete) dissertações e 5 (cinco) teses. Tendo na Unioeste

11 (onze) trabalhos, na UFPR 4 (quatro), na UEL 2 (dois), na UEM 2 (dois), na Unicentro 2 (dois) e na UEPG 1 (um).

As pesquisas tratam sobre contato linguístico, sob a abordagem sociolinguística, tratando sobre os traços linguísticos do português com alternâncias fonéticas, morfossintáticas e lexicais, assim como a manutenção de fatores sociais, culturais, religiosos e de identidade dos descendentes de imigrantes de língua alemã. Há pesquisas sobre descrições linguísticas e culturais em comunidades paranaenses, sobre o falar português e o alemão com traços linguísticos do falar *Hochdeutsch*, do *Hunsrückisch*, do *Plattdeutsch*, do *Plattdietsch* (do suábio e do pomerano). Há também, projetos de política linguística e de educação do falar alemão em algumas comunidades, bem como estudos sobre a análise de livros didáticos, material de ensino e de aprendizagem sobre diversidade linguística e cultural da língua alemã.

#### *O contexto do português com a língua italiana*

Sobre os estudos em relação ao contato linguístico do português com a língua, cultura, identidade e ensino do italiano evidenciaram-se 8 (oito) pesquisas na UFPR, sendo 6 (seis) dissertações e 2 (duas) teses. Na Unioeste foram investigadas 3 (três) dissertações e 1 (uma) tese, e na Unicentro 1 (uma) dissertação.

As pesquisas tratam sobre a temática de interculturalidade do ensino de língua, identidade e cultura em (re)construção: como se deu a escolarização da língua italiana no período de 1875 a 1930, em colônias italianas em Curitiba; influências do falar *talian* em comunidades; as crenças e atitudes linguísticas e culturais identitárias de italodescendentes; e pesquisas sobre materiais didáticos que tratam sobre estudos sociolinguísticos, caracterizando a diversidade linguística cultural e identitária dos italodescendentes nas comunidades do falar italiano.

#### *O contexto do português com a língua de países árabes*

Ainda há poucas pesquisas sobre as línguas de países árabes no estado do Paraná. Na Unioeste há 4 (quatro) pesquisas, sendo 3 (três) dissertações e 1 (uma) tese e na UEL 1 (uma) tese. As temáticas abordadas envolvem a identidade étnica da imigração árabe; a

representação de identidade árabe sobre a formação de professores; e a (re)construção de identidade de imigrantes na escola árabe em Foz do Iguaçu, assim como, o contato linguístico do português com o falar libanês em situações sociolinguísticas.

#### *O contexto do português com a língua ucraniana*

Sobre o contato linguístico do português com a língua e a cultura identitária ucraniana, nas instituições paranaenses, há 4 (quatro) pesquisas: 2 (duas) dissertações na Unioeste, 1 (uma) dissertação na UEL e 1 (uma) tese na UEM.

Os assuntos abordados nas pesquisas versam desde a perspectiva de Ucranianos em Cascavel sobre história, religião, língua e ensino; estudos linguístico-etnográfico de comunidades de ucranianos do passado ao presente; diversidade linguística, cultural e política linguística na comunidade de ucranianos em Irati e o letramento (português/ucraniano) na manutenção da língua e da cultura identitária.

#### *O contato linguístico da língua portuguesa de Moçambique*

Há 4 (quatro) pesquisas, no estado paranaense, sobre o contato linguístico da língua portuguesa de Moçambique, sendo defendidas 2 (duas) teses na UFPR, 1 (uma) na UEM e 1 (uma) dissertação na Unioeste.

Nas pesquisas foram tratados os temas sobre: as Políticas Linguísticas e a nacionalização do português de Moçambique; norma e ensino do português de contexto moçambicano; variação morfossintática por contato de línguas; e o português como língua de ensino na formação de professores de Moçambique.

#### *Contexto do português com as línguas de países asiáticos*

Vem a ser muito pequeno o resultado de estudos até o presente momento sobre o contato linguístico do português com as línguas, identidades e culturas asiáticas, no total há 3 (três) pesquisas, 2 (duas) dissertações na Unioeste e 1 (uma) dissertação na UEL.

Há estudos sobre língua/cultura que tratam sobre os itens lexicais relacionados aos nomes próprios identitários dos nipo-brasileiros, de

Terra Roxa; de crenças de professores do PLE e de alunos asiáticos do Centro de Línguas Estrangeiras (Celin), da UFPR; e da língua chinesa e a integração dos imigrantes nos espaços sociais de Foz do Iguaçu.

### *O contexto linguístico do português com a língua polonesa*

No cenário paranaense, evidencia-se 1 (uma) única dissertação sobre o contato do português com a língua e a cultura identitária polonesa. A pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da UEPG e trata sobre a política linguística no município de Itaiópolis/SC em tempo real.

Assim, finaliza-se esse levantamento de estudos relacionados ao contexto de línguas de imigrantes, nos quais registraram-se no total de 46 (quarenta e seis) pesquisas, dos quais 22 (vinte duas) de língua alemã, 8 (oito) de língua italiana, 4 (quatro) de línguas de países árabes, 4 (quatro) de língua ucraniana, 4 (quatro) de língua portuguesa de Moçambique, 3 (três) de línguas de países asiáticos e 1 (uma) de língua polonesa.

### **O contexto do português com línguas de fronteira de hispano-falantes**

O uso de duas línguas em uma mesma enunciação ou situação de fala coloca em evidência a diversidade linguística e cultural de grupos étnicos que convivem em solo brasileiro ou transitam entre os países de fronteira livremente, sem barreiras linguísticas ou socioculturais identitárias.

Apesar da extensa fronteira brasileira com os países de hispano-falantes, até a década de 1990, poucas foram as pesquisas desenvolvidas sobre as comunidades de fronteiras. Os primeiros estudos do qual se tem conhecimento são aqueles sobre a fronteira do Brasil com o Uruguai com as pesquisas iniciadas por Behares em 1982, entre outros pesquisadores; e os estudos de Martins (1996) em uma comunidade rural de imigrantes brasileiros com descendência alemã no Paraguai com a fronteira brasileira.

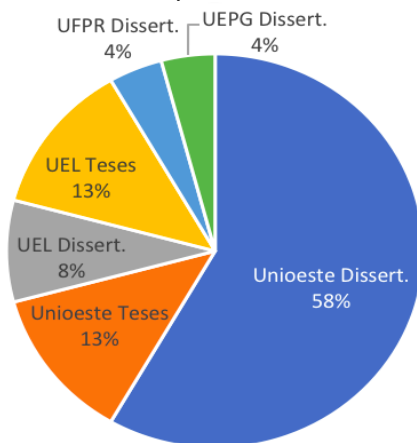
Na atualidade existem vários trabalhos em toda a extensão de fronteira brasileira com hispano-falantes e da fronteira do Amapá com a Guiana Francesa. Esses projetos se evidenciaram no âmbito dos



acordos protocolares na organização dos países de blocos econômicos e políticos. O Brasil promulgou em 2005, a Lei 11.161/2005, tornando obrigatório o ensino do espanhol com o Projeto nas Escolas de Fronteiras o qual foi criado em 2004, com hispano-falantes a Política de Ensino de Línguas nas cidades fronteiriças entre o Brasil/Argentina e Brasil/Paraguai. Porém, no estado do Amapá com a fronteira da Guiana Francesa foi assinado um acordo em 2008, representada pelo *Déléгатio Académique aux Relations Européennes Internationales et à La Coopération* (DAREIC), propondo um projeto de Política de Ensino de Línguas com cooperação educacional franco-brasileira.

O Gráfico 7 traz um representativo de teses e dissertações, defendidas nas universidades paranaenses, sobre o contexto do português com línguas de fronteira de hispano-falantes:

**Gráfico 7 - Contexto do português com línguas de fronteira de hispano-falantes**



Fonte: Elaborado pela autora.

Os estudos relacionados ao contato linguístico do português com os hispano-falantes da região de fronteira do Brasil/Argentina/Paraguai, totalizam 24 (vinte e quatro) pesquisas, sendo 18 (dezoito) dissertações e 6 (seis) teses. Na Unioeste registrou-se 14 (catorze) dissertações e 3 (três) teses; na UEL 2 (duas) dissertações e 3 (três) teses; na UFPR 1 (uma) dissertação; e na UEPG, também, 1 (uma) dissertação.

As teses e dissertações do contato do português com o espanhol apresentam pesquisas sobre a (re)construção da identidade de alunos brasiguaios na fronteira Brasil/Paraguai; projetos de escolas interculturais na fronteira Brasi/Paraguai e Brasil/Argentina; Políticas Linguísticas e Educacionais do espanhol e do guarani no Paraguai; e interculturalidade em língua portuguesa adicional em contexto de fronteira.

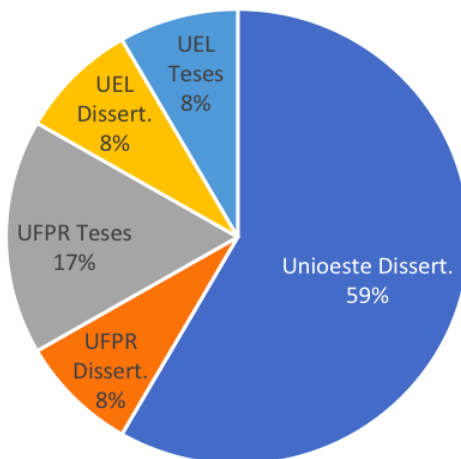
### **O contexto do português com línguas de surdos**

A população de surdos no país é, portanto, gradativamente grande. As primeiras pesquisas foram desenvolvidas com projetos em escolas e universidades nos anos de 1990. De acordo com Favorito (1999), os primeiros estudos sobre língua de surdos se evidenciaram com projetos educacionais do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) do Rio de Janeiro, com investigações que tratam sobre descrições linguísticas, representando cenários potenciais na área da educação bilíngue.

No momento atual, várias são as universidades e escolas que trabalham com grupos escolares e comunidades de surdos, descrevendo estudos sobre a educação bilíngue de surdos e classes especiais de inclusão pela interface da educação bilíngue do português com a língua de sinais, interagindo com as variedades linguísticas estigmatizadas sem contexto sociocultural dos usuários.

Conforme pode ser observado no Gráfico 8, a temática que envolve o contexto do português com línguas de surdos representa a seguinte porcentagem:

**Gráfico 8** - Contexto do português com línguas de surdos



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o Gráfico 8, o contexto do português com língua de surdos apresenta no total de 12 (doze) pesquisas, 9 (nove) dissertações e 3 (três) teses. Na Unioeste há 7 (sete) dissertações, na UFPR 1 (uma) dissertação e 2 (duas) teses e na UEL 1 (uma) dissertação e 1 (uma) tese.

Os assuntos abordados nessas pesquisas tratam sobre: os sinais de tempo e aspecto no estudo de Libras; a representação dos ouvintes sobre o desenvolvimento do aluno surdo e nas implicações na/pela linguagem; o bilinguismo de surdos mediado por diálogos de Orkut; o papel do outro no processo de construção de produções escritas pelos alunos surdos; educação intercultural bilíngue para surdos: na formação do professor para um ensino culturalmente sensível/relevante; a formação do professor de Libras sobre prática de ensino e de aprendizagem; políticas linguísticas e educacionais para alunos surdos; e a pluralidade de Libras.

### **Considerações finais**

Assim como os estudos de Jürgen Heye e Paulino Vandresen, em 2006, os quais trataram sobre línguas em contato no Brasil e concluíram que, ainda, existiam muitas lacunas quanto ao quadro descritivo/

interpretativo de situações de contatos entre línguas minoritárias e o português, esta pesquisa também demonstra, conforme os objetivos traçados na introdução, que há diversas lacunas ainda nesse âmbito de pesquisa, bem como em relação ao ensino.

A partir dos registros de dados abordados neste período de 15 anos, verifica-se, ainda, que há muito a ser feito quanto ao ensino e à extensão do bilinguismo pelos alunos e pela população brasileira, pois como demonstraram os registros de dados nos Programas de Pós-Graduação, foram identificados o total de 11 (onze) pesquisas em contexto de contato do português com as línguas minoritárias de indígenas; 7 (sete) trabalhos em relação aos estudos sobre os afro-brasileiros; 46 (quarenta e seis) investigações quanto às línguas de imigrantes; 24 (vinte quatro) quanto às línguas de hispano-falantes nas fronteiras Brasil/Argentina e Brasil/Paraguai e 12 (doze) pesquisas em relação aos estudos do português com a língua de surdos.

Dessa forma, é necessário que haja preocupação com material pedagógico que trate sobre a diversidade linguística e cultural identitária, pois mesmo que haja projetos de políticas linguísticas e educacionais pelos setores públicos paranaenses, ainda há pouco interesse em colocar em prática estudos sobre o bilinguismo e o falar bilíngue dialetal pela população brasileira, nas instituições públicas do Paraná, como também no território brasileiro. Isto é, apesar de serem ofertados, desde 1989, nas escolas estaduais paranaenses, os cursos de línguas pelo Centro de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas (Celem), entre outros projetos institucionais, pode ser observado nas pesquisas, que na extensão do bilinguismo há uma minoria de falantes que utilizam as línguas em suas interlocuções bilíngues nas comunidades de falas.

Constatou-se, também, que na área da sociolinguística houve avanços gradativos com relação às práticas de ensino e de aprendizagem sobre as línguas minoritárias no país e nas regiões de fronteira. Porém, acredita-se que ainda há muito a fazer em relação ao ensino, pesquisa e extensão no contexto escolar e nas universidades sobre o contato da língua portuguesa com as línguas minoritárias no país, sob o viés de Políticas Linguísticas e de Ensino.

## Referências

- ALTENHOFEN, Cléo Wilson. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. *Revista Internacional de Linguística Iberoamericana (RILI)* - Frankfurt, n.1 (3), 2004, p. 83-93. Disponível em: <[http://www.iberamericana.net/files/ejemplo\\_por.pdf](http://www.iberamericana.net/files/ejemplo_por.pdf)>. Acesso em: jul. 2012.
- AMMON, Ulrich. Política linguística na União europeia com especial atenção a língua alemã. *Palavra – PUC/Rio*. v. 11, n. 11, 2003, p. 11-29.
- BEHARES, Luis Ernesto. Diglossia em La sociedad escolar de La frontera uruguaia com Brasil. Matriz social del bilingüismo. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 6, p. 228-234, 1982.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. Parábola: São Paulo, 2008.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto. *Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil*. Revista Delta, 15, Número Especial, p.159-180, 1999.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolingüística: uma introdução crítica*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002
- \_\_\_\_\_. *As políticas lingüísticas*. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.
- DAMKE, Ciro. Políticas linguísticas e a conservação da língua alemã no Brasil. *Espéculo*. Universidad Complutense de Madrid, 2008. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero40/polingbr.html>>. Acesso em: 05 jun. 2018.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Language and Power*. London: Longman, 1989.
- FAVORITO, Wilma. Educação bilíngüe para surdos. *III Congresso Brasileiro sobre Educação Especial*. Caderno de resumo. Curitiba/PR, 20 a 22 de maio de 1999.
- GROSJEAN, François. *Life with two languages: introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.
- HEYE, Jürgen; VANDRESEN, Paulino. Línguas em contato. In: CARDOSO, S. A. M.; MOTA, J. A.; MATTOS e S. R. V. (Orgs.). *Quinhentos anos de história linguística do Brasil*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006, p. 386-411.
- LÜDKE; Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, Letícia M. *Um estudo sociolingüístico na comunidade dos imigrantes brasileiros em Santa Rosa de Monday*. Dissertação de

Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná, 1996.

OLIVEIRA, Gilvan M. de. *Declaração universal dos direitos lingüísticos: novas perspectivas em política lingüística*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

PARANÁ. CELEM. Resolução nº 3.546/1986, Instrução Secretarial no Artigo 7º da Resolução nº 3.546/1986, de 15 de agosto de 1986.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROMAINE, Suzanne. *Language in society: an introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University, 1994.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães. Políticas linguísticas no Brasil e no Mercosul: o ensino de primeira e segunda línguas em um bloco regional. *Palavra – PUC/Rio*. v. 11, n. 11, 2003, p. 39-54.

VON BORSTEL, Clarice Nadir. *Aspectos do bilinguismo: alemão/português em Marechal Cândido Rondon, Paraná, Brasil*. Curso de Pós-Graduação em Letras – Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, 185 p., 1992.

\_\_\_\_\_. *A linguagem sociocultural do Brasildeutsch*. São Carlos, Pedro & João Editores, 2011.

\_\_\_\_\_. Políticas linguísticas e educacionais em situações de línguas em/de contato. In: *LL Journal*. v. 8, n. 1, 2013, p. 1-10. Disponível em: <<http://ojs.gc.cuny.edu/index.php/lljournal/article/view/1365>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

WEINREICH, Uriel. *Languages in Contact*. New York: Linguistic Circle & The Hague, Mouton, 1953.



# AS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS E OS CONTEXTOS MULTILÍNGUES<sup>1</sup>

Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

## Introdução

Após o que se convencionou chamar de “descobrimto da América”, inúmeros foram os acordos e tratados celebrados para definir o que seria de domínio português e o que seria de domínio espanhol. No que compreende a região oeste do Estado do Paraná, não foram apenas os termos formais ou jurídicos que determinaram este território como sendo espanhol, por exemplo, mas também, a ocupação da localidade que era habitada pelos índios guaranis, denominada de *Guairá*<sup>2</sup>, pelos espanhóis e suas possessões, que fundaram vilas ao longo dos principais rios do estado.

No entanto, em 1620, o *Guairá* passou a ser território dos portugueses que destruíram os povoados espanhóis e escravizaram os índios que haviam sido catequizados (VAN ERVEN, 2010). Neste processo de colonização portuguesa foram os Bandeirantes que, durante as explorações realizadas de norte a sul do país, contribuíram para que os limites territoriais brasileiros se alterassem (MUNTOREANU, 1992).

Foi apenas entre 1872 e 1874, após a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870), que, com o Tratado de Limites, iniciou-se o processo de demarcação das terras entre o Brasil e o Paraguai. Momento em que parte do território paraguaio passou a pertencer ao governo brasileiro.

Sendo assim, a partir desse contexto histórico-político de ocupação e disputa territorial, este texto procura refletir a respeito de dois espaços sociolinguísticos histórico e geograficamente multilíngues, mas, que nos

---

<sup>1</sup> Este artigo correlaciona uma pesquisa de doutorado (RIBEIRO, 2015) desenvolvida no município de Guaíra, Paraná, com uma pesquisa de Ribeiro (2017-2022), ainda em curso na cidade de Foz do Iguaçu, Paraná.

<sup>2</sup> Cada autor apresenta uma grafia diferente, Muntoreanu (1992), utiliza-se de Guahyrá, Martins (1995 [1907]), de Guaíra, Gregory e Schallenberger (2008), de Guairá, mas para não se fazer confusão com a cidade de Guaíra, Paraná, optou-se pelo uso de *Guairá*.



dias correntes, caracterizam-se por práticas linguísticas nem sempre favoráveis à manutenção e à promoção do multilinguismo.

Desse modo, por meio de um recorte da tese de doutorado de Ribeiro (2015), e de um recorte da pesquisa ainda em curso de Ribeiro (2016-2022), discorre-se sobre dois espaços fronteiriços constituídos sob bases multilíngues. De um lado, tem-se a realidade vivenciada no contexto de contato entre Guaíra e *Salto del Guairá*, Paraguai e, de outro, o cenário transfronteiriço de Foz do Iguaçu com *Ciudad del Este*, Paraguai e *Puerto Iguazu*, Argentina, cujas enunciações discursivas se efetivam através de práticas linguísticas diversas e específicas, como, por exemplo, as mono e bi/multilíngues.

Para tanto, na próxima seção apresenta-se o percurso metodológico das pesquisas, no que tange ao tipo e à natureza dos estudos, o instrumento de levantamento de dados e a delimitação dos participantes. Na sequência, realiza-se uma descrição sucinta das duas cidades (Guaíra e Foz do Iguaçu) e adentra-se no contexto histórico de ocupação geográfica e de estabelecimento das fronteiras, atendo-se, brevemente, à história da região oeste do Paraná, a partir do referencial do *Guairá*.

Por fim, analisam-se alguns enunciados obtidos por meio das entrevistas realizadas nos dois campos de pesquisa, com vistas a verificar se há, nos discursos dos participantes, uma relação com o contexto de disputa de territórios e de delimitação das fronteiras ou a qual fator de marcação simbólica, quanto ao uso do português e do espanhol, estão atreladas as atitudes linguísticas praticadas nesses espaços fronteiriços compartilhados.

## **O percurso metodológico**

Por ter caráter aplicado, a pesquisa se ajusta em análises qualitativas e quantitativas que foram obtidas através das entrevistas e de inter-relações com a cultura local e estrangeira, a partir da Língua Espanhola e da Língua Portuguesa. Assim, a explanação teórico-reflexiva que ora desenvolve-se é resultante de pesquisas de natureza aplicada desenvolvidas em duas regiões paranaenses e que fazem fronteira Brasil-Paraguai e Brasil-Paraguai-Argentina. Assim, de um lado, tem-se a compilação do estudo relativo à cidade de Guaíra, realizado entre 2013 e 2014, cujos resultados foram apresentados por

Ribeiro (2015); e, de outro, tem-se a pesquisa, ainda em andamento, em Foz do Iguaçu (2017-2022), em que a ênfase de coleta de dados ocorreu entre 2017 e 2018.

Para a geração de dados foram realizadas pesquisas de campo que contaram com visitas às instituições de ensino e aplicações de entrevistas com professores, coordenadores e/ou diretores de escolas municipais de Guaíra e de Foz do Iguaçu. Destaca-se que, em Guaíra, foram visitadas todas as instituições de ensino, públicas e privadas, no âmbito do Ensino Fundamental e Médio, antes de centralizar o estudo no Ensino Fundamental I, da rede pública municipal, enquanto que o foco em Foz do Iguaçu estabeleceu-se, desde o início da pesquisa, apenas no Ensino Fundamental I público.

Para o levantamento de dados na cidade guairense elaborou-se um roteiro de entrevista semiestruturado<sup>3</sup>, composto inicialmente de 34 questões que foram distribuídas em três campos: “A – Dados pessoais e socioculturais”, “B – Função” e “C – Atitudes”. Por conseguinte, baseado no caráter semiestruturado do roteiro de entrevista e a liberdade de elaboração de questionamentos no transcorrer da interação comunicativa, foram acrescentadas, ao roteiro guairense, mais cinco perguntas.

No total foram entrevistados 33 participantes distribuídos em dois grupos: o primeiro, com 15 entrevistados, sendo um representante da Secretaria Municipal de Educação e um representante (direção ou coordenação) de cada uma das catorze escolas municipais; e o segundo foi composto por dezoito 18 participantes da sociedade guairense em geral. Acresce-se que apesar de haver dois grupos preestabelecidos, a seleção dos entrevistados se deu de forma aleatória.

No que diz respeito ao instrumento de coleta de dados aplicado em Foz do Iguaçu, o mesmo foi elaborado a partir do roteiro guairense e contou com um acréscimo de questões e com a inserção de mais um campo. Assim, o roteiro iguaçuense apresentou um total de 66 perguntas que foram divididas em 4 campos: “A – Dados pessoais e socioculturais”, “B – Função”, “C – Didático, pedagógico e curricular” e

---

<sup>3</sup> Esse tipo de entrevista é denominado como semiestruturada porque consente o chamamento de outras questões relevantes à pesquisa ou, ainda, admite a reelaboração dos questionamentos ao se perceber, por parte do Entrevistado, o desvio do assunto ou a relutância em responder sobre determinada temática.

“D – Atitudes”. Foram visitadas 11 das 52 escolas municipais – Ensino Fundamental I, e realizadas 20 entrevistas com a comunidade escolar, sendo um representante da direção ou coordenação pedagógica e um professor que já teve em suas turmas alunos internacionais.

Nesse processo de interação comunicativa, os dados levantados foram obtidos a partir das percepções dos participantes sobre as diferentes práticas linguísticas realizadas em Língua Espanhola, Língua Portuguesa e *Portunhol* em circunstâncias sociolinguísticas específicas e complexas nesses espaços compartilhados.

### **Caracterização dos contextos fronteiriços em estudo**

Em relação ao contexto geográfico da região oeste do Paraná, tanto a cidade de Guaíra como a de Foz do Iguaçu estão localizadas no oeste paranaense e ambas fazem fronteira com países, cuja Língua Oficial é a Língua Espanhola. Ao traçar um parâmetro relativo à distância uma da outra, verifica-se um trajeto de 214,6 km, via BR-163.

É possível verificar na Figura 1, que a cidade guairense está localizada ao oeste do Paraná, contexto geográfico em que faz divisa com o município de Mundo Novo, Mato Grosso do Sul (Brasil) e *Salto del Guairá*, Paraguai:

**Figura 1 - Localização do Município de Guaíra, Paraná**



Fonte: ABREU, Raphael Lorenzeto de. (2006)<sup>4</sup>

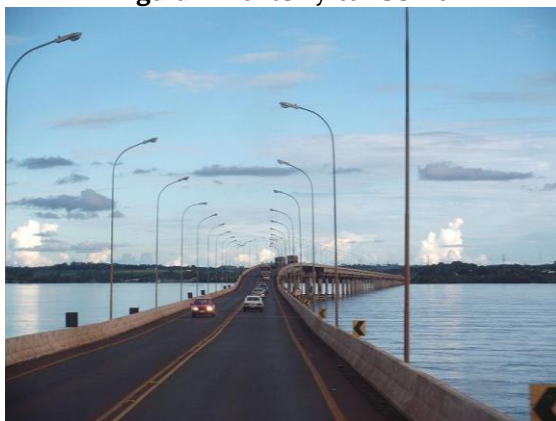
Nesta figura (1), que é um representativo do Estado do Paraná, a cidade guairense está preenchida com a cor vermelha. Apesar de

---

<sup>4</sup> CC BY-SA (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/>).

Guaíra e *Salto del Guairá* (Paraguai) serem separadas pelo Lago de Itaipu (Rio Paraná), o ir e vir entre as duas cidades é facilitado tanto pelo trajeto em balsa como pela ponte Ayrton Senna, que tem 3.600 metros de extensão (divisa com estado do Mato Grosso do Sul que faz fronteira seca com o Paraguai):

**Figura 2** - Ponte Ayrton Senna



Fonte: DRAKE, Rafael, (2011)<sup>5</sup>

Quanto ao quantitativo populacional, na época da *Companhia Matte Larangeira*, Guaíra contava com cerca de 2.500 habitantes, na “década de 1970 chegou a ter cerca de 33 mil habitantes. Depois ficou na casa dos vinte e poucos mil. Hoje [2010] tem 30 mil habitantes e começa a dar sinais da retomada do crescimento” (GUAÍRA, 2010, p. 05). Segundo informações disponibilizadas no site da prefeitura, em consulta em 2020, a população era 32.400 habitantes. Essa oscilação populacional tem relação com aspectos históricos e políticos que influenciaram tanto na fundação da cidade, como no seu estabelecimento<sup>6</sup>.

Já a cidade de Foz do Iguaçu, fundada em 10 de junho de 1914, segundo dados do IBGE para o censo de 2020, apresenta uma população estimada de 258.248 habitantes e a sua área territorial é de 618,057 Km<sup>2</sup>. Quanto a sua localização, o município iguaçuense encontra-se na divisa com *Ciudad del Este* (Paraguai) e com *Puerto*

---

<sup>5</sup> CC BY-SA 2.5 BR <<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.5/br/deed.en>>.

<sup>6</sup> Consultar Ribeiro (2015) para mais informações sobre Guaíra.

Iguazú (Argentina), formando o conjunto denominado de Tríplice Fronteira, como pode ser visualizado na Figura 3:

**Figura 3** - Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina



Fonte: arquivo da pesquisadora (2018)

Quanto à circulação nesta região trinacional, o ir e vir entre *Ciudad del Este* e Foz do Iguazú se dá pela pelo cruzamento da Ponte Internacional da Amizade (Figura 4), que foi aberta em 1965. A Ponte da Amizade, como é mais conhecida, possui 552,4 metros:

**Figura 4** - Ponte Internacional da Amizade



Fonte: MARTINS, Cesar I. (2014)<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> CC BY 2.0 <<https://creativecommons.org/licenses/by/2.0>>.

No que tange ao trajeto entre as cidades de *Puerto Iguazú* e Foz de Iguazú, a travessia do Rio Paraná se concretiza através da Ponte Internacional da Fraternidade, que possui 489 metros de extensão. Este instrumento de junção internacional tem como nome oficial Ponte Tranquedo Neves, Figura 5, e foi inaugurado em 1985:

**Figura 5** - Ponte Internacional da Fraternidade



Fonte: CIT FILHO, Nivaldo. (2017)<sup>8</sup>

Nesta perspectiva político-cartográfica, as fronteiras são vistas como determinantes territoriais, uma vez que estabelecem os limites entre uma nação e outra, delimitando o início e o fim de uma jurisdição. Nesta acepção, as fronteiras “existem para garantir a soberania, [pois] costumam ser vigiadas para evitar a entrada ilegal (ou clandestina) de imigrantes ou de produtos proibidos/ilícitos” (SANTOS, 2017, p. 63).

Diante disso, Reis (2015, p. 9) faz o alerta de que as fronteiras devem ser observadas “como fenômenos bem mais complexos, não se resumindo a limites, divisas, tratados diplomáticos, ou mesmo ser simplificados como lugar do narcotráfico e do contrabando”, visto que, nesses espaços compartilhados, diferentes línguas e culturas entram em contato, em conflito e o sentimento de pertencimento passa a ser questionado, gerando atitudes positivas ou negativas em relação à renegociação de suas identidades.

---

<sup>8</sup> CC BY-SA 3.0 <<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>>.

Sendo assim, antes de iniciar uma reflexão sobre estas duas *fronteiras geográficas enunciativas*<sup>9</sup>, apresenta-se um panorama histórico da região oeste paranaense, no que tange a delimitação dos territórios a partir das disputas entre os domínios português e espanhol, haja vista que “a história recente do Oeste do Paraná, no que concerne à ocupação brasileira e à colonização, tem como pano de fundo as disputas de fronteiras” (GREGORY e SCHALLENBERGER, 2008, p. 132).

### **Territórios em disputa e a sua delimitação cartográfica**

Em busca de uma nova rota para as Índias após a queda de Constantinopla, capital do Império Bizantino e também marco de uma rota comercial entre a Europa e o Oriente, os habitantes da Península Ibérica descobriram a América, território habitado e pertencente aos indígenas.

Os reis católicos, Fernando e Isabel, para garantir a posse das suas terras, dirigiram-se ao papa Alexandre VI, que era considerado o “árbitro supremo dos negócios entre os príncipes cristãos e usava o direito de *‘tudo ligar e desligar no Céu e na Terra’* (MARTINS, 1995 [1907]<sup>10</sup>, p. 51). Desse modo, em quatro de maio de 1493, através da assinatura da Bula Papal, determinou-se que as terras descobertas ou a serem descobertas a 100 léguas (660 quilômetros) da parte oeste das ilhas de Açores e Cabo Verde pertenceriam aos reinos de Castela e Aragão (MUNTOREANU, 1992). Mas, Portugal não aceitou essa divisão e preparou-se para um conflito nos mares.

De acordo com Martins (1995 [1907]), Muntoreanu (1992) e van Erven (2010), foi com o Tratado de Tordesilhas, assinado em sete de junho de 1494, que se estabeleceu outra demarcação dos territórios da América e de seus domínios. Neste tratado, definiu-se que as terras a 370 léguas (2500 quilômetros) a oeste das ilhas de Cabo Verde e Açores seriam de propriedade espanhola, enquanto que as terras localizadas a leste destas ilhas seriam de Portugal.

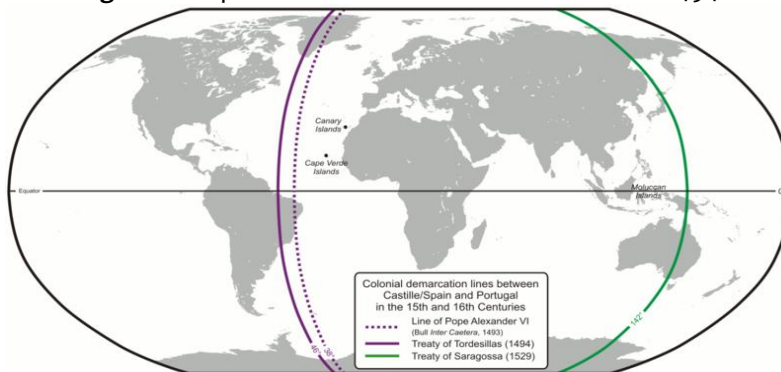
---

<sup>9</sup> A palavra “enunciativa” agregada à expressão “fronteira geográfica”, surgiu do entendimento de que a fronteira não é apenas geográfica ou enunciativa, mas sim a junção de ambas, uma vez que a *fronteira geográfica enunciativa* caracteriza-se pela interação comunicativa existente no espaço fronteiriço (RIBEIRO, 2015).

<sup>10</sup> Depósito legal junto à Biblioteca Nacional, conforme Decreto nº 1823, de 20 de dezembro de 1907.

Como pode ser observada na Figura 6, a linha roxa pontilhada consiste em um representativo da demarcação assinada pelo Papa Alexandre VI, através da Bula Papal, e a linha roxa contínua simboliza a demarcação definida pelo Tratado de Tordesilhas:

**Figura 6 - Representativo do Tratado de Tordesilhas 1494**



Fonte: By Lencer (2007)<sup>11</sup>

Foi a partir da linha imaginária definida pelo Tratado de Tordesilhas (1494), que se partiu posteriormente para a divisão das Capitânicas Hereditárias<sup>12</sup> no domínio português. Na época em questão, as disputas para determinar o ponto específico que dava início à divisão dois domínios foram inúmeras, uma vez que se fez “referência ao arquipélago e não a um determinado ponto de partida para a contagem das 370 léguas para o ocidente” (MARTINS, 1995 [1907], p. 52).

Assim, em torno de 60 anos depois da celebração do Tratado de Tordesilhas, uma ampla região do Estado do Paraná foi colonizada pelos espanhóis que iniciaram o processo de catequização dos índios que ali viviam. Esse espaço, cuja extensão envolvia vários territórios, foi denominado de *Guairá*. Essas ditas missões percorreram também o que posteriormente se definiu como sendo o Rio Grande do Sul, o Paraná e o Paraguai.

<sup>11</sup> Own work, CC BY-SA 3.0, <<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=3194357>>.

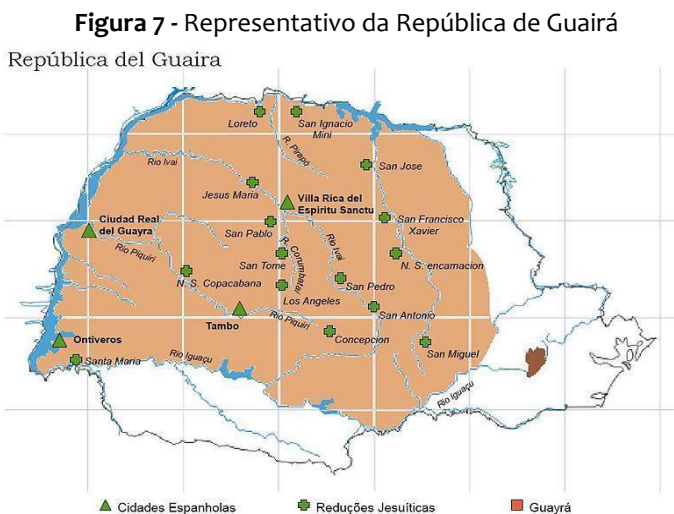
<sup>12</sup> Capitânicas Hereditárias: faixas de terra que foram doadas às pessoas da nobreza e àquelas de confiança pelo rei de Portugal. Os receptários destas terras eram denominados de capitães donatários e tinham como responsabilidade a colonização e a produção nas capitânicas recebidas.



No que se refere às fundações espanholas, destacam-se três principais:

Em Ontiveros, efêmera fundação junto à foz do Piquiri, à sua margem direita, uma légua distante das Sete Quedas, em 1954; Ciudad Real Del Guayra, também na confluência do Piquiri no Paraná três e meia léguas a montante dos Saltos das Sete Quedas, de onde se ouvia o estrondo das águas “*como se estuvieran debajo de el*”; e Vila Rica do Espírito Santo, em 1576, [...] [que] foi logo depois transferida para a confluência de Corumbataí no Ivai (MARTINS, 1995 [1907], p. 60-61).

A localização das fundações espanholas descritas pelo historiador pode ser visualizada na Figura 7, que traz o representativo do *Guairá*. Nessa figura também é possível observar as reduções jesuíticas:



Fonte: KLAMAS, Breno (2010)<sup>13</sup>

Como pode ser observado na Figura 7, que traz o contorno do atual Estado do Paraná, o espaço preenchido pela cor laranja representa a província do *Guairá*, faixa que ocupa quase todo o território paranaense. Os povoados citados por Martins (1995 [1907]) estão marcados pelos triângulos verdes, sendo dois na parte oeste e

<sup>13</sup> Public domain <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Republica\\_del\\_Guayra.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Republica_del_Guayra.jpg)>.

um na região central do *Guairá*. Estando a “*Ciudad Real del Guahyra*<sup>14</sup> a vinte quilômetros de onde hoje se encontra a cidade de Guaira” (MUNTOREANU, 1992, p. 14).

Já as reduções jesuíticas estão demarcadas por uma cruz, símbolo cristão. Como pode ser apurada, a exceção da redução jesuítica próxima à Ontiveros, as demais se encontravam distante do Rio Paraná, mais próximas de outros rios. Essa concentração próxima aos rios facilitava o estabelecimento de colônias em virtude da circulação dos produtos.

Embora a Figura 7 não apresente em sua ilustração, na região do *Guairá*, na *Ciudad Real de Guayra*, haviam as reduções da companhia de Jesus que datam do início do século XVII, quando de fato “domínio legal [...] do governo do Paraguai e da sua província eclesiástica” (MARTINS, 1995 [1907], p. 71).

Em complemento à apresentação de Martins (1995 [1907]) e ao disposto na Figura 7 sobre o *Guairá*, tem-se a descrição geográfica de Gregory e Schallenberger (2008, p. 72):

A Província do Guairá correspondia às terras do sul do rio Paranapanema, estendia-se até a linha imaginária do Tratado de Tordesilhas, na fronteira leste, e se projetava para o sul até encontrar o rio Uruguai, tendo a oeste o limite do rio Paraná. Este espaço geográfico era cortado transversalmente por grandes rios, como o Iguaçu, o Piquiri, o Ivaí e o Tibagi, que tiveram grande importância para a penetração dos colonizadores e para a circulação de produtos coloniais.

Os historiadores acrescentam, ainda, que a região do *Guairá* constituía-se como um território de acesso a outras regiões, pois consistia em um local de confluência “dos colonialismos espanhol e português. Representava uma zona de passagem do Atlântico para o Mato Grosso, Assunção e Peru e da capitania de São Vicente para as áreas contíguas do estuário do rio da Prata” (GREGORY e SCHALLENBERGER, 2008, p. 72).

Em 1617, o vice-rei do Peru sugeriu a Felipe II que o território do *Guairá* se constituísse como um governo próprio, o que se determinou em 16 de dezembro do corrido ano por meio da Carta Régia (MARTINS,

---

<sup>14</sup> Grafia conforme a própria autora, ao denominar as Sete Quedas de *Salto del Guahyrá* conta a história de um cacique chamado Guahyrá (MUNTOREANU, 1992, p. 10).

1995 [1907]), mas como a província parecia não estar dando resultados, o governador do Paraguai, em 1620, sugeriu que se realizasse uma nova modificação.

Como as reduções eram independentes e produziam o seu próprio sustento, o desenvolvimento dessas culturas e conhecimentos praticados pelos índios fez com milhares de nativos fossem vendidos no Rio de Janeiro, Bahia, São Paulo e Pernambuco, quando da invasão dos portugueses à região oeste do Paraná, entre os anos de 1628 e 1632. Momento em que os Bandeirantes acabaram com as missões espanholas e apossaram-se de suas terras, deixando apenas abandono e destruição (MUNTOREANU, 1992).

Gregory e Schallenberger (2008, p. 93) acrescentam que o “período que sucede o desmantelamento dos povoados missioneiros do *Guairá* é caracterizado pela historiografia como sendo de um vazio demográfico de longa duração” e esclarecem que esse vácuo se deve não em virtude da não existência de povoações, mas sim pela dificuldade no acesso a documentos que comprovassem as ocupações, pois embora os portugueses tenham se dedicado em “ocupar e dilatar a sua possessão americana [...], os bandeirantes, geralmente rústicos mestiços, não documentavam suas viagens, nem escrevia memórias” (ALEKSIEJUK, 2008, p. 85).

Logo, as terras conquistadas, principalmente a região do *Guairá*, tornaram-se parte do território brasileiro por meio do Tratado de Madrid (1750), que, baseado nos interesses espanhóis, visava impedir outras invasões pela colônia portuguesa. Contudo, o Tratado de Madrid não agradou ambas as partes e uma nova convenção foi celebrada em 1761, dando início a uma guerra que perdurou por 15 anos, sendo findada com a posse da princesa espanhola, Maria I, ao reino de Portugal e os domínios fronteiriços luso-castelhanos foram definidos através do Tratado de Santo Ildefonso (1777) (MARTINS, 1995 [1907]).

Pode-se inferir que a celebração desses tratados desempenhou fortes influências nos debates territoriais e fronteiriços desse espaço em disputa, pois

após o tratado de Madrid de 1750, que reconheceu o rio Paraná, no trecho entre as Sete Quedas e a foz do rio Iguaçu, como marco de fronteiras entre as colônias espanhola e portuguesa, confirmado pelo Tratado de Santo Ildefonso, a (re)construção regional sofreu alterações. As emancipações políticas e a constituição dos estados nacionais na Bacia do Prata, durante o

século XIX, reforçaram tais mudanças e expuseram o extremo Oeste do Paraná às disputas fronteiriças entre o Brasil, a Argentina e o Paraguai (GREGORY e SCHALLENBERGER, 2008, p. 132).

Em relação às disputas de fronteira mencionadas pelos historiadores, tem-se a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870), cujos limites entre o Brasil e o Paraguai foram resolvidos em 1872. De acordo com Gomes (2009), o Brasil e o Paraguai somente resolveram os seus limites em 1872 e o “longo processo de negociação culminou em Tratado de Limites assinado logo após o fim da Guerra da Tríplice Aliança. O processo de demarcação da fronteira foi realizado entre os anos de 1872 e 1874” (GOMES, 2009, p. 2).

Diante disso, conforme as disposições estabelecidas na Figura 8, o Paraguai, no pós-guerra, cedeu territórios tanto para a Argentina quanto para o Brasil. Este recebeu faixas de terra que atualmente se concentram nos estados do Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Paraná:

**Figura 8** – Representativo das disputas territoriais na região Platina em 1864



Fonte: Hoodinski (2013)<sup>15</sup>

No que se refere ao estado paranaense, como pode ser aferido na descrição geográfica de Martins (1995 [1907]):

<sup>15</sup> CC BY-SA (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>).

A fronteira passou a ser pelo alvéolo do rio Paraná, desde a foz do Iguaçu até o salto grande das Sete Quedas, continuando pelo mais alto da serra de Maracaju até onde ela finda. Daí em diante, fora das linhas com o nosso Estado, a linha divisória segue a linha reta pelos terrenos mais levados a encontrar a serra Amambé e prossegue pelo mais alto desta até a nascente principal do rio Apa e baixa pelo álveo deste até sua foz na margem oriental do rio Paraguai. Todas as vertentes que correm para o norte e leste pertencem ao Brasil e as que correm para o sul e oeste pertencem ao Paraguai. A ilha do Fecho dos Morros é do domínio do Brasil (MARTINS, 1995 [1907], p. 57-58).

Destarte, tanto pelo representativo visual simbolizado pela Figura 8 como pela descrição de Martins (1995 [1907]), pode-se dizer que os territórios e os limites em disputa estavam envoltos em questões políticas, tendo em vista que as relações de poder e dominação desenvolveram-se a partir de conflitos de interesses e de domínios territoriais, que resultaram em inúmeras perdas, tanto de militares como de civis e de territórios.

### **As práticas linguísticas e os contextos multilíngues**

No transcorrer das entrevistas os participantes, ao responderem as perguntas do roteiro, compartilharam as suas percepções sobre o contexto sociolinguístico em que estão inseridos, dentre os vários pontos levantados, destacaram com quais línguas têm contato e quais poderiam contribuir para uma interação comunicativa mais efetiva, haja vista a situação de vizinhança com países hispanofalantes.

Esta situação de contato geográfico estabelecido pelas divisas entre uma nação e outra, corrobora com o disposto na seção anterior, que trata do processo histórico-político de delimitação das fronteiras, quando se observa que à exceção de Suriname, Guiana e Guiana Francesa, todos os países fronteiriços com o Brasil têm como Língua Oficial o espanhol.

Dessa maneira, o contato linguístico, principalmente, entre o português e o espanhol, foi observado nas duas regiões fronteiriças em que as pesquisas se desenvolveram. Embora muitos entrevistados tenham se limitado apenas em informar a língua com que tinham contato, os excertos a seguir demonstram que as interações

comunicativas apresentadas devem-se, também, ao fator simbólico propiciado para além da condição de fronteira:

**ENTREVISTADO.05 (GUAÍRA) – R: 01**

[Língua Espanhola] se tem mais contato e seria mais utilizado [...] É importante porque é um município de fronteira e o país vizinho fala espanhol [...]. (Entrevista em 19/11/2014).

**ENTREVISTADO.12 (GUAÍRA) – R: 01**

O espanhol [...] porque nós... devido a fronteira, devido a nós termos contato, né, e... a língua inglesa também é importante [...]. (Entrevista em 17/11/2014).

**ENTREVISTADO.16 (FOZ DO IGUAÇU) – R: 01**

Olha... eu tenho contato com o inglês né... e o espanhol que é o que a gente ouve no cotidiano, no mercado, alguns pais aqui que falam um pouco espanhol, amigos [...]. Com o inglês só tenho contato na internet, alguma coisa... por exemplo, algum texto, eu sei alguma coisa... um pouco [...]. (Entrevista em 13/04/2018).

**ENTREVISTADO.11 (FOZ DO IGUAÇU) – R: 01**

Mais... mais eu acho que é o espanhol. A gente aqui na escola... a gente tem pais árabes, mas a gente não entende, lógico né... então eles vêm com o tradutor pra escola, quando vem mãe pra conversar com a gente e não entende o português ela traz o tradutor. O inglês a gente já teve alguns casos, a gente tem casos quando você está na cidade... turista e tal.... mas assim aqui na escola nós temos casos. Então o que a gente convive mais é o espanhol mesmo... eu acho... na fronteira. (Entrevista em 21/03/2018).

**ENTREVISTADO.20 (FOZ DO IGUAÇU) – R: 01**

Como eu disse... aqui pra nós o espanhol. Como segunda o inglês, mas assim por necessidade até de trabalho, não por convivência, por trabalho o inglês, mas aqui por convivência da fronteira o espanhol. (Entrevista em 29/08/2018).

Sendo assim, como pôde ser observado nos recortes apresentados, há outras línguas que se fazem presentes também nesses dois espaços compartilhados, haja vista a presença de diferentes grupos étnicos que fixaram residência nestes municípios e de pessoas que estão a passeio (turismo e comércio de fronteira),

caracterizando Guaíra e Foz do Iguaçu como regiões multilíngues. Acresce-se que esta situação multilíngue, uma vez atrelada ao setor econômico, impulsiona o aprendizado de segundas línguas para fins profissionais, cuja investidura tem caráter mercadológico, como exemplificou o Participante 20 anteriormente e ressalta o Entrevistado 16, de Foz do Iguaçu:

**ENTREVISTADO.16 (FOZ DO IGUAÇU) – R: 02**

Então... eu acho que o inglês é universal, é extremamente importante, devido à mídia, provas, vestibulares, essas coisas assim, concursos. Agora pra nós fronteira seria o espanhol porque é algo que a gente convive cotidianamente. Então pra nós seria o espanhol. (Entrevista em 13/04/2018).

Aclara-se que, diante do fato do estudo ser de natureza educacional, a menção ao ensino de uma segunda língua a ser ofertada nas instituições escolares se fez muito presente nas falas dos participantes. Condição que, do ponto de vista político linguístico, é muito pertinente, pois suscitou que os participantes, ao situar-se ao contexto em que estão inseridos, refletissem sobre o seu lugar de fala, a comunidade a que pertencem e a diversidade que vivenciam cotidianamente. Inferindo, inclusive, a respeito da fluidez das identidades, visto que as “línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

Nesta acepção, o ensino e aprendizagem de segundas línguas passa a considerar o contexto emergente em que os falantes estão inseridos e com as práticas linguísticas que se reconhecem:

**ENTREVISTADO.19 (GUAÍRA) – R: 01**

[...] eu sempre fui a favor de uma língua... que ela teria um resultado... melhor para nós aqui na nossa região... que no caso pra nós o espanhol... que é o que é mais utilizado nessa região que nós moramos. [...] Como você vai pensar duas horas para formar uma frase [em inglês], né, que não é costume. Não é hábito ficar falando [inglês]. Só que nós falamos mais espanhol que inglês, né, [...] (1911).

**ENTREVISTADO.02 (GUAÍRA) – R: 01**

Eu acho que aqui o espanhol seria melhor, né, porque é uma língua que eles têm contato, né, que eles têm como praticar [...] (Entrevista em 10/04/2014).

**ENTREVISTADO.01 (FOZ DO IGUAÇU) – R: 01**

[O espanhol] Pela nossa... vamos dizer assim... pela tríplice fronteira. Você convive com pessoal do Paraguai, com pessoal da Argentina, então tem assim, vamos dizer... um diálogo... melhor. (Entrevista em 02/04/2018).

**ENTREVISTADO.15 (FOZ DO IGUAÇU) – R: 01**

Olha...aqui pra... eu acho que deveria ser o espanhol e o inglês porque elas facilitam mais a comunicação pelo fato de ser fronteira, aí você se comunica melhor. [...] Porque facilita para você se comunicar, principalmente... passar informações para turistas. Às vezes você está... já aconteceu comigo, você está andando e a pessoa te pedir uma informação e você não entender nada do que ela está falando. Então se você tem um conhecimento, pelo menos do espanhol, você já consegue se comunicar. (Entrevista em 16/04/2018).

**ENTREVISTADO.17 (GUAÍRA) – R: 01**

[Espanhol] Acho que aqui... aqui mais que em qualquer outro lugar, porque é uma cidade de fronteira, é... é muito importante que os alunos... eles tenham, né, esse contato aqui, e até nós mesmos, [...]. É muito importante. (Entrevista em 07/04/2014).

**ENTREVISTADO.28 (GUAÍRA) – R: 01**

Eu acho muito importante, né, a língua espanhola, principalmente aqui no... nessas cidades que são fronteiras, né [...]. Pela importância do Brasil ser um país de fronteira, o espanhol deveria também ser inserido, né, nas disciplinas, como... não optativo, né, como o CELEM, mas assim... inserido igual o inglês. (Entrevista em 10/04/2014).

Destarte, partindo da relação de contato de línguas existente nestas regiões de fronteira, os enunciados elencados demonstraram uma não relação com o processo colonizatório da região que compreende o *Guairá* e, especialmente, as cidades de Guaíra e Foz do Iguaçu, tendo em vista que a analogia manteve-se apenas na condição de divisa, proximidade e trânsito linguístico, cultural e comercial entre os países, evidenciando “uma gama de fenômenos sociolinguísticos, identitários e políticos que decorrem das interações das várias comunidades linguísticas em ambiente de multilinguismo” (OLIVEIRA, 2016, p. 68).

Essa interrelação com as comunidades linguísticas vizinhas e plurais “é tão importante não somente do ponto de vista econômico e comercial (e.g., Mercosul) como também cultural e até pessoal, já que



compartilhamos culturas muito similares” (SEDYCIAS, 2005, p. 39). Portanto, aprender e poder utilizar uma segunda língua com a qual se tem contato é algo muito enriquecedor, pois amplia as possibilidades de comunicação entre os diferentes povos, culturas e modos de pensar:

**ENTREVISTADO.02 (FOZ DO IGUAÇU) – R: 01**

[...] porque acho que a maioria dos países, pelo menos aqui, latinos... acho que falam espanhol, então nós falamos o português, pra nossa comunicação na América Latina seria interessante. (Entrevista em 02/04/2018).

**ENTREVISTADO.31 (GUAÍRA) – R: 01**

Eu acho muito importante [a Língua Espanhola], porque para você saber se comunicar quando for aos países. [...] Eu acho que todo mundo deveria aprender, né, para se comunicar, porque lá no Paraguai se eles conversam e aqui tem pessoas que não falam que acabam não entendendo..., daí os outros falam, acha que deve tá xingando, brigando, sei lá, falando mal de nós. Muito importante sim a língua espanhola. (Entrevista em 17/11/2014).

**ENTREVISTADO.41 (GUAÍRA) – R: 01**

[Nessas horas você não achou que fazia falta não ter...] Eu ter um conhecimento de espanhol?... Fazia, fazia bastante falta porque... era para poder ajudar eles mesmos [...]. (Entrevista em 07/04/2014).

Apesar desse reconhecimento, ao observar o recorte seguinte, ainda é verificável como algumas atitudes linguísticas colocadas em prática transformam-se em barreiras que reforçam o monolingüismo:

**ENTREVISTADO.24 (GUAÍRA) – R: 01**

[...] *El español yo creo que, no sé se por ser frontera, ellos piensan que ya saben... que ya saben y no hay la necesidad de... de aprender... ¿verdad?*<sup>16</sup> (Entrevista em 10/04/2014).

Dessa maneira, toda a gama de falares e culturas que dão forma aos mosaicos fronteiriços são ofuscadas por crenças e atitudes que intensificam os preconceitos que “ao invés de serem eliminados, serão

---

<sup>16</sup>Tradução minha: Eu acredito que o espanhol, não sei se por ser fronteira, eles pensam que já sabem... que já sabem e não há necessidade de... de aprender, não é? (ENTREVISTADO 24, 2014).

colocados em evidência” (CAMPIGOTO, 2000, p. 17). Assim, há uma desvalorização, linguística fruto de uma não aceitação do bi/multilinguismo vivenciado, como complementam os enunciados a seguir:

**ENTREVISTADO.03 (FOZ DO IGUAÇU) – R: 01**

[...] olha, eu vejo assim que infelizmente o espanhol ele não é valorizado e bem visto na nossa região como deveria, né... Se você pegar a história da América Latina, né... A questão dos nossos vizinhos, o espanhol é extremamente necessário, mas... né? [...] (Entrevista em 29/03/2018).

**ENTREVISTADO.22 (GUAÍRA) – R: 01**

Eu acho que não é valorizada [a língua espanhola]. [...] Eu não vejo esse interesse por sermos uma... cidade de fronteira com o Paraguai. Esse interesse não existe. [...] (Entrevista em 17/11/2014).

A perspectiva apresentada pelos Entrevistados 03 e 22 provoca reflexão e posicionamento, uma vez que em um “mundo que serve de palco para o contato, o intercâmbio sem precedentes entre os povos, o multilinguismo adquire novas conotações. O cidadão desse novo mundo emergente é, por definição, multilíngue” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

Portanto, um “avanço nesse discurso poderia existir se a ideia de harmonia social – convivência não conflitiva entre diferentes – pudesse ser ampliada para integração, interculturalidade, enfim, relações que colocam os grupos em diálogo e relações de troca” (REISDORFER, 2017, p. 56), como destaca o Entrevistado 20, de Foz do Iguaçu:

**ENTREVISTADO.20 (FOZ DO IGUAÇU) – R: 02**

[...] Pelo respeito e pela convivência. Eu acho que se a gente... não é porque eu falo o português que eu tenho que falar só o português... porque eu também quero compreender com as outras pessoas, né... e vice e versa. Eu acho que também quem fala o espanhol também pode aprender o português. Então é uma troca, eu não posso obrigar, né... tem que haver uma troca. (Entrevista em 29/08/2018).

Contudo, para se falar de “práticas linguísticas de fronteira, para além simplesmente das línguas de fronteira” (OLIVEIRA, 2016, p. 63), é preciso que os falantes fronteiriços, quando em situações reais de uso de outras línguas, se permitam e possam experimentar satisfação ao interagir em outra língua, sem sofrer preconceitos e/ou passar por

cobranças sistêmicas que vissem exclusivamente aspectos normativos ou mercadológicos.

### **Algumas considerações**

A partir da análise de alguns enunciados dos participantes, constatou-se que é nas práticas comunicativas diversas, como, por exemplo, no uso do *Portunhol*, do bilinguismo e/ou do monolinguismo, que os cidadãos fronteiriços se afirmam e interagem entre si. Essa relação se dá, de um lado, pela reciprocidade, quando há trocas linguísticas bilíngues e/ou híbridas entre os povos, e, de outro, pelo apagamento linguístico quando se sobrepõe o uso de uma única língua.

Diante disso, embora o multilinguismo esteja presente nas regiões de fronteira, ele nem sempre é efetivado nas trocas enunciativas entre as comunidades de fala que (co)habitam esses espaços compartilhados. Cabe, portanto, ao cidadão emergente valorizar esse contexto linguístico-cultural presente nesses cenários sociolinguísticos super diversificados e incentivar a prática de ações interculturais e de respeito ao múltiplo e ao complexo.

Sendo assim, estas considerações não são finais, pois carecem de constante reflexão, planejamento e reformulação para atender as demandas de contextos específicos, diversificados e compartilhados, haja vista que, conforme assevera Oliveira (2016), o fato de a fronteira ser multilíngue não quer dizer que ela seja plurilíngue. Logo, para que o plurilinguismo se efetive é preciso haver respeito, uso e valorização do multilinguismo.

Para tanto, a diversidade e a reciprocidade precisam fazer parte de práticas interculturais cotidianas dessas comunidades transfronteiriças. Nesta acepção, uma proposta de Educação de Línguas poderia articular pontes nesta direção e contribuir positivamente para uma (re)organização das identidades.

### **Referências**

ABREU, Raphael L. de. (2006). Parana Municip Guaira. 2006. Disponível em: <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Parana\\_Municip\\_Guai](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Parana_Municip_Guai)

ra.svg>. CC BY-SA (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/>). Acesso em: 07 jul. 2020.

ALEKSIEJUK, Omar F. *Esta terra tem dono*: Guayrá. Curitiba: Copi Batel, 2008.

CAMPIGOTO, José A. *Hermenêutica da fronteira*: a fronteira entre o Brasil e o Paraguai. Florianópolis, 2000. Tese de Doutorado em História. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Florianópolis, 2000.

CIT FILHO, Nivaldo. FOZ DO IGUAÇU (Ponte Internacional Presidente Tancredo Neves, ligando o Brasil 'a Argentina). 2017. CC BY-SA 3.0 <<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/>>, via Wikimedia Commons. Disponível em: <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:FOZ\\_DO\\_IGUA%C3%87U\\_\(Ponte\\_Internacional\\_Presidente\\_Tancredo\\_Neves,\\_ligando\\_o\\_Brasil\\_%27a\\_Argentina\)\\_by\\_Nivaldo\\_Cit\\_Filho\\_-\\_panoramio.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:FOZ_DO_IGUA%C3%87U_(Ponte_Internacional_Presidente_Tancredo_Neves,_ligando_o_Brasil_%27a_Argentina)_by_Nivaldo_Cit_Filho_-_panoramio.jpg)>. Acesso em: 16 out. 2020.

DRAKE, Rafael. Ponte sobre o Rio Paraná. 2011. CC BY-SA 2.5 BR <<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.5/br/deed.en>>, via Wikimedia Commons. Disponível em: <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ponte\\_sobre\\_o\\_Rio\\_Paran%C3%A1.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ponte_sobre_o_Rio_Paran%C3%A1.jpg)>. Acesso em: 16 out. 2020.

GOMES, Enrico Diogo Moro. *Os limites entre Brasil e Paraguai*: das primeiras negociações à demarcação e o caso da Serra de Maracaju. Brasília. Dissertação (Mestrado). Instituto Rio Branco. Ministério das Relações Exteriores. 2009.

GREGORY, Valdir; SCHALLENBERGER, Erneldo. *Guáira*: um mundo de águas e histórias. Marechal Cândido Rondon: Germânica, 2008.

GUAÍRA. Turismo cultural, ecológico e gastronômico. In *Revista Guáira*, 2010.

HOODINSKI. Territorial disputes in the Platine region in 1864. 2013. Disponível em: <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Territorial\\_disputes\\_in\\_the\\_Platine\\_region\\_in\\_1864.svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Territorial_disputes_in_the_Platine_region_in_1864.svg)>. CC BY-SA (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/>) Acesso em: 04 jul. 2020.

KLAMAS, Breno. Republica del Guayra. 2010. Disponível em: <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Republica\\_del\\_Guayra.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Republica_del_Guayra.jpg)>. *Public domain* Acesso em: 04 jul. 2020.

LENCER. Líneas coloniales de demarcación entre Castilla/España y Portugal en los siglos XV y XVI. 2007. Disponível em: <<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=3194357>>. *Own work*, CC BY-SA 3.0 Acesso em: 04 jul. 2020.

MARTINS, Romário. *História do Paraná*. Curitiba: Travessa dos Editores, 1995 [1907].

MARTINS, Cesar I. Ponte Internacional da Amizade. 2013. CC BY 2.0 <<https://creativecommons.org/licenses/by/2.0>>, via Wikimedia Commons. Disponível em: <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ponte\\_da\\_amizade\\_-\\_Friendship\\_bridge-Paraguay\\_\(9623754507\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ponte_da_amizade_-_Friendship_bridge-Paraguay_(9623754507).jpg)>. Acesso em: 16 out. 2020.

MUNTOREANU, Hortência Z. Guahyrá – Guaíra. São Paulo: Arte Impressa, 1992.

OLIVEIRA, Gilvan M. de. Línguas de fronteira, fronteiras de línguas: do multilinguismo ao plurilinguismo nas fronteiras do Brasil. In *GeoPantanal*. 21,11: 59-72, 2016. Mato Grosso do Sul. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/2573/2347>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

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

REIS, Márcio R. C. dos. Relações culturais na tríplice fronteira (Argentina, Brasil, Paraguai): a questão dos “brasiguaios”. In *Revista Periferia*, v. 7, n. 1, p. 1-14, jan./jun, 2015. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/21974/15953>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

REISDORFER, Thiago. Entre passado e presente: narrativas de multiculturalidade na fronteira. In *Revista TEL*, Irati, v. 8, n. 1. P. 37-58, jan./jun, 2017. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/tel/article/view/9912/6157>>. Acesso em 28 fev. 2020.

RIBEIRO, Simone B. C. Língua(s) de fronteira: o ensino da língua espanhola em Guaíra, Paraná. Tese de Doutorado em Letras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 2015.

RIBEIRO, Simone B. C. Ensino de línguas de fronteira sob a perspectiva de fronteira geográfica enunciativa. *Projeto de Pesquisa: PIA667-2017*. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. 2017.

SANTOS, José C. dos. Polissemia e multiculturalismo em fronteiras. In *Revista TEL*, Irati, v. 8, n. 1. P. 59-82, jan./jun, 2017. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/tel/article/view/10750/6186>>. Acesso em: 28 fev. 2020

SEDYCIAS, João. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In SEDYCIAS, João (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 35-44.

STURZA, Eliana R. A Interface Português/Espanhol: a Constituição de um Espaço de Enunciação Fronteiriço. In *IV Congresso Brasileiro de Hispanistas*, 2008, Belo Horizonte: UFMG, v. 1. p. 2537-2545. Disponível em: <[http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais\\_paginas%20\\_2502-3078/Interface%20portugu%EAS.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas%20_2502-3078/Interface%20portugu%EAS.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2013.

VAN ERVEN Domingos. O “Paraná Espanhol”. 2010. Disponível em: <<http://www.dvetextos.blogspot.com.br/2010/02/o-parana-espanhol.html>>. Acesso em: 30 set. 2013.



# MAPEAMENTO LINGUÍSTICO ESCOLAR EM UM MUNICÍPIO DA FRONTEIRA PLURILÍNGUE BRASIL-PARAGUAI-ARGENTINA: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

Isis Ribeiro Berger  
Miriam Regina Giongo Kuerten

## Introdução

Este artigo tematiza o multilinguismo na escola e aborda a relação que docentes estabelecem com a pluralidade de línguas<sup>1</sup> existente em uma instituição de ensino da rede particular localizada em Foz do Iguaçu, município intensamente multilíngue localizado na fronteira Brasil-Argentina-Paraguai. A questão do multilinguismo em espaços de escolarização, bem como das políticas linguísticas-educacionais relacionadas a essa temática, vem sendo discutida em inúmeros trabalhos acadêmicos em contexto brasileiro nas últimas décadas, dentre artigos, dissertações e teses, que evidenciam diversos fenômenos e problemáticas advindas do encontro de falantes de diferentes línguas nos espaços de escolarização formal e, como efeito, das muitas demandas que esta realidade impõe à comunidade escolar e aos sistemas educacionais.

Segundo Calvet (2002), há cerca de 30 vezes mais línguas do que países no mundo e, conforme dados constantes no *Ethnologue*, um catálogo digital sobre as línguas, estimam-se 7.139 línguas no mundo (EBERHARD et al, 2021). No Brasil, um dos países mais multilíngues do mundo, há cerca de 250 línguas, em que se incluem as línguas oficiais (português e LIBRAS), línguas cooficiais em nível municipal, línguas indígenas, de imigração, além de línguas crioulas e afro-brasileiras (MORELLO, 2016). Foz do Iguaçu, ambiente sociolinguístico dessa

---

<sup>1</sup> Neste texto, utilizamos os termos multilinguismo e pluralidade de línguas como sinônimos, ambos se referindo a contextos e espaços sociais que se caracterizam pela coexistência de diversas e diferentes línguas e onde sobressaem diversos fenômenos advindos da situação de contato de línguas.



pesquisa, encontra-se em uma região de fronteiras nacionais entre Argentina, Brasil e Paraguai. A situação geopolítica do município, sua história de colonização e de chegada de imigrantes advindos de diversas partes do país e do mundo tecem um mosaico linguístico-cultural que se reflete nos espaços escolares. O município possui uma população de 258.823 habitantes e, segundo dados de 2019 do Núcleo de Imigração da Delegacia de Polícia Federal, em Foz do Iguaçu residem pessoas de 81 nacionalidades diferentes e, como efeito, entre os espaços compartilhados pela população estão as instituições de ensino, tanto da educação básica como do ensino superior.

Essa realidade plurilíngue do entorno é evidenciada na escola pressupõe políticas e planejamento linguístico-educacionais próprios para atender as demandas educacionais desses contextos, de modo que as instituições de ensino tenham condições de prover condições de acesso e permanência de alunos de diversas origens e culturas na escola. Dentre as ações de gestão de línguas na educação, reside a formação inicial e continuada de professores, por exemplo.

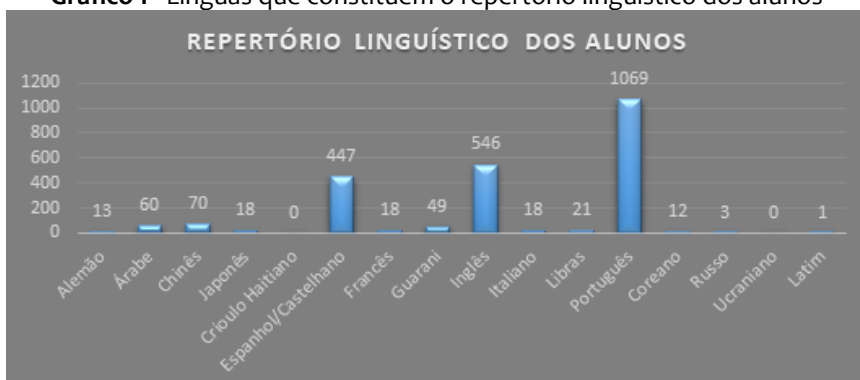
Partindo dessas reflexões, em 2018, desenvolvemos uma pesquisa em uma instituição de ensino privada do município e na qual se sabe que há um contingente expressivo de estudantes de diversas origens. Quanto à localização, o colégio se situa no centro de Foz do Iguaçu, estando a 5,8 quilômetros da Ponte da Amizade (entre Brasil e Paraguai) e a 7,5 quilômetros da Ponte da Fraternidade (entre Brasil e Argentina). Trata-se de uma instituição católica, de natureza filantrópica e, entre os alunos, estão brasileiros natos, filhos de imigrantes estabelecidos na região da fronteira, bem como os seminaristas que têm aulas de disciplinas regulares e disciplinas para sua formação religiosa no contraturno.

Diante do contexto multilíngue em que a escola se insere, nossa pesquisa teve como primeiro objetivo a realização de um mapeamento linguístico escolar (BROCH, 2014) com vistas a conhecer em profundidade o perfil linguístico do alunado e, com isso, cimentar as bases para a proposição de políticas linguísticas na escola visando à valorização e promoção do multilinguismo.

Com base na proposição de Broch (2014) acerca dos mapeamentos linguísticos escolares e das reflexões de Seiffert (2014) no que tange à função que os diagnósticos sociolinguísticos possuem como instrumentos metodológicos visando à promoção do multilinguismo, realizamos o mapeamento no colégio, com um total de 1069 alunos que proveram informações, no ato da matrícula na

instituição, a respeito das línguas que compunham seus repertórios linguísticos, em diferentes níveis nas várias habilidades. Foi-nos possível averiguar, a partir de dados quantitativos, que a instituição de ensino é, de fato, um espaço de intenso contato de línguas e culturas diferentes, realidade que espelha o contexto sociolinguístico do entorno dessa região multilíngue de fronteira, conforme ilustramos no gráfico a seguir.

**Gráfico 1 - Línguas que constituem o repertório linguístico dos alunos**



Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme nos foi possível constatar, dos 1069 alunos matriculados na escola, há um contingente expressivo de estudantes a cujos repertórios linguísticos acrescentam-se outras línguas, além da língua portuguesa, dentre as quais alemão, árabe, chinês, japonês, espanhol, francês, guarani, inglês, italiano, Libras, coreano e russo, em diferentes níveis de conhecimento. Quanto à presença do latim nos dados, a língua aparece no mapeamento face à formação sacerdotal que faz parte da proposta do colégio para os alunos seminaristas. Para Baker (2001, p. 43, tradução nossa), “[n]umericamente, os bilíngues e multilíngues são a maioria no mundo. Estima-se que somam entre metade e dois terços da população mundial. A população bilíngue do mundo cresce com as viagens internacionais, a imigração e a economia planetária que criam uma vila global”. Foz do Iguaçu é, de fato, um espaço que confirma esse crescimento do fenômeno do multilinguismo.

Assim, diante desses números, uma questão norteou nossas reflexões: Como os professores que atuam nessa instituição percebem e lidam com essa pluralidade de línguas nas práticas pedagógicas? É

em torno desse questionamento que centramos as discussões constantes deste artigo, em que revisitamos a pesquisa realizada no colégio, cuja proposta é apresentar e discutir de que modo os docentes desse espaço escolar agem diante da pluralidade linguística dessa instituição de ensino. Para levar a cabo essa proposta e partindo do pressuposto de que a percepção dessas línguas se constitui como um primeiro passo no caminho da valorização das muitas línguas e repertórios linguísticos plurais na escola, aplicamos questionários junto aos docentes, visando igualmente mapear as línguas que constituíam seus repertórios linguísticos, bem como depreender suas percepções e estratégias diante da presença de alunos falantes de diferentes línguas em espaços de sala de aula.

A pesquisa está inserida no escopo da Política Linguística, precisamente no que tange aos estudos sobre políticas linguísticas-educacionais e gestão da pluralidade de línguas em contextos de multilinguismo e de fronteira e, para tanto, apoiamos-nos em Altenhofen (2017), Calvet (2002; 2007) García (2009), Menken e García (2010), Berger (2015), Broch (2014), Lunardelli e Santos (2020), Morello (2016); Redel et al. (2020), entre outros. Consideramos que o multilinguismo, característica da maioria dos países, posiciona desafios para os sistemas de ensino e, por isso, demanda políticas específicas em prol da valorização do multilinguismo, o qual se constitui como potencial riqueza para a sociedade local e para a comunidade escolar, bem como um recurso para o desenvolvimento de sociedades plurais e sustentáveis. Acrescentamos, ainda, que o fomento ao multilinguismo constitui-se como importante pauta de organismos internacionais, como é o caso da Unesco, cujas lideranças argumentam que multilinguismo é fonte de riqueza e oportunidades para a humanidade, no sentido que traduz os significados de diversidade cultural e amplia as possibilidades de intercâmbio de visões, de renovação de ideias e a ampliação das capacidades de imaginação e criação. Sua valorização, portanto, consiste em elemento fundamental para a inclusão social (UNESCO, 2021).

No que tange à organização do artigo, primeiramente discorreremos sobre os caminhos investigativos que percorremos durante a pesquisa. Na seção seguinte, apresentamos os resultados do mapeamento realizado junto aos professores. Nessa, expomos os dados relativos às línguas faladas pelos professores e às línguas que

lhes interessavam, discutimos as percepções dos professores sobre a pluralidade linguística do colégio e suas práticas de gestão do multilinguismo. Em um terceiro momento, ainda nessa seção, refletimos em torno da (in)formação dos professores acerca dos temas que norteiam esta pesquisa. Tendo em vista esses encaminhamentos, passamos às considerações.

### **Caminhos investigativos visando à valorização da pluralidade linguística na escola**

Regiões multilíngues e de fronteiras possuem demandas linguístico-educacionais próprias, considerando que nesses espaços, não raro, há um número expressivo de estudantes que trazem consigo repertórios linguísticos-culturais dos mais diversos, cujas línguas maternas podem ser ou não coincidentes com as línguas de instrução adotadas na escola. São alunos que falam outras línguas em suas casas, vivem seus mais diversos costumes e têm as mais variadas experiências linguísticas e culturais fora dos espaços de escolarização. De fato, não somente os alunos, mas toda a comunidade escolar se vê influenciada pela heterogeneidade do entorno, uma vez que as situações de contato de línguas estão dispersas em diferentes domínios, a exemplo da paisagem pública urbana, dos espaços de trocas comerciais, dos espaços de lazer, dos ambientes de culto e em situações diversas do convívio cotidiano dessa região de fronteira. Nesse sentido, cabe aqui a reflexão de Morello (2016, p. 18):

[...] as realidades multilíngues e plurilíngues se impõem. Elas são parte da história, estão ligadas aos movimentos migratórios, à convivência entre distintos grupos humanos e alicerçam, desde longa data, lutas políticas por direitos cidadãos equânimes. As línguas, em sua diversidade e diferenças, são dinâmicas, persistem e pressionam os limites do monolinguismo.

Desse modo, ao voltarmos nosso olhar para as percepções e práticas dos professores, tivemos como objetivo compreender, igualmente, como se constituía o repertório linguístico desses sujeitos que lidam com a pluralidade nas suas práticas pedagógicas e que, pressupúnhamos, também poderiam apresentar um repertório plural.

Tendo como princípio a ideia de que a valorização e promoção do multilinguismo constitui-se como uma política linguística que contribui para o desenvolvimento de sociedades sustentáveis, intencionamos desenvolver uma pesquisa que contribuísse para a construção da visibilidade da pluralidade de línguas do colégio, bem como fornecer elementos para a fomentar políticas linguísticas para a valorização da riqueza linguística e cultural nele presente. Sobre as políticas linguísticas educacionais, apoiamos-nos em Menken e García (2010) quando afirmam que estas se definem como

[...] produto conjunto da atividade construtiva dos educadores, bem como o contexto no qual essa atividade construtiva é construída. Ou seja, as políticas linguísticas educacionais fornecem uma estrutura ou texto que envolve os educadores em comportamentos situados em seus próprios contextos locais. As políticas linguísticas educacionais são, portanto, tanto estrutura quanto atividade, da mesma forma que uma teia de aranha é o produto que une a atividade construtiva de uma aranha e o contexto de apoio no qual a teia é construída. (MENKEN e GARCÍA, 2010, p. 256, tradução nossa)<sup>2</sup>.

Considerando a compreensão desse contexto em que a atividade construtiva dos educadores é formada, adotamos, como procedimento metodológico, a realização de um mapeamento linguístico cujo objetivo foi o de “reunir o maior número de informações possíveis sobre o repertório linguístico da comunidade escolar” (BROCH, 2014, p. 102). Esse procedimento dialoga com a metodologia dos diagnósticos sociolinguísticos que tem como finalidade “compreender alguma problemática relacionada a uma situação de contato linguístico com a finalidade de propor algum tipo de intervenção.” (SEIFFERT, 2014, p. 86, grifo da autora). Nesse sentido, ressalta-se que quaisquer decisões em torno das línguas e de seus usos devem partir de uma descrição detalhada e de um reconhecimento do campo em que as decisões serão tomadas. Ou seja, tal qual o projeto de uma edificação, é preciso reconhecer as características do terreno para que se possa propor algo sobre ele.

Assim, com vistas a conhecer a realidade sociolinguística do colégio, foi possível lançar mão de diferentes procedimentos,

---

<sup>2</sup> Todas as traduções de citações constantes deste artigo são de nossa responsabilidade.

mesclando abordagens qualitativas e quantitativas, entre as quais se incluem instrumentos para geração de dados como questionários, observações e notas de campo, além da análise documental com destaque para o Projeto Político-pedagógico da instituição. Apoiando-nos nessas bases, foi-nos possível identificar e quantificar as línguas em circulação no colégio (precisamente entre alunos e corpo docente), bem como depreender a forma como a instituição organizava em torno da realidade multilíngue do entorno.

Por meio da observação em campo, percebemos, no decorrer do mapeamento realizado entre os alunos, que a investigação suscitou a curiosidade entre os estudantes sobre as línguas que falavam e, da mesma forma, um despertar entre os professores para as línguas que estavam em situação de contato na escola, de modo que nos foi possível abordá-los sobre suas práticas face à heterogeneidade linguística desse contexto, como também propor reflexões sobre políticas linguísticas para o multilinguismo e desafios da formação de professores nesses contextos.

Para fins da pesquisa com o corpo docente, nossa amostra contou com a participação de 40 (quarenta) docentes da instituição, os quais responderam a um questionário, elaborado e disponibilizado via aplicativo *Google Forms*, cujo conteúdo continha 15 (quinze) questões, tanto abertas quanto fechadas. O envio digital foi proposto para que pudéssemos ter maior alcance dos professores e de forma mais ágil, levando em conta suas demandas cotidianas e as dificuldades de abordar esse grupo numeroso pessoalmente, considerando os vários turnos de aulas e níveis atendidos pela escola. Importante ressaltar que a pesquisa contou com todos os procedimentos éticos necessários para seu desenvolvimento, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade a qual se vincula.

As questões propostas no questionário para os professores visavam identificar as línguas que constituam seus repertórios, a forma como percebiam e agiam diante da pluralidade linguística em suas práticas em sala de aula, considerando o contexto em que estavam inseridos e, adicionalmente, perguntas que visavam saber se os docentes haviam obtido alguma formação (inicial ou continuada) em torno de temas relacionados às políticas linguísticas e ao multilinguismo.

Assim, por meio do instrumento de pesquisa, os professores foram encorajados também a refletir sobre as línguas que fazem parte de seu

repertório, pensar sobre quais línguas desejariam aprender, bem como refletir sobre o que faziam no cotidiano de suas práticas pedagógicas diante da presença de alunos falantes de outras línguas no espaço de sala de aula (a exemplo de metodologia, avaliação etc.). Menken e García (2010) propõem que depreender o perfil sociolinguístico e as práticas linguísticas de um contexto são um importante passo em direção à autorreflexão e, também, para a construção de políticas linguísticas que iniciem de dentro para fora (políticas *bottom* que partam dos atores de determinado contexto). As pesquisadoras propõem diversos princípios que contribuem para esse exercício de reflexão por parte da equipe pedagógica, a fim de que possam conhecer e refletir sobre suas realidades e sobre as políticas linguísticas-educacionais, e de modo que lhes seja possível agir sobre elas. Isso porque, para Menken e García (2010), os educadores estão no epicentro de um dinâmico processo de gestão do multilinguismo.

Ainda, no que tange ao papel primordial dos mapeamentos e diagnósticos de dada realidade sociolinguística, as palavras de Seiffert (2014, p. 111) corroboram a discussão:

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

Embora Foz do Iguaçu seja um espaço reconhecidamente multilíngue, as instituições de ensino de modo geral não têm como prática a realização de diagnósticos ou mapeamentos linguísticos para compreender o perfil da comunidade escolar. Em geral, as iniciativas partem de pesquisas acadêmicas ou de projetos desenvolvidos pelas universidades localizadas na região, o que justifica a pertinência do tema aqui exposto. Trata-se, de fato, de uma realidade que se replica em diversos outros contextos geopolíticos multilíngues, uma vez que é recente a construção desse olhar diante da pluralidade de línguas e das políticas linguísticas para a promoção do multilinguismo. Nesse sentido, Coelho (2012) lamenta que

Infelizmente, o potencial da diversidade linguística para o enriquecimento cultural é raramente percebido nas escolas. Na maioria das escolas multilíngues, apenas a população estudantil é multilíngue: as suas línguas parecem não desempenhar nenhum papel na sua educação ou na vida escolar diária. (COELHO, 2012, p. 194, tradução nossa).

Julgamos, portanto, o mapeamento linguístico que realizamos na instituição como uma ação relevante para promover um despertar dos professores para o multilinguismo que é comum na fronteira e instigá-los a pensar sobre suas práticas em suas salas de aulas plurais. Compreendemos, nesse sentido, que a realização do mapeamento se constitui como uma importante estratégia base para a construção de práticas visando à promoção da pluralidade linguística da escola, uma vez que o procedimento possibilita a abertura de um espaço de interlocução sobre o tema.

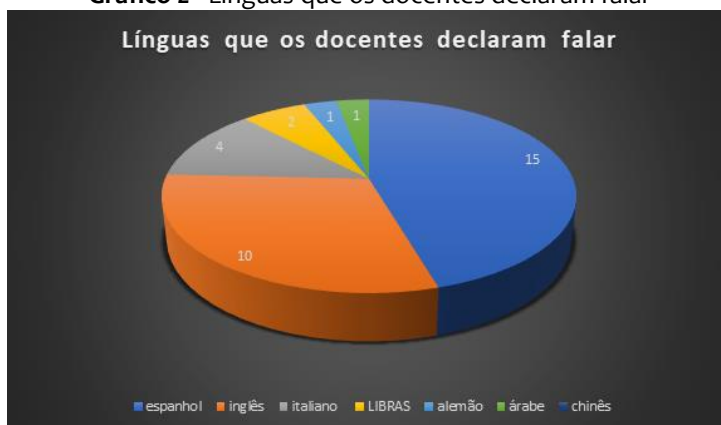
### **O mapeamento entre docentes: percepções e práticas**

Nesta seção, apresentamos e discutimos os dados gerados junto aos docentes. Primeiramente, apresentamos dados quantitativos no que diz respeito às línguas que os docentes declararam compor seu repertório linguístico, às línguas que gostariam de aprender e às línguas que consideram mais importantes, questão essa em que sobressaem atitudes linguísticas desses educadores. Na sequência, apresentamos dados relativos às questões em que buscávamos depreender a percepção dos professores quanto à presença de alunos falantes de outras línguas diferentes da língua oficial nacional e língua de instrução da escola, o português, bem como depreender a postura dos professores frente à diversidade linguística na escola. Nessa seção, portanto, buscamos elucidar a gestão do multilinguismo desempenhada pelos professores em suas práticas (BERGER, 2015), ou seja, suas estratégias frente ao multilinguismo. Por fim, apresentamos dados relativos à (in)formação dos professores no que tange aos temas política linguística e multilinguismo, eixo de nossas discussões.

Para fins de exposição dos dados, destacamos alguns excertos de declarações constantes dos questionários e convencionamos nomear os docentes como P (professor/a) e um numeral para diferenciá-los, considerando que informamos aos mesmos que não era necessária a identificação ao responderem as questões.



**Gráfico 2 - Línguas que os docentes declaram falar**



Fonte: Dados da pesquisa.

No que tange ao mapeamento das línguas faladas pelos docentes, foi-nos possível identificar que, entre os 40 (quarenta) participantes, 22 (vinte e dois) deles declararam falar outras línguas em diferentes níveis de conhecimento, além da língua portuguesa (língua oral oficial nacional). Identificamos que, em alguns repertórios, configurava a língua inglesa, cujo lugar de prestígio a coloca entre as línguas adicionais mais aprendidas do mundo, como também as línguas em circulação no entorno social. Línguas como Libras, reconhecida e regulamentada no Brasil, espanhol (língua oficial dos países vizinhos – Argentina e Paraguai, de diversos países sulamericanos e do Mercado Comum do Sul), bem como línguas de comunidades linguísticas de imigrantes residentes no município (árabe e chinês, por exemplo), sobressaíram nos dados.

Diante desses dados, foi-nos possível inferir que, conforme García (2009), em contextos intensamente plurilíngues, é quase impossível comunicar-se sem ser tocado pela experiência do plurilinguismo. Ainda segundo García (2009) e Baker (2011), indivíduos bilíngues tendem a acolher melhor a diversidade cultural e, à vista desse pressuposto, compreendemos que a presença de professores bi/plurilíngues na escola pode propiciar o fomento de estratégias pedagógicas de acolhimento de estudantes falantes de outras línguas.

García (2009) nos afirma que encontrar professores bilíngues pode ser difícil, mas é primordial que eles se assegurem de que todos os alunos possam participar das aulas com equidade. Para tanto, precisam ter um planejamento abrangedor de políticas linguísticas que

promovam o aprendizado de todos os alunos sem diminuir as línguas que falam, ao invés disso, aproveitando-se delas para impulsionar a aprendizagem, inclusive permitindo que os alunos usem sua(s) língua(s) materna(s) se melhor lhes convier. Coelho (2012) corrobora indicando que muitos dos desafios ligados ao ensino em comunidades multilíngues podem ser superados se houver professores que falam alguma língua da comunidade ou que tenham profundo conhecimento cultural sobre a comunidade.

No que diz respeito ao interesse dos docentes em aprender outras línguas, outra questão existente no questionário, verificamos que 97,4% dos docentes afirmaram que desejariam somar outras línguas aos seus repertórios. Entre as línguas que os professores mencionaram ter interesse em aprender, obtivemos os seguintes dados: 23 deles indicaram inglês; 10 deles, francês; 8 deles, italiano; 5 deles, alemão; 5 deles, árabe; 1, guarani e; 1, LIBRAS. Quanto aos motivos para indicarem essas línguas, o interesse pela língua inglesa voltou à tona os discursos e as motivações já conhecidos e discutidos em vários trabalhos acadêmicos para a aprendizagem dessa língua, evidenciando atitudes linguísticas favoráveis diante do inglês, conforme exemplificamos a partir de suas declarações:

P5: “Gostaria de aprender inglês pois me sinto atrasada e desinformada”.

P10: “Por ser uma língua universal, para viagens e estudos de artigos científicos”.

Quanto ao interesse por aprender alemão, árabe, francês, italiano, LIBRAS e guarani, a maioria justificou a escolha por serem línguas que os permitiriam maior acesso à cultura local, para ampliar seus conhecimentos e por algumas delas serem línguas usadas na fronteira.

Diante desses dados, inferimos que a instituição de ensino possui em seu corpo docente potencial recurso humano que pode contribuir com uma proposta de valorização do multilinguismo nesse contexto, haja vista seus repertórios plurais e a predisposição para a aprendizagem de línguas do entorno social. Passamos, portanto, às reflexões quanto à percepção e às práticas dos docentes diante da pluralidade linguística na escola.

A promoção do multilinguismo na escola pressupõe uma série de medidas de modo a incluir efetivamente a realidade de uso de línguas

diversas no cotidiano das práticas pedagógicas. Compreendemos, portanto, que não se trata meramente de uma promoção simbólica do multilinguismo em situações de festividades ou datas emblemáticas (BERGER, 2015), mas de um conjunto de práticas que propiciam a visibilização das línguas, a percepção quanto às demandas linguístico-educacionais que a presença de sujeitos plurilíngues impõem para a gestão, a sensibilização e a conscientização quanto a tais demandas e políticas vigentes para, em seguida, a proposição de ações de gestão quanto às práticas de ensino e práticas de uso das línguas em situações cotidianas.

Para Broch (2014, p. 108), o mapeamento linguístico escolar constitui-se de importante instrumento para que seja possível agir em torno da percepção da pluralidade, visto que “o perceber espontaneamente está intimamente ligado à sensibilização e à conscientização linguísticas do indivíduo face à diversidade de línguas na sociedade”. Ou seja, perceber é decisivo para que se possa, conforme as palavras de Lunardelli e Santos (2020), “romper o véu monolíngue” e pensar em políticas linguísticas em favor do multilinguismo.

Diante dessas considerações, passamos às questões que objetivaram depreender a percepção dos professores quanto à presença de seus alunos bi/plurilíngues nas suas salas de aula e àquelas que visavam verificar se percebiam reações entre os alunos diante de interações em outras línguas. Também questionamos sobre atividades e formas de avaliação voltadas para alunos falantes de diferentes línguas maternas, de modo a depreender as possíveis formas de gestão do multilinguismo nas práticas pedagógicas e, com isso, abrir um espaço de diálogo sobre o assunto.

Acreditamos que, ao levar os professores a pensar sobre suas percepções e práticas em torno de diferentes línguas em suas aulas, também os levamos a pensar sobre suas ações e, talvez, sobre planejamentos futuros que pudessem considerar a multiplicidade de línguas que é comum na instituição. Ou seja, compreendemos que, ainda que apenas preliminarmente, ao responder ao questionário, deu-se início a um processo de reflexão em torno das línguas em circulação na escola.

Entre os participantes da pesquisa, 68,4% dos professores declararam que nem todos os seus alunos falavam português como língua materna. Diante desse dado, inferimos que os demais ou não possuíam

alunos bi/plurilíngues em suas turmas ou, de fato, essa informação lhes era desconhecida. Nesse sentido, vale ressaltar que o mapeamento linguístico escolar realizado entre os alunos contemplou alunos desde a Educação Infantil ao Ensino Médio e, no momento da aplicação dos questionários junto aos docentes, os dados do mapeamento não haviam sido ainda socializados pela equipe pedagógica. Isso nos garantiu que o questionário entre os docentes captasse suas percepções sem serem influenciados pelos números obtidos.

Ainda a partir dessa questão, alguns professores relataram a rotina de alunos de origem asiática que moravam no Paraguai e que falavam várias línguas como espanhol, português e em alguns casos também o guarani, além de suas línguas maternas, que quase sempre eram alguma variedade do chinês ou do coreano. Os professores levantaram a discussão de que tais alunos, mesmo tendo menor proficiência na língua portuguesa segundo suas percepções, possuíam um riquíssimo repertório linguístico e cultural que poderia ser revertido em maiores trocas de conhecimento nas aulas. Nesse sentido, volvemos a Coelho (2012), quando afirma que, em salas de aula cultural e linguisticamente diversas, há imensas oportunidades de enriquecimento cultural tanto para alunos como para os professores, ainda que agregue múltiplos desafios:

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

Dentre os desafios que o multilinguismo em sala de aula apresenta, precisamente diante de sistemas educacionais historicamente construídos a partir de lógicas monolíngues, reside pensar em formas de gestão da pluralidade linguística nas práticas pedagógicas que possam valorizar a presença de falantes de línguas diferentes, respeitando e acolhendo seus repertórios e

compreendendo-os como potenciais recursos para a construção de espaços plurais que promovam o enriquecimento linguístico e cultural dos envolvidos. Assim, na sequência a esse primeiro questionamento, os docentes foram conduzidos a refletir sobre as outras questões relativas à pluralidade linguística em sala de aula.

Quando questionamos sobre as interações em diferentes línguas entre alunos e as possíveis reações advindas dessas trocas, os professores declararam perceber situações de ajuda mútua, de solidariedade entre pares e entre colegas falantes de línguas diferentes. Ilustramos essa afirmação a partir da resposta a seguir:

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

Em meio ao espírito de cooperação que os professores observam, também foram abordados a desconfiança, o desconforto, quando os colegas estavam falando línguas que os outros não podiam entender:

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

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

Exemplificamos, também, o relato de um professor que sabia que alguns alunos falavam outras línguas em casa, mas que quando ele as ouvia em sala de aula, pedia que não as falassem naquele ambiente, porque nem todos podiam compreender. Embora no caso narrado compreendamos que a intenção do professor fosse uma tentativa de garantir a compreensão entre todos, o dado nos remeteu às práticas de interdição de línguas já apresentadas em pesquisas realizadas em outros contextos geopolíticos, a exemplo do trabalho de MacGregor-Mendoza (2000) na fronteira entre o México e os Estados Unidos da América e o de Redel et al. (2020) em outro município paranaense também localizado na região oeste do Paraná.

No que se refere às práticas de gestão do multilinguismo na escola, visamos também depreender a forma como as avaliações eram pensadas diante do plurilinguismo existente na escola. Essa questão nos

pareceu pertinente, uma vez que, diante da diversidade que se impõe, os alunos poderiam apresentar demandas específicas que, necessariamente, conduzem à emergência de a escola pensar em formas de gestão que garantam equidade, respeito e condições para assegurar aos alunos o êxito no processo de escolarização, levando em conta suas características individuais.

Quando questionados sobre a forma de avaliação entre alunos falantes de línguas maternas diferentes do português e que ainda estavam em processo de desenvolvimento das competências linguísticas nessa língua, a maioria dos professores (71%) relatou que adotava algumas estratégias, como avaliações diferenciadas, maior atenção durante a aplicação dos testes, ajuda na interpretação das avaliações quando necessário, retomada oral do que foi o conteúdo estudado e mais cautela ao corrigir essas avaliações. A seguir, destacamos algumas das declarações:

P6: “Avalio as orações e sentenças levando mais em consideração a informação (cognitivo) do que a gramática normativa exige.”

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

Um professor relatou como avalia seus alunos observando suas habilidades e acessando seu aprendizado com testes orais como uma forma de permitir que pudessem explicar o que aprenderam:

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

A partir das declarações dos professores em torno de suas práticas, depreendemos que não há um direcionamento específico na escola diante dessa questão, o que leva os docentes a desenvolverem formas de gestão do multilinguismo subjetivas, pautadas em suas percepções e na emergência da tomada de decisões. Nesse sentido, a leitura do Projeto Político-pedagógico da escola nos auxiliou na compreensão desses dados, uma vez que, embora o documento faça menção à realidade linguístico-cultural do entorno e explicita a importância da valorização dessa potencialidade, não encontramos

orientações ou indicação de formas de gestão e estratégias quanto à pluralidade de línguas comum às salas de aula da instituição e de Foz do Iguaçu em geral. Respeito e valorização da diversidade (cultural) são menções frequentes no documento, porém a questão específica da pluralidade de línguas parece subsumida na ideia de diversidade cultural, tal qual Broch (2014) identifica em muitos documentos da educação básica.

Assim, de modo geral, os professores relataram utilizar de estratégias diferentes para se fazerem compreendidos, como falar mais devagar, pedir ajuda para outros alunos na sala ou tentar explicar individualmente quando necessário, o que nos levou a inferir que as políticas linguísticas ocorrem nas salas de aulas de modo intuitivo e diante de uma realidade que impõe tomadas de decisão. Isso nos levou a supor que, mais importante do que ter no corpo docente professores que falam várias línguas, talvez o ideal fosse ter professores que estejam cientes da realidade que os cerca, sobretudo professores que sejam receptivos e tenham atitudes positivas em relação ao multilinguismo, conforme sugere Coelho (2012):

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

Depois de termos conhecido um pouco sobre o repertório linguístico dos professores e sabermos sobre como percebem a pluralidade linguística da escola e em suas salas de aulas, já nos encaminhando para a conclusão desta seção, apresentamos reflexões em torno da formação dos professores sobre os temas que constituem o eixo desta investigação, a saber: políticas linguísticas e multilinguismo.

A partir das respostas obtidas no questionário, pudemos constatar que 54% dos professores não possuíam (in)formação sobre os assuntos que concernem a esta pesquisa, 45,9% disseram que haviam tido alguma formação sobre diversidade linguística/multilinguismo, 10% sobre políticas linguísticas e 2% sobre direitos linguísticos.

Considerando que, somente nas últimas décadas, o tema tornou-se fecundo no meio acadêmico no Brasil, o que se verifica pelo volume de publicações e trabalhos acadêmicos sobre políticas linguísticas para o multilinguismo e temas correlatos, inferimos que, de fato, muitos professores em exercício não tiveram esses estudos como parte de sua formação. Destacamos ainda que, entre os participantes, havia professores de diferentes áreas do conhecimento e que, por isso, tais assuntos não estavam contemplados em seus currículos de formação inicial. No que tange à formação específica da área de estudos da linguagem, Fraga (2014), em pesquisa exploratória, ao cotejar as grades de diferentes cursos de graduação e de pós-graduação, evidenciou que os temas eram abordados principalmente em cursos de pós-graduação das áreas de Letras e Estudos da Linguagem.

Conforme Oliveira e Altenhofen (2011) explicam, há ainda limitações no sentido de implementar políticas de promoção da pluralidade linguística pois no Brasil, a produção da homogeneização linguística esteve no centro das ações de políticas linguísticas no país. Nesse sentido, no sistema universitário, “[...] há falta de quadros capacitados em quase todas as frentes das novas políticas linguísticas, em especial no desconhecimento técnico para a implementação de ensino bi ou plurilíngue (com todos os componentes que isso implica)” (OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011, p. 198).

Conforme Lunardelli e Santos (2020), o tema das políticas linguísticas é na maioria das vezes um desconhecido da escola e questões sobre a pluralidade de línguas são pouco abordadas e discutidas. Isso, segundo as autoras, contribuiu ainda mais para a formação de espaços monolíngues e para a invisibilização e apagamento de outras línguas. À vista dessas considerações, as autoras acrescentam que é papel dos gestores promover o debate e práticas diante das realidades escolares e que, por meio de ações de gestão de línguas na escola, é possível

[...] criar políticas linguísticas que visem a dar voz e vez aos mais diversos grupos falantes, que visem à formação dos professores, tendo como intuito diminuir as barreiras linguísticas existentes entre os sujeitos e suas línguas, bem como promover a construção de saberes para a valorização e a promoção da diversidade. (LUNARDELLI; SANTOS, 2020, p. 53)

Quando questionados se possuíam interesse em formação específica que contribuísse para suas práticas pedagógicas nesses



contextos, alguns professores explicitaram a importância de maior qualificação, principalmente em face ao contexto socioeducacional em que se inserem que, cada vez mais, impõe demandas linguístico-educacionais próprias. Ilustramos a seguir com declarações de professores, quando questionados se teriam interesse em ampliar os conhecimentos sobre os temas citados:

P4: “Até para nos prepararmos melhor para lidarmos com esses casos de alunos que tem aumentado muito em nosso colégio.”

P26: “Sim. Pois nos ajuda a entender e lidar com as dificuldades em sala. Entender que a diversidade linguística é natural principalmente na cidade de Foz do Iguaçu, nas três fronteiras.”

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

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

Diante dessas declarações, é possível afirmar que a pluralidade de línguas no colégio é, de fato, percebida pelos professores, que explicitam os desafios com os quais lidam em seu cotidiano em sala de aula, tendo em vista o crescente contingente de alunos bi/plurilíngues que se matriculam na escola e que, nem sempre, possuem competências mínimas em língua portuguesa para interagir e participarem com êxito dos processos de ensino-aprendizagem. Conforme o professor P35 afirma, a diversidade linguística (entendida no contexto da pesquisa como diversidade de línguas) é inevitável e que, por isso, exige formação e políticas apropriadas. Compreendemos, assim, que o incentivo à formação continuada na forma de cursos de extensão, oficinas e outras iniciativas que partam da escola e do município para qualificar os seus professores em torno dessas questões é uma política necessária e urgente.

Semelhante aos resultados apresentados por investigação conduzida por Morello (2016, p.38) em outros contextos de fronteira, “[...] a explicitação do multilinguismo na escola desencadeou questionamentos sobre o despreparo dos docentes para lidarem com as várias línguas” e, por isso, evidenciamos que percepções e práticas dos professores perpassam a ausência de qualificação e de políticas linguísticas-educacionais voltadas para a promoção do multilinguismo.

Diante do exposto, passamos, portanto, às considerações finais.

## Considerações finais

Quando iniciamos a pesquisa, objetivávamos compreender o repertório linguístico da escola em questão, ansiávamos quantificar para poder melhor compreender a complexidade linguística do contexto escolar, as línguas faladas e compreendidas pelos seus alunos. Tínhamos como intenção, igualmente, ouvir os professores para entender mais integralmente o cenário à nossa frente. Os dados, as reflexões, as percepções dos professores, todavia, despertam ainda mais inquietações e anseios.

As línguas que ecoam nas salas de aulas altamente multilíngues desta escola e que clamam por ser realmente ouvidas, reconhecidas, estimuladas e valorizadas, em conjunto com os relatos dos professores e o interesse deles em refletir e inteirar-se sobre políticas e planejamentos linguísticos dão conta de que o trabalho não está concluído.

O cenário multilíngue da escola exige adequações para que as práticas escolares se tornem também plurais, diversas, variadas. Uma mudança de orientação se faz necessária para que se possa garantir equidade no âmbito escolar, nas práticas de ensino-aprendizagem neste contexto transfronteiriço e multilíngue.

Percebemos que um grande movimento tem se intensificado entre pesquisadores e comunidades linguísticas, organizações, instituições de pesquisa, no sentido de levar a cabo a proposta de promover o multilinguismo em diversas esferas da vida social. Cabe à esfera educacional, portanto, fazer valer o objetivo de superar o “paradigma de silenciamento e de negação da nossa realidade plurilinguística”, constante do parecer que trata das Diretrizes para Educação Plurilíngue no país (BRASIL, 2020, p. 8).

Assim, encerramos este texto voltando às palavras de Lunardelli e Santos (2020, p. 64) que ressaltam a importância de abrir caminhos para promover “reflexões sobre a gestão de línguas nos espaços escolares, tendo em vista fornecer elementos que possibilitem a construção de novos conhecimentos acerca do papel dos educadores perante os contextos multilíngues”. A pesquisa que realizamos na escola deu os primeiros passos para cumprir essa finalidade.

## Referências

- ALTENHOFEN, C. V. Plurilinguismo na escola e na sociedade em uma perspectiva macrolinguística. In: *Organon*. V.32, N. 62, 2017, P.1-5.
- BERGER, I. R. *Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil-Paraguai: um olhar a partir do Observatório da Educação na Fronteira*. (Tese de Doutorado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina: 2015.
- BAKER, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters, Clevedon, 2001.
- BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a oferta de educação plurilíngue*. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue>> Acesso em: 05 de março de 2021.
- BROCH, I. K. *Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares*. f.265. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2014.
- CALVET, L. J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- CALVET, L. J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola editorial; IPOL, 2007.
- COELHO, E. *Language and Learning in Multilingual Classrooms: A Practical Approach*. Estados Unidos da América, 2012.
- EBERHARD, D. M.; SIMONS, G. F.; FENNIG, C. D. (eds). *Ethnologue: Languages of the world*. 24 ed. Dallas, Texas: Sil International, 2021. Disponível em: <<http://www.ethnologue.com>> Acesso em 01 mar 2021.
- FRAGA, L. Políticas Linguísticas na formação do licenciando de Letras: uma discussão introdutória. In: CORREA, Djane Antonucci. (Org.) *Política Linguística e Ensino de Língua*. SP: Pontes Editores, 2014.
- GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century*. Malden, MA; Oxford: Wiley-Blackwell Pub., 2009.
- LUNARDELLI, M. G.; SANTOS, R. A. B. Rompendo o véu monolíngue: caminhos possíveis de gestão de línguas no ensino fundamental em Medianeira-PR. In: BERGER, I. R.; REDEL, E. *Políticas de gestão do multilinguismo: práticas e debates*. Campinas, Pontes: 2020.

MACGREGOR-MENDOZA, P. Aqui no se habla Espanhol: stories of linguistic repression in southwest schools. In: *Bilingual Research Journal*, 24:4, Fall, 2000.

MENKEN, K., GARCÍA, O. *Negotiating Language Policies in Schools*. New York: Routledge, 2010.

MORELLO, R. Línguas, fronteiras e perspectivas para o Ensino Bilíngue e Plurilíngue no Brasil. In: MORELLO, R. MARTINS, M. F. *Política Linguística em contextos plurilíngues: desafios e perspectivas para a escola*. Florianópolis, IPOL: Editora Garapuvu, 2016.

OLIVEIRA, G. M.; ALTENHOFEN, C. V. O in vitro e o in vivo da política da diversidade linguística do Brasil: inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade. In: MELLO, H. ALTENHOFEN, C.V. RASO, T. *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

REDEL, E.; MARTINY, F. M.; HECK, D. M. “A escola pede aos pais para falarem em casa em português com os filhos”: gestão de línguas e práticas educacionais de professores em uma escola pública na região de fronteira Brasil/Paraguai. In: BERGER, I. R.; REDEL, E. *Políticas de gestão do multilinguismo: práticas e debates*. Campinas, Pontes: 2020.

SEIFFERT, A. P. *Censo, Diagnóstico, Inventário E Observatório Linguísticos: Aspectos Metodológicos E Papel Político-Linguístico (Tese de Doutorado)*. Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Linguística. Florianópolis, SC. 2014.

UNESCO. *Message from Ms Audrey Azoulay, Director-General of UNESCO, on the occasion of International Mother Language Day 2021, "Fostering multilingualism for inclusion in education and society"*, 21 February 2021. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375566\\_eng](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375566_eng)>. Acesso em: 19 fev. 2021.



## ESPAÑHOL COMO LÍNGUA DE HERANÇA: (RE)CONSTRUINDO IDENTIDADES

Quézia Cavalheiro Mingorance Ramos  
Sanimar Busse

### A que viemos

As línguas de herança, que constituem o cenário linguístico-cultural do Brasil, existem, em parte, por conta das migrações, e compõem temas de pesquisa de uma emergente e importante área de estudos acadêmicos: plurilinguismo e contatos linguísticos. Os processos migratórios, em sentido amplo, mobilizam as mudanças socioculturais e a formação de novas identidades, cuja origem está nos contatos entre culturas, línguas e hábitos. Os povos que cruzam fronteiras e chegam, por exemplo, ao Brasil trazem de herança sua cultura, sua(s) língua(s) e seus falares e, nesse cenário, reside o nosso objeto de pesquisa: o espanhol como língua de herança.

Os vaivéns de uma nação vão contribuindo, entre tantos inúmeros e não menos importantes aspectos, para sua constituição da riqueza linguístico-cultural. O plurilinguismo, como pano de fundo, faz com que as línguas estejam continuamente em contato (CALVET, 2009) e abarca uma gama de relações sociais, culturais e linguísticas que nos leva a expandir as discussões consoantes aos contatos linguístico-culturais e à relação dos falantes com a diversidade de línguas e culturas.

As regiões fronteiriças, como as da região Sul do Brasil, ilustram parte da multiplicidade e complexidade linguístico-cultural brasileira. Nelas coexistem povos e culturas hispano-americanos, assim como indígenas, e convivem pessoas cuja língua de herança é a espanhola, uma vez que descendem de imigrantes de países de língua oficial espanhola. Nesse viés, encontramos-nos frente a sujeitos falantes propensos a constituir identidades híbridas ou a acreditar em algum tipo de “unidade” em meio a diversidade. É desse ponto que parte o

questionamento que norteia a construção deste artigo: há identificação dos falantes com a sua língua-cultura<sup>1</sup> de herança?

### **Contexto da pesquisa: espaços de encontro**

Das localidades que constituem o recorte geográfico da pesquisa, selecionamos oito informantes, que residem em municípios próximos à fronteira com o Paraguai e a Argentina. Dos oito informantes, dois nasceram no Paraná, onde moraram por trinta anos; no período das entrevistas, porém, estavam vivendo em Barcelona (Espanha). Selecionamos esses falantes de herança a partir do vínculo parental, ou seja, ser filho ou filha de pai e/ou mãe hispanofalante. Já conhecíamos quatro falantes de herança e, pela rede de contatos destes com outras famílias cuja descendência é hispano-americana, chegamos aos oito participantes. Trazemos, aqui, brevemente, o perfil dos informantes que são parte desta pesquisa: são oito falantes de herança brasileiros com idade igual ou superior a 17 anos; dois cujo pai e mãe são espanhóis; uma cujo pai e mãe são chilenos; três cujo pai é peruano e a mãe é brasileira; uma cujo pai é brasileiro e a mãe uruguaia; um cujo pai é paraguaio e a mãe brasileira

Para a coleta dos dados, recorreremos a conversas no formato entrevista, a partir de um roteiro de perguntas semiabertas e exploratórias, com vistas à análise qualitativa do material coletado. Esse roteiro foi construído com base nas investigações de Aguilera (2009), Corbari (2013) e Sartin (2016) e, nele, distribuímos 25 perguntas em três blocos. Tendo em vista o objetivo do recorte feito para este artigo, atentamo-nos, excepcionalmente, ao segundo bloco, que se destina a *verificar a transmissão da língua de herança, as crenças e atitudes do falante e se há identificação com sua cultura de herança*.

Cumpre-nos, a partir de então, ilustrar os *loci* de nossa pesquisa, ou seja, de onde vêm os falantes de herança que participaram das entrevistas. A participação da população imigrante sobre a população dos estados do Sul do Brasil, dada sua estratégica localização, é representativa. Berardi (2014) traz pertinentes discussões a respeito dos imigrantes sul-americanos e salienta que a ‘migração fronteiriça’ é fenômeno bastante marcante na América Latina, sendo as questões laborais parte das razões que impulsionaram os deslocamentos.

---

<sup>1</sup> Usamos tal denominação conforme Mendes (2015) e Benedini (2015).

Tomando para análise os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 1960 a 2010, o pesquisador observa, também, a relevância do número de imigrantes latino-americanos no Brasil nesse período. No período entre 1970 e 1980, esse número representou 53%, visto a expressiva chegada de chilenos e uruguaios; de 2000 e 2010, 26%, período no qual chegam muitos paraguaios e argentinos. Em suma, os falantes de herança que participam desta pesquisa residiam ou residem em cidades fronteiriças, as quais dispõem de múltiplas e diferentes faces, formando, assim, uma sociedade poliédrica, como coloca Oliveira (2012).

### **Da coleta dos dados**

As entrevistas, feitas em 2018 durante a pesquisa de mestrado de uma das autoras, foram gravadas, a fim de que pudéssemos registrar os relatos e revisitá-los, quando fosse necessário. Percorremos o roteiro de perguntas construídas previamente e definidas de acordo com o tema da pesquisa. A coleta dos dados foi-se construindo por meio de um diálogo assimétrico, permitindo-nos a interação com os informantes e deixando-os confortáveis para relatar as memórias e os posicionamentos tomados em torno de sua língua-cultura de herança.

No tocante ao que nos orientou na escolha dos trechos das entrevistas analisados neste artigo, optamos por selecionar os mais significativos tendo em vista seu conteúdo e os objetivos traçados para o segundo bloco que compõe o instrumento. Conscientes das exigências éticas para o desenvolvimento da pesquisa, a documentação requerida tramitou no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos participantes posteriormente. O encontro com os informantes ocorreu do modo mais conveniente para eles; alguns preferiram conversar em seu local de trabalho, outros, em suas residências, e houve, ainda, os que preferiram fazê-la por meio de uma chamada on-line. As conversas foram gravadas com o auxílio de um aparelho celular.

Todas as entrevistas foram transcritas, grafematicamente, considerando a ortografia oficial e preservando traços dialetais no que se refere à grafia de segmentos como ‘né’, ‘tá’, ‘tava’, ‘pra’ e marcando as hesitações ou pausas com reticências.



## Língua de herança e seus falantes, quem são

Ao investigar a origem e as definições de “língua de herança”, Moroni (2017) explica que seu uso remonta ao final da década de 1970, utilizada a princípio no Canadá, para referir-se às línguas faladas pelos imigrantes, diferentes da oficial, e que, por vezes, eram transmitidas por várias gerações. A partir de meados da década de 1990, o termo se popularizou nos Estados Unidos (MORONI, 2017) e, hoje, é comum encontrar, em boa parte das pesquisas dedicadas ao estudo das línguas de herança, bem como na nossa, a relação destas com as comunidades de imigrantes.

Entre os autores referência nas investigações a respeito de língua de herança estão Valdés (2000), Van Deusen-Scholl (2003) e Polinsky (2018). Tendo em vista a definição de Rothman (2009), Polinsky (2018) explica que uma língua se qualifica como língua de herança se é a língua falada em casa ou é a língua com que a criança tem contato desde a infância e que não coincide com a língua dominante na sociedade. A pesquisadora entende, ainda, que a língua de herança é uma forma de bilinguismo, que pode ser receptivo ou recessivo, estando essa última classificação de bilinguismo relacionada ao momento em que a língua de casa vai tornando-se muito mais fraca, em relação à outra língua que é predominante no país.

Como falantes de herança Polinsky (2018) reconhece aqueles que foram expostos à língua minoritária desde o nascimento e que constituem um grupo de bilíngues cuja língua mais frágil seja a de herança. A autora diz que é preciso distinguir os falantes que têm certa conexão familiar, étnica ou emocional com dada língua, ainda que não tenham tido contato com ela durante a infância, daqueles que escolheram reaprender e reviver tal língua ao longo da vida adulta.

Sob a perspectiva de Van Deusen-Scholl (2003), os falantes de herança compreendem “*a heterogeneous group ranging from fluent native speakers to nonspeakers who may be generations removed but who may feel culturally connected to a language*”<sup>2</sup> (VAN DEUSEN-SCHOLL, 2003, p. 221). Em outros termos, apesar de não dominar a língua de herança, o falante sente-se a ela culturalmente ligado.

---

<sup>2</sup> [...] grupo heterogêneo composto de falantes nativos fluentes e não falantes, que, mesmo sendo de gerações mais distantes, podem sentir-se culturalmente conectados com a língua.

Falar sobre língua-cultura de herança e falantes de herança foi, segundo os informantes, uma experiência inédita; certamente, isto não significa que esses falantes não se identifiquem com a cultura e a língua de herança, compartilhando valores culturais de determinado grupo e (re)construindo identidades. O que ocorre é que, muitas vezes, não conhecem ou se dão conta de pesquisas e políticas linguísticas cujo objetivo seja preservar o plurilinguismo e manter as línguas minoritárias. É sobre a relevância das línguas na construção de nossas identidades que se ocupa a próxima subseção.

### **Os ladrilhos que compõem o mosaico: identidades**

Começamos esta seção mencionando uma fala da autobiografia de Hoffman (1989): *“I am the sum of my languages – the language of my family and childhood, and education and friendship, and love, and the larger, changing world [... ]”*<sup>3</sup>. Entendemos que nossa(s) identidade(s) é(são) construída(s) e reconstruída(s), e a essa (re)construção se somam todas as histórias, os contatos linguístico-culturais e os contextos nos quais interagimos. Ainda mais do que isto, identidades não se resumem a essências, são representações, como destacam Hall (2006), Haesbaert (2007) e Coelho (2009). É comum que algumas páginas das pesquisas sobre língua de herança estejam ocupadas com discussões a respeito de identidade e da relação identidade, cultura e língua, dado que ocorre uma série de práticas culturais por meio das quais os falantes de herança expressam identidades que emergem das ramificações familiares.

O contato com culturas diferentes, a percepção de um ambiente composto de tons, de línguas, de tradições diferentes, e o sentimento de confraternidade constituem as identidades do falante de herança. A língua de herança é, assim, pensada como um dos traços da identidade e da cultura do falante, “algo que permite pertencer a um grupo de ‘nós’, aqueles que se identificam com ela e realizam certas práticas culturais” (MORONI, 2017, p. 96).

Ochs (1993) explica que aqueles que vivem em situações de multilinguismo constroem ativamente suas identidades sociais, ao invés

---

<sup>3</sup> Eu sou a soma de minhas línguas – a língua de minha família e de minha infância, a língua de minha escolarização e de minhas amizades, da língua do amor e do mundo, imenso e em constante transformação.

de acatarem uma prescrição cultural para a construção de sua identidade. As identidades vão se moldando, em um processo infindo, no qual incidem inúmeros fatores sociais cambiantes. Nas palavras de Leeman (2015, p. 102), “*identities are not fixed within the individual but instead are shaped and constrained by the macro and micro-level sociohistorical contexts, including societal ideologies, power relations and institutional policies*”<sup>4</sup>. Para Hall (2006), à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, “somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (HALL, 2006, p. 13).

A língua é uma das manifestações mais óbvias de identidade. É parte da construção identitária. Não defendemos que o falante de herança deva identificar-se com uma ou outra língua-cultura, preservando um único modo de ser, “a identidade não é só a busca das raízes; tão pouco a permanência em um único modo de ser” (MELIÁ, 2006, p. 6). O que há são identidades em movimento, desconstruindo-se, regenerando-se e articulando-se.

Em vista da discussão que estamos tecendo, chega o momento de estabelecer os diálogos entre as vozes dos pesquisadores e as dos falantes de herança que são parte de nossa pesquisa. Pensar nos processos de identificação desses indivíduos implicou perceber que ora há identificação com a cultura herdada de seu pai ou mãe, ora com a do país onde residem. A fala de um dos informantes, cujo pai é paraguaio, reflete justamente a construção de identidades híbridas, que se complementam e se articulam constantemente. Ao falarmos a respeito da(s) cultura(s) do Paraguai, aproveitamos para perguntar se essa(s) cultura(s) era(m), de algum modo, representativa(s) para o informante 1 e se havia identificação com ela(s):

**EXCERTO 1 – Informante 1 (pai paraguaio, mãe brasileira)**

**Inf. 1:** Muito, com certeza.

**Pesq.:** Você se identifica talvez mais...?

**Inf. 1:** Sim, com o tererê, eu canto músicas no guarani às vezes, eu como chipas no Paraguai, eu sou paraguaio, tomo *cocido*, então eu tenho muita influência até hoje e é uma coisa que eu aprendi a gostar.

---

<sup>4</sup> As identidades não são fixadas no indivíduo, mas são moldadas e restringidas pelos contextos sócio-históricos macro e micronível, incluindo ideologias sociais, relações de poder e políticas institucionais.

**Pesq.:** Então se alguém te pergunta se você é brasileiro, você responde que é brasileiro ou você fica com vontade de dizer que é paraguaio?

**Inf. 1:** Eu falo que eu sou mestiço, que eu sou “brasiguaião”, misturado, eu falo que eu tenho as duas, eu sempre falo isso. Eu nunca falo só brasileiro, é que no meu documento está brasileiro, mas eu falo que eu sou dos dois.

Notamos, ao longo do relato, o sentimento de pertencimento manifestado tanto em relação à cultura brasileira como à paraguaia. Moroni (2017) atenta à questão de a identidade ser mencionada como pertencimento, ou seja, “o sentimento de ser parte de um grupo ou uma representação de grupo” (MORONI, 2017, p. 170). Definir-se como ‘brasiguaião’ evidencia a percepção de entremesclagem cultural, reforçada, também, pelo fato de o falante morar em uma cidade cujas fronteiras estão delimitadas com o Paraguai. Isso viabiliza “a compreensão dos fenômenos de identidade híbrida, hifenizada, múltipla, difusa, tão características da contemporaneidade” (COELHO, 2009, p. 26).

Entre os informantes que participaram das entrevistas, três eram filhos de pai peruanos. Todos afirmaram haver identificação com a cultura peruana, em algum aspecto. Para contar sobre a construção de sua identidade e a relação com a cultura peruana, a informante 5 menciona a imagem da avó:

#### **EXCERTO 2 – Informante 5 (pai peruano, mãe brasileira)**

**Pesq.:** Pra você, assim, ela [a cultura peruana] é importante?

**Inf. 5:** Muito importante. Sim, sim, o modo como você se relaciona com as pessoas, no modo como você é mesmo, a sua imagem... é bem importante, eu acho que me constituiu assim, fez parte.

**Pesq.:** Algo que eles têm como característica geral e que você também tenha? Você consegue perceber algo assim ou...?

**Inf. 5:** Vamos ver, assim, um pouco trabalhadora, de não ter medo do trabalho. A minha avó sempre foi muito trabalhadora assim e sempre colocou os filhos para trabalhar bem cedo. Então talvez essa questão do trabalho...

Na fala, o aspecto que prevalece na percepção da falante de herança é o trabalho, que, como relatado, é uma característica que constitui o povo peruano. Outro ponto que chama atenção é o uso do verbo “constituir” no pretérito perfeito, tempo de ações terminadas no passado. É provável que a falante entenda a identidade como um

produto acabado, e não como um contínuo processo de interação entre os traços culturais da família do pai e os da família da mãe. As identidades, como expusemos anteriormente, moldam-se e remoldam-se de acordo com os diferentes momentos da história, “permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’” (HALL, 2006, p. 38).

Em outra entrevista, a falante de herança reconhece sua língua-cultura de herança como determinantes na escolha de sua profissão:

**EXCERTO 3 – Informante 4 (pai peruano, mãe brasileira)**

**Pesq.:** Qual é a importância do espanhol e da cultura da tua família pra tua identidade?

**Inf. 4:** Eu acho que é tudo, praticamente assim, é, é a base, o que eu pesquisei, o que eu sou, a área que eu atuo, vem por causa da minha família, né?! Nas minhas aulas como professora de espanhol, eu sempre coloco alguma coisa da cultura do Peru, da cultura do Chile, na minha pesquisa, no meu TCC, eu foco no Chile que é a origem da minha avó, e... eu acho que me definiu como profissional, né?!, esse lado da minha família, dessa cultura presente e é quem eu sou, as coisas que eu gosto. Geralmente, as músicas que eu gosto são as músicas que eu aprendi com o meu pai quando eu era criança em espanhol, né?! Os filmes que eu assisto também têm relação com a minha família, os livros que eu leio também.

Tendo em vista o conta, parece-nos evidente que a construção das identidades da falante ocorre entre a pluralidade que compõe a história de sua família, na qual se mesclam a cultura peruana e a chilena, esta última representada pela avó, e pluralidade cultural do próprio Brasil. Histórias de imigração estiveram presentes em sua família; a avó chilena que passa a viver no Peru, o pai peruano que vem para o Brasil. A fala retrata que as identidades herdadas são revividas, reconstruídas e transformadas. Ou, conforme aponta Hall (2006), “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (HALL, 2006, p. 38-39).

A fala a seguir corrobora a teoria de Hall (2006), ilustrando as tensões emergentes de identidades contraditórias, com as que o indivíduo se identifica temporariamente, dadas as situações cotidianas que, espontaneamente, fazem-no reconhecer-se como pertencente a determinado grupo.

#### **EXCERTO 4 – Informante 7 (pai chileno, mãe chilena)**

**Pesq.:** Aham. Mas o que mais marca a tua identidade é o... é ser brasileira?

**Inf. 7:** Sim. Eu esqueço, que eu, na verdade, pra... é... eu separo bem assim... eu sou brasileira, digo pra minha mãe, eu sou totalmente brasileira, em tudo, sempre, meus hábitos são todos daqui...

**Pesq.:** Aham.

**Inf. 7:** Mas quando a gente de fato contrasta com uma família brasileira, aí você vê que você é... é estrangeiro...que teus hábitos não são tão brasileiros assim, né...

**Pesq.:** Ah, você, você percebe isso?

**Inf. 7:** Eu percebo... como a maneira de cozinhar. Minha mãe cozinha com temperos do Chile.

De primeiro momento, a falante parece compreender a identidade como unidade. “Sou totalmente brasileira” representa o que Hall (2006) chama de construção de uma cômoda estória sobre nós mesmos. Entretanto, (re)pensar sobre seus hábitos ao longo da entrevista a leva a dar-se conta de suas identidades contraditórias, alternadas e deslocadas em direções contraditórias (HALL, 2006).

Em outro momento da entrevista, a informante 7 conta que, durante a infância na casa dos pais, ouviam-se somente canções em língua espanhola, assim como os pais utilizavam apenas essa língua para comunicar-se e requeriam o mesmo dos filhos. Embora os pais dessa informante tenham demonstrado esforço para que houvesse a manutenção da língua-cultura de herança, ou seja, para tornar o espanhol e a cultura chilena significativos para os filhos, aqui cabe uma questão que Mendes (2015) considera fundamental: “pertencimento não é algo que se possa impor, pois é necessariamente uma construção, um processo de identificação, de querer tornar-se ou fazer parte” (p. 84).

Somam-se à história dos falantes de herança processos de deslocamento e hibridização. Os informantes 6 e 8 vivem uma experiência diferente dos demais. Atualmente, eles vivem no país de origem dos pais, a Espanha. Ambos viveram por longo tempo no Brasil – 38 e 35 anos, respectivamente – e passaram pela aquisição de uma nova nacionalidade, fenômeno que costuma encaixar-se na subjetividade pós-moderna (CANCLINI, 2013; MORONI, 2017). Sobre suas identidades, esses falantes dizem:

#### **EXCERTO 5 – Informante 6 (pai espanhol, mãe espanhola)**

**Inf. 6:** Eu me identifico com muitas coisas com o espanhol, eu acho que... por exemplo, eu acho que eu tenho, que eu não sou tão suave quem nem o brasileiro é, que o brasileiro é mais suave, eu sou menos diplomático... entendeu... então eu, eu acho que temperamento, acho que a palavra seria temperamento.

#### **EXCERTO 6 – Informante 8 (pai espanhol, mãe espanhola)**

**Inf. 8:** É uma coisa estranha, sabe, porque eu vou te contar uma coisa... quando eu tava no Brasil eu era considerada como se eu não fosse brasileira, porque eu era filha de espanhóis, né? E aqui, na Espanha, eu não sou considerada como espanhola, porque eu nasci no Brasil, entendeu. Então é aquela identidade que fica no limbo, que fica aí, no limbo. Eu acho que eu tenho muito de brasileira, mas eu também tenho o lado espanhola, eu acho que se eu fosse colocar em percentuais aqui, em porcentagem, eu acho que eu me enquadraria, como minha forma de ser uns sessenta por cento brasileira, um quarenta por cento espanhola, sabe, se fosse assim para colocar números.

Pôde parecer-lhes complicado falar de suas identidades, assim como, por vezes, é para nós, pesquisadores, analisar todas as tensões que emergem da história de contatos linguístico-culturais desses falantes. A primeira fala parece-nos uma representação do contraste entre o que seria a identidade de um brasileiro e o que seria a de um espanhol. Em outros termos, o falante sugere identificar-se menos com aquela na qual acredita não se encaixar, ou seja, com a cultura brasileira, já que, para ele, o brasileiro seria mais diplomático. Então, o que é ser mais diplomático? De acordo com as acepções encontradas no Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010), figuradamente, ser diplomático significa ser hábil e discreto. Já o Dicionário on-line Priberam (s.d.) apresenta o termo ‘diplomático’ como aquele que, além de discreto, é delicado.

Podemos dizer que o falante constrói sua identidade espanhola, híbrida, complementar e que se alterna com a brasileira, em contraste com aquilo que não se adequa às crenças que detém sobre o ‘ser brasileiro’. Não nos esqueçamos de que esse falante tem construído representações da identidade brasileira a distância, dado que vive há onze anos na Espanha. As representações de identidade brasileira, construída na distância e sustentadas pelas recordações das vivências passadas, conforme Moroni (2017), “não necessariamente coincidirão

com as representações de Brasil dos brasileiros residentes no Brasil – as quais, vale lembrar, estão também em constante construção” (p. 98).

E essa identidade que fica no limbo? Estar no limbo significa estar na borda. Talvez esse entendimento, para a falante, seja estar no limite, seja não pertencer nem à cultura brasileira nem à espanhola, porém, pertencer às duas. Vamos ao encontro do que o poeta português Mário de Sá-Carneiro dizia: “Eu não sou eu nem sou o outro, sou qualquer coisa de intermédio”. Hall (2006) também percebe esse complexo contraponto de pertencimento e não pertencimento e afirma que “a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida” (HALL, 2006, p. 21).

A identificação com sua língua-cultura de herança pode também não ser reconhecida pelo falante, como relata a informante 2:

#### **EXCERTO 7**

**Pesq.:** Ah. É... pra você, a língua, o fato... a língua espanhola, ela representa uma conexão entre você e a tua família?

**Inf. 2:** Não.

**Pesq.:** A história? Não?

**Inf. 2:** Não. Porque eu e a minha família, a gente sempre falou português, então, conexão entre mim e a minha família não é o espanhol. Entre a minha mãe, a minha tia, e o meu tio e a minha vó, eu sei que é, mas entre mim e eles, não.

A língua espanhola não tem representação na construção de sua identidade, de acordo com a falante, e isto se justifica na relação com outro grupo. Sua percepção se institui como tal por se diferenciar da relação percebida entre a mãe, os tios e a avó. Consoante a Hall (2006), “as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela” (HALL, 2006, p. 110), engajadas na dinâmica relação com a alteridade. Assim, é possível inferir que não há, com base na leitura feita dessa fala, um sentimento de pertença ao povo uruguaio.

O momento da entrevista funcionou como uma proposta de reflexão, por parte dos falantes de herança, acerca de suas identidades e relação delas com uma língua. Para alguns, parece claro que a identidade decorre de uma construção policromática, de uma família “of processes and activities that coreference and co-create self and



world in a number of ways”<sup>5</sup> (VAN LIER, 2010, n.p.). Para outros, pode não ser óbvio que “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua”. (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41-42).

Esse estado de fluxo implica a desconstrução da crença de uma identidade fixa, essencial e permanente, característica não assegurada na pós-modernidade, conforme assinala Hall (2006). Concordamos com Moroni (2017) e defendemos que ser falante de herança não significa renunciar à(s) outra(s) identidades (inter)nacionais que o compõe(m); é lidar com a negociação, as tensões e a interação resultantes do contato com a língua e cultura do país em que vive e a língua e cultura dos pais, bem como as singularidades de sua história.

### **E que não deixemos de pensar sobre identidades plurilíngues, políticas linguísticas e cidadania plurilíngue**

A identidade tem um caráter reflexivo, múltiplo, aberto a (re)construções, a diálogos e, por mais essencializada que pareça, não o é, como assinala Haesbaert (2007). O compêndio das discussões aqui tecidas e o sentimento de pertencimento ou não revelado, direta ou indiretamente, nos relatos dos participantes oportunizam-nos discutir, com ainda mais propriedade, a respeito da (não)transmissão da língua de herança, bem como em sua substituição ou preservação.

O que pudemos inferir a respeito da identificação é: nenhum dos falantes afirmou não se identificar com sua língua-cultura de herança; alguns deixam claro, em seus relatos, que ocorrem processos de identificação. Notamos, ainda, que as identidades se constroem heterogêneas, fluidas e, inclusive, contraditórias, porém, alternam-se e entrecruzam-se (HALL, 2006).

A preservação das línguas, independentemente de sua classificação, está inerentemente associada à preservação das identidades; ou, segundo as palavras de Fishman (1991), destruir uma língua é destruir uma identidade enraizada. Entender os processos de identificação entre língua de herança e falante, as práticas sociais e culturais compartilhadas na e por meio da língua, é um caminho que nos leva a reforçar a necessidade de políticas públicas que sustentem

---

<sup>5</sup> [...] de processos e atividades que centralizam e cocriam o eu e o mundo de várias maneiras.

o direito linguístico dos falantes e a atentar-nos para uma cidadania plurilíngue, preocupação de pesquisas como a de Moroni (2017). Infelizmente, ainda não podemos esquecer-nos de que as línguas de herança estão na condição de minoritárias, assim como os grupos de imigrantes, que formam parte dos grupos minoritários cujos traços identitários podem ser silenciados. Nota-se, ainda, que inúmeras são as questões que emergem da (não) preservação da língua de herança, desde as atitudes da família, bem como as do falante de herança, até a (não) existência de políticas linguísticas que influem na (não) manutenção do plurilinguismo.

Pensar a respeito de plurilinguismo e de língua de herança compreende diversos fatores interdependentes e que se coadunam de diferentes formas, a depender da história de nossos falantes. Cumpre destacar que a análise se deu a partir de um *corpus* determinado, não significando que as discussões acerca de língua-cultura de herança repousem sobre uma única experiência ou possam representar generalizações.

## Referências

- AGUILERA, Vanderci de Andrade. *Crenças e atitudes linguísticas: um estudo da relação do português com línguas de contato*. 2009. [Projeto desenvolvido pela autora. Digitado].
- BENEDINI, Daniela Ressurreição Mascarenhas. *O português como herança na Itália: línguas e identidade em diálogo*. 2015. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- BERARDI, René Alfonso Castro. *Trajetória e integração de imigrantes sul-americanos no Paraná: o caso dos argentinos, chilenos, paraguaios e uruguaios no Paraná, 1980-2011*. 2014. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução: Marcos Marcionilo. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2013.
- COELHO, Verônica Maria de Gouveia. *Casais Interétnicos – Filhos Bilíngues? Representações como Índícios de Políticas de (não) Transmissão da Língua*

Minoritária da Família. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CORBARI, Clarice Cristina. *Atitudes linguísticas: um estudo nas localidades paranaenses de Irati e Santo Antônio do Sudoeste*. 2013. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FISHMAN, Joshua Aaron. *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.

HAESBAERT, Rogério. Identidades territoriais: entre a multiterritorialidade e a reclusão territorial (ou do hibridismo cultural à essencialização das identidades). In: ARAUJO, Frederico Guilherme Bandeira de; HAESBAERT, Rogério. (Orgs.) *Identidades e territórios: questões e olhares contemporâneos*. Rio de Janeiro: Access, 2007.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. Disponível em: <<https://www.jbe-platform.com/content/books/9789027266873>>. Acesso em: 4 set. 2019.

HOFFMAN, Eva. *Lost in translation: A life in a new language*. New York: E. P. Dutton, 1989.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. *Censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/98/cd\\_2010\\_nupcialidade\\_fecundidade\\_migracao\\_amostra.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/98/cd_2010_nupcialidade_fecundidade_migracao_amostra.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2018.

LEEMAN, Jennifer. Heritage Language Education and Identity in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 35, p. 100-119, 2015.

MELIÁ, Bartolomeu. Identidad en movimiento: substituciones y transformaciones. In: SIMPÓSIO NACIONAL EM CIÊNCIAS HUMANAS: UNIVERSIDADE E SOCIEDADE, 2006, Cascavel. *Anais [...]*. Cascavel: Unioeste, 2006.

MENDES, Edleise. Ensino e formação de professores de português como língua de herança (PLH): revisitando ideias, projetando ações. In: CHUALATA, Katia de Abreu (Org.). *Português como língua de herança: discursos e percursos*. Lecce: Pensa MultiMedia, 2015. p. 79-100.

MORONI, Andréia Sanchez. *Português como língua de herança na Catalunha: representações sobre identificação, proficiência e afetividade*. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

OCHS, Elinor. Constructing social identity: a language socialization perspective. *Research on Language and Social Interaction*, v. 26, n. 3, p. 287-306, 1993.

OLIVEIRA, Nara Regina Olmedo de. *Foz do Iguaçu intercultural: cotidiano e narrativas da alteridade*. 2012. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2012.

PASCUAL y CABO, Diego. *Advances in Spanish as a Heritage Language*. Publication. [S. l.]: John Benjamins, 2016. E-book (353 p.).

PIAIA, Vander. *Terra, sangue e ambição: a gênese de Cascavel*. Cascavel: Edunioeste, 2013.

POLINSKY, Maria. *Heritage Languages and Their Speakers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. E-book (408 p.).

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? Tradução de A. Pisetta. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 21-45.

ROTHMAN, Jason. Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *International Journal of Bilingualism*. v. 13, p. 155-163, 2009.

SARTIN, Elisângela Baptista de Godoy. *O português de herança em território fronteiriço: a LH em Olivença como arma para preservação de um grupo minoritário*. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, 2016.

VALDÉS, Guadalupe. Introduction. In: SANDSTEDT, Lynn A. *Spanish for Native Speakers: AATSP professional Development Series Handbook*. Nova York: Harcourt College, 2000.

VAN DEUSEN-SCHOLL, Nelleke. Towards a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations. *Journal of Language, Identity and Education*, Nova York, v. 2, n. 3, p. 211-230, 2003. Disponível em: <[https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327701JLIE0203\\_4](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327701JLIE0203_4)>. Acesso em: 26 jun. 2018.

VAN LIER, Leo. Foreword: Agency, self and identity in language learning. In: O'ROURKE, Breffni; CARSON, Lorna (Org.). *Language learner autonomy: Policy, curriculum, classroom*. Bern, Switzerland: Peter Lang, 2010. p. ix–xviii.

## **SEGUNDA PARTE**

### **Ensino de línguas**



# O ENSINO DE LÍNGUAS NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL DO SÉCULO XXI

Rosemary Irene Castañeda Zanette

## Introdução

O Brasil tem uma pluralidade linguística diversificada, contando com a língua portuguesa e suas variações, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), as línguas indígenas, as línguas afro-brasileiras, as línguas de imigração (aquelas que tratam da formação do país em séculos anteriores) e as línguas crioulas (Iphan, 2016, p. 13-14), além das línguas dos recentes fluxos migratórios, como de haitianos, de venezuelanos, de sírios e de um novo contingente de senegaleses. Em um país de dimensões continentais, no atual momento da sociedade da informação, diante de toda essa diversidade, o que se nota é a pouca organização em prol de concretas e eficientes políticas linguísticas de alcance nacional. No momento em que a globalização promove o contato entre diversos países, em diversos âmbitos, como o econômico, o tecnológico, o científico, é essencial que o país estabeleça metas e torne-as possíveis, a fim de alcançar patamares mais altos de desenvolvimento.

Em outros países, como nos pertencentes à União Europeia, no âmbito da Educação, mais especificamente no ensino de línguas, sabe-se que o objetivo principal é promover o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs) no decorrer de todo o ciclo educativo obrigatório, a fim de que os cidadãos tenham mais oportunidades de estudo e de emprego, dominando, além de sua língua materna, outros dois idiomas (HÉRIARD, 2021, p. 1). O Brasil, contudo, parece ir na contramão, apresentando pouco investimento e ações que restringem tal ensino. Na Educação Básica, uma prova disso são as alterações propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, para o ensino de LE, em que o idioma escolhido, o inglês, tem uma carga horária reduzida, além de ser incluído na grade apenas a partir do 6º ano (BRASIL, 2018). Outra medida foi a retirada da obrigatoriedade do ensino do espanhol no Ensino Médio, com a Lei nº 13.415 do mesmo ano (BRASIL, 2017a, n.p.).



No tocante ao ensino de LE no Ensino Superior, outras medidas impactantes são observadas, como é o caso da retirada do apoio institucional e financeiro ao Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), em 2019. O Programa, atuante desde 2012, desenvolvia atividades em universidades federais, estaduais e municipais, em institutos técnicos, ofertando exames de TOEFL-iBT cursos de inglês, de italiano, de espanhol, de francês, de japonês, de alemão e de português para estrangeiros, capacitando docentes, discentes e técnico-administrativos (ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO, 2016, p. 305).

Assim, diante da diversidade de universidades e de cursos ofertados no Brasil, com objetivos, características e cargas horárias diversos, o intuito deste capítulo é apresentar algumas das ações em prol do ensino e aprendizagem de LEs em território brasileiro, mais especificamente na grade de cursos de Ensino Superior (Bacharelado ou Licenciatura) de instituições públicas, bem como alguns projetos principalmente voltados para instituições públicas, na modalidade presencial.

### **O ensino de línguas estrangeiras no âmbito da graduação**

O ensino de LEs é um dos componentes da grade dos cursos de Letras, tanto no bacharelado, quanto na licenciatura, nas modalidades presencial, semipresencial ou à distância, de instituições públicas ou privadas. Nota-se, no século atual, um certo movimento de ampliação de disciplinas e/ou cursos, devido às necessidades surgidas com a globalização, cujos benefícios são estendidos a vários setores da sociedade. São passos lentos, dados frequentemente por alguns estados ou mesmo por instituições, em forma de ações isoladas e não por estratégias eficientes e de alcance nacional. Nesse sentido, pretende-se discorrer sobre a inserção do ensino de LEs no Ensino Superior, primeiramente, no âmbito da graduação, e, em seguida, no âmbito de projetos/programas estaduais ou nacionais.

### **As disciplinas de Línguas Estrangeiras na Graduação**

O ensino de LEs tem sido parte integrante dos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) dos cursos de graduação, sobretudo, nos cursos de Letras (licenciatura ou bacharelado) com habilitação única ou dupla habilitação. No caso da licenciatura, a Resolução CNE/CP Nº 2 de 2019

define que o curso deve cumprir a carga horária mínima de 3.200 horas, sendo que 1.600 horas devem ser destinadas aos conteúdos específicos das áreas. Não há uma definição quanto à carga horária da LE (BRASIL, 2019, p. 6), ficando a cargo da instituição estabelecê-la. Há também os cursos de bacharelado em LEs, como o curso de Bacharelado em Tradução da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Seguindo as normativas legais, a carga horária mínima de 2.400 horas está em conformidade com a Resolução CNE/CES Nº 2 de 2007 (BRASIL, 2007, p. 3). No Projeto Político do Curso (PPC), a carga horária encontra-se assim distribuída: a) eixo de formação específica em Letras; b) eixo de formação do tradutor; c) eixo de prática tradutória; e d) eixo de produção acadêmica. Em seguida, no PPC, determina-se que, em cada curso, como no Bacharelado em Letras-Tradução Inglês, 120 horas são para a disciplina específica em inglês, no ciclo básico, além das disciplinas específicas eletivas com ênfase no inglês, totalizando 720 horas. São disciplinas de língua, de gramática, de compreensão oral e escrita, de literatura e de práticas de tradução e versão. Contabilizam, portanto, 840 horas dedicadas especificamente à língua inglesa. O mesmo ocorre com a habilitação em língua espanhola. Há uma pequena alteração na carga horária das habilitações de Latim e de Francês (UFJF, 2018, p. 20-26).

Além dos cursos de Letras, há as disciplinas obrigatórias de línguas estrangeiras nos cursos de Hotelaria, de Turismo e de Secretariado Executivo. Segundo o Parecer CES/CNE Nº 0146 de 2002, os cursos contemplam os conteúdos básicos, os específicos e os teórico-práticos. Nos três casos, o referido documento estabelece, nos conteúdos específicos, o domínio de pelo menos uma LE (BRASIL, 2002, p. 19-22). No caso de Hotelaria, o texto recomenda: “comunicar-se em idiomas estrangeiros, principalmente a língua inglesa e a espanhola, manejando também os recursos informatizados e outros equipamentos tecnológicos” (BRASIL, 2002, p. 20). Para o Turismo, é importante o “domínio de diferentes idiomas que ensejem a satisfação do turista em sua intervenção nos traços culturais de uma comunidade ainda não conhecida” (BRASIL, 2002, p. 19). Para o Secretariado Executivo, recomenda-se o domínio de pelo menos uma língua estrangeira (BRASIL, 2002, p. 22).

No curso de Secretariado Executivo oferecido pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Toledo (PR), uma das competências e/ou habilidades requeridas é “utilizar a

comunicação interpessoal e expressão correta nos documentos técnicos específicos e de interpretação da realidade das organizações, com domínio – oral e escrito – das línguas portuguesa, inglesa e espanhola” (UNIOESTE, 2016, p. 12). Em sua grade, há as disciplinas de *Língua Inglesa I e II*, *Língua Espanhola I*, todas com 136 horas, além de *Inglês para Negócios I e II* e *Espanhol para Negócios*, todas com carga horária de 68 horas (UNIOESTE, 2016, p. 24-25). São ofertadas as duas línguas, mas a carga horária de língua inglesa é superior.

Para o curso de Relações Internacionais, não há a obrigatoriedade da oferta da disciplina de LE em sua grade, conforme Resolução CNE/CES 4 de 2017. No entanto, com relação a competências e habilidades, menciona que é importante a “capacidade de compreensão em língua estrangeira, em especial em língua inglesa” (BRASIL, 2017b, p. 3). No curso de Bacharelado em Relações Internacionais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a oferta da LE não está na grade curricular. No entanto, em seu PPP, destaca-se que é necessário que o aluno comprove, até o final do curso, “conhecimento instrumental em uma língua estrangeira moderna de amplo uso pela área de Relações Internacionais” (UFSM, 2018, p. 33).

Já no curso de Biblioteconomia, não há menção no Parecer CNE/CES 492 de 2001 sobre o ensino da LE (BRASIL, 2001). Na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), o curso de Biblioteconomia, cujo novo projeto foi aprovado em 2019 e encontra-se em implantação, as disciplinas de *Inglês Instrumental I e II* estão na grade atual, cada uma com carga horária de 54 horas. No projeto ainda estão elencadas como eletivas *Espanhol Instrumental* e *Francês Instrumental* (UFAL, 2019, p. 54). Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), por sua vez, na grade curricular aprovada em 2018, há a disciplina obrigatória de *Inglês para fins acadêmicos* com carga horária de 60 horas (UFRN, 2018, p. 27).

O que se nota na consulta dos dispositivos legais elaborados pelo Governo Federal, na maioria pareceres ou resoluções, relativos às Diretrizes Curriculares dos cursos de Graduação, é que a maioria deles data do início deste século. Dessa forma, não há uma atualização governamental em prol do ensino das LEs no Ensino Superior. O que ocorre é que as instituições, diante de suas necessidades, reavaliam a importância de ofertar ou não tais disciplinas. Embora não tenha sido feita uma pesquisa exaustiva, outra constatação é que as línguas mais selecionadas são duas, inglês e espanhol, sendo a primeira mais

recorrente. Mesmo que não tenha sido feita a leitura de cada ementa dos cursos apresentados, nota-se, pelas nomenclaturas, qual é o direcionamento que se espera das disciplinas, algumas tratando da língua geral, outras com uma abordagem “instrumental”, cujo objetivo principal deve ser a leitura, e há, ainda, o “inglês para negócios”, tratando-se de uma área de especialidade.

Uma última questão a respeito das disciplinas de LEs, que não em cursos de Letras, é a formação do profissional que as ministrará. As duas possibilidades recomendadas são: que as disciplinas sejam ofertadas por especialistas em línguas ou que se abram vagas para alunos oriundos de outros cursos na própria universidade, como o de Letras. O profissional responsável pela disciplina deve ter domínio metodológico para realizar tal tarefa e não apenas completar sua carga horária de trabalho com uma disciplina excedente.

### **Projetos nacionais/estaduais para ensino de línguas no Ensino Superior**

Outra possibilidade de ensino de línguas no Ensino Superior vem, não de origem governamental, mas de projetos de pesquisadores da área. O pioneiro desses projetos, com grande alcance, foi o *Brazilian National ESP Project* (1979-1989), organizado por Maria Antonieta Alba Celani, docente da Pós-Graduação em Linguística Aplicada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). O projeto surgiu da necessidade apresentada por vários docentes de universidades em melhorar a habilidade de leitura científica na LE, ou melhor, na língua inglesa, o que traria benefícios para as pesquisas e relações interinstitucionais em âmbito nacional e internacional. Desde aquele momento, a abordagem ficou conhecida como Instrumental.

O projeto contou com apoio do Ministério da Educação (MEC). Inicialmente, eram 20 universidades que participavam, em sua maioria públicas, com exceção da própria PUC, única instituição privada. Em 2005, participavam do projeto 40 universidades e 34 institutos técnicos e escolas de Ensino Médio (CELANI *et al.*, 2005, p. 234). Gradativamente, o projeto se expandiu, tanto que, nos anos 80, foram incluídos outros idiomas, como o espanhol e o francês (RAMOS, 2019, p. 30). Em 1986, por exemplo, houve o I Encontro Nacional de Francês Instrumental, cujos trabalhos foram publicados nos Cadernos da PUC-SP, número 26,

com o tema “Instrumental de Línguas”, em que quase a totalidade dos textos tratava da língua francesa (ABREU, 2018, p. 411).

Os principais objetivos do projeto *ESP* eram: “preparação de material, estabelecimento de um centro nacional de pesquisa e formação de professores”<sup>1</sup> (CELANI *et al.*, 2005, p. 234, tradução nossa). Muitas ações que se sucederam continuaram a ser promovidas pelo grupo de pesquisadores da PUC-SP. Foram realizados seminários e publicados trabalhos sobre os estudos da área, com destaque à revista da PUC, *The ESpecialist*, atualmente ativa, que trata de trabalhos sobre linguística em geral.

O que se nota é que o ensino instrumental ganhou força com a língua inglesa, que acabou tomando o espaço do francês na área acadêmica, acompanhando uma tendência mundial. E tal denominação continua sendo utilizada atualmente, como foi exemplificado previamente neste texto, muito embora o ensino de uma LE pode tratar não apenas da leitura, como no início de tal projeto, mas também abarcar as outras habilidades comunicativas.

Outro importante projeto, datado deste século, segue na perspectiva de uma visão mais ampliada do ensino de línguas. Principalmente, com a criação do Programa Ciências sem Fronteiras (CsF), pelo Governo Federal, em 2011, em que houve investimento para intercâmbio e mobilidade internacional de estudantes brasileiros. Foi identificada uma deficiência no domínio linguístico de LI desse público em relação ao que era exigido em âmbito internacional. A partir dessa lacuna, foi criado, em 2012, o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF), a partir das discussões de Grupo de Trabalho formado por 20 especialistas de 10 universidades federais. Com apoio e investimento do MEC, os principais objetivos eram promover a capacitação de alunos de Graduação e Pós-Graduação na LI, a fim de estimular a internacionalização das instituições, com atividades de mobilidade, entre outras (ABREU-E- LIMA; MORAES FILHO; MONTENEGRO, 2016, p. 31-33). O Programa seguiu bem estruturado desde seu início, com Núcleo Gestor (NG) em cada universidade participante, contando com o apoio de um sistema de gestão nacional que “permite que a comunidade acadêmica das instituições parceiras se inscreva nas três diferentes ações do programa, a saber: testes, cursos on-line e cursos

---

<sup>1</sup> “[...] materials preparation, setting up a national resource centre, development of research and teacher education” (CELANI *et al.*, 2005, p. 234).

presenciais, a partir de uma base nacional unificada” (ABREU-E- LIMA; MORAES FILHO, 2016, p. 299). As atividades foram ampliadas, sendo convidadas as universidades estaduais, municipais e institutos técnicos, com o Edital 59 de 2017 (BRASIL, 2017c). Devido ao aumento das demandas e da mobilidade a países não falantes de LI, foram incorporados novos idiomas ao Programa, desde 2014, que adquiriu a denominação de Idiomas sem Fronteiras (IsF). Passou a ofertar cursos em língua francesa, espanhola, italiana, alemã, japonesa e em português para estrangeiros. No período de 2014 a 2018, foi contabilizado um total de 364.519 vagas nesses idiomas. Já as vagas para professores foram de 1.496, sendo que o perfil era principalmente de graduandos ou graduados na LI. Para o inglês, cujos cursos se iniciaram em 2014, foram oferecidas 337.317 vagas. Para os demais idiomas, no período de 2016 a 2018, o espanhol contou com 6.240 vagas, o francês com 5.400 vagas, o italiano com 2.810 vagas, o alemão com 2.388 vagas, o japonês com 2.110 vagas e, por fim, o português para estrangeiros com 8.254 vagas<sup>2</sup>.

As atividades seguiram com apoio do MEC até o final de 2019, quando o Governo Federal retirou a parceria. Em 2020, a rede de especialistas passou a desenvolver atividades com o apoio da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Algumas instituições e/ou especialistas continuaram desenvolvendo atividades, como cursos ou outros projetos. Entre as ações está a construção de uma especialização *lato sensu* para professores de LEs, cuja oferta se dará em âmbito nacional<sup>3</sup>.

Como outro exemplo de atividade, realizado no Estado do Paraná, há o programa *Paraná Fala Línguas Estrangeiras*, que também iniciou suas atividades com foco na LI. O projeto, inicialmente denominado *Paraná fala Inglês* (PFI), foi criado em 2014 e sediado nas sete universidades estaduais do estado: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e Universidade Estadual do Paraná

---

<sup>2</sup> MEC. Idiomas sem Fronteiras. Relatório Nacional. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/pesquisas-e-relatorios/33-pesquisas-e-relatorios/199-relatorio-nacional>. Acesso em: 09 jun. 2021.

<sup>3</sup> ANDIFES. Projeto Político Pedagógico curso de especialização em Línguas Estrangeiras. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=87687>. Acesso em: 09 jun. 2021.

(Unespar). A princípio, foram ofertados cursos preparatórios para os exames TOEFL-iBT<sup>4</sup>. A partir de 2017, novos cursos foram oferecidos para atender a toda comunidade acadêmica, tendo como objetivo principal a internacionalização das instituições.

De grande relevância também foi o início do *Paraná fala Francês*, devido à parceria com o Governo do Canadá<sup>5</sup>. Esse programa está ativo, e, como perspectivas,

espera-se, com o programa nos dois idiomas, capacitar entre 250 a 300 participantes por semestre em cada universidade, o que resulta no potencial de um total aproximado de 3500 a 4000 pessoas por ano, entre docentes, discentes e agentes universitários que contribuirão para o processo de internacionalização de nosso Estado. (RIOS, 2021, p. 28).

Essa iniciativa recente está em andamento e tem perspectivas de ampliação, tanto no que diz respeito aos números quanto às línguas contempladas.

Buscou-se apresentar, nesta subseção, um panorama do que consistem/consistiram tais projetos. Os dois primeiros - *Brazilian National ESP Project* e o Programa Ciências sem Fronteiras - foram propostos por pesquisadores, mas o último - *Paraná Fala Línguas Estrangeiras* - é uma iniciativa de um governo estadual, advindo de acordos cujo objetivo principal é o econômico, mas que, para atingi-lo, o âmbito educacional torna-se essencial. Enquanto o primeiro deles tem como foco a habilidade da leitura, formando, inicialmente, docentes das instituições e, posteriormente, seus discentes, os outros projetos abrangem toda a comunidade acadêmica, incluindo também os técnico-administrativos. Essa nova perspectiva se dá levando em consideração a comunicação em LE com docentes, discentes ou pesquisadores de modo geral, que pretendem desenvolver alguma atividade com ou em uma universidade brasileira.

---

<sup>4</sup> PARANÁ. Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Paraná fala Idiomas. Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/ugf/programas/paranafalaidiomas/apresentacao>. Acesso em: 09 jun. 2021.

<sup>5</sup> PARANÁ. Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Governo recebe representantes do Canadá para debater ações do Programa Paraná Fala Idiomas. Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/Noticia/Governo-recebe-representantes-do-Canada-para-debater-acoes-do-Parana-Fala-Idiomas>. Acesso em: 09 jun. 2021.

Esses projetos também comprovam a importância do domínio de uma LE, cada vez mais crescente, em outros âmbitos do Ensino Superior que não apenas o dos cursos de Letras. Outrossim, corroboram o papel da LI neste contexto, sendo praticamente o primeiro foco dos projetos. De acordo com Amorim e Finardi, em referência às palavras de Finardi e Archanjo (2015), “embora o inglês desempenhe o papel de uma língua estrangeira opcional no ensino primário e secundário, esse idioma é visto como língua internacional (FINARDI, 2014) no ensino superior” (AMORIM; FINARDI, 2017, p. 619). Não obstante a essa constatação, as últimas iniciativas demonstram que, em um mundo globalizado, o espaço para o ensino e a aprendizagem de outras línguas também está em expansão.

### **Considerações finais**

Com o advento da sociedade da informação, consolidada neste século, é evidente o reconhecimento da importância do domínio de ao menos uma LE. Tal domínio não está mais circunscrito apenas ao âmbito das Letras. Outras áreas do conhecimento incluíram em suas grades curriculares o ensino especialmente da LI, geral ou para fins específicos, de acordo com as características de cada curso. Em primeiro lugar, as normativas governamentais fornecem as diretrizes para os cursos de Ensino Superior no Brasil, recomendando o ensino da LI. Em segundo lugar, há iniciativas individuais/coletivas de professores que buscam caminhos para suprir a defasagem em que o país se encontra em relação a países desenvolvidos, no que tange, sobretudo, à Educação, cujos benefícios podem ser colhidos por outros setores da sociedade. Em terceiro lugar, há o investimento externo, em que outros países fomentam atividades no âmbito do ensino de LI, pois há muito concluíram que esse é um modo de expansão de domínio comercial, econômico, tecnológico, entre outros.

O público também foi gradativamente ampliado, dos discentes dos cursos de graduação para professores e técnico-administrativos, ou seja, toda a comunidade acadêmica. Quanto à língua, o inglês, como apresentado, considerado uma língua internacional, foi o primeiro a ser enfatizado nos cursos e projetos, mas gradativamente outras línguas foram ganhando espaço. Não se pode deixar de mencionar outra oferta bastante significativa de cursos de LEs, a dos Centros de Línguas das instituições. Geralmente atendem à comunidade interna e



externa. Em virtude da dimensão da atividade, tal aspecto não foi abordado neste texto.

Diante das novas perspectivas da sociedade brasileira, como a inserção das atividades do país em âmbito internacional, é mister ampliar a oferta de cursos, a abrangência do público e, incontestavelmente, promover a formação de profissionais que atendam a essas novas demandas de ensino e aprendizagem de LE, a fim de garantir a qualidade do ensino oferecido.

## Referências

ABREU, Marcela dos Santos. Bulletin de Français Instrumental (1988-1991) e a legitimação do francês no campo universitário. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 47, n. 2, p. 411-424, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21165/el.v47i2.1932>

ABREU- E-LIMA, Denise Martins de; MORAES FILHO, Waldenor Barros. O Programa Idiomas sem Fronteiras. In: SARMENTO, Simone; ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; MORAES FILHO, Waldenor Barros (orgs.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras*. A construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, p. 293-308.

ABREU–E-LIMA, Denise Martins de; MORAES FILHO, Waldenor Barros; MONTENEGRO, Ana Raquel Aires. O Programa Inglês sem Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do Ensino Superior brasileiro. In: SARMENTO, Simone; ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; MORAES FILHO, Waldenor Barros (orgs.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras*. A construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, p. 19-46.

AMORIM, Gabriel Brito; FINARDI, Kyria Rebeca. Internacionalização do ensino superior e línguas estrangeiras: evidências de um estudo de caso nos níveis micro, meso e macro. *Avaliação*, Campinas, v. 22, n. 3, p. 614-632, nov. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000300003>

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CES Nº 492, de 3 de abril de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer N° CES/CNE N° 0146, de 03 de abril de 2002*. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CES N° 2, de 18 de junho de 2007*. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf)>. 04 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 8 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CES N° 4, de 4 de outubro de 2017*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Relações Internacionais, bacharelado, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2017b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=73651-rces004-17-pdf&category\\_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=73651-rces004-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 4 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Edital N° 59 de 2017*. Edital de Chamada Pública para Credenciamento de Universidades estaduais e Municipais para atuação como núcleo de línguas (NUCLI-ISF) no âmbito do Programa Idiomas Sem Fronteiras. Brasília, DF: MEC, 2017c. Disponível em: <[http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital59\\_ChamadaEstaduais.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital59_ChamadaEstaduais.pdf)>. Acesso em: 11 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP Nº 2 de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC/CNE, 2019. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 4 jun. 2021.

CELANI, Maria Antonieta Alba *et al.* *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: EDUC, 2005.

HÉRIARD, Pierre. *A Política Linguística. União Européia*, Fichas técnicas sobre a União Europeia, 2021. Disponível em: <[https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/pt/FTU\\_3.6.6.pdf](https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/pt/FTU_3.6.6.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2021.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Guia de pesquisa e documentação para o INDL*. Patrimônio cultural e diversidade linguística. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Vol. 1. Brasília-DF: IPHAN, 2016. Disponível em: <[http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/INDL\\_Guia\\_vol1.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/INDL_Guia_vol1.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2021.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. De Instrumental a LinFE. Percursos e equívocos da área no Brasil. *In: SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da (org.). Línguas para fins específicos*. Revisitando conceitos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 23-41.

RIOS, Eliane Segati. O Paraná Fala Idiomas. Um Programa Estratégico da Superintendência Geral da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. *In: RIOS, Eliane Segati et al. (orgs.). Paraná fala idiomas - inglês: pesquisas, práticas e desafios de uma política linguística de Estado*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, p. 19-28.

UFAL. Universidade Federal De Alagoas. Curso de Biblioteconomia. *Projeto Pedagógico do Curso de Biblioteconomia, modalidade Bacharelado*. Maceió: UFAL, 2019. Disponível em: <<https://ichca.ufal.br/graduacao/biblioteconomia/documentos/projeto-pedagogico/biblioteconomia-bacharelado-2019.pdf/view>>. Acesso em: 04 jun. 2021.

UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Letras. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação Bacharelado em Letras Inglês, Latim, Francês e Espanhol*. Juiz de Fora (MG): UFJF, 2018. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/bachareladotraducao/wp-content/uploads/sites/166/2021/05/PPC-Bacharelado-VERS%C3%83O-FINAL-2018.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2021.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. *Novo Projeto Político Pedagógico do Curso de Biblioteconomia*. Natal: (RN): 2018. Disponível em: <[https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt\\_BR&id=2000006](https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=2000006)>. Acesso em: 04 jun. 2021.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Ciências Sociais e Humanas. *Projeto Pedagógico de Curso: Curso de Relações Internacionais*. Santa Maria (RS): UFSM, 2018. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/474/2021/01/PPC-RI-COMPLETO.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2021.

UNIOESTE. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. *Resolução N° 264/2016 CEPE, de 8 de dezembro de 2016*. Aprova o Projeto pedagógico do curso de Secretariado Executivo, do campus de Toledo. Toledo (PR): Unioeste, 2016. Disponível em: <<https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=5120>>. Acesso em: 04 jun. 2021.



# **O PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS (IsF) COMO FOMENTO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DA UNILA**

Laura Janaina Dias Amato

## **A criação do programa IsF e seus avanços**

Antes de começarmos a falar sobre o programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) precisamos fazer uma retrospectiva histórica e contextualizar a criação deste programa e os efeitos do mesmo nas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. O IsF foi criado em 2012 com o intuito de auxiliar os estudantes candidatos ao programa Ciências sem Fronteiras, já extinto, em melhorar sua proficiência em língua estrangeira.

O programa Ciências sem Fronteiras, criado em 2011, durante o governo da Dilma Roussef, tinha como objetivo “promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional” (MEC, 2011) e para isso disponibilizou mais de 100 mil bolsas de estudos para estudantes brasileiros e jovens pesquisadores de outros países. Entre os requisitos para a candidatura, a comprovação da proficiência linguística, através de exames e testes oficiais, tornou-se a grande barreira na democratização do acesso às bolsas e ao intercâmbio desejado.

Com o intuito de possibilitar aos estudantes uma oportunidade real de participar do programa Ciências sem Fronteiras, foi criado, em 2012, o programa IsF, primeiramente somente com o inglês e, portanto, conhecido como Inglês sem Fronteiras. A princípio foi realizado através da colaboração de 10 universidades federais que possuem grandes contribuições na área de Letras e Linguística Aplicada e com estruturas já firmadas de Educação à Distância (EaD), através da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O programa Inglês sem Fronteiras funcionava com três ações específicas, sendo duas delas para toda a comunidade acadêmica: a

oferta do curso de idioma em formato *online* (*My English Online – MEO*), os exames de proficiência (*TOEFL*) e os cursos presenciais, nos chamados Núcleos de Línguas (*NuLi*), exclusivos, até então, para as universidades que ofertassem o curso de Letras – Inglês, pois além de ofertar o curso, o programa também fomentava a formação de professores, capacitando-os para o ensino de línguas voltado para a internacionalização.

A expansão para outras instituições ocorreu de forma rápida e com o fomento do Ministério da Educação (*MEC*), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (*CNPq*) e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (*MCTI*) várias universidades federais que não possuíam o curso de Letras - Inglês, mas tinham professores da área, puderam se vincular ao programa e oferecer os testes de proficiência gratuitos a toda comunidade acadêmica.

Em menos de dois anos, o programa Inglês sem Fronteiras ampliou e incluiu novos idiomas, como o francês, o alemão, o italiano, o japonês, o espanhol e o português para estrangeiros. Em 2014 foi lançado o primeiro edital do *IsF – Francês* e com ele, a instituição do novo programa Idiomas sem Fronteiras, tornando-se assim a Rede *IsF*. Várias parcerias foram firmadas, entre elas: com os governos da Bélgica, França e Canadá para o ensino de francês, com o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (*DAAD*) para o alemão, com a Embaixada Italiana e com a Fundação Japão.

Abreu-e-Lima e Moraes Filho (2016) lembram que esta nova portaria mantém e amplia alguns princípios norteadores do programa, entre eles, um que destacamos aqui é “a valorização do papel do especialista em ensino de línguas estrangeiras nas IES como articulador da política linguística local” (ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO, 2016, p. 306). Os autores destacam também a importância da criação de “uma política linguística que vise ser estruturante para a internacionalização do ensino superior brasileiro (que) precise ser organizada nas próprias universidades” (ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO, 2016, p. 307).

Dessa forma, os pesquisadores citados salientam que o *IsF* não é a única forma de resolução das necessidades de ensino de línguas estrangeiras no país, contudo destacam a importância de se pensar e implantar ações que articulem de forma intrínseca o ensino de línguas, a

mobilidade e a internacionalização das IES, visando um contexto amplo de promoção da ciência e cooperação de pesquisadores internacionais.

Todavia as mudanças na rede IsF não param. Em 2017, foi lançado o edital n.º 29/2017, cujo objetivo era recredenciar as IFES para atuarem com os Nuclis, e um dos pré-requisitos era a criação e aprovação, no órgão adequado, de uma política linguística institucional, a qual deveria abordar os seguintes itens:

Valorização da diversidade linguística e cultural por meio da oferta de cursos, oficinas, formação e atendimento em diferentes idiomas; Criação de canais de comunicação variados (com o uso dos idiomas); Democratização do acesso ao ensino de idiomas (IsF e Centro de Línguas); Oferta de Português como Língua Estrangeira (acolhimento e acompanhamento) obrigatório para os estrangeiros; Ampliação de espaços formativos de professores de línguas estrangeiras e de português como língua estrangeira na IES ou em parceria com outras IES (consórcio); Validação de testes de proficiência (incluindo Celpe-Bras e outros testes com reconhecimento oficial) como comprovantes de proficiência na graduação/pós-graduação ou como avaliação diagnóstica para orientação sobre proficiência; Validação das ações do Programa como atividade curricular complementar ou para dispensa de disciplinas; Definição de quais idiomas podem ser utilizados para trabalhos científicos, de conclusão de curso, testes, etc. Capacitação de alunos para participação em cursos oferecidos por professores visitantes; Definição de conteúdos e disciplinas que possam ser ofertados em língua estrangeira (garantindo que os mesmos sejam ofertados em português); Articulação institucional para oferta organizada de idiomas pelo IsF e Centros de Línguas, conforme diretrizes da IES; Promoção na carreira (docente e do TA) contabilizando a participação em cursos de idiomas e resultados em testes de proficiência; Concessão de bolsa institucional contando também com a apresentação de teste de proficiência e ou certificado de conclusão de cursos (IsF ou CL); Renovação de bolsas com apresentação de melhoria na proficiência linguística; Eventos que permitam apresentação de trabalhos científicos na IES utilizando-se idioma estrangeiro (como treinamento para apresentação no exterior). (Brasil, 2017, p. 19).

Essa exigência fez com que muitas IFES, pela primeira vez, refletissem institucionalmente o papel do ensino de línguas dentro de suas comunidades. A Unila, instituição marcadamente bilíngue (Brasil, 2010; UNILA, 2012), aprovou no Conselho Superior, a mais alta instância



decisória, a criação do Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Linguagem e Interculturalidade (NIELI), a qual abordaremos na terceira seção deste artigo.

Em 2019 houve nova mudança na rede IsF, pois o MEC sinalizou o desejo de descontinuidade do programa. Porém, com uma rede já fortalecida e consolidada, o núcleo gestor, órgão principal de organização da rede, estabelece uma nova parceria, agora com a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), tornando-se então a rede Andifes IsF. A nova “cara” da rede traz também desafios, pois há corte drástico nos recursos financeiros, assim como o fim de parcerias internacionais. No entanto, a rede busca fortalecer-se ao propor um curso de especialização, a nível nacional, com profissionais qualificados de diversas IFES, para todas as universidades vinculadas à rede.

Salientamos aqui a importância da rede IsF na institucionalização das políticas linguísticas universitárias. Cabe destacar que, apesar das línguas estarem presentes e serem fomentadas no ensino superior, pouco se pensou ou se oficializou o ensino das línguas em diversas instituições. A seguir, discutiremos o papel das políticas linguísticas no Ensino Superior e o papel da internacionalização para a implantação dessas políticas.

### **Políticas linguísticas para internacionalização**

A abertura para se pensar e discutir uma política linguística em uma instituição de ensino superior foi possível, muito fortemente, a partir do avanço das discussões e implementação de projetos e propostas de internacionalização destas instituições.

A internacionalização, para Knight (2020 *apud* KNIGHT 2014, p.11) nos níveis nacionais, regionais e institucionais é para “*integra(r) uma dimensão global, uma intercultural e uma internacional às funções e aos propósitos (ensino, pesquisa e extensão) da educação superior nos níveis institucionais e nacionais*”, portanto não basta a instituição inserir-se em um contexto global, ela deve relacionar-se globalmente com um foco específico: a elevação dos níveis da educação superior.

Não entraremos aqui nos méritos e motivações do processo de internacionalização, pois sabemos que muitas instituições se engajam em processos de internacionalização para elevar seus números em *rankings* internacionais e por isso buscam parcerias quase que

exclusivamente com IES do Norte global oferecendo uma situação de ganha-ganha. Isto é, a instituição nacional ganha por ter parceria com uma IES do Norte global e a parceira externa ganha por estar colaborando com a promoção da ciência das instituições do Sul global, o que Knight (2020, p.21) chama de “campanha internacional de *marketing* e relações públicas”. Contudo essa situação esconde matizes coloniais e de hegemonia científica e linguística, pois permanece assim a presença de uma língua dominante, sendo esta geralmente a língua inglesa (Hamel, 2013).

Para Abreu-e-Lima e Moraes Filho (2016, p.74), as línguas são nada menos do que “veículo[s] pelo[s] qua[is] a internacionalização se processa.” Archanjo (2014 *apud* MIRANDA; STALLIVIERI, 2017, p. 606) também vê na promoção do multilinguismo o ponto de impulsão para a internacionalização econômica, política, social, cultural e educacional. Tal perspectiva também é apontada em documento do grupo de trabalho em “Política linguística para internacionalização do ensino superior”<sup>1</sup> da FAUBAI - Associação Brasileira de Educação Internacional.

Em documento apresentado pelo grupo, eles salientam a importância de se considerar as dimensões culturais e globais, assim como um planejamento linguístico institucional que converse com a política de internacionalização proposta. Para a Associação, a internacionalização, ademais de inclusiva, “deve ser simétrica, proporcionando difusão de conhecimentos e práticas culturais tanto no sentido Norte-Sul quanto Sul-Sul. Em quaisquer dos casos, as línguas locais não podem ser ignoradas” (FAUBAI, 2017, p. 7).

Em consonância com o documento da FAUBAI, o qual afirma que “as línguas a serem adotadas e incentivadas terão repercussões tanto sobre os processos de internacionalização em si quanto sobre identidades e relações entre diferentes grupos” (2017, p. 6), a Unila publica a sua Política de Internacionalização (Resolução CONSUN n.º 5/2018), na qual reconhece a importância das línguas enquanto promotores da interculturalidade, assim como reforça o caráter bilíngue institucional previsto na sua lei de criação.

Isso posto, concordamos com Didio (2018, p. 12) pois para “uma Instituição de Ensino Superior em processo de internacionalização, as

---

<sup>1</sup> Para acessar o documento na íntegra: <https://faubai.org.br/pt-br/wp-content/uploads/2019/01/Documento-do-GT-de-Pol%C3%ADticas-Lingu%C3%ADsticas-da-FAUBAI.pdf>

línguas e ações concernentes ocupam um papel central e basilar”. Nesse sentido, pensar as práticas linguísticas e institucionalizá-las com projetos e estratégias de ações concernentes ao já mencionado é necessário e urgente.

Conforme afirma Ferguson (1977), não é possível separar as atividades de políticas e planejamento linguístico do seu contexto sociolinguístico, e que aquelas só podem ser compreendidas em relação a esse contexto. Por isso, as políticas linguísticas institucionais devem levar em conta seu projeto individual e as línguas/países de interesse, mas também devem estar em acordo com as políticas macros de desenvolvimento da promoção multilíngue, tal como pensado no programa Idiomas sem Fronteiras.

Contudo, para se planejar uma política linguística institucional, três pontos devem ser levados em consideração: (1) a influência, no qual elas são construídas; (2) o contexto de concepção da política; e (3) o contexto de implementação, podendo ser este divergente do contexto planejado (BOWE, BALL, GOLD, 1992).

Para Dafouz e Smit (2014, p.10), “um número significativo e uma variedade de agentes tomam parte no planejamento, implementação e avaliação de políticas linguísticas em instituições de ensino superior no mundo todo”, assim os diversos setores e membros da universidade devem, ou deveriam, promover e acolher ações que executem uma política linguística adequada aos fins institucionais.

Conforme exposto anteriormente, a rede Andifes IsF atua no fortalecimento de ações e estratégias institucionais que assegurem o protagonismo das línguas e da formação de atores capacitados para interagirem interculturalmente, em busca de colaborações internacionais, tanto fora quanto dentro da própria instituição.

## **A Unila, o Nieli e suas ações**

A Unila foi criada em 2010 com o objetivo de desenvolver ensino, pesquisa e extensão capacitando pessoas que contribuam para a integração latino-americana, com o desenvolvimento da região e que promovam o intercâmbio cultural na América Latina. Com estudantes de diversos países da América Latina e do Caribe, desde 2019 conta também com estudantes refugiados, portadores de visto humanitário e indígenas da região. A universidade apresenta uma diversidade

linguística e cultural que sobrepõe as línguas majoritárias citadas na lei de criação da instituição, a saber a língua portuguesa e espanhola.

Regida pelo princípio de uma educação bilíngue, todos os estudantes de graduação cursam, obrigatoriamente, uma língua adicional. Os estudantes selecionados via o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) cursam a língua espanhola e os estudantes selecionados via seleção internacional<sup>2</sup> fazem a disciplina de português como língua adicional. Essas disciplinas (Português ou Espanhol como Línguas Adicionais) somam 12 créditos nos cursos e são componentes curriculares dos cursos de todas as áreas do conhecimento. Os cursos de pós-graduação também têm como princípio o bilinguismo, e as línguas portuguesa e espanhola estão presentes com a participação de um corpo docente e discente internacional, por isso muitos programas exigem no mestrado outra língua, que não o português e espanhol.

Contudo, apesar do estímulo para o aprendizado, podemos observar o *status* diferenciado dessas línguas. Carvalhal (2016) aponta a diferença de *status* entre as línguas e como isso é avaliado na perspectiva discente. Podemos afirmar que essa diferença se dá não somente pela falta de incentivo de uso das línguas nos ambientes acadêmicos, mas também pelo desequilíbrio na seleção de estudantes e docentes.

Isto é, enquanto meta disposta no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2019 - 2023), a Unila busca ter 50% do seu corpo discente composta por estudantes internacionais, entretanto dados de 2018 (Stuckes *et al*, 2020) apontam que 30% do total de alunos de graduação são internacionais, porém pode-se observar que este quantitativo não é homogêneo entre os cursos, havendo carreiras com poucos ingressantes internacionais.

Para os docentes, a lei de criação da Unila prevê uma seleção internacional bilíngue, estimulando assim doutores de países hispano-americanos a se candidatarem e concorrerem a uma vaga na instituição. Enquanto ação de promoção do bilinguismo institucional, para docentes é estimulado a proficiência linguística nessas línguas majoritárias na progressão funcional, pontuando quem obtém certificados e/ou participa de cursos dessas línguas.

Podemos observar com isso que a Unila mesmo não tendo um órgão específico de política e planejamento linguístico, desenvolve

---

<sup>2</sup> Informações sobre a seleção internacional podem ser obtidas aqui: <https://portal.unila.edu.br/print/selecao-internacional>.

ações e propostas que permitem o estabelecimento de uma política linguística voltada para o bilinguismo e para a integração latino-americana, abarcando assim alguns pontos trazidos no edital do programa IsF. Para Carvalho (2016, p.112)

Propor a educação bilíngue em espanhol e português rompe, portanto, com uma expectativa de internacionalização das universidades baseada fortemente na língua inglesa. Tal entendimento pode ser comprovado com o programa de mobilidade estudantil da universidade, o qual demandou um programa de idiomas a parte especialmente para o ensino da língua inglesa e sua certificação de proficiência, bem como com o baixo percentual de estudantes que associaram a língua adicional, espanhol e português, a conhecimento e capacitação.

Com uma educação bilíngue em seus princípios e a presença plurilíngue em seus corredores, a Unila não tinha, até 2018, um órgão específico que tratava e/ou gerenciava as ações e planejamento linguístico institucional. Foi neste ano que um projeto em elaboração desde 2011 saiu do papel e foi aprovado o Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Linguagem e Interculturalidade (Nieli), órgão complementar ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH).

A finalidade do Nieli é criar uma estrutura que contribua no desenvolvimento da Política e Planejamento da Linguagem da Unila. Apesar de estar vinculado a somente um instituto, o núcleo tem como missão promover ações e formação para toda a comunidade acadêmica, contribuindo para a comunicação bilíngue institucional.

Tal como preconizado por Dafouz e Smit (2014), o núcleo é composto por docentes da área de Letras e Linguística e outros interessados, bem como por coordenadores de cursos do ILAACH, por técnicos e estudantes. Assim, a comunidade acadêmica é responsável não só por planejar a política que mais se aproxima com a missão institucional, mas também em promover e levar a cabo ações que potencializam o bilinguismo.

A criação do núcleo aponta para uma nova dimensão institucional, o qual formaliza e amplia o escopo das línguas institucionais. Mesmo com o objetivo de fortalecer as línguas institucionais (português e espanhol), a promoção de línguas e culturas outras, minoritizadas, presentes, também é meta do Nieli. O

fomento do plurilinguismo traz em si o não apagamento da diversidade e no seu escopo uma ecologia de saberes voltada à diversidade e à interculturalidade.

O Nieli responde à comunidade interna ao vincular as línguas correntes da instituição em seus propósitos, refletindo assim uma política linguística que acolhe e promove as minorias, bem como uma internacionalização que busca fortalecer parcerias Sul-Sul. Além disso, o Nieli tutela o programa Andifes IsF promovendo as ações específicas das línguas espanhola, alemã e portuguesa como línguas estrangeiras. Apesar da instituição já contar com disciplinas específicas para os idiomas espanhol e português, a proposta dos cursos IsF complementam o já proposto na graduação e também contempla docentes e técnicos administrativos que desejam aprender esses idiomas.

Há muitos desafios a serem consolidados, pois as metas são audaciosas e ainda se faz necessário uma conscientização da importância de se valorizar e de promover línguas minoritizadas, muitas delas originárias e orais. A formação e capacitação de professores para a diversidade linguística é premente e constante, devendo ser uma meta não somente do Nieli, mas de uma instituição que tem como princípio a interculturalidade e como missão a integração solidária da América Latina. Para Carvalho (2016, p. 113)

Numa perspectiva de (re)construção da política e planejamento da linguagem para a integração latino-americana orientada ideologicamente ao plurilinguismo e interculturalidade, deve-se ter em conta os perfis sociolinguísticos dos estudantes e valorizar as línguas, saberes e práticas que esses estudantes trazem para a universidade, criando espaços para o desenvolvimento dessas línguas, promovendo diálogos, assim como confrontando preconceitos e discriminações. Por já estarem inseridos na Universidade, com bastante expressão, o crioulo haitiano e, novamente, o guarani são potencialmente o ponto de partida para a reflexão acerca de uma nova política e planejamento da linguagem institucionais.

Essa nova política e planejamento da linguagem institucional soma-se ao fortalecimento que a rede Andifes IsF engaja na Unila e nas instituições parceiras. As línguas e as políticas de promoção e valorização das línguas e da internacionalização impulsionadas pela rede Andifes IsF encontra na Unila ações já estabelecidas pela própria razão de criação da instituição, mas também aponta-se consolidada através de um órgão

específico, o qual responde aos anseios previstos no edital n.º 29/2017 de credenciamento institucional.

Podemos observar que o caráter plurilíngue e intercultural inerente à Unila já respondia aos critérios estabelecidos no supra edital e a criação de um órgão específico só serviu para consolidar e revigorar as ações comprometidas para uma internacionalização solidária, cujos objetivos são acompanhados por uma política linguística institucional elaborada pela e para sua comunidade.

## Referências

- ABREU-E-LIMA, Denise Martins; MORAES FILHO, Waldenor Barros. O Programa Idiomas sem Fronteiras. In: SARMENTO, Simone; ABREU-E-LIMA, Denise Martins; MORAES FILHO, Waldenor Barros. *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: UFMG, 2016.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. The Policy process and the processes of policy. In: *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. Londres: Routledge, 1992, p. 6-23.
- BRASIL (MEC). Edital n.º 28/2017. *Edital de Chamada Pública para Credenciamento de Universidades Federais para Atuação como Núcleo de Línguas (NuLi-Isf) no Âmbito do Programa Idiomas Sem Fronteiras (Isf)*. Brasil: Ministério da Educação, Brasil, PROCESSO N.º 23000.003973/2017-52. Disponível em: <[http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital\\_29\\_2017.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital_29_2017.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2021.
- BRASIL. *Lei n.º 12.189*, de 12 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – Unila e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/12189.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/12189.htm)>. Acesso em: 24 out. 2017.
- CARVALHAL, Tatiana Pereira. *Avaliação de política e planejamento da linguagem: um estudo sobre os efeitos de um projeto de integração regional*, 150 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, Rio de Janeiro. 2016.
- DIDIO, Álvaro Rutkoski. *Políticas linguísticas voltadas para a internacionalização do ensino superior: uma descrição do cenário atual da UFRGS*. Trabalho de conclusão de curso em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

DAFOUZ, Emma, SMIT, Ute. Towards a Dynamic Conceptual Framework for EnglishMedium Education in Multilingual University Settings. In: *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2014, p. 1–20.

FAUBAI. *Documento do GT de Políticas Linguísticas para Internacionalização*. [s.l.], 2017.

FERGUSON, Charles. Sociolinguistic settings of language planning. In: J. Rubin, B.H. Jernudd, J. Das Gupta, J. A. Fishman and C. A. Ferguson (eds), *Language Planning Processes*. The Hague: Mouton Publishers. 1977, p.9-30.

HAMEL, Rainer Henrique. El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: Elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n(52.2): 321-384, jul./dez. 2013.

KNIGHT, Jane. *Internacionalização da Educação Superior: conceitos, tendências e desafios*. São Leopoldo: Oikos, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Ciências sem Fronteiras*, c2011. Disponível em: <<http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em: 23 jun. 2021.

MIRANDA, José Alberto Antunes de; STALLIVIERI, Luciane. *Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil*. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 589- 613, Dec. 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/aval/a/FfQJt8nwQn\\_tkkGjDYFz4xbv/?lang=pt&format=pdf](https://www.scielo.br/j/aval/a/FfQJt8nwQn_tkkGjDYFz4xbv/?lang=pt&format=pdf). Acesso em: 11 jun.2021. <<http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000300002>>.

UNILA. *ESTATUTO*. UNILA: Foz do Iguaçu, 2012. (Aprovado pela Portaria MEC nº 32, de 11 de abril de 2012). Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional/documentos-oficiais/estatuto-da-unila>. Acesso em: 11 jun. 2021.

STRUCKES, Cristiane Dutra et al. Desafios da UNILA em seu Projeto de Internacionalização e no Processo de Integração Regional: reflexões sobre o Processo Seletivo Internacional (PSI) In: LIMA, Manolita Correia; ASSUMPÇÃO, Solange Rodrigues Bonomo; PROLO, Ivor; VIEIRA, Rosilene Carla. (Orgs). *Narrando experiências formativas que valorizam pessoas, culturas e projetos no ambiente universitário: o caso da Unila*. Foz do Iguaçu: Edunila, 2020.





## ATITUDES LINGUÍSTICAS EM TORNO DO PORTUGUÊS E DO ESPANHOL EM CONTEXTO PLURILINGUÍSTICO

Carlos Manuel Pinzon Amaya  
Franciele Maria Martiny

De que modo poderíamos refletir sobre as atitudes linguísticas de discentes em um contexto acadêmico plurilinguístico? Poderíamos ter indícios de comportamentos linguísticos ao analisar as atitudes dos estudantes da universidade, que permitam entender e descrever o papel das línguas nas práticas sociais desde uma perspectiva pluricultural? Qual a importância das pesquisas baseadas na Linguística Aplicada para fornecer resultados interessantes à manutenção das relações harmoniosas dentro de uma comunidade universitária?

As questões supracitadas nortearam o desenvolvimento de um projeto de Iniciação Científica (IC) que focalizou o fenômeno das atitudes linguísticas de 48 participantes, entre estudantes brasileiros e internacionais, de uma universidade pública com vocação latino-americana, localizada no Brasil. Apresentaremos, neste momento, algumas dessas reflexões sobre os usos e os processos de ensino-aprendizagem de línguas adicionais<sup>1</sup> de discentes, a partir de entrevistas<sup>2</sup> que nos permitiram levantar dados sobre suas atitudes e analisar seus comentários, mediante ferramentas metodológicas e conceitos presentes na área da Linguística Aplicada (doravante LA).

É certo que as atitudes de um falante estão diretamente influenciadas pelas próprias preferências e suas escolhas, mas também há uma importante ligação cultural entre um falante com sua comunidade linguística e, muitas vezes, essa relação pode desencadear opiniões valorativas sobre outras línguas, bem como suas variedades.

---

<sup>1</sup> Aplicamos o conceito de Língua Adicional sugerido por (LEFFA, V. & IRALA, V; 2014. p. 33), “A língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece.”, pois “quando se fala em língua adicional, defende-se também a ideia de que seu ensino é um direito individual do aluno com benefícios para a coletividade” (LEFFA & IRALA, 2014. p. 35)

<sup>2</sup> O roteiro tinha 22 perguntas, no entanto, pela extensão deste capítulo, serão usados apenas algumas questões levantadas por alguns entrevistados.

Nesse ínterim, consideramos que as atitudes são, ao mesmo tempo, um complexo fenômeno social e psicológico com que interpretamos, sentimos e (re)significamos a realidade, por isso são importantes evidências que demonstram as tendências individuais e grupais para usar, aprender ou ensinar uma língua. Segundo a psicologia social, as atitudes são um processo introspectivo que se externaliza na modalidade de proceder de um indivíduo em relação com seu entorno, dado que os comportamentos linguísticos são resultado do ajustamento ao meio social (LAMBERT & LAMBERT, 1966).

Em nossa investigação de ação participativa (FALS BORDA, 1985), sendo atuantes e participantes também desse contexto acadêmico, contemplamos entrevistas em português e espanhol para explorar as atitudes a partir de espaços de diálogo entre interlocutores e, assim, vislumbrar e analisar qualitativamente as opiniões dos estudantes, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, sobre a sua relação com as línguas que transitam pela universidade, bem como suas vivências de aprendizagem bilíngue e a avaliação das aulas de línguas adicionais (português e espanhol), as quais são obrigatórias no Ciclo Comum de Estudos (CCE), logo nos primeiros anos de todos os cursos de graduação.

Nessa perspectiva, pretendemos apontar futuros caminhos na problematização das atitudes linguísticas que, conforme vamos procurar ver, sejam compatíveis com o projeto de integração latino-americana, legitimando os diversos usos das línguas e fomentando a harmonia social em contextos plurilinguísticos, um desafio ainda em permanente (re)construção.

### **Questões teórico-metodológicas da pesquisa**

Conforme já apontado, a LA é nosso quadro teórico transdisciplinar com que abordamos as práticas linguísticas, por ser um campo que considera indissociável o núcleo de: práticas linguísticas localizadas, contexto sócio-histórico dos falantes, relações sociais que especificam o uso da linguagem e estratégias de interação. A LA permite que problematizemos tais práticas que advêm de atitudes linguísticas individuais e sociais dos estudantes, as quais são constantemente (re)significadas e influenciadas não só pelas crenças individuais que se

transformam durante de sua formação acadêmica, mas também pelas relações sociais que estabelecem dentro e fora da universidade.

Há também atitudes linguísticas individuais que surgem da própria personalidade do falante, por exemplo, há quem fala, usa ou modifica a categoria gramatical de gênero para se referir de maneira neutra a substantivos, adjetivos, pessoas ou grupos, nesse caso a atitude linguística do indivíduo contraria uma norma gramatical instituída por motivos ligados a sua personalidade, é dizer seus pensamentos e crenças lhe fazem refletir a possibilidade de usar uma linguagem que poderia ser, em sua concepção, mais inclusiva e tolerante.

Por esse viés, consideramos que os estudos das atitudes linguísticas permitem observar comportamentos, discernir os componentes que condicionam determinada prática linguística, analisar o desenvolvimento das atitudes e até mesmo influenciar a mudança destas para modificar de maneira positiva as relações sociais (GROSJEAN, 1982). Estas possibilidades que embasam tais estudos são de fato relevantes para motivar positivamente hábitos coerentes no convívio pluricultural, desde o individual ao social, como é o caso da inclusão do pronome pessoal neutro e as respectivas modificações que se realizaram à gramática sueca.<sup>3</sup>

As possibilidades que fornecem as metodologias da LA para desenvolver pesquisas em contextos específicos da vida social, onde há complexas práticas plurilinguísticas, aprimoram as observações e a avaliação dos resultados quando demonstramos o complexo sociolinguístico de situações de ensino bilíngue em que há coexistência de mais línguas em contato, além de todas as suas variedades.

Os fatores sociais que influenciam esses usos das línguas coexistentes na localidade e o processo de ensino-aprendizagem das línguas na instituição pesquisada são, nesse sentido, resultado da operação aditiva entre: prestígio socioeconômico dos falantes de uma língua, qualidade dos aspectos culturais dessa comunidade linguística, imperativos axiológicos distinguíveis de uma comunidade linguística, representações e marcadores sociais reproduzidos pela mídia sobre uma comunidade linguística, preferências-experiências-crenças que

---

<sup>3</sup> Em abril de 2015 a gramática sueca estabeleceu a inclusão do pronome pessoal “*Hen*” que designa universais como “ser humano”, ou pessoas que não revelam seu gênero, transexual, ou qualquer indivíduo que apresente condições físicas que deixem em dúvida sua sexualidade.

compõem as atitudes sobre as línguas. A influência social desses fatores sobre as línguas é pressuposta de acordo com as concepções da Sociolinguística, uma área da ciência linguística que entende que a natureza de toda língua é ser um resultado e um instrumento social (MORENO FERNÁNDEZ, 2008).

Sob este viés, o amplo espectro dos estudos da citada área possibilita discutir essa relação entre língua e sociedade, uma vez que essa relação é inerente às funções de comunicar e construir comunidade. Assim, concebemos que “o uso linguístico (natural) só pode ter lugar em contextos sociais e situacionais concretos” (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 40).

Na atualidade, nesse entrecruzar de estudos, a LA traça novos modos para teorizar e fazer pesquisa, sendo uma disciplina que não tenta encaminhar soluções para os problemas com que se defronta ou até (re)constrói. Ao contrário, esse campo de investigação procura problematizá-los ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que diversas alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas (MOITA LOPES, 2006).

Já o fenômeno das atitudes surge na interseção de componentes psíquicos, experiências sócio históricas e a idiossincrasia, tendo a psicologia social como área fundadora de tal campo (LAMBERT & LAMBERT, 1966, p. 77),

Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir. Dizemos que uma atitude está formada quando esses componentes se encontram de tal modo inter-relacionados que os sentimentos e tendências reativas específicas ficam coerentemente associados com uma maneira particular de pensar em certas pessoas ou acontecimentos.

Nesse sentido, a partir do diálogo com a Sociolinguística, verifica-se a complexa relação entre sociedade e língua, refletida nas atitudes dos falantes, pois, em síntese, constatamos que uma atitude é um fenômeno retroativo ao processo de interação entre os falantes, que decorre da própria consciência linguística do falante e do imaginário coletivo que compartilha com sua(s) língua(s).

Para tanto, é preciso apresentar o contexto específico da universidade foco da investigação, assim como esmiuçar a diversidade linguística e cultural da proveniência dos entrevistados. Trata-se de

uma universidade brasileira cuja missão institucional é formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, a partir do desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional, especialmente no Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), até mesmo pela sua localização geográfica na tríplice fronteira Brasil-Paraguai-Argentina.

Os documentos oficiais norteadores da instituição reconhecem a coexistência de sete línguas em seu contexto - português, espanhol, guarani, crioulo haitiano, francês, aimará, quéchua, já que possui alunos, docentes e técnicos administrativos oriundos de vários estados do Brasil e de demais países da América-Latina, do Caribe e, ainda, a partir de 2019, a instituição recebeu discentes refugiados e portadores de visto humanitário de 32 nacionalidades, procedentes da Europa, África e Ásia, além de estudantes oriundos de povos indígenas aldeados da América do Sul. Há a menção, ainda, de outras línguas, como alemão, inglês, italiano, mandarim, focalizadas em eventuais ações de extensão.

Poderíamos acreditar, de antemão, que toda essa diversidade cultural e linguística presente na localidade e na universidade é sempre tomada de maneira positiva, mesmo que as crenças e as atitudes linguísticas dos moradores se orientem pela ordem social. Entretanto, de acordo com Busse e Sella, os contextos multilinguísticos em que a realidade é polimórfica linguístico-cultural, como na Região Oeste do Paraná, há "[...] uma relação dinâmica de determinação em que a fala é direcionada pelo jogo de relações de poder e prestígio entre os grupos." (BUSSE; SELLA, 2012).

Dessa maneira, a partir desse cenário, abordaremos, na sequência, algumas análises advindas do projeto de pesquisa realizado.

### **Atitudes linguísticas de discentes no contexto universitário**

Para as análises subseqüentes, usamos etiquetas de reconhecimento dos entrevistados, adequadas conforme Busse e Sella (2012).

Sobre a questão 1) “¿Cuáles idiomas son hablados en su familia?”<sup>4</sup>:

---

<sup>4</sup> “Quais idiomas são falados por sua família?”

1) *“En mi familia, este, hablamos el español y también se habla el aymará y en algunos casos dependiendo del lugar se habla quechua.”*<sup>5</sup> [Tacna-PE(Origem), F(feminino), I(ingressante), 19]<sup>6</sup>

Com base no depoimento, percebemos que o papel das línguas na família desse estudante varia de acordo com as situações contextuais onde se usa espanhol ou as línguas originárias. Nesse caso, depreendemos que os diversos falares possibilitam o enriquecimento do repertório de significados linguísticos a partir dos conhecimentos e das práticas socioculturais. O cenário é positivo na defesa da diversidade cultural e linguística, pois acreditamos que as práticas sociais emergidas de espaços plurilinguísticos devem ser legitimadas, dado que os diversos sistemas das línguas vivas possam coexistir e relacionar estratégias e significados convenientes para determinados usos. Situação que possibilita a um falante intervir em seu contexto, para melhor entender sua realidade ou para compartilhar traços culturais. Como afirma Hamel (2003), o direito linguístico é um dos direitos fundamentais do ser humano.

Assim como manifestou tal entrevistado, tivemos semelhantes respostas dos participantes que declararam conhecimentos e usos linguísticos múltiplos, caracterizando esse contexto de superdiversidade (BLOMMAERT, 2013).

Já quando focamos o ensino das línguas em espaço universitário, os entrevistados revelaram a língua com a qual se comunicam com outros estudantes (cf. depoimentos 2, 3 e 4 *“Como foi ou está sendo sua vivência de aprendizagem do espanhol na universidade?”*)

2) *“Bom, no começo, mal que eu entrei era bem mais intensa digamos assim, depois de um tempo é gerado um comodismo porque os lusofalantes não se esforçam para falar espanhol, os estrangeiros são meio que obrigados a aprender a falar o português e, é meio imparcial isso. Então no começo eu me esforçava mais, agora é, tipo, nem tento mais falar em espanhol porque eles sempre falam em português comigo, então eu não tenho nem porquê tentar falar espanhol com eles, antes quando eles falavam o espanhol porque eles*

---

<sup>5</sup> *“Na minha família, tipo, falamos o espanhol e também se fala o aimará e em alguns casos dependendo do lugar se fala o quéchua”*

<sup>6</sup> Estas etiquetas junto a todos os depoimentos são abreviaturas do modelo que doravante usaremos [Lugar de origem junto a abreviatura do país, Sexo, Discente Ingressantes=I ou Concluintes=C, Idade].

tinham chegado também e eu também estava na ânsia de falar o espanhol a gente tentava falar mais, foi ai que eu aprendi a maior parte do que eu sei agora. Mas essa prática se tornou cada vez menos frequente." [São Miguel de Iguazu-BR, M, I, 20].

O depoimento 2 evidencia que, em um primeiro momento de sua vivência na universidade, pela sua característica bilíngue, a dedicação por usar e aprender o espanhol era mais intensa. Apesar de ainda estar cursando o CCE, notamos uma tendência de “comodidade” que marca os interesses de sua escolha de falar quase sempre em português como os alunos estrangeiros. Ele afirma que consegue “[...] intermediariamente falar inglês e espanhol”, mas sua condição de local sendo brasileiro não lhe “obriga” a falar em espanhol, ainda que ele tenha afinidade pelo projeto de integração latino-americana.

Ainda sobre a mesma pergunta, há o excerto:

3) "Olha, poderia ter sido mais intensa. [...] Eu considerei ela fraca, mas com esforço todo é possível, tem gente ainda hoje que eu acho que ainda tá balbuciando, eu sou um dos que ainda balbuciam mas eu necessariamente leio em espanhol porque isso amplia muito no leque de referências já que, o Brasil é um país pobre em publicações [...] e, você acha muita mas muita mais coisa na rede em castelhano. Eu não domino outras línguas do nosso continente Abya Yala, só o inglês mas esse não é foco nosso." [Votorantim-BR, M, CF, 30].

Quando o entrevistado 3 se refere a possíveis limitações próprias e alheias para expressar seus conhecimentos e conseguir formular frases consideradas por ele como mais complexas na língua adicional, indica em seu depoimento que as pessoas "ainda balbuciam", enfatizando uma dificuldade de uso da língua oral. Nesse sentido, o entrevistado acrescenta possuir maior facilidade na leitura de textos especializados de filosofia em espanhol. Esta linha de aprendizagem do entrevistado 3 focaliza o papel do espanhol enquanto canal de conteúdos puramente acadêmicos, o que é valorizado por ele. No entanto, cita que a língua portuguesa seria mais relevante para exercer sua oralidade. Além disso, o entrevistado diz que sua experiência de aprendizagem do espanhol poderia ter sido melhor se houvesse por parte dele maior esforço e, assim, interesse na aprendizagem de outras modalidades da língua, como também verificado em outros depoimentos de muitos brasileiros.

Vimos que grande parte dos estudantes, durante o primeiro nível do CCE de espanhol, afirma que a didática empregada nas aulas pelos



professores no início empolga para usar e aprender as línguas adicionais, mas com a transição aos dois níveis posteriores acontece reiteradamente uma desmotivação entre os brasileiros, em contraste com a motivação que têm os estudantes internacionais que aprendem português (cf. depoimento 4). Com base nas entrevistas, observamos que esse desinteresse é causado, principalmente, pelos seguintes motivos: a não continuidade do professor<sup>7</sup> com a turma do primeiro nível e, portanto, a repetição de conteúdo; a falta de esforço pessoal de alguns estudantes para melhorar sua aprendizagem na língua adicional estudada; a atitude linguística de valorizar mais o próprio falar por critérios de prestígio sociocultural e, ainda, a mistura de turmas de distintos cursos na mesma sala da língua adicional (o que desagradava muitos por ter que estudar sobre assuntos que não são de sua área acadêmica).

Por outro lado, um discente não brasileiro comenta: 4) "*Empecé a comprender un poco mejor el idioma luego de perder ese miedo, dado también que el diario vivir en Foz do Iguaçu lo requiere. Es un aprendizaje constante.*"<sup>8</sup> [Bogotá D.C.-CO, M, 1, 23].

Notamos, assim, que a aprendizagem e uso de português como língua adicional pelos discentes estrangeiros se mostra diferente. No depoimento 4, por exemplo, o entrevistado afirmou não possuir o nível intermediário (está no segundo semestre do CCE), mas há um empenho por parte dele em superar seu nível de proficiência para tentar perder "o medo de falar", uma vez que está em um contexto de imersão. Verificamos que durante o primeiro ano, para todos os estrangeiros, há um ponto em comum, a manifestação deles da necessidade de falar português, pois, embora exista um contexto plurilinguístico da universidade e na região da fronteira, se está em um país cuja língua oficial é o português, havendo políticas locais mais voltadas para a promoção desta<sup>9</sup>. Portanto, fica nítido que há um maior comprometimento deles em torno do uso e da aprendizagem de português neste cenário de maior uso e prestígio linguístico.

---

<sup>7</sup> No CCE, há atuação de mais de 50 docentes atuantes entre espanhol e português, sendo que, geralmente, há mudança de professores nas turmas a cada semestre.

<sup>8</sup> "Comecei a compreender um pouco melhor o idioma quando perdi esse medo também por viver em Foz do Iguaçu. É uma aprendizagem constante".

<sup>9</sup> Na universidade, se observa que o português está presente na maioria dos atos oficiais e administrativos, até pela legislação educacional estar nessa língua no país. Além disso, há uma tendência de predominância desse idioma nas bibliografias dos cursos e nas práticas de letramento acadêmico.

Sobre essa questão ainda, respondendo à pergunta: “Você fala mais em espanhol ou português dentro da universidade?”

5) "Ainda falo mais português porque a maioria dos meus colegas são brasileiros" [São Paulo-BR, F, I, 22].

No depoimento 5, verificamos a relação que é feita entre uma língua e um país, apagando os demais falares presentes no contexto e fazendo com que o aluno estrangeiro passe a falar a língua mais usada pelos seus colegas. Nesse caso, poderíamos retomar o que atestou Li Wei, no evento da Associação Brasileira de Linguística (Abralin)<sup>10</sup>, quando falou sobre o que seriam as línguas nomeadas, termo que representa “conceitos político-culturais que são associados com uma ideologia de que cada nação possui apenas uma língua”, na instauração de uma ideia de nação monolíngue, como ocorre com o português no Brasil. Notamos, assim, uma postura de valorização dessa língua nos diversos contatos embora existam tantos outros falares e culturas naquele espaço.

Há, dessa forma, uma interação assimétrica entre os falares que coexistem dentro da universidade, prova disso é o maior espaço do português nas aulas e documentos institucionais, por exemplo. Ocorre, ainda que, muitas vezes, o português predomina nas falas até por parte de professores hispanofalantes. Vamos ver essa situação (cf. depoimento 6) em que um hispanofalante realizou a entrevista a outro estudante hispanofalante, mas que durante a entrevista o discente entrevistado respondeu a maioria das perguntas em português, com algumas interferências pontuais do espanhol. Com relação à anterior pergunta analisada “¿Como fue o está siendo su vivencia de aprendizaje del portugués en la universidad?”<sup>11</sup>

6) “Ah muito bom, os professores são muito legais, ellos explicam muito bom as coisas. Quando a gente não entende a gente volta.” [Ciudad de Panamá-PA, M, I, 25].

Nos depoimentos de discentes brasileiros (cf. depoimento 7) à pergunta, “Qual sugestão você daria para os professores de espanhol

---

<sup>10</sup> Conferência *Trans-Ing Language and Cognition: Debates and Directions of Translanguaging Research* em 27 de julho de 2020. In: SCHOLL, A. P. O conceito de translanguagem e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo. *Revista Abralin*, v. 19, n. 2, p. 1-5, 2020. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1641>. Acesso em dez. de 2020.

<sup>11</sup> “Como foi ou está sendo sua vivência de aprendizagem de português na universidade?”

da universidade?”, e, por sua vez, nos depoimentos de discentes estrangeiros com relação à mesma pergunta em espanhol “¿Cual sugestión usted le daría a los profesores de portugués de la universidad?”<sup>12</sup> (Cf. depoimentos 7, 8 e 9), temos as seguintes considerações:

7) “Acho que só isso mesmo, a deles alinharem o material didático deles para que todos ensinem, mas não assim, tirando a autonomia de cada um ministrando sua maneira de dar a aula, mas que seja focado para a compreensão mesmo e tenham um bom alinhamento para que as pessoas consigam aproveitar o máximo cada módulo do curso.” [Belo Horizonte-BR, M, C, 26].

8) “Pues, bueno en el primer semestre usamos material de audio, lo que fue muy bueno, y también ahorita en el segundo semestre audiovisual, pero creo que implementar eso sería muy bueno, porque es importante practicar el oído como, los diferentes sotaques y eso pero, escuchándolo y escuchándolo, no tanto gramática y cosas así que, claro que son importantes pero más el portugués hablado, implementar más eso.”<sup>13</sup> [Barinas-VE, M, I, 22].

9) “Que se desempeñen en enseñarles un buen portugués a los alumnos.”<sup>14</sup> [Buenos Aires-AR, M, I, 22].

Para o entrevistado concluinte do depoimento 7, há uma ruptura na sequência dos três níveis do CCE com relação ao ensino das línguas adicionais, de modo que se perde a continuidade nos conteúdos já estudados em cada nível, o que já foi citado como um elemento desmotivador de aprendizagem e uso do idioma. A consequência dessa descontinuidade entre os programas poderia influenciar uma atitude negativa de aborrecimento nos estudantes brasileiros que assumiriam com desinteresse a aula de espanhol ou ainda fazê-los acreditar que as diferenças entre português e do espanhol não são muitas ou que não é necessário esforço para aprender e usar efetivamente a língua em outras interações e espaços.

---

<sup>12</sup> “Qual sugestão você daria para os professores de português da universidade?”

<sup>13</sup> “Bem, em primeiro lugar, no primeiro semestre usamos material de áudio, que foi bom, o que foi muito bom, agora mesmo no segundo semestre audiovisual, mas acredito que implementar isso seria muito bom, porque é importante praticar o som com os diferentes sotaques, escutando e escutando, não tanto gramática e coisas assim que são importantes, mas o português falado, implementar mais isso”.

<sup>14</sup> “Que se empenhem em ensinar os alunos um bom português”.

Sobre as sugestões em torno do ensino de português, notamos que, enquanto no depoimento 8, o entrevistado está interessado em conhecer as variedades da língua para melhorar sua compreensão auditiva das diferentes variações fonético-fonológicas, no depoimento 9, o entrevistado almeja que nas aulas de português se ensine o “bom português”, como se houvesse um português que seria o “melhor”. Este último depoimento descreve uma atitude linguística fundamentada por critérios sociais de prestígio sociocultural em que apenas uma variante da língua é julgada como certa, aquela que deve ser aprendida, as demais não teriam esse mesmo valor.

Nesse sentido, verificamos que as atitudes linguísticas, que envolvem nosso comportamento social, influenciam as afinidades grupais e pessoais por meio da interação (CALVET, 2007). Por exemplo, o preconceito linguístico ou o prestígio que se outorga a uma variante da mesma língua derivam das atitudes. Essa qualidade dada socialmente a certa variante do português brasileiro ocasiona um posterior ajustamento das atitudes pessoais em torno da própria fala (cf. depoimento 10 em que o entrevistado brasileiro responde à pergunta “Quais línguas você fala?”).

10. “Eu falo muito mal esse português com que nos colonizaram, que já tem três reformas ortográficas nas últimas duas décadas. Eu falo muito mal um pouco do castelhano, que eu não sei se é castelhano realmente, é castelhano que eu aprendi aqui na América Latina mas, muitos viramportunhol. [Votorantim-BR, M, C, 30].

Percebemos que algumas variantes linguísticas são estereotipadas de maneira predominante por construtos imaginários que circulam no espaço social em que o falante está, até afirmar que não sabe falar ou fala “mal” as línguas que conhece e usa. Outras vezes, manifestam-se as preferências do falante que derivam em uma atitude, como podemos perceber (cf. depoimento 11 e depoimento 12, os estudantes hispanofalantes respondem à pergunta “¿Cuál variante del portugués le es difícil de entender?”)<sup>15</sup>.

9. “[...] *El portugués que llaman de caipira me confunde por cómo cambian el orden de consonantes y no me agrada mucho su prosodia.*”<sup>16</sup> [Bogotá D.C.-CO, M, C, 26].

---

<sup>15</sup> Qual variante do português é difícil de aprender?

<sup>16</sup> “[...] O português que chamam de caipira me confunde por mudar a ordem de consoantes e não me agrada muito sua prosódia”.

Tal cenário coincide com a tese de que nas atitudes linguísticas expressas sobre as variedades de uma língua se evidenciam as convenções sociais regidas por critérios de prestígio de uma variante institucionalizada pelos níveis socioeconômicos mais altos. De outra maneira, o depoimento 8 nos demonstra que não há uma variante do português única, sendo que sua atitude se orienta em um sentido de solidariedade com as todas legítimas variantes. Acreditamos que durante o desenvolvimento das atitudes o papel agente dos professores é crucial para enfrentar este conceito reduzido de língua. Segundo a psicologia social, “[...] a transferência [de atitudes] se dá através da instrução. É possível transferir atitudes mediante a sugestão de como devemos reorganizar algumas ideias básicas.” (LAMBERT & LAMBERT; 1966).

Constatamos que essa relação dinâmica entre o falar e cultura possibilita diversas posturas valorativas individuais sobre a língua adicional que se está aprendendo, e dessa relação aparecerão possíveis atitudes linguísticas pejorativas que se fossem reiteradas por uma comunidade linguística, serão um empecilho no processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional, diferentemente se forem atitudes linguísticas que visam a equidade dos falares e a valorização da diversidade. Verificamos que os usos linguísticos são influenciados por esse contexto social e pela temporalidade histórica onde emergem os possíveis diálogos entre interlocutores (MORENO FERNÁNDEZ, 1998; CALVET, 2002)

Como já apresentamos neste texto, não apenas atitudes positivas ou negativas sobre línguas ou culturas entre estudantes de línguas adicionais, também há atitudes linguísticas da comunidade que surgem desse contexto, como uma necessidade de avançar no projeto de integração latino-americano. Sobre: “¿Usted considera importante que los brasileños aprendan español?”<sup>17</sup>

14). "Claro, por eso estamos aquí, ¿no? La universidad de integración entonces todos tiene que tener esa misma integración lingüística también para poder tener una comunicación más amigable con todos"<sup>18</sup> [Ciudad del Este-PY, F, I, 28].

---

<sup>17</sup> "Você considera importante que os estudantes estrangeiros aprendam português?"

<sup>18</sup> "Claro, por isso estamos aqui, né? A universidade é de integração, então todos temos que ter essa mesma integração linguística também para poder ter uma comunicação mais amigável com todos".

Enfatizamos (cf. ao depoimento 14) que poderíamos direcionar as atitudes linguísticas de uma comunidade linguística a partir do reconhecimento e compartilhamento entre interlocutores do contexto plurilinguístico que partilham, mas isso, recorrentemente, é mais assumido pelos discentes estrangeiros no referido cenário pesquisado.

### **Algumas considerações**

As atitudes linguísticas emergem a partir de um contraste entre o contexto social e uma convicção individual, podendo influenciar as estratégias para assumir nossas práticas sociais em contextos plurilinguísticos. A revisão de alguns depoimentos nos permitiu distinguir algumas atitudes em torno da aprendizagem e uso de espanhol e português como línguas adicionais, evidenciando a diglossia nas salas de aula, os constructos imaginários tendenciosos pré-conscientes<sup>19</sup>, entre outros aspectos.

Vemos que a diversidade de comunidades linguísticas no contexto investigado, que poderia favorecer a valorização das línguas, evidencia atitudes que provêm de hábitos e construtos imaginários muito arraigados nos indivíduos e na sociedade que atuam no comportamento social que vão contrariamente a esse movimento. Portanto, precisamos continuamente revisar as modalidades de comportamento que se apresentam no espaço universitário para alcançar a coerência entre as práticas linguísticas com nosso contexto pluricultural, quer dizer, velar por um mundo melhor e alcançar a integração de nossas sociedades latino-americanas contemporâneas.

Além de problematizar a realidade linguística das relações sociais de um contexto plurilíngue, o estudo das atitudes amplia o horizonte de caminhos para os cientistas sociais e para os professores, pois a revisão dessas permite rever e formular questões específicas para alcançar as metas do CCE de línguas adicionais. Por isso, consideramos ser também necessário analisar a influência das atitudes dos professores das referidas línguas adicionais, pois seu papel agente intervém no processo de transferência de atitudes linguísticas mediante o conteúdo e didáticas que os docentes apresentam na sala de aula. As atitudes linguísticas forneceria aos professores os

---

<sup>19</sup> Esses construtos são produzidos socialmente entre a comunidade linguística seguindo os parâmetros das relações socioeconômicas vigentes.

diversos pontos de vista dos estudantes para distinguir as tendências em torno do uso e do ensino-aprendizagem de línguas adicionais e também para avaliar se as metas propostas coincidem com os resultados obtidos e com as necessidades dos estudantes.

## Referências

- BLOMMAERT, Jan. Citizenship, language and superdiversity: towards complexity. *Journal of Language, Identity and Education*, v. 12, n. 2, 2013, p. 193-196.
- BUGEL, Talia; SANTOS, Helade Scutti. Attitudes and representations of Spanish and the spread of the language industries in Brazil. *Ó Springer Science+Business Media: Lang. Policy*, Alemanha, n. 9, 2010, p. 143-170.
- BUSSE, Sanimar; SELLA, Feola. Uma Análise das Crenças e Atitudes Linguísticas dos Falantes do Oeste do Paraná. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 15/1, jun. 2012, p. 77-93.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.
- FALS BORDA, Orlando. *Conocimiento y Poder Popular*. Bogotá: Siglo veintiuno de Colombia, Ltda. 1985
- GROSJEAN, François. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. 11. ed. Cambridge, Massachusetts/London: Harvard University Press, 2001.
- HAMEL, Rainer Enrique. Direitos linguísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. In: OLIVEIRA, G. M. de (Org.). *Declaração 53 Universal dos Direitos Linguísticos*. Campinas/Florianópolis: Mercado de Letras/ALB/IPOL, 2003, p.47-80.
- LAMBERT, William Wilson; LAMBERT, Wallace Earl. *Psicologia social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.
- LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca. *O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas*. Pelotas: EDUCAT, 2014.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Por uma Lingüística Aplicada Interdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. 4. ed. Barcelona: Ariel Book Print Digital, 2008.

# CUCAGNA: SCOLA DE TALIAN<sup>1</sup>

Loremi Loregian-Penkal  
 Juvenal Jorge Dal Castel

## Palavras iniciais

Em 1875 partiam os primeiros navios de imigrantes oriundos de várias regiões do norte da Itália, onde se falavam diferentes variedades. Já no navio essa diversidade linguística naturalmente entrou em contato, pois se fazia necessária a intercomunicação. É neste ambiente que começa a se criar um novo idioma, que ainda não era denominado de Talian<sup>2</sup>. Ao chegar ao Brasil, esses imigrantes tiveram contato com a língua portuguesa, apropriando-se de palavras do português que foram talianizadas ou então passaram a adotar palavras e expressões de empréstimo do português, especialmente para nominar o que não existia na Itália (churrasco/sorasco e chimarrão/simaron, por exemplo).

Ao desembarcarem no Brasil, os imigrantes italianos foram encaminhados, em sua grande maioria, para as colônias no interior da região Sul, onde o contato linguístico entre os diversos falares continuou, assim como com o português do Brasil.

O Frei Rovílio Costa demonstra, de maneira exemplar, a realidade linguística vivenciada pelos imigrantes italianos ao chegarem ao Brasil,

*Lora trentini, véneti, lombardi, friulani e de diverse altre regioni del Itàlia i se ga messo insieme tele colònie, tele linie, tei traversoni, tele leghe, e ga scominsià scaturir sta maraviliosa língua che ze el Talian. In Rio Grande do Sul, come in Santa Catarina e Paranà, tele pìcole proprietà ga sucedesto la stessa stòria linguística. Ze vegnesto fora un novo parlar, respetando a tuti*

---

<sup>1</sup> Projeto *Cucagna - Scola de Talian*. Financiado pela Lei de Incentivo à Cultura do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil (LIC, RS), com participação e contrapartida financeira da Cooperativa dos Produtores de Leite Serafina (COOPERLATE). Em execução na UNICENTRO, PR, numa parceria entre ASSODITA e UNICENTRO, como Projeto de Extensão Universitária.

<sup>2</sup> Os autores optaram conscientemente em escrever o nome dessa língua em maiúsculo pensando em dar ainda mais visibilidade a ela.



*e capindose fra de tuti. Le nostre colònie de pìcole proprietà le zera etnicamente omogénee, ma nò omogénee in riferimento ala region, provìncia, o comune de origine. Tuti italiani, ma nò tuti del stesso posto, pertanto nò tuti dela stessa parlata (COSTA, 1998, p. 133)<sup>3</sup>.*

Durante aproximadamente 70 anos, os imigrantes falaram naturalmente a sua língua materna, praticamente a única que conheciam e sabiam falar.

Em 1941, no entanto, um decreto nacionalista do Estado Novo proibiu que se falasse em Talian, entre outros idiomas de imigrantes. Quem falasse seria preso e muitas prisões aconteceram, conforme relatos em Luzzatto (2019), sem contar as narrativas dos nonos e tios, sempre presentes em suas recordações. Este fato também é sempre evidenciado em narrativas de experiência pessoal contidas em entrevistas sociolinguísticas<sup>4</sup> com descendentes de imigrantes. Essa medida foi mais eficaz nas cidades, porque nas colônias, pelo fato de a polícia não se fazer tão presente, o Talian se preservou intacto.

Passada a proibição e a tentativa de destruição do idioma, a desvalorização se deu por uma outra estratégia não menos danosa: a chacota, o *bullying*, em que se passou a considerar o Talian como um falar de pessoas toscas e ignorantes, fazendo os colonos sentirem vergonha da única língua que falavam e na qual expressavam seus verdadeiros sentimentos, era a sua base identitária. Não bastasse essa vergonha, outra surgiu quando o povo talian começou a falar em português, quando eram tomados em deboche pelo seu sotaque, indicador da identidade linguística e cultural de origem.

---

<sup>3</sup> Então trentinos, vênetos, lombardos, friulanos e pessoas de diversas outras regiões da Itália foram colocados juntos nas colônias, nas linhas e começou a surgir esta língua que é o Talian. No Rio Grande do Sul, Santa Catarina e no Paraná, nas pequenas propriedades aconteceu a mesma história linguística. Surgiu uma nova forma de falar, respeitando todos e entendendo-se mutuamente. As nossas colônias, as pequenas propriedades eram homogêneas etnicamente, mas não homogêneas em relação à região, província ou comune de origem. Todos italianos, mas não eram todos do mesmo lugar e, portanto, não tinham a mesma forma de falar (COSTA, 1997, p. 133, tradução nossa).

<sup>4</sup> Exemplo disso pode ser conferido nas entrevistas em Talian do acervo do Centro de Estudos Vênetos no Paraná (CEVEP), bem como em entrevistas realizadas no Sudeste do Estado do Paraná com descendentes de eslavos. Estas entrevistas compõem o acervo do banco Variação Linguística de Fala Eslava (VARLINFE).

Em 1924, por ocasião do cinquentenário da imigração, surge a primeira grande manifestação literária, em que o Talian passa a ser registrado de forma escrita e, a partir daí, surgem diversas obras literárias.

Nas décadas de 1970, 80 e 90, após a comemoração do centenário da imigração, filhos de colonos, levados ao meio urbano pelo êxodo rural, estudam e se formam médicos, dentistas, professores, advogados, empresários, padres e delegados, perceberam a importância da sua língua materna e, dado o *status* que adquiriram, recuperaram a autoestima e se organizaram no sentido de promover a sua língua. Foi quando surge o movimento dos radialistas, que depois se amplia para os demais difusores do Talian que, através de programas, livros, teatro, música e festas típicas passaram a dar visibilidade à língua, culminando no reconhecimento como Língua de Referência Cultural Brasileira pelo IPHAN/Minc em 2014. Este período foi o mais profícuo em termos de criação literária, ações e eventos de salvaguarda.

Assim, nessa constante busca pela *Cucagna*, os movimentos de entidades organizadas em prol da salvaguarda do Talian sempre foram intensos, de forma especial no Rio Grande do Sul, onde a quantidade de imigrantes e descendentes dessa etnia é bastante expressiva. Um importante resultado desses movimentos foi a conquista pelo Talian, em 2014, do título de Língua de Referência Cultural Brasileira, concedido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, IPHAN, e pelo Ministério da Cultura, MinC.

O Talian é uma língua brasileira, de imigração, minoritária, que se formou aqui e possui características próprias, diferentes do Vêneto falado na Itália. A *Cucagna* mantém intensa relação com o Talian, pois foi o termo simbólico utilizado para convencer pessoas (especialmente as do Norte da Itália) a emigrarem para o Brasil, onde encontrariam a sonhada *Cucagna*: espécie de terra prometida, cheia de farturas e de facilidades, ou seja, a terra do *Dolce far niente!*

O projeto *Cucagna: Scola de Talian* se constitui em uma importante ação de promoção e de salvaguarda da língua minoritária, pois irá oportunizar o ensino/aprendizado, tanto nos moldes presenciais, com mobilização e organização de comunidades de falantes em dez municípios da Serra Gaúcha, no RS, bem como de forma virtual, o que irá abranger de forma mais ampla ao público interessado no aprendizado dessa língua e cultura.

O Frei Rovílio Costa resgata a expressão *Catar la Cucagna* (Encontrar a Cucagna) que, desde a partida dos imigrantes, e materializada de forma exemplar na literatura de Nanetto Pipetta, é a grande marca da imigração italiana no Brasil. Nas palavras do Frei,

*Catar la cucagna, come Nanetto Pipetta la presenta, el ze stá un sogno che, al farse realtà, el se gà cambià in Far la Cucagna. Ma, se no fusse stà el sogno de Catar la cucagna, tanti taliani no i saria ndai via del so paese. Lora el sogno de catar la cucagna el ze importante e el sarà sempre importante, parché ze la base dea lotta, dele speranse, dei progeti de tuti i migranti e dissendenti de, attraverso em laoro, in fameia e in società, col esémpio e la fede dei noni, catar la vera cucagna, fândola col pròpio laoro. (...) Senza el sogno de catar la cucagna, nessun el saria drio farla (COSTA, 2003, p. 3. grifos do autor)<sup>5</sup>.*

Já Loregian-Penkall e Dal Castel (2021, p. 295) destacam que *dopo de fata la Cucagna del GAVER, è bisogno far la Cucagna del SAVER par rivarghe ala plenitù dela Cucagna del ESSER*<sup>6</sup>.

Ou seja, o projeto aqui apresentado não poderia receber um nome mais significativo à Cultura Taliana que: *Cucagna* e as citações acima evidenciam o caráter simbólico do verdadeiro sonho de um dia se encontrar a tão almejada situação diferente da atual, melhor, contudo, em todos os aspectos, mas também evidencia a importância de se ensinar o Talian às novas gerações (*Cucagna do Saber*) para que essa Língua de Imigração tenha longevidade.

Na sequência, então, antes de adentrarmos no Projeto de Extensão Universitária, vamos apresentar como se deu a construção da obra *Talian par cei e grandi - gramàtica e stòria*, que contém a gramática do Talian, principal subsídio para as aulas da *Cucagna*.

---

<sup>5</sup> Encontrar a Cucagna, como Nanetto Pipetta a apresenta, é um sonho que, ao se tornar real, mudou para Fazer a Cucagna. Mas se não fosse o sonho de Encontrar a Cucagna, muitos talianos não teriam deixado o seu país. Então, o sonho de encontrar a Cucagna é e será sempre importante, porque é a base da luta, da esperança, dos projetos de todos os migrantes e descendentes de, por meio do trabalho em família e na sociedade, com base no exemplo e na fé dos nonos, encontrar a verdadeira Cucagna, fazendo-a com o próprio trabalho. (COSTA. 2003, p. 3, tradução nossa).

<sup>6</sup> Depois de conquistada a Cucagna do Ter, é preciso fazer a Cucagna do Saber para se chegar à plenitude da Cucagna do Ser. (tradução nossa).

## A gramática do Talian

Em 2020, um grupo de estudiosos e difusores do Talian, sob orientação e supervisão do *Comitato Nassionale de Gestion dela Léngua Talian*, que congrega as entidades<sup>7</sup> que representam os legítimos detentores dessa língua, iniciou a escrita da gramática do Talian. A obra foi escrita, dado que a comunidade de detentores do Patrimônio Linguístico, representada pela Língua Talian, tinha necessidade de um livro em que se pudessem encontrar as regras gramaticais da escrita do Talian, já que havia tido uma convenção ortográfica no início dos anos de 1990, com um grupo de escritores, pesquisadores e estudiosos do Talian, que muito contribuíram para a sua disseminação e salvaguarda.

No Talian ainda não existia um livro que contemplasse todas as regras, com as suas especificidades de assuntos, e que também trouxesse vários exemplos para auxiliar ao professor e ao aluno no ensino/aprendizado da língua.

O Frei Rovílio Costa se referia à escrita do Talian desta forma,

*Noantri scrivemo come se scrive in portoghese, e de maniera che, davanti la scritta italiana, la nostra pronúnsia, che la ze el essencial, no la sia confondesta. Poder èsser leto giústo in Brasile e no èsser confuso in Itàlia ze quel che garante la identità del nostro Talian (COSTA, 1998, p. 132)<sup>8</sup>.*

Assim, a grafia do Talian, pautada na literatura taliana, produzida há um século no Brasil, é vasta em qualidade e em quantidade, pois soma mais de uma centena de obras e escritores, suficiente para fornecer toda a base e a estrutura gramatical que uma gramática necessita. Os sistematizadores do Talian, já nos anos 90, convencionaram uma forma acessível de escrita que pudesse se comunicar tanto com o exterior, mais especificamente com a Itália, mas também com a realidade da grafia do português, para facilitar o ensino/aprendizado dos alunos brasileiros.

---

<sup>7</sup> Federação de Entidades Ítalo-Brasileiras do Rio Grande do Sul, FIBRA-RS; Federação de Entidades Ítalo-Brasileiras e de Mestres e Ofícios da Cultura Taliana, FEIBEMO e a Associação dos Difusores do Talian, ASSODITA.

<sup>8</sup> Nós escrevemos como se escreve em português, de maneira que, diante da escrita italiana, a nossa pronúncia, que é o essencial, não seja confundida, podendo ser lida tanto no Brasil quanto na Itália, e é o que garante a identidade do nosso Talian (COSTA, 1998, p. 132, tradução nossa).

Os símbolos gráficos utilizados no Talian não diferem dos utilizados no italiano *standard* e no português, são acessíveis em qualquer teclado de computador ou celular, democratizando, assim, o acesso à estrutura e à utilização da língua Talian.

O livro faz parte de uma ação do projeto *Língua Talian: da salvaguarda à promoção do conhecimento*, contemplado no Edital SEDAC/RS nº. 01/2019 “FAC Educação Patrimonial”, uma parceria entre o Governo do Estado do RS, com recursos do Fundo Estadual da Cultura e do Município de Serafina Corrêa, RS. Este projeto foi complementado por outro projeto, *Talian par cei e grandi - gramàtica e stòria* da Lei 14.017/2020, Aldir Blanc, Edital 10/2020, SEDAC/Governo Federal, que garantiram a impressão de 4.500 unidades da obra, em que se primou por uma obra de qualidade, resultando em um livro de capa dura, colorida e miolo costurado, conferindo-lhe uma durabilidade que o manuseio pela atividade de ensino demanda.

A *Prima Parte* da obra inicia com o alfabeto e a respectiva fonética e fonologia da língua Talian. Em seguida, são apresentadas as regras de ortografia e de acentuação, com vários exemplos para facilitar o entendimento do que ali é apresentado.

As classes de palavras são abordadas, uma a uma, contendo as conjunções, preposições, advérbios, interjeições, artigos definidos e indefinidos, adjetivos, substantivos, numerais, pronomes e os verbos. Cada classe de palavras contém a sua definição e são elencados diversos exemplos para mostrar como se dá o funcionamento das regras do Talian.

Para a classe dos verbos foi destinada uma seção especial na gramática. Dal Castel, Loregian-Penkall e Tonus destacam que,

*I organisadori no i ga come far difarente de quel che se fà cole congiugassion dei verbi in tute le léngue, magari i porta qua una importante ampiassion che la fà granda mancansa, tanto ntela òpera de Luzzatto come de Stawinski. Par giutar depì ai professori e ai studenti de Talian, i verbi i ze declinadi, del scominsio ala afin, senza bisogno de induvinar come saria la so congiugassion par sémpio paragonamento, roba che tante volte la pol portarne a araquanti sbàlii, màssima coi verbi iregolari (DAL CASTEL; LOREGIAN-PENKAL; TONUS, 2021, p. 76-77)<sup>9</sup>.*

---

<sup>9</sup> Os organizadores não têm como fazer diferente do que se faz com a conjugação dos verbos nas demais línguas, porém, apresentam aqui uma importante ampliação que se fazia ausente tanto na obra de Luzzatto quanto na de Stawinski. Para auxiliar aos

Dessa forma, a gramática do Talian é um trabalho idealizado após muitos anos de encontros de escritores e detentores da Língua Talian, em que houve intensas discussões voltadas às regras gramaticais, acordo ortográfico e de acentuação.

### **Projeto de Extensão Universitária - *Cucagna - Scola de Talian***

O Talian, apesar de ter sido a primeira Língua de Imigração a ser inventariada e de ter sido também a primeira a ser reconhecida como Língua de Referência Cultural Brasileira, conquistou estas coisas cujo mérito é das entidades organizadas, dos difusores e militantes pró-talian. Contudo, apesar deste pioneirismo, a comunidade taliana, após ter conquistado a *Cucagna* do TER, ainda não havia vencido uma das principais barreiras: a da *Cucagna* do SABER, ou seja, do ensino formal da língua Talian. Em outras palavras, o Talian ainda não havia sido acolhido oficialmente por nenhuma universidade brasileira, com a oferta de cursos de Língua Talian.

A universidade, baseada nos pressupostos do ensino, da pesquisa e da extensão, tem por objetivo interagir e contribuir para o desenvolvimento da comunidade em que atua e participa. Partindo desse pressuposto, levamos a proposta de atividade extensionista à Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), para proporcionar aos acadêmicos, professores e funcionários, bem como à comunidade externa, o ensino/aprendizado, a interação e a troca de conhecimentos acerca das línguas minoritárias e de suas culturas, notadamente acerca da língua Talian.

A proposta está voltada para o ensino, a valorização da língua e da cultura de imigração e para a formação da identidade cultural do grupo, uma vez que as línguas locais terão um papel importante nesse processo. As ações propostas são necessárias para motivar e dar suporte a outras iniciativas, que poderão desencadear um envolvimento e tomada de decisões por parte de gestores municipais, de escolas e de universidades.

---

professores e aos estudantes de Talian, os verbos foram apresentados em todas as 6 pessoas do discurso, sem a necessidade de adivinhar como seria a sua conjugação, situação que pode levar a equívocos, principalmente no que tange aos verbos irregulares. (DAL CASTEL; LOREGIAN-PENKAL; TONUS, 2021, p. 76-77, tradução nossa).

O projeto *Cucagna - Scola de Talian* atende à necessidade de se ter um planejamento estratégico com foco na diversidade linguística, entendida como um patrimônio cultural imaterial de enorme valor para a sociedade brasileira, haja vista constituir parte de nossa história e identidade e representar um conhecimento imprescindível no mundo globalizado, caracterizado pela crescente mobilidade e acesso a línguas e culturas diversas, para as quais a competência plurilíngue é um diferencial e um grande potencial para o desenvolvimento econômico, intelectual, cultural e científico.

O projeto promove ações de educação e revitalização da Língua Talian, inserindo-se, assim, na otimização do plurilinguismo, com o uso e conhecimento das línguas maternas de origem imigrante, dentro de um universo que abrange as línguas indígenas, afrodescendentes, de fronteira, de língua de sinais, ou mesmo da própria variedade regional do português. A dimensão simbólica de uma cultura se expressa principalmente pela língua, pelos valores, pelas crenças, pelos saberes e fazeres. A salvaguarda de uma cultura passa necessariamente pelo trabalho de afirmação dos seus símbolos. É a isto que o projeto *Cucagna* se propõe.

No projeto *Cucagna - Scola de Talian* estão previstos os seguintes objetivos:

- Promover o acesso e a apropriação de uma forma ampla e democrática a conhecimentos e componentes da Língua Talian, para a salvaguarda do Patrimônio Cultural das comunidades de falantes.

- Organizar e disponibilizar na escola virtual a gramática e os conteúdos literários que respeite o processo de formação desta língua, em sua literatura e em suas regras gramaticais.

- Facilitar o acesso ao aprendizado do Talian através de produtos digitais (vídeos e áudios) onde a pronúncia, o acento e a entonação sirvam de orientação aos seus difusores e aprendizes.

- Promover uma estrutura organizacional através da criação dos grupos de falantes nos municípios, com acompanhamento de professor/difusor local, com mobilização e estímulo coletivo, para que a escola virtual possa se tornar mais eficaz.

- Dar visibilidade e promover o envolvimento mais amplo das comunidades através da realização das Olimpíadas do Talian, como uma mostra de resultados e incentivo ao convívio cultural.

- Promover compromissos para a salvaguarda e ensino da Língua Talian através do envolvimento de gestores públicos no processo de execução do projeto.

- Promover a salvaguarda da Língua Talian e da cultura dos imigrantes italianos, na perspectiva de sua continuidade para as próximas gerações, valor essencial para a identidade e cidadania, e elemento de sustentação da economia e do turismo cultural.

- Estimular o uso da Língua Talian nas famílias, nas comunidades e na sociedade.

A base teórico-metodológica vem da Sociolinguística (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1962]), entre outros, que visa um ensino pautado no respeito linguístico, que inclua as variantes do Talian falado pelo seus detentores, tendo como base a adequação e o respeito linguístico.

Cumprе ressaltar que, em relação ao material didático para o ensino de Talian, há pouca oferta de material específico, havendo, portanto, a necessidade de construção de novos materiais para utilização no projeto. A obra *Talian par cei e grandi - gramàtica e stòria* (DAL CASTEL, TONUS e LOREGIAN-PENKAL, 2021) será uma base importante para o conteúdo a ser abordado nas aulas, bem como servirá de parâmetro para a escrita do Talian.

Assim, a escola virtual irá funcionar na UNICENTRO e terá o suporte da equipe administrativa e de linguistas, vinculados à instituição, que estudam as línguas minoritárias. As aulas iniciaram de forma remota no mês de julho deste ano. A plataforma virtual será alimentada de forma constante e contínua. Ou seja, os conteúdos ali trabalhados estão sendo previamente planejados, com a seleção de textos, áudios e vídeos que abordem conteúdos que contemplem as quatro habilidades, isto é, ouvir, falar, ler e escrever a Língua Talian, a partir de sua gramática, de sua literatura de referência e de sua Cultura *Taliana*.

Por Cultura *Taliana*, entendemos, em consonância com Loregian-Penkhal e Dal Castel (2021) que ela

[...] abarca o modo de fazer, de ser, de se expressar típicos dos descendentes de italianos que moram no Brasil e de quem tem afinidade com essa comunidade e cultura. Trata-se de uma cultura que se formou aqui no Brasil, com o contato com o Português/hábitos brasileiros, e que não é igual à italiana, nem à vêneta. Esta cultura é inerente à língua, à culinária, ao



teatro, à arquitetura, etc e denota a brasilidade da nossa cultura. (LOREGIAN-PENKAL; DAL CASTEL, 2021, p. 295).

Assim, a Cultura Taliana carrega consigo elementos importantes e fundamentais que fazem parte das raízes e da identidade de um povo e o Talian é a essência, o *sataron* (alicerce) que mantém a Cultura *Taliana* viva.

## **Considerações finais**

A UNICENTRO, por meio do Centro de Línguas de Irati, firmou Termo de Cooperação Técnica com a Associação dos Difusores do Talian (ASSODITA) para a realização de uma importante ação voltada à salvaguarda do Patrimônio Linguístico representado pela Língua Talian. A cooperação entre as partes contempla o desenvolvimento de ações vinculadas ao projeto de extensão “Cucagna - Scola de Talian” da UNICENTRO, aprovado pela Resolução nº. 005/CONSET/SEHLA/II/ UNICENTRO, de 05 de maio de 2021.

O projeto *Cucagna - Scola de Talian*, idealizado pela ASSODITA, foi contemplado pela Secretaria de Estado da Cultura do RS, com recursos do Pró-Cultura do Estado do RS, através da Lei de Incentivo à Cultura Estadual, LIC RS, e tem como patrocinador a Cooperativa de Produtores de Leite de Serafina (COOPERLATE). Dada a tradição em salvaguardar as línguas minoritárias, a UNICENTRO se mostra pioneira entre as universidades brasileiras na oferta desta modalidade de Curso de Língua Talian à comunidade interna e externa.

A *Cucagna - Scola de Talian* se transformou em Curso de Extensão Universitária e conta com uma vasta equipe de linguistas, alunos de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado e técnicos ligados à UNICENTRO, que darão o suporte necessário à execução da proposta. A equipe conta também com importante apoio e participação de membros da ASSODITA.

O projeto prevê, entre outras ações, a oferta de Língua Talian I (a partir de julho de 2021), Língua Talian I e II (em 2022) e Língua Talian I, II e III (em 2023), com possibilidade de ampliação a partir de 2023. Serão ofertadas 100 vagas e o curso será remoto e totalmente gratuito. As aulas serão ofertadas semanalmente pelo *Google Meet* e pelo *Moodle*.

Dessa forma, a universidade pública cumpre o seu papel de atender às demandas da comunidade, pois, para muitas comunidades, especialmente as de minorias étnicas, o patrimônio imaterial é uma fonte de identidade e carrega a sua própria história, revelando que os valores e formas de pensar, refletidos nas línguas e nas tradições orais, constituem o fundamento da vida comunitária.

Dada a tradição da UNICENTRO, *campus* de Irati, no estudo e descrição de línguas minoritárias<sup>10</sup>, a exemplos das línguas eslavas, daí advém, também, o engajamento no projeto e a disposição em preservar o Talian como patrimônio imaterial linguístico que promove a união e a referência identitária, pois, como bem aponta Von Borstel (2006, p. 282), “é na linguagem que um grupo se identifica, oferecendo pistas linguísticas que permitem ao usuário, através de sua língua materna vernácula, ser identificado por sua etnia e cultura”, bem como se tem a convicção de que ao proporcionar o ensino desta língua, como o proposto no projeto, está se oferecendo meios para a sua salvaguarda.

Assim, a *Cucagna - Scola de Talian* apresenta uma forte dimensão cidadã, uma vez que o projeto cria ferramentas e constrói oportunidades para a preservação e reapropriação da língua de referência familiar, contribuindo para fortalecer a identidade linguística e o sentimento de pertencimento à Cultura Taliana.

## Referências

- COSTA, Rovílio. *Lìngua, Lingue e Multiculturalismo*. In: TONIAL, H. *Carissimi Scoltadori*. Porto Alegre: EST Edições, 1998.
- DAL CASTEL, Juvenal; LOREGIAN-PENKAL, Loremi; TONUS, João Wianey. *Talian par cei e grandi*: Gramàtica e Stòria. Pinto Bandeira: Araucária. Serafina Corrêa: ASSODITA, Prefeitura de Serafina, 2021.
- GARDELIN, Mário. *Far la Cucagna*. Porto Alegre: EST, 2003.

---

<sup>10</sup> Vide o Núcleo de Estudos Eslavos (NEES), da UNICENTRO/Irati, referência nacional e internacional na descrição e salvaguarda das línguas eslavas. Mais detalhes em: <[https://www2.unicentro.br/nees/?doing\\_wp\\_cron=1622401103.1750190258026123046875](https://www2.unicentro.br/nees/?doing_wp_cron=1622401103.1750190258026123046875)>. Acesso em: 30 maio 2021.

LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LOREGIAN-PENKAL, L.; DAL CASTEL, J. Presentassion. In: DAL CASTEL, J.; LOREGIAN-PENKAL, L.; TONUS, J.W. *Talian par cei e grandi: Gramàtica e Stòria*. Pinto Bandeira: Araucária. Serafina Corrêa: ASSODITA, Prefeitura de Serafina, 2021.

NÚCLEO DE ESTUDOS ESLAVOS, NEES. Disponível em: <[https://www2.unicentro.br/nees/?doing\\_wp\\_cron=1622401103.1750190258026123046875](https://www2.unicentro.br/nees/?doing_wp_cron=1622401103.1750190258026123046875)>. Acesso em: 30 maio 2021.

VON BORSTEL, C. A interface língua e identidade alemã no Brasil. In: VANDRESEN, P. *Variação, mudança e contato linguístico no Português da Região Sul*. Pelotas: Educat, 2006.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

# PELA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUAS PARA CRIANÇAS: QUEM NÃO FAZ PARTE DESSA BRINCADEIRA?¹

Kelly Barros  
Cristiane Landulfo

## Introdução

Em Salvador, na Rua Sr. Do Bonfim nº 320, no bairro Trobogy, tem uma pequena escola que em sua faixa principal divulga os seus serviços educacionais, a saber: *Escola Alegria do Saber – do Infantil ao Fundamental II, com ensino bilíngue para seu filho*. Chama a nossa atenção, o fato da escola privada de um bairro simples se propor a fazer parte do crescente grupo de instituições que ofertam a chamada educação "bilíngue". Mas a verdade é que nos dias atuais, independentemente de onde essas instituições estejam localizadas, seja em condomínios de luxo ou em bairros pobres da periferia, a maioria deseja fazer parte de um grupo que cresceu dez por cento (10%) desde 2014 e movimenta, atualmente, cerca de duzentos e sessenta milhões (260.000.000) anuais, de acordo com a Associação Brasileira de Ensino Bilíngue (Abebi, 2017)². E todas, sob o título de "Escola Bilíngue", asseguram que as crianças serão falantes fluentes de uma língua estrangeira³ (doravante LE), ainda que elas estejam na mais tenra idade.

---

¹ Este artigo é fruto das reflexões realizadas no curso de extensão intitulado "Pela democratização do ensino de línguas para crianças nos anos iniciais da escola pública", promovido pelas autoras. Ademais, as considerações refletem os resultados do trabalho desenvolvido pela Profa. Dra. Kelly Barros em seu estágio de pós-doutorado, sob a supervisão da Profa. Dra. Juliana Tonelli.

² É válido ressaltar que esses números são atribuídos a parcerias feitas entre empresas e escolas que implementaram educação bilíngue em suas salas de aula. Todavia, esses valores não dizem respeito às escolas internacionais cujas mensalidades, por variarem entre oito a dez mil reais (8.000 a 10.000) (ABEBI, 2017), nos forneceriam uma planilha de quase um bilhão de reais, haja vista as mensalidades dessas últimas citadas.

³ Para esse artigo, por vezes, iremos nos referir à língua estrangeira para fazermos referências a todas as línguas, as consideradas imperiais (MIGNOLO, 2007), as línguas indígenas, africanas e de sinais. Pois, defendemos que democratizar o ensino de línguas significa, a priori, defender o plurilinguismo.

Diante dessa realidade, fizemos uma pequena investigação e a partir de contatos telefônicos, da leitura de panfletos que são entregues no período de matrículas escolares e por meio de pesquisa nos sites de trinta escolas particulares de Salvador, elencamos dez escolas privadas que aderiram ao chamado *Bilingual Program* em parceria com as seguintes entidades estrangeiras: Associação Cultural Brasil-Estados Unidos (ACBEU), *International Baccalaureate*, *Oxford University Press*, *International School*, *Cambridge English Qualifications*, *Educate Binligual Program*. É importante destacar que todas essas escolas de ensino infantil e fundamental I elencadas atendem a um grupo social economicamente privilegiado e estão situadas em bairros considerados centrais e nobres da cidade.

À vista disso, este artigo nasce da necessidade de discutirmos com os nossos pares, professoras(es) de línguas, linguistas aplicadas(os) e educadoras(es), um fenômeno social que está ganhando, cada vez mais, espaço e adeptos no Brasil, mas que traz consigo uma série de equívocos que precisam ser considerados e repensados por todas e todos que compreendem a educação como um projeto de país.

Nesse sentido, em função do crescimento do chamado ensino bilíngue, em especial, nas escolas privadas, fazemos alguns questionamentos que deverão se refletir ao longo deste artigo, tais como: 1) Quais são os parâmetros educacionais que essas escolas particulares ditas bilíngues seguem? 2) Qual a Educação Linguística que vem sendo ofertada a essas crianças? 3) As/os professoras(es) dessas escolas são licenciadas (os) para dar aula de língua estrangeira para crianças? 4) As escolas públicas estão acompanhando esse crescimento da oferta mercadológica do ensino bilíngue? 5) O que está sendo feito e pensado para incluir as crianças das escolas públicas nessa séria ‘brincadeira’ de aprender LE?

Por conseguinte, o debate de que se ocupará este artigo é a constatação de que nessa narrativa sobre acesso ao aprendizado de uma LE nos anos iniciais, alguns protagonistas ficaram de fora da película: as/os pequenas(os) estudantes das escolas municipais dos estados brasileiros. Além disso, é preciso problematizar se esse ensino bilíngue promovido através de instituições estrangeiras possuem o reconhecimento legal do Ministério da Educação. Cabe, aqui, mencionarmos a Lei 9.394/96, em seu artigo 7º, que informa que o

ensino é livre à iniciativa privada, contanto que as normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino sejam cumpridas.

Obviamente que não pretendemos encontrar respostas fáceis para essas questões. Todavia, pretendemos refletir acerca do ensino de línguas para crianças (LEC) e fomentar, desse modo, uma agenda de debates sobre essa proposta de ensino. Portanto, para os objetivos desta escrita, escolhemos três partes constituintes de uma discussão que precisa ser abordada sob a ótica da democratização, das políticas educacionais e do papel da(o) professoras (es).

### **Que brincadeira é essa: ausência de políticas linguísticas ou um projeto político de exclusão?**

Para darmos início ao nosso diálogo, faremos um registro da fala da professora Irandé Antunes sobre a naturalização do desabono educacional da escola pública brasileira:

“Há um pouco tempo, uma professora, falando comigo observou:

- Você sabe, Irandé, como aluno da escola pública tem dificuldade para aprender!

Como se isso fosse uma fatalidade. Como se essa suposta dificuldade do aluno fosse alguma coisa congênita, natural, que, inexoravelmente, tem de cumprir-se. Nunca se pensa na coincidência de serem apenas as crianças pobres as que não conseguem sucesso na escola (ANTUNES, 2009, p. 41).

É entristecedor que o olhar para as crianças das escolas públicas seja, quase sempre, de um julgamento, como se as suas dificuldades de aprendizado não estivessem, muitas vezes, relacionadas às condições socioeconômicas em que vivem. Infelizmente, a maioria das crianças que está nessas instituições de ensino sofre privações físicas, nutricionais e/ou psicológicas severas e, inevitavelmente, isso afeta todo e qualquer processo de aprendizagem. De acordo com Silva *et al* (2019), a vulnerabilidade social tem implicações sobre a vida dos indivíduos em todas as fases do desenvolvimento. Contudo, do outro lado da linha abissal (SANTOS, 2018), estão as crianças que frequentam as escolas privadas, as quais, possivelmente, se encontram em condições econômicas mais favoráveis para o aprendizado.

Com isso, queremos dizer que associar a ausência do ensino de línguas às dificuldades de aprendizado das crianças das escolas públicas significa transformar as vítimas em culpados e, por conseguinte, isentar o Estado de suas obrigações nos âmbitos social e educacional. Entendemos que pensamentos como esse acima relatado servem como bases estruturantes para uma política de exclusão que nos parece o real projeto de política linguística-educacional em nosso país.

Opondo-se ao discurso monolíngue e ao monopensamento de que nada pode ser mudado, uma vez que a inexistência de uma língua estrangeira na grade curricular dos anos iniciais está amparada por lei e tem a convicção de documentos oficiais (BNCC), Maher (2006), Chaguri (2010), Gimenez (2018), Ávila e Tonelli (2018) têm denunciado o atraso na implementação de políticas públicas que definitivamente reconheçam a relevância do ensino de LEC enquanto demanda inclusiva e não-discriminatória.

Todavia, infelizmente, em 2017, a Lei 13. 415 institui no ensino fundamental, a oferta da língua inglesa como a única língua contemplada no currículo, a partir do sexto ano, tornando-se dessa maneira, a única opção para as/os estudantes das escolas de ensino regular. Além disso, não há nenhuma menção à oferta desse ensino para crianças dos anos iniciais.

Nesse mesmo ano, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é homologada e, obviamente, esse processo ocorre sob a égide da Lei 13.415 que, como vimos, privilegia somente a língua inglesa. Anterior a BNCC, tínhamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujas propostas pareciam mais democráticas, uma vez que não especificavam qual língua seria ensinada. Além disso, os PCN em suas primeiras páginas da seção voltada para o ensino de LE do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental I fazem menção à Declaração de Direitos Linguísticos e assinalam que todo cidadão tem direito à aprendizagem de uma LE (BRASIL, 1998).

Primordialmente, objetiva-se restaurar o papel da Língua Estrangeira na formação educacional. **A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional. Sendo assim, o distanciamento proporcionado pelo

envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. **A Escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem (...)** (BRASIL, 1998, p. 19, grifo nosso).

Diante do exposto, presumimos que o projeto de exclusão tem andado a passos largos, pois, atualmente, a língua inglesa ocupa majoritariamente o espaço das línguas estrangeiras, em especial, nas escolas privadas ditas bilíngues que se voltam, em especial, para os anos iniciais, ainda que os currículos dessas instituições não sejam pensados a partir do que preconizam os documentos oficiais.

Essas instituições, até bem pouco tempo, recebiam o registro de autorização do MEC, se cumprissem a exigência de “oferecer entre 40% e 50% do conteúdo brasileiro na língua estrangeira” (REVISTA EDUCAÇÃO, 2019). No entanto, cabia a cada instituição decidir em qual estágio (Educação Infantil, Fundamental I e II) seria distribuído a maior e a menor porcentagem. Vale ressaltar que embora seja permitido um compartilhamento de duas línguas no programa, essas escolas deveriam seguir, primeiramente, as normas dos PCN e, posteriormente, da BNCC. Ou seja, essas escolas "bilíngues" privadas que ofertam o ensino de uma LE para o ensino fundamental I estão sob o regimento de qual documento oficial?

Em junho de 2020, o Conselho Nacional de Educação disponibilizou o parecer sobre educação bilíngue para consulta pública. Embora o período para acolher as contribuições de toda a comunidade escolar tenha sido muito curto, ficou bastante evidente que a temática movimentou, em especial, as redes sociais e promoveu vários webinários <sup>4</sup> e reuniões para discutir esse tema. Muitos debates envolvendo vários representantes, dentre esses os grupos de pesquisa acadêmicas, além de signatários de vários setores da educação privada

---

<sup>4</sup> Entre esses webinários, estão ‘Bate papo com especialistas sobre a Súmula do CNE acerca da Educação Plurilíngue no Brasil’ (acesso <https://www.youtube.com/watch?v=6dBgtmz8UcM>); ‘Formação de professores para educação bilíngue: qual a perspectiva da proposta das diretrizes nacionais?’ (acesso #WebinarSingularidades) e Caffé com Lettere: Em defesa da educação plurilíngue no Brasil, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RAic21E--9E&t=5s>



que se debruçaram sobre o documento e tiveram algumas de suas reivindicações contempladas, resultando na elaboração do documento intitulado "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue" (Parecer CNE/CEB nº2/2020).

Apesar de trazer em seu novo título os termos “nacionais” e “educação plurilíngue”, na realidade, ainda, continua colocando a língua inglesa em posição de superioridade. Dessa forma, não há uma política de democratização do ensino de línguas em nosso país. Além disso, faz referência, apenas, a inclusão dessa LE a partir do ensino fundamental II, sem referência aos anos iniciais. Como é possível verificar nos excertos abaixo:

Os currículos do ensino médio incluirão, **obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa** e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. [...] **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estipulou a língua inglesa como a única língua adicional obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental** (BRASIL, 2020, p 11- 19)

A questão é que esse documento fala em educação bi/multilíngue sem antes discutir com a sociedade a democratização do ensino de línguas, no plural. Efetivamente, o documento nasce da necessidade de normatizar um ensino em expansão e cita como exemplos algumas experiências.

Com o crescimento exponencial de instituições de ensino bilíngues, o CNE passou a receber solicitações sobre a necessidade de normatização. Embora o tema já tenha sido tratado pela Câmara de Educação Básica, passamos a recepcionar e problematizar experiências privadas e públicas, a exemplo da pioneira edição de educação bilíngue em comunidades carentes no município do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro, e do programa intensivo de língua adicional desenvolvido na rede pública de ensino no município de Londrina, no estado do Paraná. Ao longo de 2019, debatemos as normas estabelecidas em São Paulo (2008 e 2012), no Rio de Janeiro (2013) e em Santa Catarina (2016). Em 2020, a norma estadual do Maranhão (2020) (BRASIL. 2020, p. 1)

As discussões em torno da democratização do ensino de LE para as crianças das escolas municipais não parecem algo tão simples de

responder, porque além do caráter político, aqui apresentado, ainda restam as barreiras administrativas no que se refere a execução de projetos para implantação das aulas de língua estrangeira para criança nos anos iniciais. Diante dessa constatação, poderíamos citar, como exemplos de empecilhos: a falta de estrutura; alargamento do orçamento para contratação de professoras (es); adaptação de currículo; propostas de planejamento acadêmico para adequação da entrada de línguas estrangeiras, dentre outros.

A esse respeito, ao mesmo tempo que Tonelli (2020) vem ao nosso resgate, a autora também apresenta o desafio de que para andar nas fissuras do discurso neoliberal de que as crianças da escola pública não precisam de inglês, é preciso contar com a força de um coletivo chamado "professoras(es) qualificadas(os)" que sejam cúmplices na realização desse plano de transformar essa sala de aula em espaços multi/translíngues.

No entanto, para o cumprimento dessas possibilidades, é necessário que todos os responsáveis assumam posições favoráveis a uma educação linguística libertária e isenta de patentes e monopólios. Dessa maneira, inicia-se um processo para a quebra de um sistema de ensino de LE que contribua para a manutenção da subalternização dos sujeitos.

Como apresentamos na introdução deste artigo, são muitas as instituições estrangeiras que fazem parcerias com escolas de ensino básico privadas, pelo menos na cidade de Salvador, local da nossa investigação. Várias dessas instituições estrangeiras produzem os seus próprios materiais didáticos e se definem como escolas americanas. Assim, cabe-nos perguntar: esses materiais didáticos são avaliados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)? Se não existem documentos oficiais que legisle sobre o ensino de línguas para crianças no ensino fundamental I e se as escolas particulares se associam às essas instituições estrangeiras, qual Educação Linguística é ofertada? A quem essas escolas estão atendendo? Quais são os discursos (re) produzidos nesse ensino?

Na ausência de uma magia ou de um “pó de pirlimpimpim” que viabilize o ensino de LEC nos anos iniciais da escola pública, compreendemos que é inevitável definir maneiras de resolução, em âmbito macro/micro, que envolvam aspectos linguísticos de natureza política para a construção de um planejamento executável, com vistas a uma Educação para a justiça social. Afinal de contas, um Estado só é

verdadeiramente democrático quando toda sua gente ocupa os espaços de maneira igualitária e fazem interações simbólicas e materiais no mesmo patamar epistemológico.

O Estado é apontado por Leffa (2011), como sendo um dos bodes expiatórios da tríade de culpados pelo insucesso do ensino de língua inglesa na escola pública. E, aqui, o apontamos como o responsável pelo projeto de exclusão ao qual as crianças da escola pública estão submetidas. O referido autor lista, na verdade, três elementos que devem ser pensados quando falamos de ensino de línguas na escola: o aluno, o governo e a/o professor(a). Tendo já pautado as/os alunas (os) e nos debruçado sobre o (não) fazer do Estado brasileiro, para cumprir as discussões deste texto, nos ocuparemos, agora, das/dos docentes de línguas e da sua formação acadêmica/profissional.

### **Educação Linguística não é brincadeira: quem vai dar aula para as crianças?**

O curso de Pedagogia é responsável pela formação das/dos profissionais que atuarão nos anos iniciais do ensino regular, no ensino infantil e no fundamental I. Enquanto, os cursos de Licenciaturas possuem o propósito de formar as/os docentes para atuarem no ensino fundamental II e no ensino médio. Desse modo, quem vai ensinar LE nas escolas bilíngues: os graduados em Letras ou em Pedagogia? Qual a formação das/dos profissionais que atuam nas instituições estrangeiras parceiras de várias escolas privadas? Sobre essa questão, Avila e Tonelli (2018), fazem as seguintes considerações, trazendo outros agentes para o debate:

Fernandez e Rinaldi (2009) discutem sobre a formação de professores licenciados em Pedagogia e daqueles licenciados em Letras, no qual destacam que os cursos de Pedagogia abordam questões sobre o desenvolvimento infantil e sobre a aprendizagem, mas que não oferecem formação em LE. Já os cursos de Letras, que preparam o profissional para trabalharem com a LE, em sua maioria, não abordam temas relativos ao ensino para crianças do Ensino Fundamental I, pois seu foco está a partir do sexto ano. Desse modo, seria viável os cursos de Pedagogia oferecerem em sua grade curricular alguns componentes curriculares relacionados ao estudo e ao ensino da LE? Ou isso seria "exigir demais" desses profissionais visto que eles já possuem formação inicial nas outras áreas do conhecimento como, por exemplo, a

Matemática, Geografia, História e a Língua Portuguesa? (AVILA e TONELLI, 2018, p.117).

As autoras concluem afirmando que é papel das Universidades brasileiras a oferta de disciplinas, obrigatórias ou optativas, que preparem as/os futuras (os) profissionais de Letras para trabalharem com crianças do Ensino Fundamental I e ressaltam a importância de se promover formações continuadas de professores de LE. Aqui, devemos concordar com as referidas pesquisadoras, pois compreendemos a necessidade de ressignificar os currículos dos cursos de Letras das instituições brasileiras, de modo que esses possam atender as novas demandas e, em especial, atentem para o fato de que a/o docente de línguas é, acima de tudo, um e uma educador (a) de línguas. Nesse sentido, defendemos a importância do curso de Letras estabelecer trocas que dialoguem com as propostas da graduação em Pedagogia.

Isto posto, assim como na problematização dos atenuantes que incidem na inexistência de políticas públicas, a (trans)formação de professoras(es) para a efetivação de LEC nos anos iniciais tem sido um tema discutido e explorado por muitos daqueles que fazem de seu ofício um agenciamento em favor da popularização do ensino de línguas (TONELLI, 2008; ROCHA, 2008; PASQUALINI, 2010; MALTA, 2019).

Assis (2018) em sua dissertação de mestrado intitulada '*A formação de professores de inglês: um estudo sobre o projeto early bird*', afirma que a formação de professores(as) é a peça mais importante no funcionamento da engrenagem do processo de ensino de língua estrangeira para crianças. Leffa (2011) por sua vez, afirma que a falta de qualificação tem atrapalhado as iniciativas de expansão do ensino de LE no setor público. Outros especialistas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002; FIDALGO, 2012; TUTIDA, 2016; TANACA, 2017) assumem que quando se trata de ensinar nos anos iniciais, faz-se necessário um(a) professor(a) que tenha compreensão das nuances e idiosincrasias pertinentes as práticas de ensino que abordam LEC.

Sobre a formação docente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (Parecer CNE/CEB nº2/2020, em seu capítulo III afirma que as/os professores que irão atuar em Escola Bilíngues serão exigidos os seguintes requisitos:

- a) ter graduação em Pedagogia ou em Letras;

- b) ter comprovação de proficiência de nível **mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR)**<sup>5</sup>; e
- c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120(cento e vinte) horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC).

II - para atuar como professor em língua adicional no Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio:

- a)ter graduação em Letras ou, no caso de outras disciplinas do currículo, licenciatura corresponde à área curricular de atuação na Educação Básica;
- b)ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR); e
- c)ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC).

Art. 11 Nos cursos de formação de professores que irão atuar em Escolas Bilíngues serão exigidos os seguintes requisitos para os professores com formação iniciada a partir de 2022: I - para atuar como professor em língua adicional na Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais:

- a) ter formação em Pedagogia para Educação Bilíngue e/ou Letras para Educação Bilíngue;
- b) **ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR).**

II - Para atuação como professor em língua adicional no Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio:

- a) ter graduação em Letras ou Letras para Educação Bilíngue e, no caso de outras disciplinas do currículo, licenciatura na área curricular em que atua na Educação Básica;
- b) **ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR); e**

---

<sup>5</sup> É válido lembrar que o GEED responde a esse artigo das Diretrizes, da seguinte maneira: “É necessário considerar, também, que a Educação Bi/multilíngue não está à margem das políticas públicas para a educação no Brasil, especificamente do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Dessa forma, quaisquer parâmetros ou quadros de referência devem necessariamente levar em conta a realidade da educação brasileira.

c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC), exceto para professores com formação em Letras para Educação Bilíngue.

Este documento, após a sua homologação, legislará sobre as escolas bilíngues, determinando, também, o perfil das/dos docentes. E sobre esse tópico, é impossível não questionar o fato de um documento-avaliador europeu ser considerado adequado para certificar a qualificação do saber docente brasileiro. Sabemos que os responsáveis pela formação docente no Brasil são os cursos de Licenciaturas e o curso de Pedagogia e, portanto, é uma afronta o fato desse documento acatar um exame estrangeiro como avaliador da qualidade do conhecimento das/dos professoras(es). Não nos parece adequado utilizar o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (COUNCIL OF EUROPE, 2001; 2018) como parâmetro ou base indicadora dos objetivos de aprendizagem ou da qualidade da oferta da Educação Bi/multilíngue em nosso país, a menos que estejamos querendo permanecer dentro de processo colonial do conhecimento (QUIJANO, 2005). Afinal, a quem esses(as) proponentes estão querendo atender?

### **A "brincadeira" é séria: palavras (in)conclusivas**

Apesar de termos a carnavalização midiática e mercantil do ensino bilíngue, não houve nessa escrita a intenção de bani-lo. Ao invés disso, esse texto tem o objetivo maior de expor o fato de que apesar da venda e da divulgação massiva de um produto cujo uso irá provocar mobilidade social através da Educação, logo, é preciso avaliar quem é a outra parcela da população que ficará estagnada no patamar do (des)conhecimento. Por esse motivo, tratamos da importância dos documentos oficiais (BNCC, PCN, CNE/CEB) na sua função de reguladores ao acesso democrático do aprendizado de uma língua estrangeira. Ainda sobre a legalidade, apresentou-se a possibilidade de buscar outros caminhos/artigos legais para garantir aos pequenos aprendizes o direito de estudar inglês, espanhol, italiano, francês, yorubá, ubuntu, crioulo, guarani, LIBRAS e tantas outras línguas nos anos iniciais.

Além da variedade de acepções aqui apresentadas, acreditamos no alinhamento das ideias sobre língua/linguagem como recurso

emancipatório estabelecido através de políticas afirmativas que possibilitem a atuação de professoras(es) preparadas(os) para o ensino de LEC nas escolas públicas. Este artigo propôs a desconstrução de um pensamento quase fatídico que está mais próximo de um adágio popular do que de uma epistemologia progressista, que é essa ideia de que se *‘eles não sabem português, quiçá falar inglês’*. Reconhecemos que foi a disseminação de conceitos incapacitantes como esse que alimentaram a máquina do sucateamento do ensino público e legitimam o projeto de exclusão social e educacional.

Esperamos que este artigo suscite reflexões a fim de que possamos construir uma coletividade que pense e trabalhe para que a democratização do ensino de línguas seja uma política voltada para a promoção da justiça social e cognitiva (SANTOS, 2018), afinal, “a aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos”.

## Referências

- ABEBI. *Associação Brasileira do Ensino Bilíngue*. 2019. Disponível em: <<http://abebi.com.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- ACHUGAR, Hugo. *Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 33-45.
- ASSIS, Emanuelle Perissotto de. *A formação de professores de inglês dos anos iniciais: um estudo sobre o projeto Early Bird*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>.

\_\_\_\_\_. *Ministério da Educação*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue. 2020.

FIDALGO, Sueli Salles. *Formar professores de línguas para incluir em contextos de diversidade excludente*. Revista Acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz. v.2, n.1, 2012.

CHAGURI, Jonathas de Paula; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. *Políticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no Brasil: (re)discutindo fundamentos*. Revista Linhas. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 281-302, jan./abr. 2019.

CHAGURI, Jonathas de Paula. *As Vozes de uma política de ensino de língua estrangeira moderna na educação básica do Estado do Paraná*. 2010a. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

GIMENEZ, Telma. *A ausência de políticas públicas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil*. In: NICOLAIDES, C; SILVA, K. A.; TÍLIO, R; ROCHA, C. H. (Org.) Política e políticas linguísticas. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2013, v. 1, p. 199-218.

LAURA, Rachid. *Entenda como funciona a educação bilíngue*. Revista Educação, 2019. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2019/01/09/educacao-bilingue/>>. Acesso em: 27 jul. 2019.

LEFFA, Vilson José. *Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade*. In: DE LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. Parábola Editorial, São Paulo, 2011, p. 15-31.

MALTA, Liliâne Salera. “What is your favorite color?”: Práticas de letramento crítico no ensino aprendizagem da língua inglesa para crianças de 2 a 5 anos e a ruptura com padrões sociais. *PERcursos Linguísticos*, Vitória (ES), v. 9, n. 23, 2019b.

MIGNOLO, Walter. *El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto*”, em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGOUEL, Ramon (coords.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

PASQUALINI, Juliana Campregher. *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo*



a partir da análise da prática do professor. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.* Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro, 2005.

ROCHA, Claudia Hilsdorf; BASSO, Edcléia Aparecida. (Org.). 2008. *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores formadores.* São Carlos, Claraluz, 256 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introducción a las Epistemologías del Sur. In: MENESES, Maria Paula; BIDASECA, Karina Andrea (Orgs.). *Epistemologías del Sur.* 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coimbra: Centro de Estudos Sociais - CES, 2018, p. 25-61.

SILVA, Aline Juliana Nunes; NASCIMENTO, Arles Monaliza Rodrigues. COSTA, Rafaela Rocha; *As implicações dos contextos de vulnerabilidade social no desenvolvimento infantojuvenil: da família à assistência social.* Pesquisas e Práticas Psicossociais 14(2), São João del-Rei, abril-junho de 2019.

TANACA, Jozélia Jane Corrente. *Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de Inglês para crianças no Projeto Londrina Global.* 255 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. *Novas propostas e novos desafios no ensino de línguas estrangeiras para crianças.* In: Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas - CLAFPL, II, 2008, Rio de Janeiro, Anais [...] Rio de Janeiro, 2008.

TONELLI, Juliana; ÁVILA, Paula. *A ausência de políticas para o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental I: Reflexões acerca da obrigatoriedade da oferta nos currículos das escolas municipais públicas.* Revista X, Curitiba, volume 13, n. 2, p.111-122, 2018.

TONELLI, Juliana. *Formação docente para educação linguística na infância: revendo práticas em contextos urgentes e emergentes.* Webinar apresentada por Juliana Tonelli. [Rio Grande do Sul, UFSM, 25 de julho], 2020. 1 vídeo (2 horas). Publicado pelo canal Seminários Abertos das Letras. Disponível em: <https://twitter.com/seminarioaberto/>. Acesso em: 8 ago. 2020.

TUTIDA, Alessandra Ferraz. 2016. *Ensino de língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática*. 314 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2016.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Teoria e Prática na Formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, Telma Nunes. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 2002. p. 59-76.



# **A FORMAÇÃO DOCENTE EM FOCO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM LÍNGUA ALEMÃ**

Elisângela Redel  
Franciele Maria Martiny

## **A pandemia e seus reflexos: os desafios iniciais**

Este capítulo é uma reflexão advinda de uma experiência de estágio supervisionado docente realizada neste ano (2021) com discentes em formação no curso de Letras com licenciatura em língua alemã, em uma universidade pública no município de Marechal Cândido Rondon (PR), Oeste do Paraná. O curso universitário focalizado tem mais de quarenta anos de existência, sendo que, inicialmente, ofertava apenas a licenciatura em Língua Portuguesa e, a partir de 2003, houve a inclusão da habilitação com mais uma língua estrangeira, começando pelo Alemão e pelo Espanhol, e, mais recentemente, pelo Inglês.

Assim, o graduado sai da universidade com licenciatura dupla, o que amplia seu leque de possibilidades de atuação na docência (nas duas línguas e referidas literaturas) focada no Ensino Fundamental e no Ensino Médio ou em escolas de línguas estrangeiras, bem como no campo da tradução, revisão ou redação em instituições de representação profissional administrativas em órgãos públicos ou mesmo em empresas ou instituições de caráter social, órgãos de imprensa escrita e mídia em geral. Além disso, a inserção das línguas estrangeiras no currículo foi por uma questão regional devido a um grande percentual, por exemplo, de descendentes de imigrantes alemães no município rondonense e em toda região, bem como a fronteira com países hispânicos.

Atualmente, o curso dispõe 12 vagas para graduandos em língua alemã com regime anual noturno e, como ocorre com a maior parte dos cursos universitários de formação docente em Letras, tanto o estágio quanto as aulas eram desenvolvidos na modalidade exclusivamente presencial antes do cenário pandêmico do Covid 19.

Devido, assim, à especificidade do momento histórico pela qual passa a humanidade, e à necessidade de isolamento social dela decorrente, houve reflexos também na educação, provocando, por extensão, mudanças nas práticas educativas. Houve a urgência do uso integral das plataformas virtuais para dar continuidade às aulas na universidade e demais atividades de pesquisa, extensão e estágio, conforme normatização da Ordem de Serviço nº 01/2021 da Pró-Reitoria de Graduação.

Voltando-se mais especificamente ao campo de estágio, foco deste capítulo, houve a formulação recente de um documento orientador para tal prática curricular obrigatória devido ao período emergencial de ensino. De uma parte, essa medida se deu pela suspensão das aulas presenciais na Universidade e, de outra, porque houve mudanças e reorganização das práticas pedagógicas na rede estadual de ensino do Estado do Paraná, espaço comumente utilizado para tanto.

No caso específico de ensino de alemão na rede Estadual e Municipal de Ensino, ressalta-se que, embora haja um forte contexto histórico de imigração de teuto-brasileiros na cidade e região onde a instituição superior de ensino se localiza, tal idioma, na atualidade, não é oferecido em nenhuma escola pública e/ou particular, somente em escolas de idiomas, no ensino de contraturno no Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (Celem) e, desde 2019, está presente no Centro de Línguas da universidade em questão (CeLing). Em vista disso, vale ressaltar que a ausência de iniciativas locais para que os educandários municipais ofereçam a disciplina de Língua Alemã é também contraditória à Lei N.º 4621, de 16 de dezembro de 2013, que institui o Plano Municipal de Cultura (PMC), no município. No documento, prioriza-se, por exemplo, no Art. 2º, “reconhecer e valorizar a diversidade cultural e étnica rondonense”, mas o fato é que a língua alemã tem sido excluída do que denomina-se “diversidade cultural rondonense”.<sup>1</sup> Ou seja, levando em consideração o cenário global e as

---

<sup>1</sup> Nesse sentido, é contraditório que o PMC tenha como objetivo “b) Apoiar a ‘Oktoberfest’, e resgatar as tradições dos antepassados alemães, incentivando a gastronomia típica alemã, a apresentação de músicas e dança típicas dando prioridade à apresentação de grupos folclóricos”, como se uma cultura pudesse ser resumida, apenas, pela dança, gastronomia e arquitetura.” A Lei está disponível para consulta pública no seguinte endereço: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/marechal-candido-rondon/lei-ordinaria/2013/463/4621/lei-ordinaria-n-4621-2013-institui-o-plano-municipal-de-cultura-no-municipio-de-marechal-candido-rondon-pmc-e-da-outras-providencias?q=L%C3%ADngua+>

atuais discussões em relação a políticas linguísticas e plurilinguismo (SEVERO, 2013; RAJAGOLOPALAN, 2013b), o referido município, apesar do potencial de seu cenário sociocultural (MARTINY, 2015; VON BORSTEL, 2011), está em descompasso.

Assim, com o cenário pandêmico instaurado, houve a necessidade de formulação de cursos de extensão, integrados ao Centro de Línguas do campus (CeLing), para que o estágio docente pudesse ser realizado nessa nova modalidade de ensino. Nesse sentido, para melhor compreender como foram desenvolvidas as ações relativas a essa experiência inédita, discorreremos, na sequência, sobre as alterações realizadas no âmbito da organização do estágio. Mais adiante, relatamos brevemente sobre a ação extensionista desenvolvida pelos discentes do curso de Letras/Alemão.

### **Políticas e práticas para a realização do estágio de forma remota**

Na instituição de ensino superior estudada, a Resolução nº 184/2017-CEPE, de 27 de julho de 2017, é que versa sobre o estágio, apontando-o como uma atividade curricular obrigatória para a obtenção de habilitação em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas e Língua Alemã, Espanhola ou Inglesa, atendendo ao art. 65 do Capítulo VI da Lei nº 9.394/06, à Lei Federal nº 11.788/2008, ao Parecer CNE/CP nº 28/2001 e à Resolução 385/2008-CEPE, que estabelece as Diretrizes Gerais para os Estágios.

Já o Regulamento geral de estágio supervisionado do curso de Letras (2017), em seu Capítulo I e Art. 1º, afirma que este é um conjunto de atividades de aprendizagem profissional, humana e cultural, em que o graduando desenvolve práticas na futura área de atuação. Trata-se de uma das etapas mais importantes na construção da identidade *profissional* do futuro professor, que integre diferentes saberes e competências, sobretudo o tripé teoria-práxis-reflexão, exigindo investigação e intervenção em todo o processo formador. Para tanto, no curso, o estágio é uma ação associada às disciplinas de Prática de Ensino de línguas.

---

Alem%C3%A3. No mesmo ano de 2013, em 19 de dezembro, foi sancionada a Lei N.º 4. 629, que aprova o Plano Municipal de Educação (PME) de MCR (com algumas alterações feitas pela Lei N.º 4795, de 24 de setembro de 2015).

Sob outro ponto de vista, mesmo antes do contexto pandêmico, a quase completa ausência de ensino de alemão, tanto na rede municipal quanto na estadual, já afetava o desenvolvimento das atividades de estágio nessa área. De acordo com a Resolução Nº 210/2016-CEPE, de 6 de outubro de 2016, que aprova o Projeto Pedagógico do curso, a Prática de Ensino de línguas estrangeiras, que ocorria apenas no 4º (quarto) ano do curso, foi ampliada para duas disciplinas, sendo uma no 3º (terceiro) e outra no 4º (quarto) ano. Assim, a partir de 2019, duas turmas passaram a necessitar de estabelecimentos de ensino de alemão para realizarem o estágio. Até então, toda essa demanda por campo era suprida unicamente pelo Celem<sup>2</sup>, com funcionamento de uma turma em uma escola estadual. Contudo, dadas as alterações mencionadas, a partir de 2019, tornou-se inviável a centralidade de todos os estagiários de língua alemã naquele mesmo curso.

Diante deste panorama, ainda em 2019, criou-se o projeto de extensão intitulado “Kinder lernen Deutsch<sup>3</sup>: projeto piloto de alemão para crianças no Oeste do Paraná”, visando suprir essa necessidade imediata de campo de estágio com a oferta de ensino de alemão ao público local e regional infantil (08 a 10 anos). Tal proposição esteve respaldada no Regulamento de Estágio do curso, tanto na Resolução nº 184/2017 – CEPE, de 27 de julho de 2017 (vigente para o 3º ano de Prática de Ensino e turmas seguintes), quanto na Resolução anterior, nº 156/2016-CEPE (vigente então ainda para o atual 4º ano), conforme citado abaixo:

Art. 10. As atividades de regência de classe referentes ao Estágio podem ser desenvolvidas no ensino regular fundamental e médio, nos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (Celem) ou na forma de projeto de extensão.

§ 1º As atividades de regência de classe desenvolvidas na forma de projeto de extensão podem ocorrer para atender à necessidade da unidade concedente de Estágio ou se houver impossibilidade de serem realizadas em salas de aula do ensino regular dos ensinos fundamental e médio.

**RESOLUÇÃO Nº 184/2017-CEPE, DE 27 DE JULHO DE 2017.**

Ainda em conformidade com ambas as resoluções (Seção III - DO CAMPO DE ESTÁGIO, Art. 14), são considerados campos de estágio as

---

<sup>2</sup> <http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=345>

<sup>3</sup> “Kinder lernen Deutsch” significa “Crianças aprendem alemão”.

instituições de Ensino Fundamental e Médio, a própria universidade e outros espaços, desde que apresentem condições para tanto. No caso de ações extensionistas, vale ressaltar que estas também estão em consonância com a atual Política de Internacionalização da universidade estudada<sup>4</sup>, que em sua Resolução N° 134/2017-COU, de 14 de setembro de 2017, apresenta, dentre outros, o objetivo de aprimorar “práticas de internacionalização universitária no exterior e internamente” e “instigar a realização de cursos de extensão e ensino em línguas estrangeiras”.

Nesse sentido, verifica-se, por meio da leitura de tais direcionamentos, que a política educacional adotada parte da premissa de que o licenciando deve planejar e efetuar uma ação didática, ao mesmo tempo em que a universidade deve prover o campo de atuação. Com o agravamento da pandemia, houve a necessidade de adaptações pontuais em relação ao Regulamento do Estágio (resolução de número 184/2017- CEPE de 27 de julho de 2017), para que houvesse a garantia da manutenção e cumprimento da atividade pelos graduandos. Apesar, então, da vigência da resolução 184/2017, foram feitas algumas alterações já que a realização de aulas presenciais foi suspensa, exigindo uma alternativa para o desenvolvimento das atividades de observação e regência de classe.

Por conseguinte, a realização das observações das aulas, por exemplo, passou a ser organizada da seguinte maneira:

#### **1. Sobre a Prática de Observação:**

a) Realização das observações das aulas por meio ÷ das videoaulas disponíveis na Plataforma Paraná (gravadas ou ao vivo) e/ou das Meets realizadas pelas escolas da rede pública e da rede privada de Marechal Cândido Rondon ou do município de residência do/da discente (gravadas ou ao vivo); bem como pelas escolas de línguas. Serão validadas as observações de aula feitas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica no ano letivo 2020.

Já a regência do estágio foi feita por meio da proposição de projetos extensionistas, vinculados CeLing, em consonância com o documento orientador:

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portal/arquivos/ari/doc/legislacao/1342017-COU.pdf>. Acesso em: 6 maio 2019.



## 2. Sobre a Regência

a) A regência do estágio de Língua Portuguesa ocorrerá em duplas para os alunos do 4º ano e em duplas ou trios para os alunos do 3º ano. A regência do estágio de Língua Estrangeira ocorrerá em duplas. Cada grupo ficará responsável por ministrar um curso de extensão dentro da temática pré-definida, sob coordenação do professor orientador, com as seguintes cargas horárias totais de regência para cada aluno:

i) Língua Portuguesa: de 15h para alunos de Prática de Estágio I e 9h para alunos de Prática de Estágio II.

ii) Língua Estrangeira: de 6h para alunos de Prática de Estágio I e II

b) As coordenadoras de estágio irão propor dois projetos nas grandes áreas (Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras) vinculados ao CeLing. Tendo como base os projetos guarda-chuva, as/os discentes e orientadores farão suas propostas de cursos.

c) Os orientadores poderão agrupar seus orientandos em grupos maiores para um único curso, desde que estendida a carga horária do mesmo, proporcionalmente ao número de estagiários vinculados ao curso.

d) A divisão dos temas dos cursos voltados para EM e EF será feita em reunião com todos os orientadores, definindo-se assim, em conjunto, um cronograma dos cursos e uma distribuição de temáticas relevantes para o público-alvo.

e) Cada grupo de estagiários ficará responsável por divulgar seu curso de extensão para que tenha público, ficando definido o limite mínimo de 5 alunos e máximo de 30 alunos por turma.

Em vista desse contexto, destaca-se a importância do CeLing ao propiciar todas as condições (e de forma emergencial) e assessoramento (divulgação, certificação, etc.) necessários para que os estágios, tanto em Língua Portuguesa quanto em línguas estrangeiras, não fossem interrompidos. Por isso, é pertinente apresentar um breve panorama sobre esse Centro, sua criação e funcionamento.

### **A construção do CeLing: proposta e contexto de atuação**

O CeLing foi criado em 2019, na universidade em questão, oferecendo, atualmente, cursos de alemão, espanhol, inglês, francês,

italiano, português para imigrantes, além de provas de proficiência orientadas para a habilidade de leitura de textos acadêmicos. Trata-se do primeiro Centro de línguas nesse campus universitário, o que representa uma iniciativa de grande impacto social, voltada à democratização do conhecimento, à valorização e inclusão linguística e à abertura de campo de trabalho, estágio e pesquisa (REDEL; CONSTANTY; HECK, 2019). Os cursos atendem a um público bastante heterogêneo, que engloba discentes de graduação e pós-graduação, docentes e agentes universitários, além da comunidade externa da região Oeste do Paraná. Com o início da pandemia, todas as atividades também passaram a ser oferecidas na modalidade online, as quais permanecem até o momento.

Um dos propósitos do Centro é assessorar os docentes de línguas em relação a sua formação nos âmbitos didático, pedagógico e linguístico, sobretudo na conjuntura política atual, em que iniciativas importantes como o Idioma sem Fronteiras são interrompidas ou canceladas, e o idioma espanhol, tão importante no âmbito Latino-Americano, deixa de ser obrigatório na grade curricular do Ensino Médio. No Paraná, por exemplo, o Celem quase foi fechado em 2018 e sua permanência nas escolas estaduais ainda é incerta.

Em vista de questões como estas, tem-se buscado fomentar o ensino de línguas na região, oportunizando ao público de docentes, servidores e discentes da academia, mas também para toda a comunidade em geral, o acesso ao ensino-aprendizagem de idiomas. Com isso, além de valorizar a pluralidade linguística local, pretende-se mostrar a importância que todas as línguas têm para a sociedade hoje tão globalizada e interconectada, para nossa inserção, participação e interação ativa dentro dela, para a democratização e garantia do acesso ao conhecimento, para a criação de condições sociais e culturais mais igualitárias. Igualmente, o CeLing vem com a proposta de valorizar a profissão do docente de línguas, possibilitando campo de trabalho e estágio, por exemplo, aos estudantes de licenciatura com habilitação em língua estrangeira, Alemão/Espanhol/Italiano/Inglês na universidade focalizada.

A proposta do Centro se fundamenta em autores da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2000; LEFFA, 2001; ALMEIDA FILHO, 2005; CELANI, 2010) e educadores como Paulo Freire (1996), os quais postulam a linguagem como prática social e política, de forma a entender o estágio supervisionado como um espaço privilegiado de formação de educadores. Esse direcionamento requer dos educadores a reflexão

constante sobre suas práticas envoltas de concepções de linguagem, as quais demandam, por consequência, posicionamentos políticos.

Isso porque, concorda-se com Rajagopalan (2013a), para quem, durante muito tempo, os estudos em torno da linguagem foram desenvolvidos sem relacioná-los à questão política sobre a qual o fenômeno está intrinsecamente envolvido. Conforme o autor (2013b, p. 151), a “[...] questão política está no âmago, na própria gênese da língua” , ou seja, as políticas atuam diretamente na tomada de decisões no que tange às línguas, denotando, ao mesmo tempo, interesses ideológico-políticos operantes ao longo de diferentes momentos de suas histórias. Com o processo de ensino de línguas, não poderia ser diferente. Este constituiu-se, desde sempre, como parte integral da política linguística, evidenciando direcionamentos e prioridades, mas que nem sempre são assumidas.

Destarte, antes que tenha se configurado, nas últimas décadas, como um campo de interesse científico, a intervenção sobre as línguas foi tomada como parte das estratégias de Estados, Impérios e de grupos que possuíam o poder de legislar e intervir nas relações entre elas e as sociedades (SEVERO, 2013). Assim, instaurando uma relação direta entre as línguas e o funcionamento político do Estado. Apesar de haver uma vinculação mais aparente entre as atuações institucionais, verticais, oficiais e jurídicas e a dimensão política, nas considerações de Spolski (2005), as políticas linguísticas, assim como outros aspectos da linguagem (que são essencialmente fenômenos sociais), são dependentes de comportamentos consensuais e das crenças de indivíduos de uma dada comunidade.

Por este viés, além de haver o caráter mais oficial de tomadas de decisões, há também uma proximidade entre as políticas e as práticas locais, as ideologias e as motivações que levam os sujeitos a fazerem uma ou outra opção linguística. Ou seja, existem outros elementos envoltos no processo, os quais são constitutivos dos diferentes níveis da política linguística. Na gestão das línguas, por exemplo, atuam vários domínios, podendo haver uma política explícita e oficializada, mas também uma política praticada a partir das crenças e ideologias linguísticas que afetam diretamente os usos linguísticos, vinculados a padrões de base interacionais (SPOLSKI, 2016). Para tanto, também as “Políticas educacionais foram cuidadosamente elaboradas e zelosamente

implementadas a fim de delinear suas linhas fronteiriças e, dessa forma, garantir suas próprias identidades” (RAJAGOPALAN, 2013b, p. 51).

O ensino de línguas é claramente um ramo da política linguística mais do que de qualquer outra coisa, demandando diferentes posicionamentos, encontros e desencontros, posturas e ações adequadas às novas demandas.

Tomando como ponto de partida esse embasamento, na sequência, será explanada a experiência de estágio de língua alemã.

### **“Deutsch & Kino” - aprendendo alemão com séries e filmes**

Sob uma perspectiva decolonial (WALSH, 2003; CANDAU, OLIVEIRA; 2010) e transcultural (FREITAG, 2010) de aprendizagem de línguas, a ação teve como escopo o incentivo à promoção da competência intercultural dos participantes e dos futuros professores, no sentido de compreenderem que as culturas – no plural! (SALOMÃO, 2015) – são discursos cambiantes, híbridos e complexos, o que exige maior sensibilidade e negociação entre o “Eu” e o “Outro” na construção da identidade cultural dos sujeitos (cf. MARQUES-SCHÄFER, 2013, p. 246).

Assim, entendemos que o desenvolvimento crítico e reflexivo de tal competência (comunicativa intercultural) deve fazer parte da formação inicial dos futuros professores por meio de práticas que transcendam as paredes da sala de aula e não tenham sua abordagem cultural determinada pelo livro didático (cf. STANKE; FERREIRA; FILHO, 2021, p. 36). De outra parte, não podemos esquecer, conforme destacam Marques e Rozenfeld (2021, p. 41), “a distância geográfica entre Brasil e países falantes de alemão” e a “baixa frequência com a qual livros, files, músicas e outros materiais das culturas-alvo são transmitidos pela mídia brasileira”. Ou seja, o professor em formação precisa experienciar ainda em seu processo formativo práticas e ações condizentes com as teorias contemporâneas de ensinagem de línguas e com as demandas e exigências de seu perfil profissional. Uma delas, sem dúvida, é a clareza de que língua e cultura são elementos indissociáveis não só no âmbito da sala de aula, no e para o ensino de línguas, mas, antes de tudo, na sociedade. (KRAMSCH, 1993; 1998).

Logo, é necessário que o graduando esteja familiarizado com tais discussões/reflexões em seu processo de formação, mas também

desenvolva a competência de selecionar e analisar criticamente livros didáticos, por exemplo, e, principalmente, de criar propostas didático-pedagógicas com autonomia. Logo, acreditamos que quando se trata de cursos que formam professores, promover, por meio do ensino intercultural, “uma mudança da visão de mundo do aluno” (MARQUES; ROZENFELD, 2021, p. 41), seja uma tarefa de dupla face: ao mesmo tempo que o futuro professor experiência essa mudança (de visão de mundo e identitária) enquanto aluno, também precisa desenvolver a capacidade de futuramente promover ele mesmo essa mudança, consciência crítica cultural.

Sob esta perspectiva, filmes e seriados televisivos são materiais autênticos de uso da língua alvo que propiciam o contato do aluno com a cultura estrangeira e possuem grande potencial pedagógico. Acredita-se que nos diferentes âmbitos de ensino de alemão no Brasil esses materiais estejam integrados às práticas docentes, mas, possivelmente, tais propostas didáticas sejam pouco investigadas e publicadas pelos professores. Isso porque, conforme também verificado por Marques e Rozenfeld (2021), quase não encontramos trabalhos sobre esse assunto em periódicos e eventos acadêmicos.

Em vista disso e do contexto de ensino anteriormente apresentado, os professores das disciplinas de Prática de Ensino de Língua Alemã I e II e orientadores de estágio de Língua Alemã elaboraram o projeto de extensão “Deutsch & Kino” para a comunidade externa, no período de 01/03/2021 a 30/09/2021. Para tanto, foram desenvolvidas quatro oficinas semanalmente, na modalidade online (via *Teams*), sendo cada uma delas de 6 horas/aula síncronas e igual carga-horária aos participantes para as atividades e encaminhamentos assíncronos (como assistir aos filmes, por exemplo). A partir da seleção de filmes e séries alemães, em duplas, os estagiários produziram, portanto, quatro sequências didáticas que englobaram de forma articulada questões linguísticas mais introdutórias (por exemplo, aspectos fonológicos e morfológicos da língua alemã) e socioculturais, focalizando temáticas diversas, conforme sistematizado a seguir:

**Quadro 1 - Planejamento das oficinas**

Oficina	Carga-horária	Material fílmico	Alguns aspectos focalizados
01	6 horas/aula	Série Dark (2017)	<ul style="list-style-type: none"><li>● Clima e paisagem;</li><li>● Produção de energia (<i>Die AKW</i>);</li><li>● Intertextualidade com obras alemãs (<i>Faust, Hänsel &amp; Gretel</i>);</li><li>● Teorias científicas referenciadas na série;</li></ul>
02	6 horas/aula	Vier Minuten (2007)	Nazismo; Racismo e preconceito; O papel da música (Wolfgang Amadeus Mozart).
03	6 horas/aula	Unsere Mütter, unsere Väter (2013)	Segunda Guerra Mundial e grupos guerrilheiros; Concepção de família; Produção musical alemã ( <i>Mein kleines Herz</i> ); Estilos musicais alemães e brasileiros.
04	6 horas/aula	Alamnya – willkommen in Deutschland (2011)	Processos migratórios e identidade; População e cultura turca na Alemanha; Língua como fator de inclusão/exclusão social; Identidade e <i>Heimat</i> .

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021)

Devido ao perfil heterogêneo dos participantes, aspectos linguísticos não foram intensamente trabalhados, visto que alguns nunca tiveram contato com a língua e cultura alemãs, enquanto outros eram professores de alemão ou estudantes de Letras/Alemão. Por outro lado, os aspectos temáticos acima elencados foram observados, interpretados e analisados em conjunto com os participantes por meio de trechos e cenas selecionadas. Além de focalizar os elementos históricos, políticos, culturais e linguísticos mais importantes, os estagiários também trabalharam aspectos estéticos do material fílmico, enquanto *manifestação artística* que tem mecanismos específicos de produção de sentidos. Para identificar e interpretar tais mecanismos, é necessário que haja certa sensibilização para essa esfera por meio do desenvolvimento da competência simbólica (BAUMANN, 2018). Assim, os estagiários direcionaram os participantes

a focalizarem e interpretarem questões como cores, luz e sombra, focalização da câmera, fundo musical, entre outras, observando como tais mecanismos operam na construção de sentidos, reações e emoções do telespectador.

Devido ao espaço deste capítulo, não poderemos apresentar de forma detalhada as sequências produzidas, mas tentamos mostrar, de maneira geral, uma proposta de ação, defendendo que é possível uma abordagem mais plural de ensino de língua estrangeira, pautada no letramento visual, digital, linguístico e crítico (ROJO, 2009), e em competências extralinguísticas e que evidenciam temáticas pertinentes e transdisciplinares, abarcando distintas realidades e ativando diferentes conhecimentos. Nesse sentido, buscamos promover a reflexão constante sobre a relação intrínseca e necessária entre língua, cultura e identidade do e com o próprio indivíduo, visando uma concepção de ensino voltada à formação de agentes pensantes e atuantes em sociedade.

Por isso, defendemos que é tão necessário o momento de estágio para que o graduando possa experienciar todo o percurso, ao mesmo tempo, formando e se formando profissional, humana e culturalmente, por meio de uma prática que envolve crenças e ideologias linguísticas que afetam diretamente, como já enfatizado, os usos linguísticos e, assim, as línguas e seus falantes.

### **Algumas considerações: os desafios vivenciados e os que ainda virão**

Nos diferentes espaços e modalidades de atuação docente, tem-se debatido, recorrentemente, sobre a importância e necessidade de os professores de línguas buscarem formação continuada para atualização didático-metodológica e linguística. Contudo, essa prática nem sempre é possível por parte dos profissionais dessa área, seja por falta de carga-horária e recursos disponíveis, seja pela inexistência de apoio mediante oferta de projetos e cursos pelos órgãos governamentais federais, estaduais e locais, seja, ainda, pelo atual sucateamento da educação pública, que desmotiva os professores a investirem em suas carreiras e a buscarem constante aperfeiçoamento. Por conta disso, e levando-se em consideração que, muitas vezes, a formação inicial, naturalmente, não prepara o profissional para lidar com todas as necessidades, dúvidas e adversidades que surgem no decorrer da prática docente, é habitual que

professores não estejam preparados para atender às exigências e responsabilidades que hoje lhes são atribuídas.

Nessa acepção, compreende-se que é papel da universidade não só sensibilizar-los com os problemas sociais e políticos que afetam gravemente o ensino de línguas no contexto brasileiro, mas, principalmente, comprometer-los com a implementação de iniciativas que os auxiliem na análise e diagnóstico das especificidades e desafios da sala de aula, na formação de sua identidade *profissional* (autônomo, pesquisador e gestor) e na construção cooperativa de práticas inovadoras de ensino, condizentes com os avanços tecnológicos contemporâneos. Ou seja, universidade e educação básica têm como responsabilidade compartilhada elevar a qualidade da formação dos docentes por meio da superação das deficiências nos processos de ensino-aprendizagem, presentes não apenas nos níveis de ensino Fundamental I, II e Médio, mas, também, nos cursos superiores de licenciatura. Sendo assim, ações extensivas possibilitam que a universidade aproxime-se, dialogue e trabalhe em conjunto com os demais setores da sociedade, buscando atender aos seus interesses e contribuindo, assim, para a construção de melhores condições sociais e educacionais, sobretudo, em contextos sociolinguisticamente complexos como a região Oeste do Paraná, onde há muitas línguas e variedades em contato.

Em vista destas questões, a proposta de estágio apresentada e desenvolvida no curso de Letras/Alemão foi uma iniciativa inédita, inovadora e valorosa, voltada para o estabelecimento de um espaço transcultural e decolonial, que mobilizou diferentes ações para a democratização, atualização, ampliação e construção cooperativa do conhecimento na área de ensino de alemão. Além disso, tendo em vista o status “compulsório” que as mídias digitais e o ambiente virtual assumiram (REDEL; MARTINY, 2021, no prelo), enquanto única solução de darmos sequência às práticas de ensino nas diferentes esferas educacionais, também as orientações e ações didático-metodológicas de orientadores e estagiários foram adaptadas a essa nova realidade, de modo que as sequências didáticas desenvolvidas nas oficinas contribuíram muito para a promoção da autonomia, da criatividade e da competência midiática dos discentes. Aliás, “competência midiática” faz parte do conteúdo programático das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Alemã e é



especialmente fomentada por nós na formação de professores, considerando as abordagens educacionais contemporâneas. Ou seja, a realização do estágio supervisionado em contexto de pandemia e na modalidade online, primeiramente vista apenas como desafio e fator desmotivador, trouxe experiências muito positivas e valorosas para docentes, discentes e comunidade em geral. Isso porque, não só contribuiu para a obtenção de experiências e práticas pedagógicas por meio de metodologias ativas adequadas a este momento, as quais incluíram aspectos que extrapolaram o ensino meramente linguístico, incluindo debates e práticas reflexivas (FREIRE, 1996) e decoloniais, desconstruindo estereótipos e preconceitos, como também desencadearam alto grau de autonomia, organização dos estagiários, revelando, mais uma vez, o valor e a insubstituibilidade do profissional docente. E, nesse sentido, ainda temos um longo caminho a percorrer.

## Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. 2 ed. Campinas: Pontes, 2005.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. ¿Lengua después de cultura o después de cultura, lengua? Aspectos de la enseñanza de la interculturalidad. Tradução do artigo presente In: Cunha, Maria Jandyra Cavalcanti; Santos, Percília. *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília, Editora UNB, 2002, p.209-215.

BAUMANN, Beate Catania. Literatur, Literarizität und symbolische Kompetenz im universitären DaF-Unterricht. *gfl-journal*, n. 3, 2018. Disponível em: <<http://www.gfl-journal.de/3-2018/baumann.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CANDAU, Vera; OLIVEIRA, Luis Fernandes. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. In: *Educação em Revista*, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Concepção de linguagem de professores de inglês e suas práticas em sala de aula. In: CELANI, Maria Antonieta Alba.

(Org.). *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 129-140.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Britta. Transkulturelles Lernen. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett / Kallmeyer, 2010, 125-129.

KRAMSCH, Claire. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRAMSCH, Claire. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LEFFA, Vilson José. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson José. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

MARQUES, Livia dos Santos; ROZENFELD, Cibele Cecilio de Faria. (Re)pensando relações entre as culturas alemãs e brasileiras por meio da minissérie *Unsere Mütter Unsere Väter*. In: MARQUES-SCHÄFER, Gabriela; STANKE, Roberta. *DaF e Aprendizagem Intercultural I/ DaF und interkulturelles Lernen*. Giessen University Library Publications, 2021, p. 40-66.

MARQUES-SCHÄFER, Gabriela. *Deutsch lernen online: eine Analyse interkultureller Interaktionen im Chat*. Tübingen: Narr Verlag, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras. 2. ed. 2000.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões Prospectivas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Lingüística Aplicada na Modernidade Recente - Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013a, p. 143-163.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O ensino de línguas como parte da macropolítica lingüística. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro; CARVALHO, Alvaro Monteiro (Orgs.). *Lingüística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes/ALAB. Pontes, 2013b, p. 47-73.

REDEL, Elisângela; HECK, Diana; CONSTANTY, Verônica Pereira. CeLing (Centro de línguas de Marechal Cândido Rondon): entre diálogos interculturais na contemporaneidade e a internacionalização da universidade. In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza (Org.). *A educação no Brasil e no mundo: avanços, limites e contradições*. Ponta Grossa- PR: Editora Atena, 2020.

REDEL, Elisângela; MARTINY, Franciele Maria. (NO PRELO O ensino remoto de alemão na universidade em contexto de pandemia: modalidade de ensino à distância ou a distância do ensino? In: ARANTES, Poliana; UPHOFF, Dörthe. *Ensinar alemão em tempos de (pós-)pandemia: impactos e construção de novos saberes*, 2021).

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SEVERO, Cristine Gorski. Políticas(s) Linguística(s) e questões de poder. *Revista Alfa*, v. 57, n. 2, 2013, p. 451- 473.

SPOLSKY, Bernard. Language Policy. In: COHEN, J. et al. *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2005, p. 2152-2164. Disponível em: <http://www.lingref.com/isb/4/168ISB4.PDF>. Acesso em: 28 jul. 2019.

SPOLSKY, Bernard. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. *ReVEL*. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez. v. 14, n. 26, p. 32 - 44, 2016. <http://revel.inf.br/files/f69d74cdefbd9c6efb801010f2ac8b13.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.

STANKE, Roberta C. Sol. F.; FERREIRA, Mergenfel Vaz; FILHO, Ebal Sant'Anna Bolacio. Cultura, livro didático e formação de professores de alemão como língua estrangeira. In: MARQUES-SCHÄFER, Gabriela; STANKE, Roberta. *DaF e Aprendizagem Intercultural I/ DaF und interkulturelles Lernen*. Giessen University Library Publications, 2021, p. 13-39.

UNIOESTE. Normas e Procedimentos Específicos para Atividades de Extensão. Resolução nº 236/2014-CEPE de 13/11/2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: WALSH, Catherina; MIGNOLO. Walter; LINERA, Álvaro García. *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del signo, 2003.

## **TERCEIRA PARTE**

### **Análise de material didático**



# L'ITALIA È QUI!

## UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO ITALIANO SOCIO(INTER)COMUNICATIVO

Wânia Beloni

### Considerações iniciais

Ensinar italiano como língua estrangeira (LE) em regiões onde há uma forte presença de descendentes de italianos é um desafio para o professor dessa língua, pois acaba sendo delicado propor o ensino do italiano oficial para pessoas que têm o talian<sup>5</sup> como língua materna ou de herança. Assim, é urgente que se valorize as variedades linguísticas italianas, para que haja uma sensibilização de professores e estudantes, com vistas à compreensão e respeito à própria identidade e à identidade do outro.

No que se refere ao material didático, se observarmos os livros de italiano para estrangeiros, percebemos que nenhum deles contempla a cultura taliana<sup>6</sup>, ou seja, a cultura italiana do Brasil, uma vez que esses manuais, sendo importados da Itália, têm o objetivo de levar o ensino de língua italiana (LI) a diferentes países e contextos. Sendo assim, existe a necessidade de um material de apoio que contemple as especificidades dos ambientes de colonização no Brasil para sanar os

---

<sup>5</sup> A maioria dos imigrantes italianos que vieram para o Brasil eram trivênetos e foi o dialeto do vênето que acabou permanecendo e vigorando nas colônias de frente sulista. Essa forma de falar no sul do Brasil acabou sofrendo influências do contexto em que o colono estava inserido e, por isso, acabou se transformando, sendo chamado de talian. Opto pelo termo talian em minúsculas por ser um adjetivo. Conforme regras gramaticais e manuais de redação, vão em maiúsculas apenas nomes próprios e, claro, inícios de sentenças. Nesse sentido, me refiro ao talian, assim como ao português, italiano, vênето, inglês, guarani, espanhol, colocando todas as línguas no mesmo nível, as quais devem ser valorizadas e respeitadas. Quando o talian está, no entanto, no nome da disciplina, virá em maiúscula, por exemplo: "As disciplinas de Língua Talian e de Língua Portuguesa fazem parte do currículo escolar".

<sup>6</sup> A cultura taliana é aquela formada em solo brasileiro, por imigrantes italianos e seus descendentes, a qual se diferencia da cultura do italiano contemporâneo.

anseios dos estudantes de italiano LE, uma vez que muitos buscam o aprendizado desse idioma por serem italodescendentes.

Beloni (2021) demonstra que em Cascavel, no oeste do Paraná, os estudantes de italiano anseiam por questões relacionadas a imigração italiana, cidadania, hábitos e comportamentos que os italodescendentes herdaram dos imigrantes. “Além disso, o interesse que os alunos têm em saber mais sobre questões étnicas e sobre os estereótipos, comprovam, mais uma vez, a necessidade de abordarmos essas questões em sala de aula de LI como LE” (BELONI, 2021a, p. 385).

Portanto, instrumentalizar os estudantes para compreenderem a própria identidade e/ou aprenderem a respeitar a identidade do outro, é mais do que necessário em ambientes multiculturais, de conflito étnico, para que se alcance um ambiente mais pluricultural.

Nesse sentido, apresento aqui, um encaminhamento didático para o ensino de italiano LE, o qual foi confeccionado como um dos resultados da tese de doutorado *Língua e cultura italiana: atitudes de ensino e de aprendizagem em Cascavel/PR* (BELONI, 2020) e publicado na coletânea *Caspita! Lingue e culture italiane in confronto* (BELONI, 2021b)<sup>7</sup>.

Reconheço, no entanto, que propor alguns encaminhamentos didáticos, não seja uma solução ou uma “salvação” para o ensino de LI, mas, sim, sugestões de trabalho, as quais são demandas dos próprios estudantes inseridos nesses ambientes específicos. Dessa maneira, acredito que tais encaminhamentos didáticos possam ser instrumentos de política linguística, tendo em vista que uma política linguística, a qual se origina “pelo anseio de desenvolver a conscientização político-linguística dos cidadãos” (ALTENHOFEN, 2013, p. 104).

Sendo assim, é preciso gerar políticas linguísticas e de ensino para a valorização da cultura minoritária, ainda que seja inserida em aulas de italiano majoritário, uma vez que por meio dessa inserção podemos produzir o desenvolvimento da competência socio(inter)comunicativa<sup>8</sup>, para que as diversidades linguísticas e

---

<sup>7</sup> Coletânea disponível no site [www.waniabeloni.com](http://www.waniabeloni.com)

<sup>8</sup> Beloni (2020; 2021a) apresenta essa competência para defender a importância do desenvolvimento da competência comunicativa com foco nas questões sociais e culturais. A interculturalidade está entre parênteses, pois ela será efetivada, de fato, quando o contexto multicultural for transformado. A partir disso, então, é que a competência sociointercomunicativa é colocada em prática, quando o contexto sociocultural e sociolinguístico são verdadeiramente compreendidos, respeitados e valorizados na interação dos sujeitos.

culturais sejam ouvidas, respeitadas, consideradas, apreciadas, valorizadas não apenas por descendentes de italianos, mas por sujeitos de diferentes etnias.

Por conseguinte, como professora de italiano, acredito que temos o dever de ensinar os alunos a respeitarem a diversidade linguística, a apreciar a beleza de todas as línguas, de todas as culturas, a verem a oportunidade de crescimento e aprendizado nas relações interculturais.

### ***L'Italia è qui!***

Nesta seção apresento a proposta didática *L'Italia è qui!*, fruto da minha tese de doutoramento (2020) e que tem como objetivo trabalhar aspectos da italianidade visíveis e perceptíveis aos olhos e aos ouvidos, mas que muitas vezes passam despercebidos e não são trabalhados em aulas de LI.

Enquanto um material de apoio, o intuito é oferecer *input* compreensível para que o aluno amplie sua bagagem lexical em língua italiana, mas que desenvolva, sobretudo, a consciência sociolinguística e sociocultural, por meio de variados gêneros discursivos autênticos e didatizados. Essas atividades, se feitas já no primeiro módulo de aprendizagem, podem colaborar para que os estudantes sintam a sala de aula como um espaço de diálogo, onde identidades são (re)construídas, principalmente, para aqueles que tiveram o talian como língua materna.

Nesta acepção, entendo que ao partir do contexto do aluno, instrumentalizando-o quanto à italianidade presente em Cascavel/PR e fazendo-o refletir sobre a história, língua e manifestações étnicas nesse contexto, é um modo de aproximar o ensino desse idioma ao ambiente e cultura do aluno. Desse modo, já na capa da proposta didática, Figura 1, destaco o visual de um espaço sociocultural vivenciado pela comunidade italodescentente da cidade cascavelense:



Figura 1 - Capa da proposta didática *L'Italia è qui!*



Fonte: BELONI, 2021b, p. 9.

Assim, na primeira página desta unidade é apresentada uma imagem da Praça Itália de Cascavel, inaugurada em 2006, em comemoração aos 54 anos do município. O principal monumento é o Leão Alado, assim como o da Praça de São Marcos, em Veneza, na região do Vêneto, e que simboliza mitologicamente a força e proteção contra os invasores externos. Para Cascavel, o leão é uma homenagem aos primeiros imigrantes italianos que aqui chegaram. Conforme o site da Prefeitura, “o pilar que forma o monumento representa a continuação das famílias, ou seja, o infinito e os anéis são as uniões das famílias imigrantes”.

Neste sentido, parte-se de algo concreto e do convívio dos alunos, questionando-os, primeiramente, se conhecem tal praça e onde ela se encontra localizada, e perpassa-se pela história, pela origem das famílias italo descendentes presentes no município e, também, da maior parte de outras regiões de colonização italiana no

Brasil, uma vez que cerca de 60% dos imigrantes italianos presentes neste país provieram da região do Vêneto.

Apesar de a unidade partir do contexto cascavelense, defendo que ela é muito válida para o ensino socio(inter)comunicativo no Brasil, tanto em outros contextos de colonização, como em ambientes onde não há essa ascendência, uma vez que o desenvolvimento sociolinguístico e sociocultural são relevantes para todo estudante.

Na sequência, no exercício 2, apresenta-se uma imagem do monumento do leão alado, um texto explicativo e uma atividade de como se constitui a praça. Depois disso, no exercício 3, parte-se para a compreensão da origem do leão alado e de suas representações, com mais algumas imagens da praça de Cascavel, como pode ser verificado na Figura 2:

Figura 2 - Demonstrativo de atividades

**2. Dove siamo?**

a. Guarda la fotografia qui sotto. In cosa assomiglia alla Piazza Italia di Cascavel?



b. Come si chiama questa piazza e dov'è?

La Piazza San Marco, a Venezia, è una delle più importanti piazze d'Italia. Il centro della piazza è circondato da edifici magnifici e pieni di storia come la Basilica di San Marco ed il Campanile. Nell'origine questo spazio era un canale e soltanto nel 1174 venne intonato e nel 1267 fu infine pavimentato con mattoni, trasformandosi in piazza, centro religioso, politico e sociale della città. La Piazzetta San Marco, tra il Palazzo Ducale e la Biblioteca Nazionale, è il vero e proprio salotto di ricevimento di Venezia, dove i turisti iniziano o finiscono le loro visite, fronteggiando il Bacino San Marco. Lì si trovano anche due enormi colonne in granito e marmo rosa la colonna di San Marco e quella di San Todaro (l'originario patrono della città).


c. Abbina il nome di ogni monumento alle immagini:



1. Piazza di San Marco
2. Basilica di San Marco
3. Campanile
4. Piazzetta San Marco
5. Palazzo Ducale
6. Biblioteca Nazionale
7. Colonna di San Marco
8. Colonna di San Todaro

**3. Il leone alato**

a. Cosa c'entra questo leone alato con Cascavel? Cosa rappresenta?



b. Leggi il testo per capire cosa simboleggia il leone alato e inserisci la parola al posto giusto.

\_\_\_\_\_ leone alato rappresenta San Marco Evangelista, dall'862 santo patrono, a simboleggiare anche \_\_\_\_\_ Serenissima. Simbolo \_\_\_\_\_ maestà e potenza, diffuso popolarmente e religiosamente, raffigura non soltanto \_\_\_\_\_ città ligure e \_\_\_\_\_ antica Serenissima Repubblica (tra IX e XVIII secolo), ma anche la provincia e la regione Veneto. Possiamo vedere \_\_\_\_\_ leone alato nello stemma della Marina Militare Italiana, nella bandiera della Marina Mercantile, ed anche \_\_\_\_\_ piazze e nei palazzi storici di tutte \_\_\_\_\_ città che sono state dominate dalla Repubblica. \_\_\_\_\_ Piazza Italia, a Cascavel, in Avenida Brasil e nel quartiere São Cristóvão, è stata inaugurata \_\_\_\_\_ 14 dicembre 2006. \_\_\_\_\_ festeggiare i 54 anni della città, c'è una riproduzione del leone alato della Piazzetta San Marco. La piazza è \_\_\_\_\_ omaggio ai primi immigrati e discendenti italiani che arrivarono a Cascavel nel decennio del 1950.

PER	NELLE	IL	LA
LA	IL	UN	LE
IL	LA	DI	L'

Fonte: BELONI, 2021b, p. 10 e 11.

Essa relação entre a praça cascavelense e aquela italiana é um modo de despertar a interculturalidade, compreendendo como se constitui a formação identitária no contexto específico e qual a relação dessas culturas.

A unidade conta também com outras atividades e textos de diferentes gêneros. No ponto 4, na página 12, há uma atividade que apresenta outras manifestações culturais de Cascavel, como o grupo de dança *Ladri di Cuori*, o programa de rádio *Italia del mio cuore* e o grupo de canto *Filò*. A partir disso, questiona-se se os alunos sabem o que é o *filò* e apresenta-se a seguinte explicação:

O *filò* era um momento de encontro entre as famílias das regiões de colonização italiana, sobretudo aquelas do sul do Brasil. À noite, em casa, depois do duro trabalho no campo, os imigrantes e os descendentes se encontravam com os vizinhos para conversar, jantar (especialmente o *brodo* de galinha e o *grostoli*), cantar e tocar as músicas tradicionais para relembrar a pátria. As mulheres faziam também, atividades manuais, como o trabalho com *dresse*, ou seja, tranças de palha para fazer chapéus e bolsas (BELONI, 2021b, p. 12, tradução nossa).

Na sequência, no ponto 5a, página 13, abre-se para uma discussão sobre a língua falada no programa de rádio e cantada pelo grupo *Filò*; propõe-se a leitura e uma explicação sobre o que é o *talian* - item 5b -, com compreensão de texto na sequência. A partir disso, abre-se mais uma vez o espaço para diálogo, questionando os alunos se eles falam ou conhecem alguém que fale o *talian* e se lembram de algumas palavras. Esses encaminhamentos - 5c e 5d - geram muitos resultados positivos. Em todas as turmas aplicadas no contexto cascavelense, há um entusiasmo entre os alunos, gerado pela interação.

Vale lembrar que apesar de a maior parte dos italianos que chegaram ao Brasil no período da grande imigração (1880 e 1930) terem vindo do norte da Itália, não foi apenas desta região que eles provieram. “Do norte, os maiores contingentes partiram do Vêneto e da Liguria, enquanto que do sul, Campania e Sicília foram as que ofereceram efetivos mais numerosos” (BALHANA, 2003, p. 74, tradução nossa). Os dados ponderam a ideia geral de que os imigrantes tenham vindo apenas de regiões do norte da Itália. Contudo, Balhana (1987) considera:

Para o Brasil vieram predominantemente imigrantes do Vêneto, cuja proporção atingiu 47,68% do conjunto da imigração italiana, representado por efetivos menores da Lombardia, Toscana, Abruzze, Campania, Sicília e Calábria. Esta proporção tende a elevar-se quando se

trata dos contingentes de italianos estabelecidos em núcleos coloniais do Sul do Brasil, nos quais, a proporção de imigrantes oriundos de Vêneto chega a ultrapassar 90,00%, como ocorre nas colônias italianas do Paraná (BALHANA, 1987, p. 123).

Assim, foram principalmente os vênnetos que vieram para o Brasil, conforme alguns autores afirmam. Luzzatto (2000) destaca que 54% eram vênnetos, 33% lombardos, 7% trentinos, 4,5% friulanos e 1,5% de outras regiões. Boniatti (2004, p. 130) é enfático:

Apesar de sua insuficiência e pobreza de vocabulário, o vênneto tomou o caráter de língua oficial nas colônias italianas do Rio Grande do Sul. Devido à inferioridade numérica dos falantes de outros dialetos e da própria língua portuguesa, “o dialeto vênneto conservou-se como uma língua familiar” (BONIATTI, 2004, p. 130).

O fato de a colonização do oeste do Paraná ter sido indireta, ou seja, por descendentes italianos que provieram do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, constitui uma identidade um pouco diferenciada daquela de Curitiba e região, por exemplo, uma vez que lá a colonização foi direta.

Em Cascavel e região, é muito forte a cultura taliana com aspectos rio-grandenses e catarinenses, o que forma não apenas uma cultura diferenciada, mas também alguns aspectos linguísticos variados no talian, o qual se aproxima fortemente da variedade italiana difundida no RS e SC.

Sendo assim, no item 5e, proponho o vídeo “Talian - la nostra vera lengua madre”, produzido pela Secretaria de Cultura do Rio Grande do Sul, no qual são apresentados muitos aspectos da italianidade e da história dos imigrantes italianos. Para uma aplicação mais eficiente, é importante que o professor aborde alguns pontos do vídeo, chamando-os para a reflexão a partir deles, como, por exemplo, os fatos de a língua dos imigrantes ter sido proibida e de seus falantes terem sofrido preconceito por utilizarem a própria língua materna.

Desse modo, perpassar com os estudantes questões históricas, principalmente, sobre a repressão linguística que os imigrantes sofreram no Brasil na época de Getúlio Vargas, contribui para desenvolver o pensamento crítico e a consciência étnica. Uma estudante do curso de

italiano na Ordem dos Advogados (OAB) de Cascavel, em 2020, por exemplo, salientou tal aspecto:

Hoje eu achei que a aula foi muito legal, muito emocionante! Trouxe clareza de coisas que eu não compreendia, como por exemplo, muito se diz “Ai, meu pai, minha mãe...”, tipo no caso da minha família, né, meu vô e minha avó, minha avó italiana e meu vô alemão, mas nenhum deles ensinou a língua para os filhos... E na verdade tem todo um contexto por trás, né? Disso de ser proibido de falar. Então, às vezes a gente não compreende isso e hoje a aula trouxe compreensão para mim (Estudante6).

Da mesma forma, a narrativa seguinte, mais uma vez, evidencia a importância em discutirmos tais aspectos, assim como a necessidade de revitalizar as raízes dos italo descendentes:

Eu poderia dizer assim, que a língua é muito mais emoção [...] Tem muito a ver com isso, justamente por conta da história da língua no país, da própria relação pessoal. Até os alunos que procuram, justamente por serem descendentes, a ligação é muito mais emocional com a língua, né. Então eles veem muito mais isso do que de modo mais sistemático mesmo. Tanto que nas aulas é comum: “Ah! Mas meu vô falava assim... Meu vô falava assado. O que essa palavra quer dizer?”. Então, eles trazem muito de dialeto pra sala de aula [...] (BELONI, 2021a, p. 229, Entrevistado PEspart).

Esta declaração, de um professor de escola particular em Cascavel/PR, enfatiza, portanto, a recorrência da busca pelos cursos de italiano devido à ascendência dos alunos, o que justifica, mais uma vez, a necessidade de se trabalhar com a língua e com a cultura do italo descendente e do imigrante nas aulas de língua italiana padrão.

Nesse sentido, apesar de o ensino ser da língua oficial italiana, os estudantes italo descendentes a relacionam com a variedade linguística familiar, ou seja, à *valoração (componente afetivo)*. Segundo Moreno-Fernández (1998), os subcomponentes: *valoração (componente afetivo)*, *saber ou crença (componente cognoscitivo)* e *conduta (componente conativo)*, servem como base para a interpretação mentalista da atitude. Ou seja, as crenças e valores emocionais se desenvolvem na interação social.

Por conseguinte, desde crianças interagimos com o outro, com a família e com a comunidade e esse processo continua à medida que crescemos, “até o ponto em que passamos a conduzir-nos, a pensar, sentir e avaliar as coisas, mais ou menos, como o fazem todos os que nos cercam” (LAMBERT; LAMBERT, 1972, p. 15). Os autores lembram, ainda, que as pressões sobre um indivíduo variam de família para família e de sociedade para sociedade. Eles afirmam que os componentes essenciais da atitude são:

os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir. Dizemos que uma atitude está formada quando esses componentes se encontram de tal modo inter-relacionados que os sentimentos e tendências reativas específicas ficam coerentemente associados com uma maneira particular de pensar em certas pessoas ou acontecimentos (LAMBERT; LAMBERT, 1972, p. 78).

Nesse sentido, as crenças e valores emocionais se desenvolvem na interação social, seja com a família seja com a comunidade. Nesse processo de inter-relacionamento dos três fatores da atitude - pensamentos e crenças, sentimentos ou emoções, e tendências de reação -, assim como de sujeitos que interagem, é que as crenças e as atitudes são formadas.

Prosseguindo com a análise da proposta *L'Italia è qui!*, ainda na página 14, temos a atividade 5f, na qual são apresentadas algumas expressões em talian, para que o aluno relacione-as à tradução no italiano oficial (o qual está sendo aprendido no curso), conforme podemos ver a seguir na figura 3.

Figura 3 - Demonstrativo de atividades

**Rispondi vero (V) o falso (F):**

- Gli immigrati italiani erano provenienti dal Nord Italia.
- La base del talian è il dialetto lombardo.
- Nel Sud del Brasile ci sono programmi di radio in talian.
- In Paraná il talian è parlato in diverse città.
- L'Italia del mio cuore era un programma di TV.

**c. Parli il talian? Conosci qualcuno che lo parla? Chi?**


**d. Quali parole ed espressioni ti ricordi/consigli?**

**e. Se vuoi sapere ancora un po' di più sul talian guarda il video "Talian - la nostra vera lingua madre".**

**f. Abbina la traduzione giusta ad ogni espressione in talian.**

- Come noantri no ghen'è altri.
- Chi fà de so testa, paga de so borsa.
- Amor senza barufa el fa la mufa.
- Chi dà, se smentegà, chi riceve se ricorda.
- Chi ga mia testa, ga gambe.
- Co ga pressia, magna crudo.
- Co l'acqua la toca el col se impara nodar.
- Cluco come na porta.

**Guarda!**



**6. Lingua del cuore**

**a. Ascolta la presentazione del CD del gruppo Filò e discutine con il gruppo; cosa hai capito?**

**b. Ascolta e leggi la canzone (cantata dal gruppo Filò) e dopo rispondi al quiz.**

**MÈRICA MÈRICA**

Da l'Italia noi siamo partiti  
Siamo partiti col nostro anore  
Trentasei giorni di macchina a vapore,  
e in America noi siamo arrivati

Mèrica, Mèrica, Mèrica, cosa sarà 'sta Mèrica?  
Mèrica, Mèrica, Mèrica, un bel mazzolino di fior

Alla Mèrica noi siamo arrivati  
no 'abbiam trovato nè paglia e nè fieno  
Abbiam dormito sul nudo terreno,  
come le bestie abbiamo riposà

Mèrica, Mèrica, Mèrica, cosa sarà 'sta Mèrica?  
Mèrica, Mèrica, Mèrica, un bel mazzolino di fior

La Mèrica l'è lunga e l'è larga,  
l'è formata dei monti e dei piani,  
e con la industria dei nostri italiani  
abbiam fondato paesi e città

Mèrica, Mèrica, Mèrica, cosa sarà 'sta Mèrica?  
Mèrica, Mèrica, Mèrica, un bel mazzolino di fior

**Curiosità**

**ITALIANO**  
Molte persone in Brasile chiamano il loro italiano di: dialetto veneto, veneto riograndense, dialetto italiano, veneto brasiliano, ecc.  
La ricercatrice Luciana Balthazar osserva che i discendenti italiani di Curitiba e regione, in Santa Catarina, non chiamano la loro lingua "talian". Lei spiega che la parola "talian" significa, nella lingua parlata dagli immigrati italiani e i loro discendenti, "italiano". Cioè, quando dicono "Mi parlo talian" vuol dire "io parlo italiano".

141 Prof.ssa Wlania Fedini

Italiano 4 què | 15

Fonte: BELONI, 2021b, p. 14 e 15.

Essa atividade é importante para que eles percebam as diferenças e semelhanças entre as duas línguas. No item 6a, a partir da compreensão de áudio da apresentação do grupo *Filò* e de questionamentos aos alunos sobre o que compreenderam, pode-se, mais uma vez, salientar semelhanças e diferenças entre o talian e o italiano. O professor pode, por exemplo, perguntar aos estudantes o que compreenderam como um todo, no caso, a mensagem da apresentação e refletir sobre isso, sobre a identidade étnica italiana. A partir disso, é importante pedir para os alunos anotarem algumas palavras para compartilharem depois com a turma. Assim, o docente pode explicitar algumas diferenças, como *bicier* em talian e *bicchiere* em italiano, *de pi (di più)*, *pai malai (per i malati)*, *geri (ieri)*, *savemo far (sapiamo fare)*, etc.

Já no item 6b, propõe-se o áudio, leitura e canto da música *Mèrica*, também conhecida como *La Mèrica*, *Da l'Italia noi siamo partiti* ou ainda como *Canto dei emigrante*. Esse canto popular dos emigrados vênets foi feito pelo compositor Angelo Giusti, nascido na Itália, em 1848, e que foi um dos primeiros a habitar a Região de Colonização Italiana (RCI).

É importante frisar que em 2005, o governador do Estado, Germano Rigotto sancionou o projeto de lei do deputado estadual José Sperotto, que institui a música *Mèrica Mèrica* como hino oficial da colonização italiana no Rio Grande do Sul. A Lei n.º 12.411 foi sancionada dia 22 e publicada no Diário Oficial do Estado no dia 23 de dezembro de 2005.

Em 2007, Santa Catarina também oficializa *La Mèrica* como tema dos 130 anos da imigração italiana. Foi o deputado Clésio Salvaro o autor do projeto que oficializou o tema das festividades da imigração italiana em Santa Catarina. Tais conhecimentos culturais sobre a música são trabalhados nos exercícios posteriores.

A canção apresentada na proposta didática, no item 6b, é a versão interpretada pelo grupo cascavelense *Filò*, no entanto, há muitos grupos folclóricos italianos, sobretudo dos estados do Sul do Brasil, que a interpretam.

Na canção em destaque, eles se perguntam “o que será esta América” e enfatizam que partiram com a honra, ou seja, apenas com isso, pois as condições financeiras eram escassas. Assim, percebe-se com a canção, como os italianos tinham o anseio pela fartura, uma vez que deixaram a Itália para fugir da fome. São relatados, portanto, diversos pontos históricos da imigração italiana muito relevantes para se trabalhar com os descendentes, como o que enfrentaram em terras brasileiras, o sofrimento e o desamparo que se depararam quando chegaram aqui:

A música *Mèrica Mèrica* é a mais marcante entre os imigrantes e descendentes italianos. No período da imigração e do surgimento da canção, esta materializava todo o saudosismo dos imigrantes, pois fazia recordar a pátria que deixaram. Além disso, esta representava uma forma de encorajar os imigrantes perante as dificuldades que se deparavam e que ainda enfrentariam. Hoje, a canção ainda configura o saudosismo dessa comunidade, porém, a saudade é referente ao passado, aos avós e ao período em que se falava o dialeto vênето brasileiro em casa (BELONI, 2014, p. 9).

O que pode-se perceber, portanto, até aqui, é que todo esse início da proposta didática *L'Italia è qui!* tem o intuito de despertar a afetividade dos estudantes italodescendentes em relação à língua e à cultura italiana de imigração e/ou expandir o conhecimento de mundo dos estudantes quanto às variedades linguísticas italianas.



Para Balboni (1994), a língua étnica não é a materna, mas é aquela utilizada “no ambiente familiar ou na sua comunidade cultural de referência. É o caso do ensino de italiano para os filhos ou netos de emigrados” (BALBONI, 1994, p. 14, tradução nossa). Nesse sentido, pode-se relacionar tal definição com aquela designada como de herança, conforme Ortale (2016) esclarece:

Refletir sobre língua de herança significa tocar na complexidade de viver com mais de uma língua e de uma pátria, pois traz consigo sempre a ideia de um movimento migratório, marcado na memória por afetividades e emoções em relação a culturas e línguas diferentes, portanto, por identidades nacionais híbridas por excelência (ORTALE, 2016, p. 17).

Apesar das marcas de afetividade e emoção, o talian foi e ainda é estigmatizado em muitos contextos. Nesse aspecto, Soares (2012) apresenta alguns conceitos sobre língua de herança (LH):

língua dos imigrantes; língua dos refugiados, língua dos indígenas, língua ancestral (Kondo-Brown 2005; Van Deusen-Scholl 2003; He 2010), língua familiar, língua primitiva, língua nativa, língua da comunidade (Shin 2010), língua colonial (Fishman 2001; Carreira 2004), língua étnica, língua minoritária, língua não-social (Valdés 2005), ou muito simplesmente como outras línguas que não o inglês, ou a língua dominante desse Estado-nação (SOARES, 2012, p. 11).

A autora problematiza, dizendo que tais rótulos, apesar de poderem ser associados a questões positivas, como “riqueza” e “diversidade linguística e cultural”, muitas vezes acabam gerando conotação com algo do passado, “algo retrógrado” e de “não-importância”.

Desse modo, pode-se perceber, conseqüentemente, que, apesar de a língua de herança não ser necessariamente a língua materna de determinados falantes, ela tem uma relação direta e estreita com a carga valorativa. Nesse aspecto, as designações de língua minoritária, de imigração, étnica e de herança são encaradas, muitas vezes, de forma depreciativa na sociedade, o que gera conflitos para a constituição do sujeito, uma vez que uma língua de herança compõe sua identidade.

A esse respeito, Beloni (2020) esclarece que

a língua italiana representa as próprias raízes, a família, a ascendência. Percebemos, em muitos momentos, que a afetividade e o fator emocional condicionam as percepções e as crenças que eles têm sobre o idioma, mesmo que seja diferente daquele falado pelos avós. Tais convicções, por sua vez, impulsionam a busca por aprender a variedade (BELONI, 2020, p. 184).

Nesse sentido, a maior parte dos estudantes, em Cascavel/PR, buscam o curso de italiano como língua estrangeira, o qual tem como base o ensino da língua oficial italiana, por questões étnicas. Isso reforça, mais uma vez, a necessidade em se trabalhar com questões de imigração em sala de aula.

Na sequência da proposta didática, na página 16, algumas curiosidades são apresentadas: dicionários, gramática e produções literárias do talian, para que os alunos percebam como essa língua tem se firmado e difundido. Já na página 19, na atividade 8, o objetivo é instrumentalizar o aluno quanto à língua que ele está aprendendo, de qual região ela provém e porque foi essa variação que se tornou oficial.

Na última página da proposta didática, no exercício 9, propõe-se uma comparação entre talian, vêneto e italiano, para que os estudantes percebam, mais uma vez, as diferenças e semelhanças entre essas variedades. Evidenciar algumas palavras no dialeto vêneto é importante para que os estudantes percebam que, apesar de o talian ter como base esse dialeto, ele apresenta diferenças, uma vez que se constituiu em solo brasileiro, em contato com outros falantes dos dialetos do norte da Itália – Lombardia, Trentino Alto-Adige e Friuli-Venezia-Giulia – e com o português. A partir desse exercício é importante frisar que as três variedades são irmãs, filhas da mesma raiz latina e que o italiano acaba tendo mais visibilidade por questões políticas.

Neste exercício 9, o termo *strucon*, presente no talian e no vêneto, é a palavra em que não há tradução para o italiano, conforme observado no encaminhamento da atividade. Neste ponto, é fundamental que o professor observe e reflita com os alunos que, apesar de *strucon* poder significar um abraço apertado, o qual poderia ser traduzido como *abbraccione* (abraço), ele simboliza, na verdade, um apertão, um abraço tipicamente das culturas vêneta e taliana, sendo mais afetivo. Assim, a partir desse item lexical, pode-se demonstrar para os alunos como a língua é atrelada à cultura, a qual muda e se diversifica por meio de novos contatos linguísticos e culturais.

Por fim, a unidade traz, no item 10, como observável na Figura 4, uma frase de Federico Fellini, a qual podemos relacionar à diversidade linguística e cultural com o raciocínio anterior em relação, por exemplo, à palavra *strucon*: “Uma linguagem/língua diferente é uma visão diferente da vida”.

Figura 4 - Demonstrativo de atividades

CASPIITAL

## 9. Lingue in confronto. Un paio di esempi...

a. Adesso che sai l'origine della varietà linguistica degli immigrati italiani e della lingua nazionale italiana, osserva il confronto, mettendo le parole dell'italiano standard al posto giusto. Attenzione! Manca una parola perché non c'è una corrispondenza in italiano ufficiale di una delle espressioni.

BUONASERA	SIAMO
FIGLIA	CUORE
CHIAMARE	FAMIGLIA
IERI	CHIESA
PRENDERE	ANCHE
DOMENICA	FRATELLO

TALIAN	VÉNETO	ITALIANO STANDARD
geri/ieri	ieri	_____
ciesa/cesa	cexa	_____
ciamar	ciamar	_____
ciapar	ciapar	_____
fameia	fameja	_____
fiola	fióla/ fia	_____
fradel	fradeo/ fradelo	_____
doménega	doménega	_____
semo	semo	_____
bonasera	bonasera	_____
cuor/cor	cor/core	_____
anca	anca	_____
strucon/strucada	strucon	_____

## 10. Per finire e ragionare



«Un linguaggio diverso è una diversa visione della vita»

*Federico Fellini.*



Riproduzioni

20 | Prof.ssa Wânia Beloni

Fonte: BELONI, 2021b, p. 20.

O intuito, portanto, com o encaminhamento *L'Italia è qui!*, é contribuir com o desenvolvimento da competência socio(inter)comunicativa, ou seja, sociolinguística e sociocultural dos estudantes. Tal competência é necessária, sobretudo, em contextos sociolinguisticamente complexos. Para isso, é necessária uma educação linguística que vá além do conhecimento de códigos, ou seja, que tenha como foco a formação de sujeitos com posicionamento crítico, cidadão, ético. Essa perspectiva tem o intuito, portanto, de desenvolver seres humanos que sejam sensíveis às diversidades linguísticas e culturais, que

saibam interagir e transformar contextos de conflito étnico em experiências interculturais.

### **Considerações finais**

Trabalhar com questões que envolvam o próprio contexto de ensino é pertinente tanto para atender a demanda apresentada, quanto para a expansão do conhecimento de mundo do estudante, do seu envolvimento com o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento da consciência intercultural e consequentemente socio(inter)comunicativa.

Saber a qual comunidade de fala o estudante pertence, seus valores culturais, suas expectativas, crenças, atitudes e práticas são fundamentais para que o percurso didático seja esclarecedor. Proporcionar ao aprendiz de LI o conhecimento e a percepção em relação à própria identidade, à própria origem familiar e/ou à compreensão do contexto em que está inserido é expandir seu conhecimento de mundo.

Língua, identidade, cultura, sociedade e ensino são inseparáveis. Nesse sentido, é necessário um ensino reflexivo e capaz de gerenciar conflitos para possibilitar a transformação de sujeitos que negociem, que se (des/re)construam e se (re)vejam na relação com o outro. Portanto, entendemos que uma pedagogia crítica, que proponha o repensar de políticas educacionais em uma sociedade multicultural é pertinente para o nosso contexto.

Diante disso, com o trabalho aqui apresentado, tenho o intuito de demonstrar que o valor é uma ilusão criada em nossas mentes, que a língua padrão, assim como um objeto precioso, pode tomar importância e apego a partir do contexto em que está inserido. Por isso, acredito ser necessário o desenvolvimento da consciência política e social dos estudantes, para que eles compreendam que uma língua oficial é aquela instituída politicamente e economicamente, a qual não é melhor em relação às variedades.

Nesse aspecto, quando entendemos que “não há línguas em si, somente falantes das línguas” (MEY, 1998, p. 81) é que compreendemos que os valores, estereótipos e preconceitos são calcados em seus falantes, os quais pertencem a uma comunidade e a uma determinada classe social.

## Referências

- ALTENHOFEN, Cléo. Wilson. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 93-116.
- BALHANA, Altiva Pilatti. Italianos no Paraná. In: DE BONI, Luis Alberto (Org.). *Presença Italiana no Brasil*. Porto Alegre: EST, 1987.
- BELONI, Wânia Cristiane. *Língua e cultura italiana: atitudes de ensino e de aprendizagem em Cascavel/PR*. 2020. p. 379. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel, 2020.
- \_\_\_\_\_. *Caspita! Diversidade linguística e cultural no ensino de língua italiana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021a. Disponível em: <[www.waniabeloni.com](http://www.waniabeloni.com)>.
- \_\_\_\_\_. *Caspita! Lingue e culture italiane a confronto - Proposte didattiche*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021b. Disponível em: <[www.waniabeloni.com](http://www.waniabeloni.com)>.
- BONIATTI, Ilva Maria. Paese di Cuccagna, tradições locais e regionais: a colonização italiana no Alto da Serra, Sul do Brasil. In: RIBEIRO, Cleodes Maria Piazza Julio; POZENATO, José Clemente (Orgs.). *Cultura, imigração e memória: percursos e horizontes: 25 anos do Ecirs*. Caxias do Sul: EducS, 2004.
- LAMBERT, William W.; LAMBERT, Wallace E. *Psicologia social*. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- LUZZATTO, Darcy Loss. *Dicionário talian-português*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.
- MEY, Jacob L. Etnia, identidade e língua. Tradução: Maria da Glória de Maraes. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras/Fapesp, 1998.
- MORENO-FERNÁNDEZ, Francisco. Actitudes lingüísticas. (p. 179-194). In: \_\_\_\_\_. *Principios de sociolingüística y sociología de language*. Barcelona: Ariel, 1998.
- ORTALE, Fernanda. *A formação de uma professora de italiano como língua de herança: o pós-método como caminho para uma prática docente de autoria*. 2016. Tese (Livre- docência) Departamento de

Letras Modernas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

SOARES, Sofia Maria de Carvalho Campos Duarte. *Português Língua de Herança: Da Teoria à Prática*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira da Faculdade de Letras - Universidade do Porto. Porto, 2012.



# LIVRO DIDÁTICO COMO FERRAMENTA DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA VOLTADA À VALORIZAÇÃO DAS VARIAÇÕES DO TALIAN NO PARANÁ

Jovania Maria Perin Santos  
Luciana Lanhi Balthazar

## Livro didático, o norte do ensino de línguas

Os livros didáticos são considerados materiais didáticos por excelência, pois são construídos com a finalidade de contribuir para viabilização do processo de ensino-aprendizagem. Considerando a área do ensino de línguas, o livro didático geralmente contém uma sequência de propostas, as quais devem proporcionar a progressão dos conteúdos a fim de levar o aluno a desenvolver a competência comunicativa. É comum esses livros apresentarem algum tipo de divisão e seguirem alguma(s) abordagem(ns) teórica(s), mesmo quando seu autor não está consciente da abordagem subjacente.

Elaborar um livro didático voltado à aprendizagem de línguas é um trabalho complexo. Ao longo da história de elaboração desses livros foram aplicadas diferentes metodologias. Houve um período em que a atenção estava voltada ao ensino da língua pela língua, ou seja, ensinar a língua por meio de explicações e a prática de estruturas linguísticas através da memorização e repetição. Depois, com a abordagem comunicativa, os livros didáticos passaram a introduzir o contexto discursivo, os atos de fala e também textos autênticos como veículos de insumo. Recentemente é possível ver produções bastante elaboradas, seja do ponto de vista metodológico quanto estético.

A análise e a escolha de um livro didático para ser adotado nos cursos, geralmente, são guiadas por fatores identificados mais facilmente como o aspecto gráfico, os textos, os temas abordados e o modo como apresenta e explora os tópicos de gramática. Mas existem outros aspectos que podem ser sutis e que precisam ser analisados mais atentamente para serem identificados, por exemplo, a existência de estereótipos, textos não autênticos e metodologias de ensino limitadoras. Esses aspectos muitas vezes não são facilmente visíveis, é



necessário um olhar cuidadoso e crítico para identificá-los, pois estão subjacentes aos textos (orais, escritos, imagéticos), aos enunciados das atividades, às explicações e às próprias atividades.

Além desses aspectos, outros fatores são relevantes e devem ser observados: um deles é a supervalorização do livro por parte de professores e alunos, a ponto de torná-lo uma fonte idealizada de conhecimento; outro fator é a reprodução de padrões linguísticos normativistas e a desconsideração das variações<sup>1</sup> da língua por parte dos autores.

É justamente sobre esse último fator, desencadeado pelo conteúdo de determinados livros didáticos, que vamos direcionar nossa análise neste capítulo.

Alguns critérios contribuem para a identificação dessa reprodução de padrões linguísticos normativistas. Apontamos, como exemplo, os enunciados, ou seja, os comandos das atividades, como um foco importante de análise, pois é onde estão as orientações aos alunos quanto ao que devem fazer. Os enunciados funcionam como motores que vão direcionar a aprendizagem. É possível perceber neles as características da metodologia utilizada e o direcionamento quanto à visão de língua adotada, se mais tradicional ou não, se define um padrão de língua como o ideal ou se valoriza as variedades da língua, se apenas propõe atividades de fixação de conteúdos linguísticos ou se abre possibilidades de discussão, análise e interação com os colegas e professor(a).

Essa preocupação em analisar criticamente os livros didáticos, em especial o direcionamento dado pelos enunciados, trará contribuições para que sejam evidenciados aspectos de políticas linguísticas adotados por autores de livros e de materiais didáticos.

Estamos considerando que as políticas linguísticas podem ser formais, ou seja, estabelecidas por decisões políticas – legislativas – ou por agentes que a promovem (CALVET, 2007), mas também por diversas “práticas linguísticas, crenças e decisões de gerenciamento linguístico de uma comunidade ou Estado”, conforme Ribeiro da Silva (2014, p. 3). Esse último cenário está relacionado com o modelo

---

<sup>1</sup> As variações linguísticas acontecem quando temos duas ou mais maneiras para dizer a mesma coisa com termos ou variantes que sejam intercambiáveis e que mantenham o mesmo significado representacional (TARALLO, 1985).

ampliado de política linguística<sup>2</sup>, que desloca a atenção para as práticas sociais ligadas à língua(gem), ao invés do foco no texto legislativo (RIBEIRO DA SILVA, 2014). Nessa perspectiva, as políticas linguísticas podem aparecer de modo não explícito e, assim, podem não ser facilmente identificadas.

Entendemos que um livro didático para ensino de línguas tem um forte potencial como disseminador de políticas linguísticas, mas diferentemente das leis e decretos, essas políticas estão subjacentes ao propósito principal do livro que é o ensino da língua e, portanto, menos evidentes.

Com a intenção de dar visibilidade à valorização das variedades linguísticas, vamos, neste capítulo, analisar duas atividades didáticas do livro *Curso de Talian* de Darcy Loss Luzzatto para ensino de Talian<sup>3</sup> – uma língua de herança<sup>4</sup> falada no Brasil – e em seguida, traremos uma proposta de outras duas atividades didáticas para o ensino dessa língua.

Para desenvolver essa análise e apresentar nossa proposta, organizamos este capítulo com os seguintes temas: “A origem do purismo linguístico” que descreve algumas influências de políticas linguísticas brasileiras para a visão de língua monolíngue vigente no Brasil e a força que as gramáticas normativas exercem na elaboração de livros didáticos. Em seguida, a seção “Talian, esforços pela sua salvaguarda” traz uma definição dessa língua e algumas medidas tomadas para a sua proteção, como, por exemplo, a elaboração de um livro didático para o seu ensino. Na seção seguinte, “Análise de atividades para o ensino de Talian”, são investigadas duas atividades didáticas, em especial seus enunciados, de um livro já publicado para o ensino dessa língua. Após a análise, a seção “Proposta de atividades didáticas para o ensino de Talian” apresenta sugestões que podem

---

<sup>2</sup> O modelo ampliado de políticas linguísticas parte “do princípio de que a compreensão da política linguística das sociedades democráticas da atualidade passa mais pela análise das práticas e representações linguísticas e menos pela discussão da legislação oficial” (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 7). Para mais informações sobre o modelo ampliado de políticas linguísticas ver Ribeiro da Silva (2011), (2013), Spolky (2004) e Shohamy (2006).

<sup>3</sup> As autoras optaram conscientemente em escrever o nome dessa língua em maiúsculo pensando em dar ainda mais visibilidade a ela.

<sup>4</sup> Língua de herança é a língua com a qual uma pessoa possui identificação cultural e sentimento de pertencimento a determinada comunidade que a usa, seja por laços ancestrais, seja por convivência no mesmo ambiente sociocultural com falantes dessa língua (ORTALE, 2016, p. 27).

colaborar com o debate sobre políticas linguísticas talianas em sala de aula, em especial, a valorização das variações dessa língua. Finalizaremos, nas considerações finais, com algumas observações voltadas ao incentivo de elaboração de livros didáticos que contenham uma visão de língua plurilingue.

## **A origem do purismo linguístico**

Como pontuado na seção anterior, a produção de livros didáticos sofre influências de abordagens de ensino e de políticas linguísticas. Trata-se de tomadas de decisões que acontecem ao longo da elaboração das propostas e que não necessariamente os elaboradores, professores e alunos estão conscientes dessas escolhas.

Propor em um livro didático, por exemplo, atividades que considerem um padrão de língua como o ideal ou correto e não incluir a diversidade linguística comum nas línguas é uma ação limitadora e é uma decisão feita pelo(s) autor(es) e pelos editores, embora seja questionável se esses autores e editores estejam cientes disso. Mas qual é a origem dessa visão limitadora? Por que muitos livros didáticos de línguas sustentam a existência de um padrão ideal ou correto de fala e de escrita?

Na sequência, vamos discorrer sobre por que, há tanto tempo, propostas de ensino estão fundamentadas em um modo de pensar que sustenta um padrão ideal de língua.

De acordo com Borges Neto (2016), o texto gramatical mais antigo que é considerado um exemplo do estado inicial dos estudos gramaticais, é chamado de *Tékhné Grammatiké* e teve como autor Dionísio Trácio, um filósofo ligado à biblioteca de Alexandria, isso por volta do ano 100 a.C. Esse livro “consiste de algumas informações sobre a fonologia e a morfologia do grego antigo [...] e destinava-se, fundamentalmente, a estabelecer normas para a edição e fixação de textos literários [...]” (BORGES NETO, 2016, p. 267). As descrições apresentadas nessa gramática partiam de textos literários e tinham por finalidade estabelecer as formas corretas de ler esses textos, conforme Borges Neto (2016).

O gênero textual “gramática” por muito tempo vem seguindo a influência do livro escrito por Dionísio Trácio. As gramáticas tradicionais publicadas ainda hoje, geralmente “começam pela fonologia, seguem pela morfologia, sintaxe e terminam com as figuras

de linguagem” (BORGES NETO, 2016, p. 268). Além de ter sido uma referência para a ordem dos conteúdos, a *Tékhné Grammatiké* também foi seguida como modelo para definir a finalidade das gramáticas, segundo Borges Neto (2016, p. 268):

A grande maioria das gramáticas que conhecemos, nesses mais de dois mil anos de estudos gramaticais das várias línguas, segue esse formato padrão e busca estabelecer regras de correção linguística baseadas numa ‘norma’ literária [...] ou na norma da elite.

Felizmente, temos visto no Brasil, há pouco mais de 10 anos, a publicação de gramáticas que se distanciam desse padrão, como as obras de Castilho (2010), Neves (2011), Bagno (2012), entre outras. Porém, essas iniciativas são ainda muito recentes se considerarmos os séculos de dominação de publicações normativistas. Isso explica a razão pela qual existem tantas crenças idealizando um modo de falar como correto. Podemos ver isso também em muitos livros didáticos de línguas estrangeiras e maternas, os quais reproduzem conceitos há muito tempo apresentados por gramáticas do bem falar e escrever uma língua.

Além da influência recebida pelas gramáticas, os livros didáticos, assim como a sociedade em geral, sofrem a influência de políticas linguísticas adotadas no passado e que reverberam até os nossos dias.

Por influência de uma visão de língua ideal ou correta e impulsionada por interesses políticos, a História do Brasil vivenciou alguns fatos que repercutiram para o silenciamento de muitas línguas faladas no nosso país, além de contribuir para um terrível racismo linguístico presente até hoje. De acordo com Ribeiro da Silva (2014, p. 2),

no Brasil, são exemplos de política e de planejamento linguísticos a imposição do português como língua oficial do país (e a conseqüente proibição do uso de línguas indígenas) pelo Marquês de Pombal durante o Período Imperial, assim como a proibição do uso de línguas estrangeiras por comunidades de imigrantes durante a Era Vargas. Como se sabe, o Presidente Getúlio Vargas, na esteira das campanhas de nacionalização anteriores ao seu governo (a primeira data de 1911) implementou uma série de medidas (o planejamento linguístico) visando expurgar do território nacional aquelas línguas que ameaçariam a unidade do Estado (a política linguística).

Foram várias as medidas tomadas para expurgar as línguas do território nacional, como cita o autor.

Durante a Era Vargas, o decreto federal nº 406 de 4 de maio de 1938, por exemplo, proibiu as escolas étnicas, as aulas deveriam ser ministradas por brasileiros natos e em língua portuguesa. Outro decreto, no mesmo ano, determinou que os livros didáticos deveriam ter autorização prévia concedida pelo Ministério da Educação para o ensino nas escolas brasileiras. Materiais provenientes de outros países foram proibidos. Em 1942, com a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial, a Secretaria de Segurança Pública lançou um edital no dia 28 de janeiro de 1942, no qual tornava público aos estrangeiros naturais dos países da Itália, Alemanha e Japão a proibição de hinos, cantos e saudações, bem como o uso dos idiomas desses países (BALTHAZAR, 2016, p. 195-200).

No rastro dessas políticas adotadas houve o silenciamento de muitas línguas e conseqüentemente da cultura vivida por várias comunidades. De fato, tudo que estava voltado ao “ser italiano”, incluindo língua e cultura, foi negado, segundo Balthazar (2016):

Ser italiano ou ser ítalo-brasileiro durante a campanha de nacionalização na Era Vargas virou perigoso, errado, feio e contra a lei. Não há dúvidas de que esses sentimentos negativos foram passados para a língua e falar italiano foi considerado algo a ser evitado e vergonhoso. Getúlio Vargas sabia do poder da língua para uma nação. Ele chegou a dizer que “A língua é um nobre instrumento de afirmação da soberania nacional” (VARGAS, 1943, p. 304). Dessa forma, suas medidas conseguiram, naquele momento, fazer com que a língua [...] fosse vista como algo estranho à pátria. E pior, tudo que fosse estranho à pátria brasileira deveria ser combatido, negado e desvalorizado (BALTHAZAR, 2016, p. 207-208).

Com essa política linguística instituída pelo Estado, e tais medidas sendo tomadas, a influência foi muito grande nas escolas a ponto de não permitir o desenvolvimento de planejamentos linguísticos que considerassem as variedades linguísticas do Brasil.

Medidas como as acima apresentadas reforçam o pressuposto equivocado de que o nosso país é monolíngue. A ideologia da “língua única” há muito tempo tem camuflado a realidade plurilíngue do país (MÜLLER DE OLIVEIRA, 2007).

A língua Talian está entre as muitas línguas-culturas que sofreram e ainda sofrem as conseqüências das políticas e das crenças de que somos

um país monolíngue. Na próxima seção vamos discorrer sobre a definição dessa língua e verificar ações favoráveis e de proteção ao Talian.

### **Talian, esforços pela sua salvaguarda**

Talian é uma língua constituída no Brasil que nasce da necessidade de comunicação entre os imigrantes italianos que chegaram no final do século XIX. Esses imigrantes falavam línguas provenientes do norte da Itália que entram em contato com o português brasileiro (PB), e também com outras línguas faladas no Brasil, como o polonês, o alemão, entre outras. É a partir de todas essas línguas que nasce o Talian, uma *coiné/koiné* de base vêneta porque os imigrantes italianos eram, em sua maioria, da região do Vêneto (Itália).

Vale ressaltar que o que diferencia o Talian da língua vêneta, falada na Itália, é o contato linguístico com o português brasileiro (PB). De fato, já existem pesquisas que demonstram como o PB tem influenciado fortemente a língua Talian no Brasil<sup>5</sup>. Por outro lado, o vêneto entra em contato com o italiano *standard* e não com o PB.

Mudanças, variações e contato linguístico são processos naturais e inerentes às línguas vivas. Por isso, identificamos o Talian como uma língua do Brasil e que, mesmo tendo passado por um período de silenciamento, permanece em algumas comunidades até hoje.

É o caso, por exemplo, de 14 cidades brasileiras, 02 de Santa Catarina e 12 do Rio Grande do Sul, que cooficializaram a língua Talian. Podemos citar entre elas: Serafina Corrêa-RS (em 2009, primeiro município a cooficializar o Talian), Flores da Cunha-RS (em 2015), Nova Erechim-SC (em 2015) e Ipumirim-SC (em 2020)<sup>6</sup>.

Mas sem dúvidas um grande e importantíssimo passo na salvaguarda do Talian ocorreu em 2014 quando o Instituto do Patrimônio Histórico e Nacional (Iphan) a reconheceu como Referência Cultural Brasileira e a inseriu no Inventário Nacional da

---

<sup>5</sup> Ver LOREGIAN-PENKAL, Loremi; BALTHAZAR, Luciana Lanhi (2021).

<sup>6</sup> A lista de municípios brasileiros com línguas cooficializadas encontra-se disponível em: <<http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros/>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

Diversidade Linguística (INDL), instituído sob o decreto 7387/2010<sup>7</sup>. O INDL tem como objetivo dar visibilidade à pluralidade linguística brasileira. Para que o Talian fizesse parte do INDL foi necessário produzir muito conhecimento sobre a língua como, por exemplo, mapeamentos e entrevistas<sup>8</sup>.

No estado do Paraná o Centro de Estudos Vênetos no Paraná<sup>9</sup> (Cevep), desde 2018, também vem contribuindo com diversas ações para a salvaguarda da língua, entre elas: produção de dicionários, organização de palestras com as comunidades, participação em congressos científicos, criação de conteúdo para redes sociais<sup>10</sup>, entrevistas sociolinguísticas em Talian, acervo de fotografias e documentos históricos, além de organização de relatos escritos de falantes em língua Talian.

Uma das frentes de trabalho do Cevep, presente desde a formação inicial do grupo de pesquisa, é responsável pela produção de materiais para o ensino dessa língua. A frente é formada por pesquisadoras que estão desenvolvendo alguns materiais para o ensino da língua com especial atenção às variedades paranaenses. Dentre os materiais elaborados, está o livro do qual provém as duas atividades didáticas sugeridas no presente capítulo.

A próxima seção analisa duas atividades didáticas de um livro já publicado para o ensino de Talian e, em seguida, traz uma proposta de outras atividades que podem contribuir para a salvaguarda dessa língua.

---

<sup>7</sup> O decreto determinou que o INDL ficaria sob a gestão do extinto Ministério da Cultura e foi assinado na gestão do ex-presidente Lula, encontra-se disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7387.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7387.htm)>.

<sup>8</sup> O relatório final do projeto do inventário está disponível em: <<https://assodita.org.br/wp-content/uploads/2016/10/1.1.-Relat%C3%B3rio-Invent%C3%A1rio-Talian-Vers%C3%A3o-Final.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

<sup>9</sup> O Cevep é um grupo de pesquisa interdisciplinar registrado no CNPq e que tem como principal objetivo salvaguardar a língua Talian. Conta com a participação de pesquisadores de universidades paranaenses (Unicentro; UFPR; PUC-PR; UP), membros de associações ligadas à promoção cultural (Iphan; *Veneti nel Mondo*; *Associazione Padre Alberto Casavecchia*; Museu Municipal Cristòforo Colombo) e detentores do Talian das comunidades paranaenses pesquisadas. Mais informações sobre o grupo podem ser acessadas em: <<https://www.ceveptalian.org/>>.

<sup>10</sup> Facebook: <<https://www.facebook.com/talianlenguacultura>>, Instagram: @talian.lengua.cultura, Youtube: <<https://www.youtube.com/TalianLenguacultura>>.

## **Análise de atividades didáticas para o ensino de Talian**

As duas atividades analisadas, em especial seus enunciados, provêm do livro *Curso de Talian*<sup>11</sup> de Darcy Loss Luzzatto<sup>12</sup>. A obra é composta por 50 lições, cada uma com aproximadamente duas páginas. Segundo o autor, as “lições” são “apresentadas através de frases simples e objetivas, o dia-a-dia (*sic*) de pessoas comuns, como você, que se saúdam, que discutem situações corriqueiras...” (p.13). De fato, após os títulos das lições, são colocadas algumas frases, algumas vezes sem contexto entre elas, mas que fazem referência ao título, outras vezes, formam um texto. As frases são numeradas, a numeração vem destacada em negrito. Os títulos das lições variam bastante e passam por argumentos gramaticais como: “Os pronomes”, “Os verbos auxiliares”; Funções comunicativas: “No bar”, “Ao telefone” e ainda, títulos que incidem a uma proposta mais comunicativa, como, por exemplo: “Os italianos, como são?” ou “Quando éramos pobres”. Existe uma grande preocupação com a pronúncia porque praticamente todo texto escrito em Talian do material é transcrito logo em seguida, a transcrição é feita para que um brasileiro consiga ler o texto e não segue o alfabeto fonético internacional. As notas de rodapé são destinadas às explicações gramaticais e são dadas em português brasileiro. Em seguida, o autor propõe um “exercício de controle” (*esercissio de controllo*). A maior parte desses exercícios é de preenchimento de letras ou palavras, sempre com o mesmo enunciado. Todas as frases do exercício também estão com a tradução logo abaixo. Nas duas últimas “lições” a “atividade de controle” muda e passa a ser uma atividade de tradução. Em algumas lições, após o exercício de preenchimento existe uma charge ou uma ilustração, algumas vezes sem referência ao assunto da “lição”.

A primeira atividade analisada do livro *Curso de Talian* pertence a lição 26, intitulada “Os nossos antepassados vieram de Pádua”. A atividade solicita, conforme indica claramente o enunciado traduzido,

---

<sup>11</sup> LUZZATTO, Darcy Loss. *Curso de Talian*: para um brasileiro que quer aprender a falar, ler e escrever em Talian. 3. ed. Pinto Bandeira: Edições Araucária, 2020.

<sup>12</sup> Nossas observações e críticas direcionadas a algumas atividades do livro *Curso de Talian*, de autoria de Darcy Loss Luzzatto, ocorrem porque entendemos ser essencial que manuais didáticos sejam submetidos a análises continuamente. No entanto, reconhecemos e admiramos a grande contribuição do trabalho realizado por esse autor em prol do Talian.



que o aluno preencha os espaços com palavras em Talian, conforme a imagem a seguir.


Uma primeira observação importante é que a tradução em PB encontra-se bem abaixo da frase em Talian, não existe uma oportunidade para que o aluno primeiro entenda o enunciado, a tradução logo abaixo pode levar o aluno a ler a frase em PB sem sequer tentar entendê-la em Talian. Outra análise relevante, ainda sobre o enunciado, é que como todos os outros das 22 “lições” anteriores são iguais, é provável que o aluno já comece a realizar a atividade sem sequer precisar lê-lo.

As frases da atividade da figura 1 referem-se à cidade de Pádua, assunto central da “lição”. O aluno, entretanto, não precisa ler o texto inicial para responder a questão solicitada. Na verdade, o aluno não precisaria nem ler a própria frase da atividade para poder realizar o que lhe é solicitado, basta traduzir algumas palavras e o estudante consegue fazer a atividade. A frase 1 da figura 1, por exemplo, requer a tradução das palavras “trem”, “Veneza”, “apenas” e “minutos”. Um olhar atento do aluno comparando a frase em Talian com a frase em PB logo abaixo já seria suficiente para detectar quais são as palavras a serem traduzidas.

**Figura 1** - Curso de Talian, exercício de controle, lição 26

**ESERCÍSSIO DE CONTROL**  
*Meti al so posto le parole che ghe manca. Mèti al sò pósto lê paròte kê guè manca.*  
Coloque as palavras que estão faltando. Cada traço corresponde uma letra.

1. De trem, de Pádua a Veneza, são apenas 30 minutos.  
De \_\_\_\_\_, de Pádua a \_\_\_\_\_, i ze \_\_\_\_\_ 30 \_\_\_\_\_
2. Embora não seja uma cidade muito grande, em Pádua encontra-se de tudo.  
Seben che \_\_ la sia \_\_ grande \_\_\_\_\_, a Pádua se \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_
3. A tumba de Antenor, príncipe vêneto, está em Pádua.  
La \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ vêneto, la \_\_ a \_\_\_\_\_
4. Pádua é uma cidade que merece uma bela caminhada através de suas ruas antigas. Pádua la \_\_ una \_\_\_\_\_ che la \_\_\_\_\_ una spassiada \_\_\_\_\_ le so \_\_\_\_\_



Fonte: LUZZATTO, 2018, p. 83.

A ilustração após a atividade não é explicada e não refere-se a nenhuma frase da própria atividade, mas provavelmente faz referência à Universidade de Pádua, citada no texto na página anterior.

A figura 2 demonstra a segunda, e última, tipologia de atividade didática do material, uma atividade de tradução de frases:

**Figura 2** - Curso de Talian, exercício de controle, lição 48

**ESERCÍSSIO DE CONTROLLO**  
*Meti in brasilian le quatro frasi che soto le ze scrite in talian.*

1. Co se ritorna al nostro paese de nàssita se pensa de catar ancora el passà, invesse el passà l'è morto.
  
2. El tempo el rovina fora tuto, anca le persone.
  
3. El progresso el ga portà via i nostri ricordi. Adesso l'è tuto novo, ma anca tuto sensa gusto.
  
4. Volei farve una indovinela. Go pensà sora un per de ore, ma no me go ricordà de gnanca una.

Fonte: LUZZATTO, 2018, p. 160.

As quatro frases da atividade referem-se à lição 48, intitulada “Um pouquinho de Poesia - As Chaminés”. O enunciado não é traduzido (Coloque em brasileiro as quatro frases abaixo escritas em Talian), dessa forma, o aluno é obrigado a entender o que lhe é solicitado na língua alvo para poder realizar a atividade. Como requer tradução, as frases 1, 2, 3 e 4 estão somente em Talian e não em PB.

As atividades didáticas do livro *Curso de Talian*, portanto, são todas chamadas de “exercícios de controle” e das 50 lições, 48 são como a exemplificada na figura 1, ou seja, atividades de preenchimento de letras ou palavras. Os “exercícios de controle” das outras duas lições são realizados através de uma atividade de versão e uma de tradução (figura 2).

Através da análise, percebe-se uma pequena quantidade de tipologias de atividades, além disso, as duas existentes (preenchimento e tradução) demonstram uma abordagem mais

tradicional de ensino de língua com pouco (ou nenhum) espaço para a apresentação de variedades da língua.

A nomenclatura usada no livro (lição, exercício de controle) também nos remete a abordagens mais tradicionais e estruturalistas de ensino de línguas.

Em relação às variedades, o material rechaça a utilização de palavras de outros idiomas, como demonstra o trecho a seguir:

Muita gente utiliza a palavra portuguesa verão, convenientemente [ou inconvenientemente?] venetizada, *veron*, quando o correto é *istá*. Sempre que existe a palavra correta em talian não utilize outra tirada de outro idioma (LUZZATTO, 2018, p.47, grifos do autor).

A ideia é retomada em outros momentos nos quais o autor afirma que “deve ser evitado” tudo que for “brasileirismo” (p.47) na língua Talian.

Outro aspecto a ser considerado na atividade analisada na figura 1, mas também em todo o livro didático, é o grande apego à pronúncia, praticamente todo o material é transcrito pelo autor<sup>13</sup>, como pode ser visto no enunciado da atividade (figura 1).

Sabemos que a língua Talian foi, e ainda é, repassada oralmente e, portanto, é especialmente falada por seus detentores. A escrita e a leitura são habilidades menos relevantes para os falantes no dia a dia. Entretanto, a proposta pelo livro didático analisado é da atividade de pronúncia como simples repetição e sem nenhuma interação entre os alunos. Não podemos negar que atividades de aprimoramento fonético podem contribuir, de acordo com o momento, com o aprendizado de uma língua, entretanto, se inseridas em contextos comunicativos podem ir muito além e promover o uso real da língua, muito similar ao uso que os falantes/estudantes de Talian já fazem com essa língua em suas casas ou comunidades. O ensino de Talian como língua de herança não pode, de maneira alguma, deixar de perceber o contexto no qual essa língua está inserida, ou seja, nas comunidades talianas a língua Talian é, sobretudo, falada e ouvida. Este panorama nos leva a perceber que todo o apego à pronúncia do autor talvez se dê, pela

---

<sup>13</sup> A transcrição é realizada sem nenhum rigor científico, o que, por um lado, talvez demonstre a intenção de alcançar um maior número de falantes, mas, por outro, pode demonstrar, mais uma vez, indícios de um ensino tradicional.

repetição de padrões gramaticais normativistas que tendem a iniciar o ensino da língua pela fonética e fonologia.

Diante desta análise, faz-se necessária uma nova proposta para o ensino dessa língua, esse é o tema da próxima sessão.

### **Proposta de atividades didáticas para o ensino de Talian**

Após alcançar os resultados da análise apontada acima, demonstrou-se necessário apresentar uma proposta que abarcasse no livro didático questões relacionadas às políticas linguísticas talianas, como as variações da língua, por exemplo.

A proposta aqui apresentada provém de um livro para o ensino de Talian que está sendo elaborado pelas autoras do presente artigo, junto à professora Wânia Beloni, todas membros do Cevep.

O livro será dividido em dez unidades didáticas, cada uma delas com um tema relevante para a comunidade taliana: família, culinária, religião, trabalho e língua estão entre eles<sup>14</sup>. Cada unidade será traduzida por um falante de uma cidade do PR escolhida pelas autoras, dessa forma, se dará visibilidade às variedades talianas paranaenses<sup>15</sup>. O livro é destinado principalmente aos falantes do PR e por isso, a maior parte do insumo é proveniente dos próprios detentores paranaenses da língua, ou seja, os áudios, vídeos, fotos são, em sua maioria, de falantes reais de Talian. A abordagem do livro provém do arcabouço teórico da abordagem baseada em tarefas (ELLIS, 2003) e da abordagem intercultural (FREIRE, 1992, 1993, 2001)<sup>16</sup>.

As duas atividades apresentadas são da unidade 2 – *Mi parlo Talian* (Eu falo Talian)<sup>17</sup>. Tal unidade apresenta poucos objetivos linguísticos, com foco

---

<sup>14</sup> Os temas das unidades didáticas são algumas das palavras-chave do Cevep, vários trabalhos do grupo são guiados por elas (família, religião, trabalho, língua) Segundo os membros do grupo, elas identificam o falante de Talian. Algumas palavras do Cevep foram inspiradas no artigo *Bilinguismo, Identidade étnica e atitudes linguísticas* de Vitalina Maria Frosi (2010).

<sup>15</sup> Após a tradução dos falantes, o material passará por uma revisão ortográfica conforme a *Gramática Talian par Cei e Grandi Gramática e Storia*, livro lançado em 2021 com uma proposta de ortografia padrão da língua.

<sup>16</sup> Para mais detalhes sobre a abordagem teórica do livro ver: BALTHAZAR, Luciana Lanhi; PERIN SANTOS, Joviana Maria (2021).

<sup>17</sup> Como já mencionado, cada unidade didática do livro será traduzida por um falante paranaense, essa foi traduzida por Moisés Stival, falante de Curitiba, bairro de Santa Felicidade.

em aspectos sociolinguísticos, sobretudo nas variedades talianas paranaenses. De fato, este é um ponto de constante atenção não somente na unidade didática 2, segundo as autoras:

Um dos desafios desse material tem sido contemplar as variedades do Talian no Brasil falado pelos seus detentores e o caminho encontrado para isso está nas abordagens de ensino que utilizamos, as quais favorecem o dinamismo intrínseco às línguas. [...] Além disso, os alunos são instigados a se expressar na sua variedade, não impondo ou determinando, desse modo, um modelo idealizado (BALTHAZAR; PERIN SANTOS, 2020, p.872).

A figura 3 mostra um exemplo dessa preocupação: primeiro com a apresentação da variante da palavra “escola” e, em seguida, com a atividade que proporciona a sua percepção:

**Figura 3** - Unidade didática 2, atividade 22, *Mi parlo Talian*

LEDI QUA

22. In verità, a scola a ze un locale che i parlanti de Talian i gà sofristo preconseti con a lèngua e con a so identità. Podemo osservare che tante volte a scola non se preocupa con e variassion linguistiche e e considera "sbaliae". Magari, e parole e continua essendo parlae de maniere differenti. Desso, riledi e intreviste danovo e completa a tabela con e varianti dea parola "scola" in Talian del Paraná.

SCOLA

VARIANTE SITÀ DE COLOMBO/PR	VARIANTE COLÔNIA DE SANTA FELISSITÀ - CURITIBA/PR	COME ZE CHE SE PARLA "SCOLA" NTEA ME SITÀ: .....

Leia aqui

22. De fato, a escola é um local no qual os falantes de Talian sofreram preconceitos com a língua e com a sua identidade. Podemos observar que muitas vezes a escola não se preocupa com as variações linguísticas e as considera “erradas”. Entretanto, palavras continuam sendo faladas de formas diferentes.

Agora, releia as entrevistas novamente e complete a tabela com as variantes da palavra “escola” em Talian no Paraná.

Palavra: ESCOLA	Variante da cidade de Colombo / PR	Variante do Bairro Santa Felicidade - Curitiba/PR	Como se fala "escola" na minha cidade:


Fonte: Material produzido pelo Cevep.

Na atividade da figura 3 o aluno deverá reler os depoimentos transcritos de falantes do PR, nos quais detentores relatam suas experiências pessoais na escola. As falas são trechos de entrevistas realizadas pelos membros do grupo de pesquisa Cevep e foram transcritas exatamente como os falantes as pronunciaram, apenas a revisão ortográfica foi realizada.

Nos depoimentos é possível perceber variantes da palavra "escola": *scoea* é falada em Colombo, enquanto, em Santa Felicidade, bairro de Curitiba 23 km distante de Colombo, os informantes falaram *scola*. Além das duas variantes, o livro ainda apresenta uma terceira coluna para que o aluno possa escrever uma outra variante, caso exista na sua comunidade. A proposta seguinte faz a mesma atividade com a apresentação das variantes da palavra "língua" (*engoa* para Colombo e *lengua* para Santa Felicidade, ambas presentes nos depoimentos transcritos).

A próxima atividade oportuniza o debate sobre o conceito de variação linguística entre os alunos/falantes, conforme nos mostra a figura 4:

**Figura 4** - Unidade didática 2, atividade 26, *Mi parlo Talian*


NDEMO CIACOLAR(E)

26. Poito dire che e parole e varia de maniera "coreta" o "sbalià"? Come ze che saria, par esempio, a maniera "coreta" de parlare a parola "lèngua"? E come ze che a maniera "sbalià".  
Ciàcola/Discori con i to coleghi e maestro(a).

27. Poito notare parché el Talian par tanto tempo el ze stà considerà na lèngua "sbalià"? Ciàcola/Discordi con i to coleghi e maestro(a).

A maniera iusta de parlare a ze...  
Non ghe maniera sbalià e iusta parché...  
El Talian el ze ciamà cussita parché...

Vamos conversar

26. Pode-se dizer que as palavras variam de forma “correta” ou “errada”? Qual seria, por exemplo, a forma “correta” de falar a palavra “língua”? E qual a forma “errada”? Discuta com seus colegas e professor.

27. Você percebe porque o Talian por muito tempo foi considerado uma língua “errada”? Discuta com seus colegas e professor.

No balãozinho:

O jeito certo de falar é...

Não tem maneira errada e certa porque....

O Talian é chamado assim porque....

Fonte: Material produzido pelo Cevep.

A figura 4 apresenta duas atividades didáticas (26 e 27), mas nos concentramos apenas na 26. A 27 foi traduzida somente por questões de *layout*, não teríamos como cortar o balão de fala porque ele é importante para a realização da 26 também.

De fato, um primeiro aspecto interessante é a presença de um balão de fala (colorido em azul e com fundo também azul para ficar em destaque na página). O desenho reforça o título “Vamos conversar” incentivando os alunos a realizá-la oralmente. Além disso, os balões de fala possuem sugestões que podem ajudar os alunos a começar uma frase para expressar sua opinião. Como já dito, a oralidade é uma habilidade ainda muito relevante no contexto de Talian como língua de herança no Brasil e, portanto, todo livro didático que se proponha a esse objetivo deveria levar em consideração tal aspecto e propor muitas atividades de produção oral.

A atividade 26 retoma o assunto da pesquisa já feita pelos alunos anteriormente na qual eles verificam as variantes da palavra “língua” em depoimentos de falantes de Colombo e Santa Felicidade. Após perceber que a variação existe, o aluno é convidado a olhar para o tema e, com a ajuda do professor, espera-se que ele perceba que não existe apenas uma variante “correta”.

As atividades do material proposto pelo Cevep podem proporcionar não somente momentos nos quais os alunos percebem as variantes do Talian, mas também momentos nos quais eles podem conversar sobre o assunto e analisar qual é a sua. O termo “variação”, proveniente da Sociolinguística, é discutido de forma didática e

prática. Espera-se que os alunos cheguem à conclusão que conceitos como “certo” e “errado” não são aplicáveis à língua, ou seja, em Colombo se fala *scoea* e *engoa* e, em Santa Felicidade, *scola* e *lengoa*. Dessa forma, o aluno entende que línguas variam e o livro didático, por sua vez, ao falar sobre o assunto, com todo seu “poder”, legitima tais afirmações sociolinguísticas.

A próxima seção traz as observações e conclusões acerca das análises e propostas aqui desenvolvidas.

### **Considerações finais**

A proposta do presente capítulo era perceber, através da análise de duas atividades didáticas de um livro didático para o ensino de Talian já publicado e de outro ainda em fase de elaboração, questões relacionadas às políticas linguísticas contempladas nos livros.

As quatro atividades apresentadas demonstram propostas de ensino e aprendizagem de línguas bem distintas.

O *Curso de Talian* defende um ensino com atividades de preenchimento no qual o resultado é a estrutura linguística esperada para que a frase se torne gramaticalmente correta. O contexto não tem nenhuma relevância na aprendizagem, embora as “lições” apresentem um tema, elas servem apenas de pano de fundo para que algumas palavras sejam traduzidas. Todas as atividades analisadas são controladas, fechadas, padronizadas, rotinizadas e descontextualizadas. Servem para praticar, automatizar e conscientizar o aprendiz sobre as estruturas da língua Talian. Não valorizam, portanto, os contextos de uso do Talian como língua de herança no Brasil e remetem para uma visão estruturalista de língua focada na forma, no ensino da língua pela língua, como já explicado anteriormente. Dentro dessa perspectiva de ensino, a variação linguística não tem espaço e pode ser até considerada “erro” a ser evitado. Nessa perspectiva, a visão que o livro traz é de uma unidade de língua taliana padrão a ser seguida pelo aluno, ou seja, a língua “correta” é ensinada pelo livro didático e o aluno deve aprendê-la reproduzindo o modelo que lhe é proposto. Não existe, portanto, espaço no livro para perceber, e muito menos debater, as variedades da língua alvo.



Por outro lado, as duas atividades do livro proposto pelo Cevap dão bastante visibilidade às variantes da língua taliana. O contexto da unidade didática 2 é todo direcionado para o debate sociolinguístico e o papel do Talian no Brasil e no mundo. As duas atividades são abertas e contextualizadas. Ou seja, não existe uma resposta única e o aluno pode, ou não, concordar com o que lhe é proposto. Os enunciados abrem possibilidades de discussão, análise e interação com os colegas e com os professores, e como já afirmado, a partir deles pode-se perceber características da metodologia escolhida pelas autoras.

O modelo de língua apresentado é real, são transcrições ou trechos de entrevistas com detentores paranaenses. Portanto, a língua dos falantes não é somente reproduzida pelos alunos, como no material *Curso de Talian*, mas analisada em contexto comunicativo junto aos colegas e aos professores.

Concluindo, através deste capítulo, procuramos mostrar como uma atenta análise ao livro didático, ou apenas a algumas atividades, auxilia na percepção da abordagem metodológica do livro e também na reflexão sobre aspectos de política linguística dentro e fora de sala de aula.

Não foi levado em consideração neste estudo as implicações do professor com o livro, entretanto é importante que ele tenha consciência que tais aspectos de política linguística estão presentes no material. O estar consciente faz com que o professor use ou escolha o livro didático com mais autonomia sabendo que o livro poderá conduzir a aprendizagem e a formação dos alunos.

Em relação ao Talian no Brasil, a aceitação pelo aluno de uma variante diferente da sua ou o acesso a uma variedade diferente daquela falada na sua comunidade está muito atrelado ao livro adotado pelo professor. Se tudo isso é ignorado ou negado, possivelmente o aluno também terá a mesma postura em relação a outras variedades. Por outro lado, quando as variedades são apresentadas no livro didático e vistas como naturais na língua, possivelmente o aluno tomará para si tais conceitos referentes às políticas linguísticas talianas.

O ensino de língua é palco de política linguística (RAJAGOPALAN, 2011) e portanto, quem elabora um livro didático, com todo poder que ele representa em sala de aula, se insere em cena. Que tenhamos a(u)tores conscientes do seu papel nesse palco.

## Referências

- BALTHAZAR, Luciana Lanhi. *Atitudes linguísticas de italo-brasileiros em Criciúma (SC) e região*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.
- BALTHAZAR, Luciana Lanhi; PERIN SANTOS, Joviana Maria. Material didático para ensino de Talian como língua de herança no Brasil. *Revista X*, [S.l.], v. 15, n. 6, p. 859-882, dez. 2020. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/76820>>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- BORGES NETO, José. Gramática do português brasileiro. In: LAGARES, Xóan Carlos [et. al.]. *Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores*. 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo : Parábola, 2012. 1.056 p.
- CASTILHO, Ataliba de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CALVET, Louis-Jean. 2007. *As políticas linguísticas*. Trad. Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo, Parábola Editorial: IPOL.
- ELLIS, Rod. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: OUP, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança*. Paz e Terra, 1992.
- FROSI, Maria Vitalina. Bilinguismo, identidade étnica e atitudes linguísticas. In: FROSI, Maria Vitaliana et all. *Estigma: cultura e atitudes linguísticas*. 1. ed. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul (EDUCS), 2010.
- LOREGIAN-PENKAL, Loremi; BALTHAZAR, Luciana Lanhi. Conta linguístico Português Brasileiro - Talian em Santa Felicidade (Curitiba) e Colombo, Paraná. *Web Revista SOCIODIALETO*, [S.l.], v. 11, n. 33, p. 1- 39, maio 2021. ISSN 2178-1486. Disponível em: <[http://sociodialeto.com.br/index.php/socio\\_dialeto/article/view/337](http://sociodialeto.com.br/index.php/socio_dialeto/article/view/337)>. Acesso em: 21 jul. 2021.
- LUZZATTO, Darcy Loss. *Curso de talian: para um brasileiro que quer aprender a falar, ler e escrever em talian*. 3. ed. Pinto Bandeira, RS: Edições Araucária, 2018.

MULLER DE OLIVEIRA, Gilvan. Prefácio. In: Calvet, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007, p. 07-10.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática dos usos do português*. São Paulo: UNESP. 2011.

ORTALE, Fernanda. *A formação de uma professora de Italiano como língua de herança: O pós-método como caminho para uma prática docente de autoria*. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Livre-Docente em Língua Italiana. São Paulo, USP, 2016.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A norma linguística do ponto de vista da política linguística. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011.

RIBEIRO DA SILVA, Elias. “[...] você vai ter que aprender inglês de qualquer jeito, querendo ou não!”: Exames de línguas e política linguística para o inglês no Brasil. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, SP, 2011.

\_\_\_\_\_. A pesquisa em política linguística no Brasil: contribuições dos estudos sobre crenças e ensino/aprendizagem de línguas. XVII Congresso Internacional Asociación de Linguística y Filología de América Latina (ALFAL 2014). João Pessoa - Paraíba, Brasil, 2014. Disponível em: <<http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0885-1.pdf>>.

Acesso em: 26 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. *Revista Scielo*. Dossiê Temático Trabalhos em Linguística Aplicada 52 (2), dez. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/dT93Vp7MjTx9YgxPzqCrP4N/?lang=pt>>.

Acesso em: 27 jul. 2021.

SHOHAMY, Elana. 2006. *Language Policy: hidden agendas and new approaches*. London and New York: Routledge.

SPOLSKY, Bernard. 2004. *Language Policy*, Cambridge, Cambridge University Press.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 7. ed. São Paulo, Ática, 2005.

# O JOGO DA PRESENÇA-AUSÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE CULTURA EM MATERIAIS DE LE

Juliana de Sá França  
Franciele Luzia de Oliveira Orsatto

## Introdução

A preocupação sobre a articulação entre língua e cultura no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs) tem ganhado destaque nas discussões acadêmicas das últimas décadas. O entendimento de que é necessário considerar as LEs inseridas nas práticas sociais, considerando o entrelaçamento entre língua, cultura, história e ideologia, parece ser consenso, o que sinaliza, aparentemente, para a superação de vieses que as reduziam a simples instrumentos de comunicação.

Apesar disso, a definição de cultura é complexa e não se traduz em voz uníssonas, variando conforme a perspectiva teórica adotada. A partir da mirada discursiva que sustenta este trabalho, a noção possui uma ordem própria, com “caráter dinâmico, não fixo nem fechado” (FERREIRA, 2011, p. 60), ou seja, as culturas não são engessadas nem domináveis, mas estão atreladas à produção de sentidos. Nessa perspectiva, o trabalho em sala de aula deve ser orientado pela leitura polissêmica e por gestos de interpretação, alargando a compreensão dos sujeitos tanto sobre o outro-estrangeiro quanto sobre si mesmos.

Com um texto que se alinha ao entendimento das práticas pedagógicas de LE como lugar de discursividade(s), as Orientações Curriculares Nacionais (OCN, 2006) pautavam-se na compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem de LE não poderia ocorrer dissociado dos valores sociais, culturais e ideológicos que a constituem, assumindo a perspectiva enunciada por Morin (2000) de que deve preocupar-se com “uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (BRASIL, 2006, p. 90).

O documento possuía, ainda, um capítulo voltado especificamente para a língua espanhola, manifestando a preocupação em dar espaço e valorizar a diversidade cultural, social e linguística dos países em que o espanhol é língua oficial, visto que o histórico do ensino desse idioma é marcado, no Brasil, por uma preponderância de materiais e referentes oriundos da Espanha.

O atual documento norteador, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), reitera o compromisso “com uma formação voltada a possibilitar uma **participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens**” (BRASIL, 2018, p. 481, grifos do autor). Centrada em orientações voltadas especificamente à língua inglesa, a BNCC menciona, explicitamente, a importância do viés intercultural para as práticas desenvolvidas em sala de aula.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), responsável por avaliar e aprovar as obras que circularão nas escolas públicas brasileiras, também reitera, em seu edital de chamamento para a submissão de obras de LE, a observação de critérios que tocam, especificamente, no tema cultura. Os critérios dizem respeito ao livro didático (LD) não veicular “**estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras** envolvidas, nem às nossas próprias em relação a elas” (BRASIL, 2015, p. 40, grifos nossos), bem como favorecer o acesso “à **diversidade cultural**, social, étnica, etária e de gênero” (BRASIL, 2015, p. 40 grifos nossos), oferecendo “oportunidade de acesso a manifestações estéticas das **diferentes comunidades que se identificam com as culturas estrangeiras e nacionais**” (BRASIL, 2015, p. 40, grifos nossos).

Cientes do relevante papel que cumprem os LDs de LE no contexto escolar brasileiro e compartilhando das observações de Paraquett (2012) sobre a necessidade da contínua interlocução “entre pesquisa e produção de material didático”, o presente trabalho visa refletir sobre a (não) presença de referentes culturais na unidade inicial de duas obras de LE aprovadas pelo PNLD-2018: *Way to Go*, doravante WTG, e *Sentidos en lengua española*, doravante SLE. A escolha por coleções de disciplinas diferentes instiga a curiosidade sobre a condução dos trabalhos que, segundo a BNCC, deveriam atingir as mesmas competências. Assim, pautando-se na Análise de Discurso de linha francesa, toma-se como corpus a unidade I do volume I dos LDs para a observação de três

aspectos: a) a temática; b) o discurso imagético de abertura da unidade; c) atividades de cunho intercultural.

### **Línguas e culturas: o jogo da presença-ausência**

As obras tomadas como objeto destas reflexões, *WTG* e *SLE*, foram submetidas e aprovadas na mesma edição do PNLD e possuem características organizacionais comuns: dividem-se em três volumes – um relativo a cada série do ensino médio –, acompanham material de áudio e não são consumíveis. Ambas são abertas por um texto de apresentação, que se repete em cada um dos volumes, no qual anunciam seus objetivos, descrevem suas propostas metodológicas e se comprometem com a proposição de um material que preza pela formação de estudantes críticos e reflexivos, como almejado pelos documentos oficiais de ensino.

Embora a abordagem de temas culturais não seja expressa, explicitamente, entre os objetivos das publicações, as seções de apresentação ressoam sentidos que permitem entrever certo direcionamento à articulação entre língua e cultura. Ao exporem que o trabalho com a linguagem está pautado nas práticas sociais, os LDs acenam para a superação do viés tecnicista e estruturalista da língua, pois se supõe que a abordagem na perspectiva proposta não pode furtar-se da mobilização de aspectos ideológicos, históricos e **culturais**, considerados inerentes as ditas práticas.

*WTG* faz alusão à arte e ao entretenimento – tidos como produtos culturais – e manifesta o anseio de explorar “a **diversidade cultural** e a riqueza das variações linguísticas” (FRANCO; TAVARES, 2016, p. 3, grifos nossos). Por sua vez, *SLE* não menciona o termo “cultura” – ou suas variantes – nesse contato inicial, mas permite inferi-lo ao enunciar que vislumbra a aproximação do aluno a distintas práticas sociais, o que possibilitaria ao estudante alargar sua compreensão sobre o mundo e sobre si mesmo. Entende-se, a partir da mirada discursiva, que esse objetivo pode ser traduzido em um exercício de alteridade, possível apenas quando se considera o confronto entre os lugares ocupados pelos sujeitos e, portanto, incluindo os referentes socioculturais a eles inerentes.

Assim, na formação discursiva a que os dizeres dos LDs se associam, seria possível considerá-los como formas parafrásticas de se referir à

“cultura”, ainda que não exatamente equivalentes, pois a pouca ênfase dada à noção na apresentação das obras pode levar ao entendimento de que não é necessário que se fale sobre ela – quiçá porque a articulação entre língua e cultura soe como ponto comum e trivial nas discussões sobre ensino de LE. Apesar disso, como chama atenção Ferreira (2011), é necessário “pensar com mais atenção na cultura e de como ela, por vezes, aparece à margem, como uma *presença ausente*” (FERREIRA, 2011, p. 56, grifos da autora).

## As temáticas

De acordo com Coracini (1999), à escola é atribuído o papel de preparar o alunado para a vida em sociedade “segundo, é evidente, os valores que essa sociedade reconhece como seus” (CORACINI, 1999, p. 33). Por extensão, é possível afirmar que os LDs, assim como a instituição escolar, também buscam refletir em suas páginas as formas de ver, sentir e explicar o mundo que se impõem como dominantes em determinado momento histórico, já que – como produtos comerciais que são – necessitam adaptar-se às demandas e necessidades de uma época para que sejam aceitos/adotados.

Há algumas décadas, a (r)evolução da tecnologia associada à globalização vem impactando de diferentes formas a vida humana e, neste contexto, desenvolveu-se o imaginário que relaciona a aprendizagem de língua inglesa a formas de acesso a meios tecnológicos e a melhores postos de trabalho em um mercado laboral cada vez mais competitivo. Nesse sentido, os discursos que enfatizam a língua inglesa como “senha de acesso” para o mundo globalizado reverberam “na produção e legitimação de (determinados) sentidos para o ensino e a aprendizagem dessa língua estrangeira” (ROSA, 2009, p. 6).

Parecendo ressoar vozes atreladas a tal discurso e buscando atender às disposições do Artigo 1º, § 2º, da LDB, de que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 2020, p. 8), WTG inicia seu primeiro volume abordando o tema “tecnologia” na unidade didática denominada *Why do they use technology?*<sup>1</sup>. Por ser o primeiro contato formal do estudante de nível médio de ensino com a língua inglesa na escola regular, avalia-se que a temática pode produzir efeitos de sentido de que a importância do

---

<sup>1</sup> “Por que eles usam tecnologia?”, tradução nossa.

conhecimento do idioma não reside, especificamente, em seu valor cultural, mas, sim, na concepção de que esta é a língua da qual todos devem apropriar-se para obter êxito no mundo globalizado.

Assim, pensando nos discursos que circulam em nossa sociedade a respeito da importância da língua inglesa, todos esses discursos constituem e (re)significam a identidade do sujeito na medida em que “o dizem”: falar inglês não é apenas “saber a língua internacional”, e sim, se inscrever numa posição discursiva de poder (ROSA, 2003, p. 34-35).

Se a associação entre inglês e globalização/inglês e tecnologia é constantemente reiterada, pode-se afirmar que há uma legitimação desse discurso a partir do que Foucault (2000) chamou de produção de efeitos de verdade, ou seja, ocorre uma naturalização discursiva, fazendo com que certos dizeres relacionados à aprendizagem de língua inglesa sejam aceitos pela sociedade sem quaisquer problematizações por soarem como “naturais”. Assim, sob a face do “global”, minimizam-se sentidos outros e questionamentos que poderiam ser relacionados ao idioma, “pois tudo aquilo que poderia e/ou deveria ser visto e sentido como estranho e que seria passível de ser contestado e questionado é compreendido como normal, qualidade essencial ou natural” (LESSA, 2002, s.p.).

Assim, as possibilidades de se discutir a relação entre a língua inglesa e a cultura de seus falantes não é colocada em primeiro plano. O material focaliza o uso da tecnologia, mas não explicita a relação entre tecnologia e língua inglesa, cuja motivação está ancorada em fatores econômicos que a impulsionam. Problematizar este cenário permite que se atue no sentido de desenvolver um ensino de língua menos ingênuo, compreendido no bojo das questões ideológicas, econômicas, sociais e políticas necessariamente implicadas nesse processo. Verifica-se que, na unidade em tela, WTG não estabelece relações entre a LE e as culturas ela relacionadas de forma direta, o que produz uma lacuna na relação que o aprendiz estabelece com o idioma e a(s) cultura(s) a ele atreladas, já que “para compreender a cultura de um povo, de um grupo, é preciso conhecer a sociedade onde ele vive e está” (FERREIRA, 2012, p. 61).

SLE também abre a coleção pautando-se em um assunto que reverbera socialmente, entretanto em uma perspectiva que se afasta daquela adotada por WTG, pois coloca em cena a diversidade



constitutiva dos países que compõem o mundo hispânico<sup>2</sup> por meio da unidade “*Una lengua, muchos pueblos*”<sup>3</sup>. Uma leitura apressada do título poderia sugerir certa homogeneidade entre distintas nações pelo fato de possuírem como ponto comum a oficialidade de um idioma, entretanto as possibilidades da produção de tal efeito de sentido são se efetiva com a explicitação do tema, que acompanha o título da unidade: “*la lengua española y las culturas hispánicas*”<sup>4</sup>. A flexão de número atua como indício de que o LD compreende a diversidade cultural atrelada à língua.

Reiterando este posicionamento, lê-se como um dos objetivos da unidade promover a aproximação do aluno “*a la lengua española y a la diversidad y pluralidad cultural de los pueblos hispánicos*”<sup>5</sup>, o que, aparentemente, pode ser interpretado como uma superação de preocupações expressas nas OCN (2006), sobre práticas de ensino do idioma que pareciam deter-se demasiadamente sobre aspectos relacionados a manifestações provenientes da Espanha, o que “reforçava a hegemonia da variante europeia da língua espanhola, desconsiderando ou caricaturando as variantes hispano-americanas” (PARAQUETT, 2012, p. 386) e as culturas do continente americano.

A escolha do tema de abertura de SLE se alinha ao que preconiza o próprio PNLD sobre a abordagem de temas culturais, mas, sobretudo, ecoa vozes de professores, pesquisadores e estudantes de licenciaturas, que, durante muito tempo reivindicaram – e continuam reivindicando – visibilidade a todos os países hispano-falantes nas práticas pedagógicas e materiais empregados para o ensino de espanhol na escola regular.

Compreende-se, assim, que a unidade I de SLE sinaliza para uma proposta que concebe a indissociabilidade entre língua e cultura, visto que o foco não se volta para o trabalho metalinguístico, privilegiando-se a abordagem de temas culturais oriundos de, pelo menos, cinco nações distintas em que o espanhol é idioma oficial. Mais do que apresentar uma lista contendo os países hispano-falantes, o LD parece

---

<sup>2</sup> Sob a denominação “mundo hispânico” costuma-se incluir o conjunto de países em que o espanhol é idioma oficial.

<sup>3</sup> “Uma língua, muitos povos”, tradução nossa.

<sup>4</sup> “A língua espanhola e as culturas hispánicas”, tradução nossa.

<sup>5</sup> “À língua espanhola e à diversidade e pluralidade cultural dos povos hispánicos”, tradução nossa.

preocupar-se com o engajamento discursivo do aluno por meio de uma trajetória marcada por gestos de interpretação.

Correspondendo às prerrogativas do PNLD sobre contemplar “manifestações estéticas das diferentes comunidades que se identificam com as culturas estrangeiras e nacionais” (BRASIL, 2015, p. 40), a unidade reúne diferentes materialidades discursivas a partir da reprodução de obras intelectuais de personalidades da cena hispânica, que atuam como ponto de partida para a proposição de encaminhamentos de cunho interpretativo-reflexivo.

Vê-se, assim, que as duas coleções se alinham às prerrogativas do PNLD, que determinam a abordagem de “temas adequados ao ensino médio” (BRASIL, 2015, p. 39), entretanto WTG o faz a partir do que se poderia chamar de “cultura do global”, numa perspectiva generalista de hábitos atrelados aos efeitos da globalização e dos meios digitais – não associando tais formas de ser e atuar a nenhum território de fala inglesa (ou não) de modo específico – enquanto SLE oferece pequenas amostras de algumas das manifestações culturais originárias de países hispano-falantes situados em três continentes distintos, o que pode ser entendido como uma tentativa de estabelecer/aprofundar a relação do aluno com a língua espanhola e suas culturas.

### **As imagens de abertura**

Na perspectiva discursiva, a materialidade imagética também pode ser assumida como discurso, uma vez que, conforme Coito (2012), não está imune aos efeitos da ideologia e é produtora de efeitos de sentidos: “a imagem cristaliza o desenho, mas movimenta os sentidos e a relação texto/imagem mobiliza olhares que nos convidam a perceber como se dá a produção de sentidos no gesto de ler” (COITO, 2012, p. 17). Assim, a imagem não é transparente e já dotada de sentidos: possui opacidade e reivindica uma leitura interpretativa.

Estabelecendo relação com o texto verbal, WTG apresenta cinco imagens relacionadas à temática destacada na seção anterior: nelas, há pessoas fazendo uso de instrumentos tecnológicos diversos – como celular, computador e *tablet* – em distintas situações, que vão desde momentos de lazer até a instrução formal *on-line*. Percebe-se que não há preocupação em contextualizar os elementos, que foram extraídos de

bancos de imagens: não se faz menção sobre em que lugar ou quando foram capturadas as fotografias.

A falta de referentes cria uma certa atmosfera de artificialidade, desperdiçando a oportunidade de enlaçar mundo real e LD. Quem são os sujeitos ali retratados? De onde são? Que culturas representam? O acesso aos meios tecnológicos é universal? É homogêneo? Qual é a relação entre língua inglesa e tecnologia? São questões não mencionadas pelo material e cujas respostas não podem ser construídas a partir do aporte oferecido – apenas inferidas, se houver uma intervenção do docente no sentido de levantar tais questionamentos. É perceptível que o conteúdo imagético se relaciona com a unidade, mas ressoa efeitos de sentido da ordem do natural, do evidente, quando conforme Pêcheux (2009), os sentidos nada têm de óbvios.

O silenciamento no que tange à problematização de imagens pode ter como efeito uma compreensão redutora do valor da língua inglesa, considerando-a meramente um produto mercadológico:

A cultura do outro, representada aqui pela força política e econômica da língua inglesa no mundo globalizado, se intersecciona com a cultura como mercadoria [...]. O inglês não é somente o idioma da globalização, mas também o instrumento que abre portas [...] da área tecnológica/digital responsáveis por conectar cada vez mais os cidadãos globais (MARTINS; VARGAS, 2021, p. 114).

Assim, as imagens apresentadas reforçam a associação naturalizada do inglês ao mundo globalizado, ratificando posicionamentos que o veem como produto do capital. Discutir tais relações pode desestabilizar tais sentidos, entretanto, para isso, é fundamental que as práticas pedagógicas viabilizem a entrada em cena da historicidade de modo a desnudar os discursos estabilizados.

A imagem que abre primeira unidade de SLE tampouco recebe atenção do LD no sentido de problematizá-la ou explorá-la de modo específico, entretanto, diferentemente do que ocorre com WTG, não ocorre sensação de artificialidade na materialidade não-verbal em destaque, pois se trata da reprodução de uma obra de arte devidamente situada: “*América invertida (1943)*, de Joaquín Torres García. Tinta sobre papel, 22cm x 16cm. Fundación Joaquín Torres García, Montevideo, Uruguay” (FREITAS; COSTA, 2016, p. 9).

Se em *WTG* as imagens descontextualizadas de cenas, supostamente cotidianas, parecem atuar apenas como ilustrações de modo a chamar a atenção do aluno para o tema da unidade, em *SLE* a obra de Torres García atua promovendo, segundo a perspectiva de Orlandi (2016), uma nova visão sobre o já conhecido, visto que reposiciona as noções de norte e sul ao apresentar o extremo sul do continente americano na posição convencionada como norte. Sabendo que o discurso é atravessado pelo histórico e pelo ideológico e, concordando com Orlandi (2016, p. 209), segundo a qual se deve “acessar os discursos para refletir e não apenas reproduzir”, o apelo visual da obra remete à própria constituição histórica, política e social sul-americana, além de retomar, pelo seu simbolismo, discursos sobre a valorização latino-americana frente a posicionamentos que tendem a apagar suas culturas e sua história.

Nessa perspectiva, não se compreende que a imagem mencionada tenha sido uma opção aleatória ou meramente ilustrativa, mas fruto das próprias condições de produção do material didático, pois a valorização latino-americana tem sido reiteradamente pauta de discussões sobre o ensino de língua espanhola de modo não só a dar visibilidade aos países do mundo hispânico como também impactar sobre a visão e relação do aluno sobre a região e sobre sua própria identidade.

Os países e as culturas latino-americanas são percebidos pela maioria dos alunos como se praticamente não existissem, como se houvesse uma névoa que os encobrisse [...] Falam sobre seus povos como se fossem uma massa homogênea de povos pobres e culturas atrasadas - "é tudo igual, tudo índio", como já ouvi de vários alunos (LESSA, 2004, s. p.).

Apesar de se conectar com os propósitos da unidade e abrir possibilidades para uma abordagem que favoreça a desconstrução de sentidos estabilizados, o LD, a exemplo do que ocorre com o material de língua inglesa, não se debruça sobre a análise da materialidade não-verbal. A problematização da imagem fica a cargo do professor, que pode conduzir um trabalho reflexivo e significativo contanto que esteja atento para fazer uma leitura discursiva da obra de Torres García e de como ela se enlaça com a unidade que se inicia.

Neste sentido, Coracini e Cavallari (2016) enfatizam a necessidade de o professor realizar um trabalho atento com a linguagem,

considerando o entrelaçamento entre língua, ideologia e cultura visto que, de outro modo, “podemos propiciar, ainda que à revelia, posicionamentos etnocêntricos e de aculturação que interferem negativamente no processo de ensino-aprendizagem” (CORACINI; CAVALLARI, 2016, p. 15).

### **Atividades de cunho intercultural**

De acordo com Mendes (2012), o processo de ensino-aprendizagem de uma LE deve ser compreendido como um caminho de duas vias: “da língua-cultura-alvo em relação às línguas-culturas que estão ali em interação e vice-versa” (MENDES, 2012, p. 362). Ao ensinar/aprender uma nova língua, o sujeito coloca-se diante dos valores que o forjaram, negociando as projeções feitas sobre si mesmo e sobre o novo: a(s) cultura(s) e língua(s) do outro-estrangeiro.

Nesse sentido, verifica-se que as obras em foco buscam, em diferentes momentos, estabelecer relação entre a temática da unidade com o contexto do aluno, requerendo dele o exame crítico para a construção de um ponto de vista. WTG busca a sensibilização dos alunos para o tema por meio de perguntas, como “*Are you a high-tech person?*”<sup>6</sup> e “*Do your teachers use technology in the classroom?*”<sup>7</sup> (FRANCO; TAVARES, 2016, p. 23); na mesma perspectiva SLE questiona “*¿Te gusta la MPB (música popular brasileña)?*” e “*¿Conoces a algún compositor brasileño que haya hecho canciones con temas relacionados al mundo hispánico? En caso afirmativo, ¿cuál(es)?*” (FREITAS; COSTA, 2016, p. 22), por exemplo. Como afirma Celada (2017), “isto não é gratuito, consideramos que tem muito a ver com a preocupação por propiciar a identificação por meio da qual o aprendiz se filia aos sentidos de uma língua e funcionamento” (CELADA, 2017, s.p.). São questões que valorizam a experiência pessoal do aluno, incitam-no a participar da (des)construção de sentidos em sala de aula, colocam-no como agente do processo de ensino aprendizagem, uma vez que “quanto se toma a palavra, sabemos, toma-se um lugar que dirá respeito a relações de poder” (SERRANI-INFANTE, 2016, p. 247).

Em outros momentos, ao reivindicarem o posicionamento do estudante, as atividades impelem-no a estabelecer relações entre a

---

<sup>6</sup> “Você é uma pessoa tecnológica?”, tradução nossa.

<sup>7</sup> “Seus professores usam tecnologia na sala de aula?”, tradução nossa.

materialidade discursiva apresentada pelo LD, suas vivências e as condições sociais de seu entorno, ou seja, viabilizam a construção de sentidos a partir da junção entre texto, sujeitos e história, demonstrando que “o sentido está (sempre) em curso” (ORLANDI, 2012, p. 11). É o que se percebe nos encaminhamentos dos LDs que articulam as línguas-cultura(s) estrangeira(s) e o contexto brasileiro.

Nessa esteira, destaca-se uma das questões de WTG: “*Do you think high cost is one of the barriers to accessing technology in Brazilian schools?*”<sup>8</sup> (FRANCO; TAVARES, 2016, p. 25). Esse tipo de relação é desejável e pertinente para o ensino de LE, porém destaca-se que não se sabe ao certo que contexto está sendo relacionado ao cenário brasileiro: a impressão que se tem é de que “é óbvio que esse texto se refere aos Estados Unidos ou à Inglaterra”, pois é a associação “natural” que se faz sobre a língua e os países anglófonos. Assim, contorna-se a oportunidade de promover uma discussão que considere dados reais, de uma realidade concreta, específica – e não apenas suposta.

Mesmo sendo frequentes, é na última seção da unidade, ao sugerir novas leituras e instigar a refletir sobre a exclusão digital, que WTG promove de forma mais acentuada encaminhamentos que privilegiam a interlocução e a reflexão, valorizando o papel do aluno enquanto sujeito – um sujeito afetado, sem dúvida, pelo inconsciente e atravessado pela ideologia (PÊCHEUX; FUCHS, 1975/2010), que faz parte do processo de produção de sentidos. Considera-se frutífera a abordagem realizada, pois favorece que os textos mobilizados ao longo da unidade sejam relacionados entre si e com outros possíveis, vistos não como unidades independentes de sentido, mas materializações discursivas, elos na cadeia de comunicação verbal.

Por sua vez, não se percebe em SLE registro de maior concentração de perguntas com viés intercultural em uma seção específica, visto que se apresentam diluídas ao longo da composição da unidade. Os encaminhamentos superam as práticas de “mero reconhecimento de conteúdo factual” (GRIGOLETTO, 1999, p. 81) e favorecem a leitura polissêmica. É o que se observa em questões como as seguintes:

---

<sup>8</sup> “Você acha que o alto custo é uma das barreiras para o acesso à tecnologia nas escolas brasileiras?”, tradução nossa.

- 1) ¿Crees que es relevante en Brasil el tema del poema, considerando las características de nuestra sociedad? ¿Por qué? (FREITAS; COSTA, 2016, p. 12).<sup>9</sup>
- 2) Brasil es también un país conformado por muchas culturas. ¿Puedes nombrar algunas de ellas? ¿Crees que, a pesar de la diversidad todos somos uno, como afirma Nelida Karr sobre Guinea Ecuatorial? ¿Por qué? (FREITAS; COSTA, 2016, p. 17).<sup>10</sup>

Ainda que não indique explicitamente, a última seção da unidade parece dialogar com a imagem de abertura ao explorar a latinidade por meio da música “*Soy loco por ti, América*”. O LD indaga sobre a relação entre o Brasil e demais países latino-americanos, finalizando com a provocação: “¿somos todos latinos? ¿Por qué?” (FREITAS; COSTA, 2016, p. 24). A mobilização dessa letra pode ser entendida como uma metáfora que depõe sobre a comunhão entre língua espanhola e língua portuguesa, o que inclui todos os referentes a elas atrelados.

### Considerações finais

As análises aqui realizadas indicam que, mesmo tendo submetidas à mesma chamada do PNLD e observando os documentos norteadores de ensino, a perspectiva adotada pelas coleções didáticas no trato à cultura é divergente.

WTG demonstrou que o LD não privilegia a cultura dos países anglófonos no *corpus*, detendo-se na abordagem do tema “tecnologia”, sem explicitar as relações entre as ferramentas tecnológicas e a língua inglesa. A abordagem ressoa sentidos relacionados à cultura do global e do digital, que, em certos momentos, parece homogeneizar sujeitos e condições de produção, como se todos estivessem submetidos à mesma ordem, à mesma ideologia. Como ocorre com qualquer produção discursiva, entre seus interstícios, há sentidos não previstos e até mesmo indesejados que podem emergir: mostra-se imprescindível, portanto, que o professor levante questionamentos e amplie as discussões a partir do LD.

Já SLE inicia o processo formal de ensino da língua por meio da aproximação do aluno a aspectos culturais, buscando fornecer

---

<sup>9</sup> “Você acredita que o tema do poema é relevante no Brasil, considerando as características de nossa sociedade?”, tradução nossa

<sup>10</sup> “O Brasil também é um país conformado por muitas culturas. Você pode nomear algumas delas? Você acredita que, apesar da diversidade, todos somos um como afirma Nelida Karr sobre a Guiné Equatorial? Por quê?”, tradução nossa.

elementos para que o discente se aproprie e reflita sobre a língua espanhola a partir de distintas obras de cunho cultural. Percebe-se, ainda, o esforço em apresentar materialidades oriundas de variados países hispano-falantes, muitos deles, apagados em LDs de espanhol ao longo da história. O gesto de SLE distancia-se da concepção de língua/cultura como algo fixo ou com sentidos pré-determinados, o que impele o estudante a novos sentidos.

Levanta-se a hipótese de que as diferenças observadas na unidade de abertura de SLE e WTG podem situar-se no fato de que, antes mesmo da recente alteração da LDB, o inglês já constituía a grade curricular do ensino fundamental II ao passo que essa não era a realidade costumeira do espanhol. Assim, WTG pode ter partido do pressuposto de que os estudantes já estavam familiarizados com as culturas anglófonas e, portanto, prescindiam de uma abordagem como a realizada por SLE.

## Referências

- BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Edital de convocação 04/2015*. Brasília: MEC, 2015.
- \_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases*. Disponível em <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei\\_diretrizes\\_bases\\_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 16 jun. 2021.
- CELADA, Maria Teresa. Quais as razões do espanhol como língua estrangeira para o brasileiro? In: *Anais: 16º Congresso de Leitura no Brasil*. Campinas: Unicamp, 2017. Disponível em: <[http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/prog\\_pdf/prog06\\_02.pdf](http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog06_02.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- COITO, Roselene de Fátima. A imagem como discurso: a ilustração produzindo sentidos. In: COITO, Roselene de Fátima; SOARES, Alexandre Sebastião Ferrari (orgs.). *Análise(s) do discurso: gestos de interpretação em superfícies materiais*. Cascavel: Edunioeste, 2012.
- CORACINI, Maria José. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Editora Pontes, 1999.



CORACINI, Maria José; CAVALLARI; Juliana Santana. Apresentação. In: CORACINI, Maria José; CAVALLARI; Juliana Santana. *(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático: discurso, identidade, ensino*. Campinas: Pontes, 2016.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O lugar do social e da cultura numa dimensão discursiva. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (orgs.). *Memória e história da/na análise do discurso*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

FRANCO, Claudia.; TAVARES, Kátia. *Way to go! (PNLD 2018)*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2016. v.1.

FREITAS, Luciana Maria Almeida; COSTA, Goettenauer de Marins. *Sentidos em língua espanhola*. São Paulo: Richmond, 2016, v. 1.

LESSA, Giane Mariano. *Lá na América Latina...: um estudo sobre a (re)construção das identidades culturais na sala de aula de espanhol LE*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MARTINS, Patrícia Souza; VARGAS, Bruna Quartarolo. Cultura(s) em livros de inglês do Programa Nacional do Livro Didático: caminhos possíveis para uma educação intercultural crítica. In: *Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 105-130, jan./jun. 2021.

MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Fapesp, 2016.

PARAQUETT, Márcia. A América Latina e materiais didáticos de espanhol como língua estrangeira. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. (orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. [Tradução Eni Pulcinelli Orlandi et al.] 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel. FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1975/2010.

ROSA, Marli Aparecida. *A relação entre domínio da língua inglesa e empregabilidade no imaginário brasileiro em tempos de mundialização do capital ("globalização")*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2003. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269305/1/Rosa\\_Marli\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269305/1/Rosa_Marli_M.pdf)>. Acesso em:

Acesso em: 25 jun. 2021.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Fapesp, 2016, p. 231 - 264.



# APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA WEB: QUIZLET PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS<sup>1</sup>

Luana Rodrigues de Souza Oliveira  
Greice Castela Torrentes

## Introdução

Ensinar uma língua estrangeira requer uma série de estratégias de engajamento das atividades e rotinas de estudos. Portanto, a utilização de aplicativos já é uma prática frequente por alunos e professores. No entanto, na escola tradicional, o uso dos aplicativos ganhou notoriedade e ênfase a partir do ensino remoto emergencial.

Dentre os inúmeros aplicativos e websites disponíveis na web com o propósito de ajudar no aprendizado de conteúdos, há o aplicativo *Quizlet* que se propõe a ser uma plataforma gratuita de elaboração e prática de vocabulário e termos por meio de cartões, e funciona com o envio de código de acesso simultâneo e não requer que o estudante tenha o aplicativo instalado em seu celular ou computador.

O uso das tecnologias digitais já é uma prática constante por estudantes para a distração e o lazer, no entanto, em uma sociedade conectada faz-se necessário que os estudantes também tenham acesso às múltiplas linguagens e interações que se fazem no ciberespaço, para que sejam capazes de usar essas ferramentas para distintas finalidades.

Assim, a utilização de jogos pode, além de estimular os alunos a aprenderem, trazer o interesse para o aprendizado colaborativo, através de práticas colaborativas entre eles.

Diante do exposto, este texto propõe analisar o aplicativo *Quizlet* para expor suas possibilidades pedagógicas para o ensino de línguas. Para tanto, na primeira parte deste texto expomos sobre a aprendizagem colaborativa. Na segunda, sobre o aplicativo *Quizlet* e

---

<sup>1</sup> Capítulo com apoio financeiro da CAPES à pesquisa de doutorado de Luana Oliveira e da Fundação Araucária ao projeto de pesquisa básica e aplicada de Greice Castela.

sua utilização como ferramenta de interação e colaboração com *feedback* instantâneo.

## **Aprendizagem colaborativa**

Os pesquisadores da educação do século XXI apresentam a colaboração como uma das habilidades necessárias para viver em sociedade, mas, em realidade, a colaboração definida como “trabalho feito em comum com uma ou mais pessoas; cooperação, ajuda, auxílio” (GOOGLE DICIONÁRIO, 2021) é uma das características mais eminentes nos seres humanos. Ao longo da história, podemos ver inúmeros exemplos de colaboração na sociedade, como em desastres naturais, crises econômicas, epidemias, também na atual pandemia da Covid-19.

A colaboração certamente é um dos responsáveis pela continuação da nossa espécie. Segundo Harari (2014), o poder dos homens é determinado pela coletividade e não pelo indivíduo em si, pois comparados com os outros animais, os homens sozinhos são criaturas fracas. No entanto, nossa sobrevivência foi garantida pela cooperação.

Neste sentido, nos últimos anos, as vertentes de ensino no século XXI tratam sobre a aprendizagem colaborativa, reforçando que o ensino baseado nas práticas colaborativas apresenta o potencial necessário para estimular o pensamento crítico, a interação, negociação, a resolução de problemas e a regulação do aprendizado (TORRES; IRALA, 2014).

Comumente a aprendizagem colaborativa e cooperativa são tratadas como sinônimos. Entretanto, segundo Cord e Ollivier (2001), uma prática colaborativa implica além da cooperação entre os membros de uma equipe, também, a realização de um produto, e nesta dinâmica “a internet aparece então, como a ferramenta ‘perfeita’”<sup>2</sup> (CORD; OLLIVIER, 2001, p. 53, tradução nossa), o que justifica porque “é crescente o interesse dos pesquisadores pela interação e a aprendizagem de línguas mediadas pelo computador” (PAIVA, 2005, p.5).

A aprendizagem colaborativa na sala de aula de língua estrangeira apoia-se na interação com diferentes agentes, tais como professores,

---

<sup>2</sup> *Par travail collaboratif, nous désignons donc d'une part la coopération entre les membres d'une équipe et d'autre part la réalisation d'un produit fini : Internet apparaît alors comme l'outil « parfait »* CORD; OLLIVIER, 2001, p.53).

estudantes, objetos de ensino e aprendizagem e comunidade. Um dos conceitos fundamentais da aprendizagem colaborativa é de que aprendizagem acontece nas interações entre os sujeitos, ou seja, é construída socialmente. Dentro dessa perspectiva, Deleuze (2003) afirma que

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente ‘bom em latim’, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende (DELEUZE, 2003, p. 21, grifos do autor).

Desse modo, o “fazer com alguém”, ou seja, a interação é parte constituinte do processo de ensino e aprendizagem. Leffa (2003, p. 1), também assevera que “tudo o que existe no universo que conhecemos, pessoa ou objeto, só pode ser transformado pela interação com outros objetos ou pessoas”. Assim, ressalta-se a relevância da interação.

Aprender uma língua estrangeira é um desafio para a grande maioria das pessoas e depois de algum tempo aprendendo sem progresso é comum que os alunos percam o interesse e a motivação para aprender esta língua, uma vez eles sentiram dificuldades. Algo que pode auxiliar na motivação são os jogos. Estes, de maneira geral, têm sido relatados como ferramentas eficazes para atingir o objetivo de ensino. Segundo Leffa (2020),

Quando se traz o game para o contexto de aprendizagem, busca-se um objetivo que não é o do jogo, mas do ensino. A ideia não é apenas divertir o aluno, oferecendo-lhe um passatempo, mas propiciar algo maior que sirva para reforçar algum tipo de aprendizagem. O aluno até pode se divertir, mas não é para esse lado que se olha. O que se quer é a refração projetada em outro espaço, possivelmente nem percebido pelo aluno (LEFFA, 2020, p.4).

Como afirmado por Leffa (2020), na era da informação, os jogos digitais de computador, *tablet* e *smartphone* não são apenas para diversão, mas também se tornaram uma ferramenta educativa muito ativa entre os estudantes, professores e pais para o ensino e aprendizagem, dentro e fora da sala de aula. Isso se dá porque os jogos são tipicamente caracterizados por curiosidade, expectativa, controle e recursos interativos, que podem aumentar, nos alunos, o interesse pela aprendizagem e a motivação.

Ademais, o jogo estimula a prática contínua e os estudantes e suas equipes tendem a persistir no jogo para que tenham a chance de vencer o desafio. De acordo com Leffa (2020), há alguns fatores responsáveis pela persistência no jogo, são eles: o *feedback* imediato, a promessa da possibilidade de sucesso e, ainda, a reação desproporcional à ação.

Os jogos se inserem dentro da perspectiva das metodologias ativas e, por isso, estão pautados nos mesmos princípios como a centralização do estudante no processo de ensino-aprendizagem, a promoção da motivação, o engajamento dos estudantes, a criação de um ambiente que estimula as variadas formas de significação, a pesquisa, a reflexão, a observação, a criticidade, a curiosidade, dentre outros (QUAST, 2020). Além disso,

[...] outras habilidades vão sendo desenvolvidas, como trabalho em equipe, cooperação, responsabilidade, respeito, empatia, gerenciamento de recursos e tempo, aceitação de erros como parte do processo de aprendizagem, perseverança, criatividade, imaginação etc. (QUAST, 2020, s.p.).

Jogos *online* síncronos promovem discussões, interação e resolução de problemas. Essas atividades possibilitam dar e receber *feedback* instantâneo e ainda instigam a colaboração por meio das práticas, fazendo com que estudantes e professores se ajudem mutuamente. Por tudo isso, consideramos que os jogos podem criar um ambiente motivador e participativo que irá estimular os alunos a realizarem as atividades e a interagirem uns com os outros.

## Análise do aplicativo Quizlet

O uso de aplicativos compatíveis com dispositivos móveis tem se tornado uma prática comum nas aulas de língua estrangeira. Dentre os disponíveis na *web* e que podem ser muito úteis para ensino e aprendizagem de vocabulário, há o Quizlet. Está disponível no site <<http://quizlet.com/pt-br>> e não necessita ser baixado.

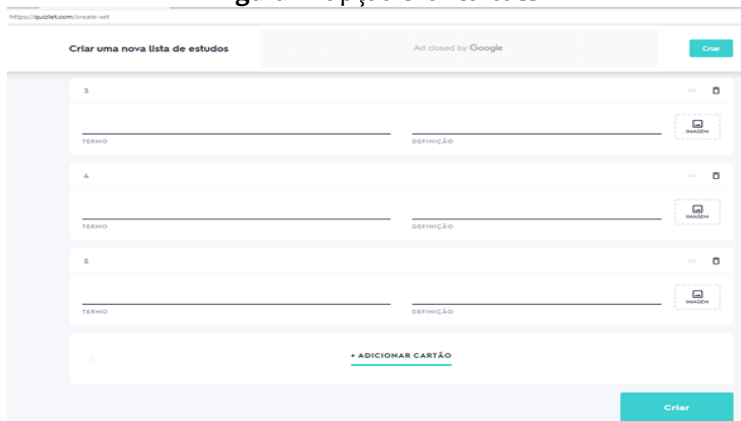
Este aplicativo permite a elaboração de cartões para estudo individual ou coletivo, de jogo *online* e outros tipos de atividades para trabalhar vocabulário, como, por exemplo, escrever o nome do termo a partir de sua imagem, ouvir a palavra e escrevê-la com apoio visual também, atividades de relacionar imagem e escrita, dentre outras. O aplicativo permite ainda a participação síncrona por meio de atividade simultânea gamificada de perguntas e respostas de múltipla escolha rápidas (*Quizlet Live*).

O aplicativo é gratuito, porém, também, há opção de *upgrade* para uma conta mais completa. Nas configurações, é possível escolher a língua, sendo que, dentre as muitas opções, há português, inglês e espanhol. As atividades elaboradas ficam armazenadas no próprio site. Qualquer usuário pode realizar as atividades disponíveis e obter *feedback* em relação a suas respostas a fim de estudar vocabulário na língua estrangeira. Uma infinidade de listas de palavras já prontas pode ser encontrada na biblioteca e os usuários podem adicioná-las à sua biblioteca pessoal. Depois de adicionadas ou criadas, cada lista possui um menu que se subdivide em duas categorias: jogo para a sala de aula e estudar.

Para criar uma atividade com o Quizlet é necessário entrar na página do aplicativo e clicar em “inscrever-se” para fazer uma conta na página e ter acesso ao painel de professor ou estudante. O registro pode ser feito por meio de uma conta do *Facebook*, *Gmail* ou ainda outro endereço de e-mail e senha. Depois, basta confirmar o recebimento do e-mail e confirmar a inscrição na página. Caso já possua uma conta basta clicar em “entrar”. Ao clicar em ‘Criar’ (figura 1), solicita-se o título (assunto) dos cartões e o usuário insere o nome do termo na língua estrangeira ou materna e sua tradução ou definição, e pode inserir imagens do léxico também.



**Figura 1 - Opção criar cartões**

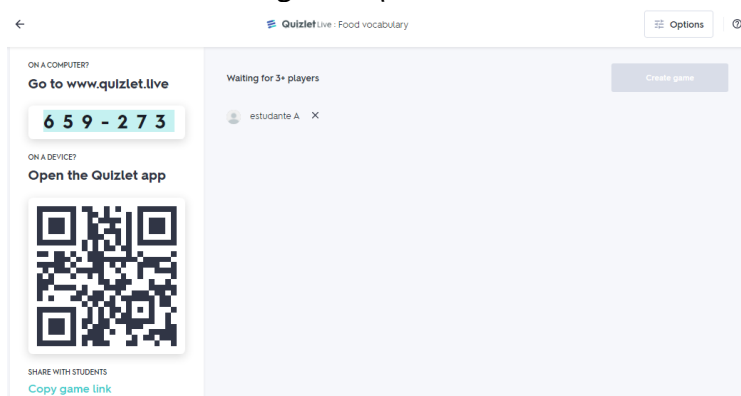


Fonte: Quizlet.com.

Para jogar o Quizlet Live basta clicar no menu (Jogo para a sala de aula) na opção *live* e em seguida, em “criar um jogo”. O professor poderá escolher de que forma as equipes serão montadas aleatórias (o sistema escolhe as equipes de forma aleatória) ou jogadores individuais (cada estudante irá jogar sozinho). Após, é possível escolher ainda quais tipos de perguntas e respostas os estudantes poderão visualizar (se definição e termo ou termo e definição).

Depois do jogo estar configurado, os alunos têm de conectar nos seus dispositivos ao endereço <www.quizlet.live> e introduzir os seis números do código do jogo (Figura 2):

**Figura 2 - Quizlet Live**



Fonte: Quizlet.com.

É importante lembrar que cada jogo cria um código de acesso novo, então, caso o professor ou moderador feche a janela do navegador do jogo, um novo código será gerado e os estudantes deverão fazer um novo acesso. Ainda, é possível escanear um código QR ou compartilhar o link de acesso com os alunos (logo abaixo do código QR).

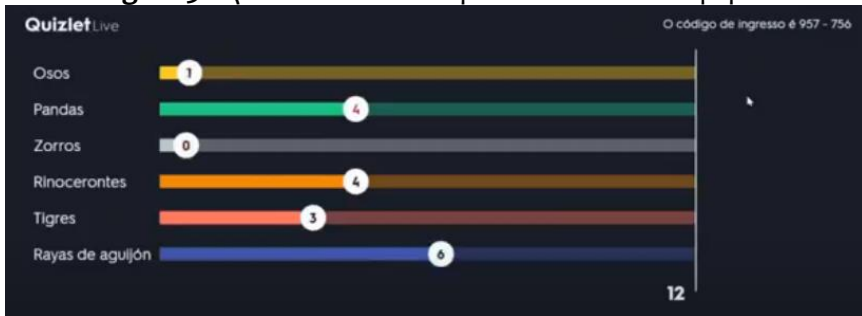
Para jogar, o mediador deverá clicar em criar o jogo. Antes do início do jogo, os participantes têm a oportunidade de revisarem o conteúdo e praticarem antes do início da atividade e enquanto os colegas vão acessando o jogo. Depois de iniciado o jogo, as questões irão aparecer na tela dos estudantes e eles deverão respondê-las em conjunto, pois ao selecionar o modo de jogo em equipe, a resposta correta irá aparecer na tela de apenas um estudante por equipe. Uma vez que, conforme Azevedo e Tavares (2001),

Na aprendizagem colaborativa, os aprendizes são estimulados a trabalharem juntos em tarefas de aprendizagem. Os aprendizes são reunidos em grupos, onde o papel e a participação de cada um é fundamental. A colaboração envolve o engajamento mútuo de todos os aprendizes em um esforço coordenado para resolver um problema (AZEVEDO; TAVARES, 2001, p.334).

Portanto, cada estudante neste jogo em equipe desempenha um papel essencial para a dinâmica da atividade, devendo ao mesmo tempo ficar atento às suas respostas e ajudar os colegas, caso seja necessário.

O *Quizlet Live* incentiva acertos, e não rapidez. Portanto, se uma equipe dá a resposta incorreta, ela precisará recomeçar do zero. Isso fortalece a comunicação entre os estudantes, já que precisam se comunicar para encontrar o termo que corresponde à definição, uma vez que a resposta correta estará com um deles e não será sempre a mesma pessoa que irá possuir a resposta certa. O grupo então deve trabalhar em equipe, cooperando uns com os outros para cumprir a atividade e conseguir ficar em primeiro lugar. Depois de terminado o jogo, é possível ver o *ranking* das equipes e a pontuação final (Figura 3):

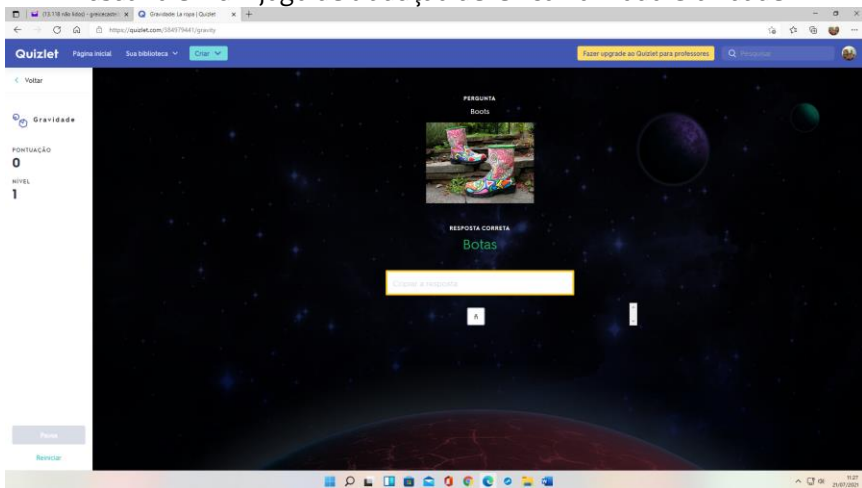
**Figura 3 - Quizlet Live – acompanhamento das equipes**



Fonte: arquivo pessoal.

Ademais, também é possível dar um *feedback* instantâneo aos estudantes após cada resposta (Figura 4):

**Figura 4 - Exemplo do *feedback* dado pelo aplicativo após a resposta do usuário em um jogo de tradução de léxico no Modo Gravidade**



Fonte: Quizlet.com.

Conforme Ono, Ishihara e Yamashiro (2014) “atividades de *feedback* instantâneo que envolvem o público são um método de encorajar o aprendizado ativo para os apresentadores e seu público”<sup>3</sup>o que corrobora com o processo de ensino-aprendizagem (ONO;

<sup>3</sup> “Instant feedback activities that engage the audience are one method of encouraging active learning for both presenters and their audience” (ONO; ISHIHARA; YAMASHIRO, 2014, p.1).

ISHIHARA; YAMASHIRO, 2014, p.1, tradução nossa). Assim, o “Quizlet” enquanto jogo *multiplayer* apresenta-se como uma alternativa divertida para uso em sala de aula, permitindo uma dinâmica interativa entre os estudantes.

A avaliação da aprendizagem por meio de Quizlet pode contribuir para aumentar a concentração da aprendizagem dos alunos, já que devem atentar-se às questões para respondê-las com a forma mais adequada.

No modo estudar, há os seguintes recursos e finalidades:

**Quadro 1 - Funcionalidades do Quizlet no modo aprender**

Recurso	Finalidade
Cartões (figura 5)	Apresentação das definições para que o estudante tente acertar o termo. Caso a pessoa não consiga lembrar da palavra, poderá clicar no cartão para vê-la.
Aprender (figura 6)	Diferentes atividades para treinar a lista de termos. O estudante pode optar por selecionar um grupo de palavras ou todos os termos.
Escrever (figura 8)	Aparece a definição do termo no topo do cartão e o estudante deve digitar o termo correspondente.
Soletrar (figura 7)	O estudante ouve o termo e o digita no espaço apropriado.
Avaliar (figura 8)	Uma avaliação contendo diferentes atividades, tais como: questões abertas, verdadeiro e falso, atividade de correspondência e múltipla escolha.
Combinar (figura 9)	Atividade com tempo para unir definição e termo.
Gravidade (figura 10)	Jogo para preenchimento de definição/termo com nível e pontuação.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Já as figuras de 5 a 10 exemplificam os recursos descritos no quadro 1:

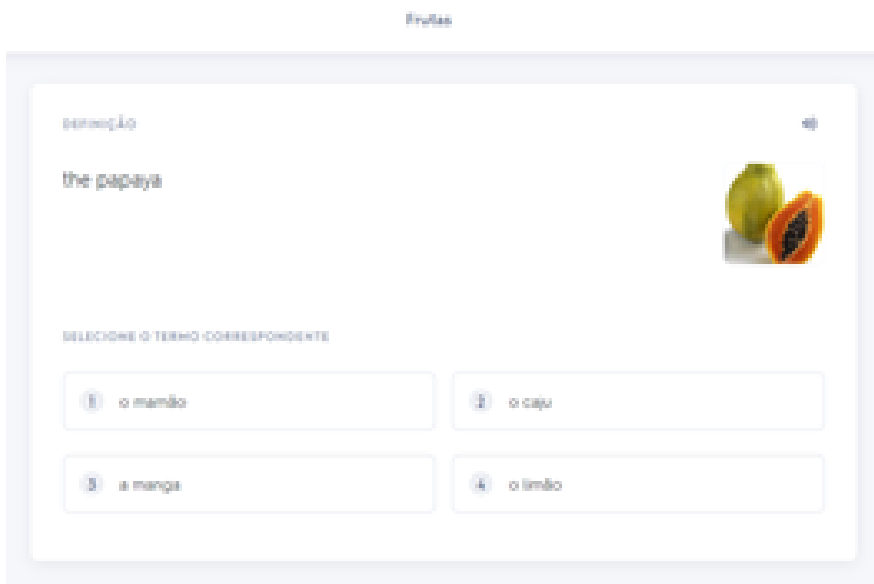
Figura 5 - Exemplo de cartão (frente e verso) no modo Cartões

### Minha lista de palavras



Fonte: Quizlet.com.

Figura 6 - Exemplo atividade no modo Aprender



Fonte: Quizlet.com.

**Figura 7** - Exemplo de atividade de áudio no modo Soletrar



Fonte: Quizlet.com.

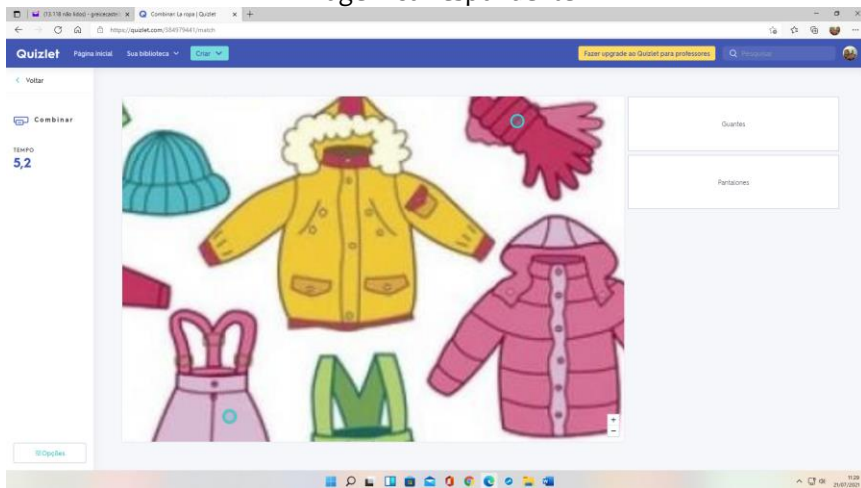
Neste caso, há opção de áudio em inglês e espanhol e o aluno deve escrever o que ouviu tendo o apoio visual da imagem também:

**Figura 8** - Exemplo de atividade escrita (modo Escrever) realizada no modo Avaliar



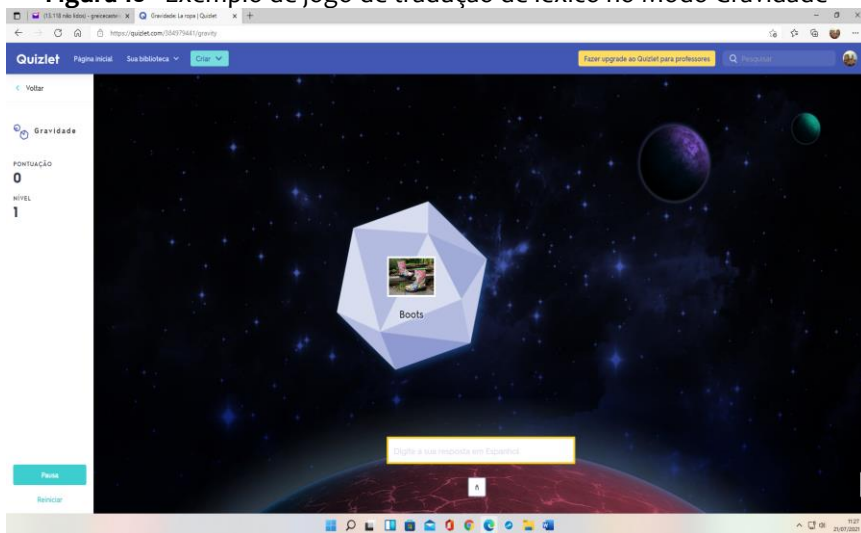
Fonte: Quizlet.com.

**Figura 9** - Exemplo de jogo no modo Combinar de relacionar o nome à imagem correspondente



Fonte: Quizlet.com.

**Figura 10** - Exemplo de jogo de tradução de léxico no Modo Gravidade



Fonte: Quizlet.com.

Há muitas listas de palavras, elaboradas por usuários do aplicativo para aulas de diversas disciplinas, que podem ser (re)utilizadas e as que foram criadas por professores aparecem sinalizadas. Para encontrar as

listas, basta digitar algumas palavras-chave na barra “Pesquisar”. É possível classificá-las conforme o quadro 2:

**Quadro 2 - Classificação dos resultados de pesquisa**

classificação	Tipo de lista	Descrição
Preço	Todos	Todas as listas aparecem em ordem aleatória
	Grátis	Apenas listas gratuitas
	Premium	Lista de turmas premium
Tipo	Listas	Listas individuais sobre o tema pesquisado
	Guias de estudos	Um guia com várias lista de estudo sobre determinado tema
	Usuários	Busca usuários que tenham salvado listas sobre o tema pesquisado
	Turmas	Busca listas de turmas de uma instituição/grupo
	Livros didáticos	Busca listas criadas para livros didáticos. Para cada livro é possível criar diferentes listas e separá-las por unidades/lições
	Questões	Apresenta uma lista de questões práticas de concursos e outras provas
Autor	Todos	Aparecem listas de todos os usuários
	Usuário do Quizlet plus	Lista de usuários com conta paga
	Professor	Lista criadas por professores
	Criador verificado	Lista criadas por criadores verificados (editoras na área de educação, instituições preparatórias para provas e professores)

Fonte: Adaptado de Quizlet.com.

Após escolher a lista desejada, o estudante poderá adicioná-la à biblioteca pessoal, editando-a da maneira que desejar. Como qualquer outro objeto digital de ensino-aprendizagem, é necessário nomeá-lo e categorizá-lo por meio de tags (metadados) para que outras pessoas possam encontrá-los. Depois de nomeá-lo, deverá digitar a pergunta e apresentar possibilidades de respostas, sinalizando a resposta correta por meio de um clique destacando-o dos demais. Pode-se adicionar uma imagem relacionada com as respostas e palavras com o URL ou do computador. Quando todas as questões estiverem incluídas clicar em publicar.

Ao usar o Quizlet, os alunos podem fazer exercícios nas aulas remotas ou presenciais e utilizando os seus próprios dispositivos eletrônicos. Ao término da atividade cada estudante pode verificar o seu próprio desempenho durante o jogo por meio da conferência das



respostas corretas e erradas. O Quizlet ainda oferece o jogo por meio de *avatares*, o que não exige que os estudantes se identifiquem, caso assim desejarem.

O Quizlet permite ainda que o estudante se inscreva na página e crie uma conta individual para que possa estudar o que achar conveniente, corroborando para o aprendizado autônomo e ativo. Ressaltamos que a “aprendizagem Colaborativa é uma estratégia de ensino que encoraja a participação do estudante no processo de aprendizagem e que faz da aprendizagem um processo ativo e efetivo” (TORRES; ALCANTARA; IRALA, 2004, p.3). No entanto, os professores devem orientar seus alunos em relação a que atividades devem realizar e que listas devem estudar. A importância de revisar o conteúdo deve-se ao fato de que pode haver algum termo traduzido ou explicado de maneira errada por algum usuário. Essa prática de revisão também pode ser colaborativa, por meio da qual estudantes e professores agem em conjunto para uma finalidade em comum.

### **Considerações finais**

Com base na análise dos resultados e discussão, pode-se concluir que a utilização do Quizlet nas aulas de línguas estrangeiras pode contribuir para a aprendizagem de vocabulário, melhorando a concentração, o desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas, a colaboração entre estudantes, a motivação a partir de suas atividades gamificadas e a aprendizagem autônoma por meio de seus *feedbacks*. Esse aplicativo pode ser utilizado como atividade avaliativa tanto em sala de aula quanto fora. Além disso, os relatórios de *feedback* ao final de cada atividade permitem o acompanhamento do desempenho dos estudantes ao longo do tempo.

### **Referências**

AZEVEDO, Breno Fabrício Terra; TAVARES, Orivaldo De Lira. Um ambiente inteligente para aprendizagem colaborativa. In: *Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)*. 2001. p. 331-339.

CORD, Brigitte; OLLIVIER, Christian. En quoi le travail collaboratif peut être soutien à la recherche de cohérence dans un processus de construction d'un cadre d'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE) sur internet. In: KAZERONI, Abdi. *Actes des colloques: Usages des nouvelles technologies et Enseignement des Langues Étrangères*. Compiègne : La Bibliothèque de l'Université de Technologie de Compiègne, 2001. p. 51-64.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. 2.ed. Trad. Antônio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

GOOGLE DICIONÁRIO. Colaboração. *Google*, 2021.

HARARI, Yuval Noah. *Sapiens: uma breve história da humanidade*. Nova Iorque: Random House, 2014.

LEFFA, Vilson Jose. Gamificação no ensino de línguas. In *Perspectiva*, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 1-14, abr./jun. 2020.

LEFFA, Vilson Jose (Org.). *A Interação na aprendizagem das línguas*. In Pelotas: Educat, 2003. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/interacao\\_na\\_aprendizagem.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/interacao_na_aprendizagem.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2021.

ONO, Yuichi; ISHIHARA, Manabu; YAMASHIRO, Mitsuo. Instant Text-Based Feedback Systems. In *Journal of Information Technology and Application in Education*, v. 3 iss. 1, March 2014. Disponível em: <<http://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/144>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. In *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 5-12, 2005.

TORRES, Patrícia Lupion; ALCANTARA, Paulo; IRALA, Esrom Adriano Freitas. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. In *Revista diálogo educacional*, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 129-145, set./dez. 2004.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano Freitas. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In *Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento*. Curitiba: Senar, 2014. p. 61-93.

QUAST, Karin. Gamificação, ensino de línguas estrangeiras e formação de professores. In *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 20, n. 4, p. 787-820, set.-dez. 2020.



# APLICATIVOS PARA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS<sup>1</sup>

Greice Castela Torrentes  
Luana Rodrigues de Souza Oliveira  
Madalena Benazzi Meotti  
José Vinicius Gouveia Torrentes

## Considerações iniciais

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) têm revolucionado a maneira com que nos comunicamos. As narrativas que até então eram reservadas para o papel e a oralidade se expandem no ciberespaço. Com a crescente disseminação das TDICs também aumenta o número de aplicativos para criação de narrativas digitais (*digital storrtelling*).

Nessa reconfiguração de espaço, os sujeitos modificam seus papéis, podendo passar de usuários passivos a contadores de suas próprias histórias ou histórias alheias, uma vez que a autoria nos moldes tradicionais também é questionada. As mudanças que as TDICs provocaram nas formas de ler, produzir e circular textos socialmente são significativas a ponto de que, como afirma Rojo, já não é mais concebível “[...] falar de leitor-autor, mas de *lautor*” (ROJO, 2013, p.30).

Muitas das múltiplas possibilidades que as TDICs trouxeram para o campo da educação são desenvolvidas para a área de linguagens, com destaque no ensino e aprendizagem de línguas. Dentre elas, podemos citar os aplicativos e *websites* para escrita e publicação de narrativas digitais, também denominadas de histórias digitais. Estas são narrativas construídas a partir do material da cibercultura, que podem ser postagens nas redes sociais, vídeos, *podcasts*, jogos, filmes entre outros gêneros encontrados no ciberespaço (ALEXANDER, 2011).

---

<sup>1</sup> Capítulo com apoio financeiro da CAPES à pesquisa de doutorado de Luana Oliveira e da Fundação Araucária ao projeto de pesquisa básica e aplicada de Greice Castela.

Como dito em trabalho anterior, “compartilhamos a opinião de que é possível integrar a tecnologia no ambiente educacional em harmonia com os métodos e práticas de ensino já existentes” (CASTELA, 2009, p. 58). Nesse sentido, apresentamos, neste capítulo, quatro aplicativos, dois deles voltados para elaboração de Histórias em quadrinhos *on-line* (*Make beliefs comix* e *Pixton*) e dois para criação de livros *on-line* (*Story jumper* e *My story book*), dos quais o professor poderá se valer em sala de aula para conduzir a produção de narrativas digitais abrangendo os multiletramentos, por meio da utilização de recursos disponibilizados pelas TDICs.

### **Perspectiva teórica adotada**

Pensar em narrativas digitais requer refletir sobre a produção de texto na escola. Ao encaminhar uma produção textual, seja oral, escrita ou multimodal, deve-se considerar que a linguagem requer um processo contínuo de ensino, que envolva situações reais de uso da linguagem verbal. Dessa forma, compreendemos que a multiplicidade de textos produzidos na sociedade deve estar presente em sala de aula, possibilitando aos estudantes momentos em que se tornem participantes em situações de produção com sentido e função social, a partir de necessidades reais de escrita e considerando sempre um interlocutor com quem se possa dialogar, uma vez que, por meio da escrita, entendemos a produção de texto na escola.

Considerando o letramento como participação em práticas de leitura e escrita que circulam socialmente (SOARES, 2004), o novo desafio é tratá-lo por meio dos textos que circulam em ambiente virtual, tão presentes no cotidiano dos alunos e da sociedade. É necessário que se desenvolvam nos estudantes novas habilidades e competências, pois o leitor atual é também navegador e age de forma interativa e colaborativa nesse contexto de leitura e escrita que possui um caráter multimodal e multissemiótico, também conhecido como hipermediático.

De acordo com Dionísio (2005), a multimodalidade diz respeito às diferentes maneiras de se construir linguisticamente um enunciado em que se utilizam palavras, imagens, cores, formatos de letras, tipografia, gestos, olhares, etc. Esses recursos da multimodalidade são utilizados como pistas textuais que demonstram o propósito

comunicativo e a finalidade do texto e colaboram no processo de construção de sentido.

Nessa perspectiva, em que os textos são compostos por várias linguagens (semioses), não basta letrar, é imprescindível que o professor trabalhe com multiletramentos. A esse respeito, Rojo (2012) aponta que:

Em qualquer dos sentidos da palavra “multiletramentos” – no sentido de diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem -, os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes:

- a. Eles são interativos, mais que isso, colaborativos;
- b. Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais e não verbais]);
- c. Eles são híbridos, fronteiros, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012, p. 22-23).

Ao apontarmos a importância de uma pedagogia que possibilite uma abordagem da diversidade cultural, social e de linguagens na escola, necessariamente, reportamo-nos ao Grupo de Nova Londres, em que pesquisadores<sup>2</sup> se reuniram em Nova Londres, Connecticut (EUA), em 1996, para discutir sobre questões relacionadas à educação, tendo como pautas centrais a diversidade cultural e a conectividade global. O resultado das discussões desses pesquisadores concretizou-se em um manifesto intitulado Pedagogia dos Multiletramentos.

Nesse documento, o grupo reitera a importância de a escola tomar para si os novos letramentos, abordando em sala de aula os textos que circulam na sociedade contemporânea, tanto com uma multiplicidade de linguagens, decorrentes das TDIC, como, de acordo com Rojo (2012), com a inclusão da “grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com alteridade” (ROJO, 2012, p. 12).

Em se tratando de multiletramentos e em uma Pedagogia dos multiletramentos, as TDICs impõem novos processos de leitura e escrita. De acordo com Rojo (2012), é o momento de a escola introduzir novos e

---

<sup>2</sup> Pesquisadores como Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Jim Gee, Gunther Kress, Martin Nakata, Allan Luke, Carmem Luke, Sara Michaels e Norman Fairclough.

outros gêneros discursivos, que mesclam a heterogeneidade nas linguagens, das variedades e das tecnologias. Textos em que elementos verbais, visuais, auditivos, semióticos, etc. estejam juntos, organizados de tal forma que não necessitem que a leitura seja linear, demandando dos professores de língua, seja materna ou estrangeira, uma intervenção pedagógica que possibilite ao estudante diferentes maneiras de construir sentido. A mesma perspectiva ocorre na escrita, no entanto, o suporte em que os alunos produzirão não será somente a folha de papel, mas digital, visualizado por meio da tela do computador, *notebook*, *tablet* ou *smartphone* e acessado por meio da *internet*.

De acordo com Cope e Kalantzis (2009), embora tenha havido modificações significativas na contemporaneidade em relação à comunicação em ambiente virtual, pois a linguagem apresenta-se invariavelmente multimodal, não se está negando que vários gêneros discursivos em suporte impresso também incorporaram elementos multimodais em sua constituição e que estes precisam ser considerados para a compreensão desse tipo de texto, exemplos disso são: histórias em quadrinhos, charges, *cartum*, infográficos, anúncios publicitários, entre outros.

No encaminhamento didático-pedagógico, para a leitura e produção desses textos multimodais, a intervenção do professor é relevante, pois cabe a este organizar atividades em que o estudante possa observar, refletir e perceber a imbricação entre as diferentes linguagens utilizadas na constituição de um texto multimodal, desde a observação das cores, da posição das imagens, da diagramação do texto verbal, entre outros inúmeros elementos que, em um processo interativo, possuem um projeto discursivo<sup>3</sup> e para o qual, somente com a percepção e compreensão do todo, é possível construir sentido.

---

<sup>3</sup> De acordo com o Círculo de Bakhtin, reitera a centralidade do estudo dos diferentes gêneros que circulam socialmente pelas quais se valem os falantes. Assim, todo sujeito comunica-se com o outro por meio de um enunciado real da língua, valendo-se de estratégias pelas quais esse sujeito concreto, situado, relaciona-se consigo e com o outro por meio de suas enunciações que possuem uma finalidade comunicativa discursiva real.

## Aplicativos para elaboração de histórias em quadrinhos on-line

Para trabalhar com a produção de textos do gênero história em quadrinhos (HQs), apresentamos, primeiro, o aplicativo *Make beliefs comix* (figura 1), disponível no site <[www.makebeliefscomix.com](http://www.makebeliefscomix.com)>.

Figura 1 - Página inicial do site do aplicativo



Fonte: <https://www.makebeliefscomix.com/>.

Este aplicativo é gratuito e possui orientações de como proceder o login e inúmeras orientações para criar e salvar a produção realizada. Para o acesso, solicita-se um breve cadastro, ou ainda registrar-se por meio de uma conta do Google. Está em inglês, porém oferece a possibilidade de mudar para outros idiomas, inclusive para o português e o espanhol.

O *Make beliefs comix* permite produzir HQs com até dezoito quadrinhos. Apresenta itens para construção de cenário, possibilidades de inserção de personagens, objetos, cores de fundo, onomatopeias, além de vários modelos de balões de fala. É de fácil manuseio, pois apresenta as informações de maneira clara e objetiva.

As HQs produzidas podem ser impressas ou baixadas para compartilhamento por meio digital. Não permite que outra pessoa edite o texto, mas oferece a possibilidade de compartilhá-lo tanto por meio de link gerado pelo próprio site como diretamente no Facebook, o que torna possível que outras pessoas comentem e curtam a



produção devido ao formato da rede social. O site também possibilita o compartilhamento por meio de e-mail.

Figura 2 - Opções após a criação da HQ

The screenshot shows a yellow interface with three numbered sections:

- 1 REVIEW**: "Revise seu comix. Se quiser fazer alguma alteração, clique em 'VOLTAR E EDITAR'." Buttons: "VOLTAR E EDITAR" and "CRIE UM NOVO COMIX!".
- 2 Save, Share or Print**: "Você pode imprimir ou salvar uma imagem de seu quadrinho para manter ou compartilhar." "Novo! Você pode salvar seus quadrinhos online para editar mais tarde com uma conta opcional gratuita." Buttons: "IMPRESSÃO", "COMPARTILHAR NO FACEBOOK", "SALVAR IMAGEM NO DISCO", "SALVE COMIX ONLINE".
- 3 EMAIL**: "Envie seu comix por e-mail para você e um amigo!" Fields: "SEU NOME:", "SEU EMAIL:", "ENVIAR UM EMAIL A:". Button: "EMAIL COMIX".

\* Os campos obrigatórios

Fonte: [www.makebeliefscomix.com/Comix/#send](http://www.makebeliefscomix.com/Comix/#send).

O programa também permite a criação em etapas, pois o usuário salva o trabalho realizado e pode editá-lo, se necessário. O próprio site serve de repositório para os textos produzidos. Inserimos a figura a seguir, como exemplo de configuração de tirinha que o site permite produzir.

Figura 3- HQ produzida no site Makebeliefscomix



Fonte: Elaborado pelos autores.

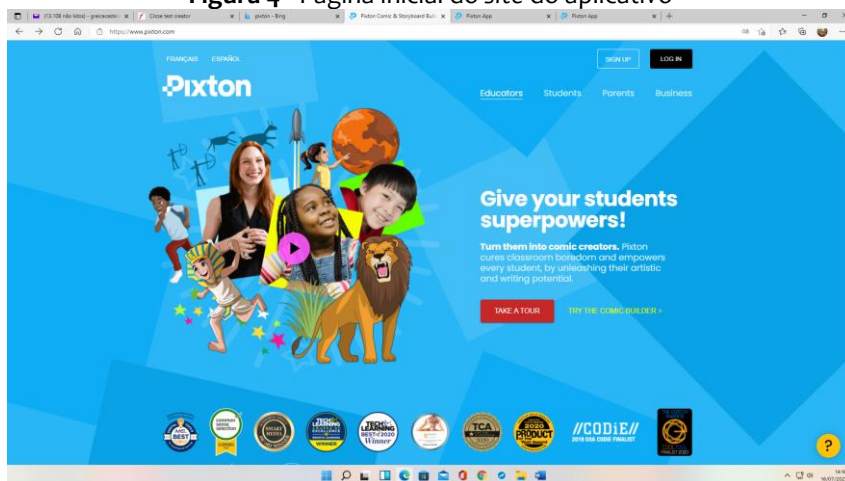
O site deste aplicativo possui abas direcionadas aos professores, pais e pessoas com necessidades especiais. Cada aba direciona para orientações, sugestões, como: trocas de ideias, ferramentas de escrita, planos de aula, opções de idiomas, atividades familiares, encorajamento de leitura e questões como autismo e dificuldades de aprendizagens, entre

outras. Esses recursos contribuem para que o professor elabore e planeje atividades aos alunos, além da produção de histórias em quadrinhos.

Nessa perspectiva temos o uso da tecnologia no processo de ensino com uma nova metodologia, mais colaborativa, participativa, em que leitor e autor se imbricam e as TDIC se tornam recursos e dispositivos de acesso, modificação e produção de conteúdos e conhecimentos. Isso implica, inclusive, a elaboração de atividades que vão além da recepção, mas que os alunos possam participar efetivamente. Assim, além de desenvolverem nos alunos os letramentos, intensifica também os seus multiletramentos, uma vez que permitem explorar a diversidade cultural de textos que circulam socialmente e as múltiplas linguagens e multimodalidades na construção de sentidos.

Outro aplicativo para criação de HQs é o Pixton (figura 4), disponível em <www.pixton.com>, e que permite criar gratuitamente histórias em quadrinho. Está disponível em inglês, espanhol e francês e pode ser traduzido ao português utilizando o navegador do computador.

Figura 4 - Página inicial do site do aplicativo



Fonte: www.pixton.com.

Há várias opções de cenários, personagens, expressões faciais, posições, balões, roupas, acessórios e cores. Parte de cada uma dessas ferramentas é gratuita e há opções pagas, indicadas por um cadeado.



As Figuras 7 e 8 trazem exemplos de HQs elaboradas no aplicativo:

**Figura 7 - HQ elaborada no aplicativo**



Fonte: Elaboradas pelos autores.

**Figura 8 - HQ elaborada no aplicativo**

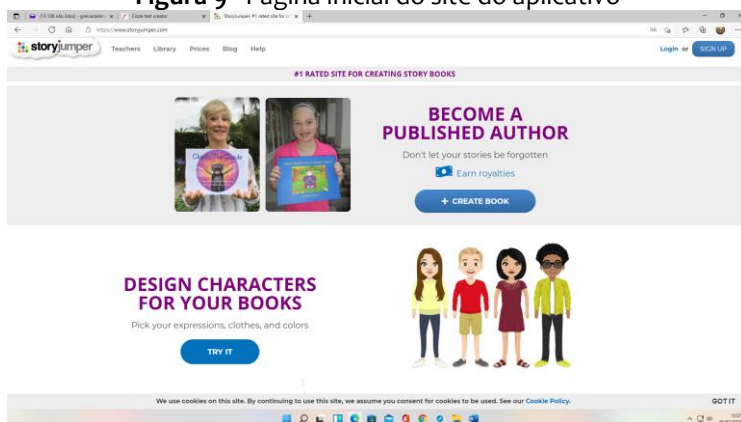


Fonte: Elaboradas pelos autores.

## Aplicativos para elaboração de livros on-line

O aplicativo *Story jumper* (figura 9) possibilita a criação gratuita de quantos livros on-line o usuário desejar. Está disponível no site <[www.storyjumper.com](http://www.storyjumper.com)> em língua inglesa. Para acessar essa ferramenta é necessário um breve cadastro, com *login* e senha ou ter uma conta do *Facebook* ou *Google*.

Figura 9 - Página inicial do site do aplicativo



Fonte: [www.storyjumper.com](http://www.storyjumper.com).

Este programa permite a criação de livros de histórias, portanto, vários gêneros discursivos poderão ser trabalhados (contos de fadas, fábulas, lendas, histórias infantis, etc.). Tem toda a estrutura pronta com modelos (*templates*) para a elaboração da capa, dedicatória e as páginas do livro, tantas quanto forem necessárias. Há uma variedade de cenários, personagens, *layout* de textos e é possível inclusive fazer a inserção de imagens do computador ou uma busca de imagens na *internet* para acrescentar no *e-book*.

Outros aspectos importantes desse site são a possibilidade de criar em etapas, pois o usuário salva o trabalho realizado e edita sempre que necessário, e o fato de permitir a escrita colaborativa, sendo possível convidar, por *e-mail*, outras pessoas para serem coautoras da produção.

Após a conclusão do livro virtual, o programa não permite baixar o *e-book*, mas gera um *link* para compartilhamento. Os livros produzidos ficam no repositório do próprio site, mas este não permite

comentários ou curtidas ali. Entretanto, é possível compartilhar o arquivo em redes sociais (*Facebook* e *Twitter*) ou por e-mail, incorporá-lo em outros sites ou compartilhar o *link* para acessar diretamente a produção. O compartilhamento nas redes sociais possibilita que os leitores comentem e curtam lá essa produção. Também há a opção de pagar para receber o livro produzido em suporte impresso.

A Figura 10 traz um exemplo de história elaborada no aplicativo:

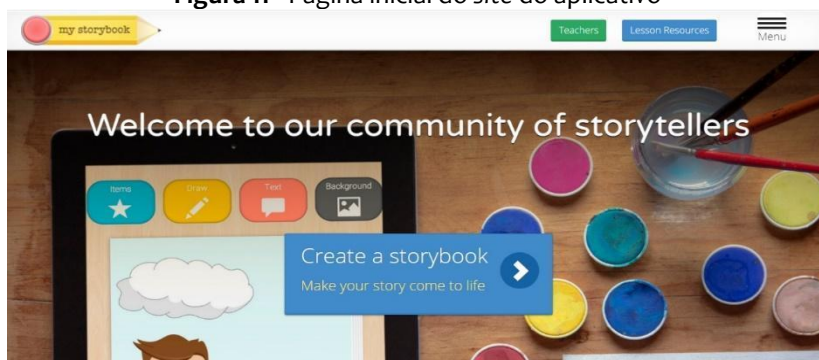
**Figura 10** - História produzida no aplicativo



Fonte: Elaborada pelos autores.

Outro aplicativo para criação de narrativas é o *My story book* (Figura 11). O aplicativo é gratuito e possibilita a criação de ilimitadas narrativas digitais. Está disponível apenas em inglês, no site <[www.mystorybook.com](http://www.mystorybook.com)>, mas é possível utilizar uma tradução automática do navegador, clicando no botão direito do mouse e escolhendo a opção 'traduzir página'.

**Figura 11** - Página inicial do site do aplicativo



Fonte: <https://www.mystorybook.com/>.

O *My story book* possui uma interface simples e requer apenas uma conta de e-mail para a inscrição. Os estudantes podem usar cada um a sua conta ou o professor pode criar uma conta para a turma utilizando um email único para todos, a fim de que as histórias criadas fiquem todas dispostas dentro da aba “Biblioteca” (*Library*), denominada “Meus Livros” (*my books*).

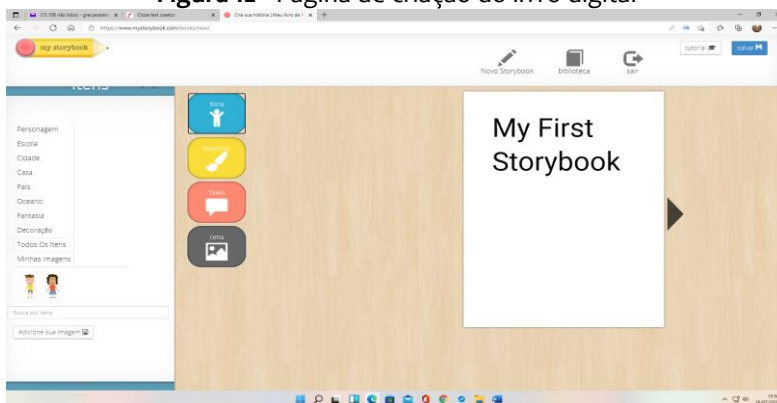
Depois de realizada a inscrição e feito o login na página, é possível criar histórias, publicá-las e compartilhá-las no ciberespaço. Também é possível ler e editar histórias de outros usuários do aplicativo. O site não oferece a opção de escrita colaborativa, mas se os alunos acessarem o arquivo a partir da mesma conta de *email*, será possível editar o mesmo arquivo juntos.

Na biblioteca, ainda é possível visualizar a seção “Livros da Comunidade” (*Community Storybooks*) na qual estão publicadas centenas de histórias em mais de cinco mil páginas de livros digitais, além da seção de “Histórias em destaque” (*featured stories*), sendo que a maioria está em inglês.

Após criar uma conta no site, é possível iniciar a criação de um livro a partir do botão “Criar um livro de histórias” (*Create a storybook*). Por meio dessa página de criação (Figura 12), é possível iniciar a elaboração do livro, formatando por meio do menu lateral esquerdo.

Há várias opções de edições, como, por exemplo, a adição de itens que estão divididos nas categorias “Personagem, Escola, Cidade, Lar, País, Oceano, Fantasia, Decoração, Todos os itens e Minhas imagens”, no último item “minhas imagens” é possível fazer o *upload* de imagens pessoais do seu computador. No segundo recurso de desenho (*Draw*) é possível fazer arte livre com as ferramentas lápis, pincel pequeno e grande, círculo e quadrado. Logo após a ferramenta de desenho, encontra-se a de texto, na qual é possível inserir textos e formatá-los de acordo com as preferências de tamanho, fonte, cor da fonte e cor de fundo do texto. O último item é utilizado para mudança de cenário da história e apresenta as seguintes opções: “Cores, Todas as imagens, Dentro de casa, Panorama, Água, floresta, Céu e Edifícios”.

**Figura 12**– Página de criação do livro digital



Fonte: [www.mystorybook.com](http://www.mystorybook.com).

O modelo inicial do livro digital se apresenta como uma página em branco e o estudante vai colocando os elementos que achar necessário, de acordo com seus gostos e preferências, e insere quantas páginas desejar. As criações ficam salvas na conta do usuário, no próprio site, podendo ficarem visíveis somente para o autor ou serem publicadas na página para que outros usuários as visualizem e/ou as editem. É possível o autor editar a sua história a qualquer momento. O site possibilita também a impressão do livro em formato digital PDF e que seja feito seu *download* apenas mediante compra (custo de U\$ 5). No entanto, o livro pode ser visualizado *on-line* na página por meio do *link* compartilhado pelo autor (Figura 13):

**Figura 13** – Página de publicação, compartilhamento e impressão de livro



Fonte: Livro criado pelos autores.



No contexto pedagógico, estes dois aplicativos de elaboração de livros *on-line* podem ser utilizados pelo professor no processo de produção textual de livros virtuais a partir de inúmeros gêneros discursivos, como: conto de fadas, fábula, conto, crônica, poesias, biografia e autobiografia, entre outros. É possível utilizá-los para produzir e fazer circular um único texto ou uma coletânea de textos dos alunos da turma. Independente do gênero discursivo, os estudantes irão trabalhar com o texto verbal e inserir imagens para ilustrar sua produção. Atividade essa que envolve a multimodalidade, pilar fundante dos multiletramentos.

Se a opção for pela escrita compartilhada, a atualidade requer um ensino que compreenda como vários letramentos e tradições culturais combinam as diferentes modalidades semióticas para construir significados. Ou seja, antes de tudo, nós, professores, precisamos compreender que o paradigma do ensino e aprendizagem na contemporaneidade alternam-se entre a aprendizagem curricular e a aprendizagem interativa, colaborativa e crítica.

Não há a opção de comentar nem de curtir os livros digitais nos dois aplicativos, mas estes permitem que os estudantes as publiquem, compartilhando-as em suas redes sociais por meio de um *link*, o que pode direcionar a interação entre leitor-autor, corroborando com a teoria de Rojo (2013) e o uso do termo *lautor*. A esse respeito, Lévy (1996, p. 43) afirma que

O suporte digital permite novos tipos de leituras (e de escritas) coletivas. Um *continuum* variado se estende assim entre a leitura individual de um texto preciso e a navegação em vastas redes digitais no interior dos quais um grande número de pessoas anota, aumenta, conecta os textos uns aos outros por meio de ligações hipertextuais.

Além disso, a interação nesses programas pode ser gerada por meio do compartilhamento das histórias em redes sociais. As conexões descritas por Lévy (1996) também podem ser realizadas neles por meio da possibilidade de editar as histórias de outros usuários, dando sequência da forma que achar conveniente ou até mesmo reinventando-a. Isso no *My story book* é possível para o livro digital de qualquer usuário.

## Considerações finais

Por suas interfaces simples, os aplicativos apresentados neste capítulo podem ser recursos adequados para (re)criação e leitura de narrativas digitais escritas, que condizem com as práticas sociais e discursivas da era da informação, pois “em nenhum momento, diante do digital, da *internet* conectada, é possível ser simplesmente leitor: reagimos, publicamos comentários, remixamos, reutilizamos” (ROJO, 2015, p. 332).

Compreende-se, portanto, que as práticas de leitura e escrita nas telas de diferentes dispositivos eletrônicos não servem apenas para busca de informação, mas também para a construção do conhecimento de forma ativa, colaborativa e participativa, integrando os multiletramentos. Por meio dessas práticas, os estudantes deixam de ser agentes passivos no processo de leitura, passando a interagir com outros autores, modificando suas histórias.

Ademais, a prática de escrita na *web* democratiza o processo de publicação de histórias que, no modelo tradicional, demanda recurso financeiro e consumo de papel. Sem mencionar que quando a escrita é feita em sala de aula e no papel, a leitura fica, muitas vezes, ainda restrita ao professor e, no máximo, à comunidade escolar. A possibilidade de alcançar outros leitores certamente pode servir de motivação para os estudantes escreverem suas histórias e publicá-las para interagir por meio delas.

## Referências

- ALEXANDER, Brayan. *The New Digital Storytelling: Creating Narratives with New Media*. Santa Barbara: Abc-clio, 2011.
- CASTELA, Greice da Silva. *A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino do espanhol, como língua estrangeira (E/LE)*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, 2009.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: New Literacies, New Learnin, Pedagogies*. *An International Journal*, p. 164-195, 2009. Acesso em maio de 2017.

DIONÍSIO, Ângela. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, Luiz. Antônio.; DIONÍSIO, Ângela (Org.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 2005. 177-196.

LÉVY, Pierre. *O que é virtual*. São Paulo: Trinta e Quatro, 1996.

ROJO, Roxane. Entrevista com Roxane Rojo, professora do Departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP. [Entrevista concedida a] Luiza Vicentini e Juliene Kely Zanardi. In *Palimpsesto*, Rio de Janeiro, nº21, ano 14, p. 329-339, 2015.

ROJO, Roxane. (Org.) *Escola Conectada: Os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In *Revista Brasileira de Educação*. n. 25, jan/fev/mar/abr, 2004.

## As autoras e os autores



**Carlos Manuel Pinzon Amaya** é graduado em Letras e Mediação Cultural (2019) pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). Atualmente, mora em Bogotá, é professor de línguas, pesquisador acadêmico, mediador cultural, autor e especialista de conteúdo. Possui formação acadêmica internacional de dez anos acompanhada de sua própria produção bibliográfica. Suas experiências de trabalho foram em áreas como: educação, tradução, gestão cultural, comunicação, redação e moderação de conteúdo digital. Tem, ainda, formação complementar no uso de ferramentas TIC para a análise quantitativa e qualitativa da informação, e na área de aprendizagem.



**Clarice Nadir von Borstel** é professora sênior da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) do programa de pós-graduação *lato sensu* em Letras (área de concentração em Linguagem e Sociedade). Graduada em Letras Português pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1975), mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (1992), doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1999), pós-doutora em Linguística Aplicada com ênfase na Sociolinguística, atuando nos seguintes temas: línguas em/de contato, políticas linguísticas e ensino, em comunidades de imigrantes e de fronteiras sob o enfoque da linguagem abordando estudos do bilinguismo e do bidialetalismo sociocultural e identitário.



**Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa** é professora adjunta de Língua e Literaturas Italianas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Possui doutorado e mestrado em Língua e Cultura pela UFBA; graduação em Letras Português/Italiano pela Universidade Federal do Ceará (2004) e em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2003). Desenvolve pesquisas em Linguística Aplicada, com temas como:

formação de professores de línguas, educação intercultural, pluralidade linguístico-cultural do italiano, materiais didáticos de línguas, políticas linguísticas e decolonialidades. É líder do Núcleo de Estudos em Língua Italiana no contexto Brasileiro (Nelib) e membro dos Grupos de Pesquisas DInterLin: Diálogos Interculturais e Linguísticos da Universidade Federal de Sergipe e do Núcleo de Estudos em Língua, Cultura e Ensino (Lince). E-mail: cristianelandulfo@gmail.com



**Elisângela Redel** é licenciada em Letras/Alemão pela Unioeste (2011). Mestre em Letras pela mesma instituição (2014) com período sanduíche no Institut für Deutsch als Fremdsprache de Munique. Doutora em Letras (2019) pela Universidade de São Paulo (USP) com período sanduíche na Wesfälische Wilhelms-Universität Münster. É docente no

Curso de Letras Português-Alemão/Espanhol/Inglês da Unioeste, campus de Marechal Cândido Rondon. Subcoordenadora Geral do Centro de Línguas (CeLing), no qual coordena o programa de alemão. Seu interesse atual de pesquisa envolve formação docente e ensino-aprendizagem de línguas e sua interface com políticas linguísticas e educacionais. É idealizadora e integrante do grupo de pesquisa “Políticas Linguísticas e educacionais no Oeste do Paraná”, vinculado à Unioeste.



**Franciele Luzia de Oliveira Orsatto** é doutora, mestra e licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), onde também atuou como docente da graduação em Letras de 2010 a 2016. Graduada em Comunicação Social – Jornalismo pela Faculdade Assis Gurgacz (FAG), onde atuou como docente de 2009 a 2013. Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa do Instituto Federal do Paraná (IFPR), campus Cascavel, desde 2016, atuando como docente do Ensino Médio Técnico Integrado e em projetos de pesquisa e extensão. Desde a graduação, realiza pesquisas sob o viés da linha francesa da Análise de Discurso. Suas áreas de interesse se relacionam ao discurso midiático e à imagem da mulher na sociedade.



**Franciele Maria Martiny** licenciada em Letras Português/Alemão (2011) com Especialização em Letras: Linguagem, Literatura e Ensino (2009) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, onde também desenvolveu Mestrado (2011) e Doutorado pelo Programa *Strictu Sensu* "Linguagem e Sociedade" (2015). Docente há seis anos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), no Eixo Letras e Linguística, na graduação e na pós-graduação *Latu Sensu*. Integrante de dois grupos de pesquisa "Políticas Linguísticas e educacionais no Oeste do Paraná" e "Estudos (Sócio)Linguísticos e de Integração de Culturas na América Latina". Atualmente, coordena projetos de extensão e de pesquisa principalmente pelo viés da Linguística Aplicada, envolvendo a comunidade universitária e local da tríplice fronteira.



**Gilvan Müller de Oliveira** é professor associado da Universidade Federal de Santa Catarina e Secretário Executivo Interino da MAAYA - Rede Mundial de Multilinguismo, com sede em Paris. É o Coordenador Geral da Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo (2018-22), com sede na UFSC, que envolve 24 universidades em 13 países e se dedica a pesquisas sobre as

diferentes facetas do multilinguismo. Possui graduação em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas em 1985; mestrado em Linguística Teórica, Filosofia e História na Universidade de Konstanz, Alemanha, em 1990, sob a orientação de Peter Auer; doutorado em Linguística na Universidade Estadual de Campinas em 2004, sob a orientação de Ataliba Castilho, e fez o primeiro pós-doutorado na Universidade Autônoma Metropolitana Iztapalapa, no México, com Rainer Enrique Hamel. Fez o segundo pós-doutorado em 2019 na Universidade de Hyderabad, na Índia, e na Universidade Estatal Russa para as Humanidades, em Moscou, na Federação Russa.



**Greice Castela Torrentes** é professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), atua nos Programas de Pós-graduação em Letras PPGL e Profletras, e na graduação em Letras. Pós-doutora em Letras pela UERJ, possui doutorado, mestrado e graduação em Letras pela UFRJ. Beneficiário de auxílio da Fundação Araucária a seu projeto de pesquisa básica e aplicada. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com pesquisas sobre novas tecnologias na educação, aplicativos para ensino de línguas, formação de professores,

leitura e produção textual.



**Isis Ribeiro Berger** é Doutora em Linguística (2015) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com pesquisa em políticas linguísticas e gestão do multilinguismo. É Mestre em Letras pela UNIOESTE (2007) com pesquisa sobre atitudes linguísticas e bacharel e licenciada em Letras/Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002). É docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação Sociedade Cultura e Fronteiras da UNIOESTE, em Foz do Iguaçu e coordena projetos de pesquisa e extensão na mesma instituição. É coordenadora institucional da Cátedra Unesco Políticas Linguísticas para o multilinguismo no âmbito da UNIOESTE e é líder do grupo de pesquisa Políticas Linguísticas e Educacionais no Oeste do Paraná. Desenvolve pesquisas em torno das políticas linguísticas e gestão de línguas em contextos de multilinguismo e de fronteira, atitudes linguísticas e formação de professores de línguas em contextos de pluralidade linguística. E-mail: [isis.berger@unioeste.br](mailto:isis.berger@unioeste.br)



**José Vinicius Gouveia Torrentes** possui mestrado em História, Poder e Práticas Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, especialização em História e Cultura Afro Brasileira pela União Pan-Americana de Ensino e graduação em História pela Universidade Gama Filho. Professor do Centro Universitário FAG em disciplinas de Filosofia, Sociologia, Metodologia Científica, História da Educação, Políticas Públicas, Didática e tecnologias, na graduação e pós-graduação. Colaborador do curso de Teologia da FCETN. Professor de História no Ensino Médio e Pré-vestibular do Colégio FAG.





**Jovania Maria Perin Santos** é doutora em Letras, mestre em Estudos Linguísticos e especialista em ensino de português como língua estrangeira (PLE) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). É analista para assuntos educacionais no Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR, onde contribui para a formação de professores de PLE e aplica o exame Celpe-Bras há 16 anos. Dedicase à elaboração de materiais didáticos para ensino de PLE e de língua de acolhimento. É membro do Centro de Estudos Vênetos no Paraná (CEVEP) e participa do grupo de trabalho que elabora materiais didáticos para o ensino de Talian, sua língua de herança. E-mail: [jovaniaperinsantos@gmail.com](mailto:jovaniaperinsantos@gmail.com)



**Juliana de Sá França** é doutora, mestra e licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* Cascavel, e graduada em Comunicação Social, com ênfase em Jornalismo, pela Universidade Paranaense (Unipar). É docente da graduação em Letras da Unioeste, *campus* Marechal Cândido Rondon, atuando na área de língua espanhola. Atua na coordenação do Subprojeto Interdisciplinar Língua Portuguesa | Língua Espanhola do Programa de Residência Pedagógica da Unioeste, *campus* Marechal Cândido Rondon.



**Juvenal Jorge Dal Castel** é cirurgião Dentista (UFPEL), com Especialização em Ensino Religioso (EST, São Leopoldo) e em Cooperativismo (UNISINOS). Detentor e difusor do Talian. Poeta e escritor (Grigialda galina contadina, 2019; Assodita in Conti de Fade, 2020; e Talian par cei e grandi - gramàtica e stòria, 2021). Professor de Talian, tradutor, músico e compositor. Recebeu o Prêmio Mestre da Cultura Popular do Ministério da Cultura (2018). Recebeu o Diploma Mérito Talian (2018). Presidente da ASSODITA (2020-2021). Conselheiro efetivo do Colegiado Setorial da Diversidade Linguística do RS (2018-2019). Membro efetivo do Comitato Nassional de Gestion dela Léngua Talian. Coordenador dos projetos Talian par cei e grandi e Cucagna scola de Talian.



**Kelly Barros Santos** é doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta de língua inglesa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Desenvolve pesquisas na área de Linguística Aplicada, dentro do escopo dos seguintes temas: educação para justiça social; democratização do ensino-aprendizado de inglês como língua franca (ILF) em espaços localizados nas margens (em abrigos, hospitais, comunidades quilombolas); língua-culturas contra hegemônicas; diálogo intercultural e políticas públicas para o acesso democrático a língua inglesa. Filiada à Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN) e à Rede de Pesquisadores Negres de Estudos da Linguagem (REPENSE). Membro dos Grupos de Pesquisa: Com a palavra, mulheres quilombolas; Poéticas: Gênero, Corpo, Cultura e Subjetividade; Inglês como Língua Franca: crítica, atitude e identidade; Formação de professores e ensino de línguas para crianças (FELICE); Grupo de Pesquisa em Estudos de Língua Inglesa do Centro de Formação de Professores da UFRB (GPELI-UFRB) e Grupo de Estudos de Língua Inglesa do Recôncavo da Bahia (GELIRB).



**Laura Janaina Dias Amato** é doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná, docente da área de Letras e Linguística na Universidade Federal da Integração Latino-Americana e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos. Atualmente está na coordenação pedagógica do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)- Alemão e participa do projeto de pesquisa interinstitucional “Movilidad de estudiantes y graduados; reconocimiento de títulos y el ejercicio profesional en el MERCOSUR”. Ademais, atua nas seguintes áreas: letramento crítico e ensino de línguas; currículo e transculturalidade; educação fronteiriça; práxis pós-estruturalista, pós-colonial e decolonial, vinculado a noções de discurso e representação.



**Loremi Loregian-Penkal** é graduada em Letras Português e Italiano pela UFSC; Mestre em Letras/Linguística pela UFSC; Doutora em Letras pela UFPR. Concluiu estágio de pós-doutorado em Sociolinguística na UFPR, com bolsa de Pós-Doutorado Sênior do CNPq (2012) e em 2019/2020 realizou estágio de pós-doutorado na UFSC, na área de Contato Linguístico, ênfase no Talian/Português. Atualmente é professora Associada C na UNICENTRO. É líder dos grupos de pesquisa Centro de Estudos Vênetos no Paraná, CEVEP; Variação Linguística de Fala Eslava, VARLINFE. Detentora do Talian, é membro efetivo do Comitato Nassiumal de Gestion dela Léngua Talian e da ASSODITA. Idealizadora e coordenadora do Projeto de Extensão Universitária Cucagna - Scuola de Talian.



**Luana Rodrigues de Souza Oliveira** é bolsista Capes no Programa de Pós-graduação em Letras nível doutorado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *Campus* de Cascavel. Possui mestrado em Letras pela Unioeste e Graduação em Letras Português / Inglês e respectivas literaturas pela mesma instituição. Pesquisa sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira, tecnologias digitais aplicadas ao ensino de línguas e publicou trabalhos nessas áreas.



**Luciana Lanhi Balthazar** é doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) (2016), mestre em Educação (2009) e graduada em Letras Italiano (2003) pela Universidade Federal de Santa Catarina. Em 2005 concluiu um Master em didática do ensino da língua italiana para estrangeiros pela Universidade Ca' Foscari de Veneza, Itália. Atua como professora no Curso de Letras Italiano do departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPR e coordena a área do italiano no Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR. É membro do Centro de Estudos Vênetos no Paraná (CEVEP), coordena o grupo de trabalho que elabora materiais didáticos para o ensino de Talian. E-mail: [lucianallbb@ufpr.br](mailto:lucianallbb@ufpr.br)



**Madalena Benazzi Meotti** é graduada em Letras Português pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Marechal Cândido Rondon. Especialista em Língua e Literatura pela mesma instituição. É mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – Nível Mestrado Profissional (ProfLetras) pela UNIOESTE, *campus* de Cascavel e doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela mesma instituição. Atuou como professora da Educação Básica por 32 anos e atualmente é professora colaboradora do Colegiado de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Marechal Cândido Rondon/PR.



**Miriam Regina Giongo Kuerten** é Mestre pelo programa Sociedade Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2019). É Especialista em Língua Inglesa pela Unipan (2009) e em Gestão Educacional pela UniCesumar (2015). É licenciada em Letras pela União Dinâmica de Faculdades Cataratas (2007). Atuou como professora de língua inglesa no Ensino Fundamental e Médio no

Colégio Vicentino São José entre 2008 e 2018. Atua nas escolas Wizard de Foz do Iguaçu desde 2006 como professora de língua inglesa e coordenadora pedagógica e, a partir de 2021, como gestora pedagógica, desenvolve e aplica treinamentos a coordenadores e professores de línguas. Sua área de interesse em pesquisa envolve políticas linguísticas para o multilinguismo. E-mail: miriamgiongo@gmail.com

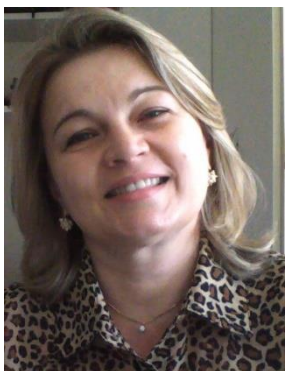


**Rosemary Irene Castañeda Zanette** é professora efetiva da área de Italiano e da Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Cascavel, PR. Membro dos grupos de pesquisa Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino (Unioeste) e do Grupo de Pesquisa Estudos do Léxico: Descrição e Ensino (Unesp). É pós-doutora em Estudos da

Tradução baseados em corpus pela FFLCH/USP. Desenvolve pesquisas principalmente sobre temas relativos às ciências do léxico e suas aplicações no ensino.



**Quézia Cavalheiro Mingorance Ramos** é graduada em Letras (Português/Espanhol) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2017). Possui especialização em Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)/NeadUni (2017-2018). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Unioeste (2018-2020) e doutoranda (2021-2025), pelo mesmo programa. Professora de língua portuguesa em escolas particulares. Professora de língua espanhola, em turmas particulares. Professora colaboradora no curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas na Unioeste. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4373-7438>.



**Sanimar Busse** é graduada em Letras Português/Inglês, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1997), mestre em Letras - Linguagem e Sociedade, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2004), doutora em Estudos da Linguagem, pela Universidade Estadual de Londrina/UEL e professora efetiva (dedicação integral) do curso de graduação em Letras e dos Programas de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3818-6579> ResearcherID: U-5451-2018 <http://www.researcherid.com/rid/U-5451-2018>.



**Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro** é professora de Português/Espanhol Língua Adicional no Ciclo Comum de Estudos, na Especialização em Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais e no Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Possui Graduação em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2007). É mestre (2010) e doutora (2015) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Linguagem e Sociedade, na Linha de Pesquisa de Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino da Unioeste, sob a orientação de Clarice Nadir von Borstel. Pós-Doutorado em Linguística (2019) pela Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação de Gilvan Müller de Oliveira. Atualmente desenvolve projetos de pesquisa e extensão na área da Sociolinguística, com ênfase em Sociolinguística Educacional e Políticas Linguísticas. E-mail: [simonebcr@yahoo.com.br](mailto:simonebcr@yahoo.com.br). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0491-6385>



**Thaina de Santana Alencar** é graduanda em Letras, Artes e Mediação Cultural (LAMC), pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). É performer, tradutora (PT-ES/ES-PT) e atualmente desenvolve estudos na área da Sociolinguística Educacional, em que é bolsista da Fundação Araucária, no Projeto de Extensão “Práticas pedagógicas do português e suas variações linguísticas” e ministrante no Curso de Extensão “Educação em Língua Materna e Sociolinguística”. Participa como voluntária no Curso de Extensão “Chachalacas, español para niños”. Participou do Laboratório de Tradução da Unila. Escreve prosas e poemas, como o que compõe este e-book, e publica em sua página pessoal no facebook. E-mail: [thaina.desalencar@gmail.com](mailto:thaina.desalencar@gmail.com)



**Wânia Cristiane Beloni** é professora e jornalista. Graduada em Jornalismo pela Universidade Paranaense (Unipar) em 2006 e em Letras Português/Italiano pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) em 2012. Mestre e doutora em Letras - Linguagem e Sociedade pela Unioeste, dedica-se a estudos sobre comunidades italo descendentes, especialmente no contexto oeste paranaense, pelo viés das sociolinguísticas Variacionista e Interacional, articuladas a Linguística Aplicada e estudos identitários. É professora colaboradora no curso de Letras Italiano da Unioeste e faz parte dos grupos de pesquisa: Centro de Estudos Vênetos do Paraná (Cevep) e Núcleo de Estudos em Língua Italiana no contexto brasileiro (Nelib). Site: <[www.waniabeloni.com](http://www.waniabeloni.com)>. E-mail: [wania.beloni@hotmail.com](mailto:wania.beloni@hotmail.com)



O contexto emergente tem suscitado novas propostas de educação bi/multilíngue e de abordagens sobre fatores sociolinguísticos, quanto à valorização do multilinguismo e da diversidade, em consonância com os direitos e as atitudes linguísticas. Portanto, medidas que favoreçam as regiões com línguas em/de contato, sejam nas instituições de ensino, nas práticas pedagógicas ou em determinadas comunidades de fala, fazem-se urgentes. Desse modo, é justamente essa multiplicidade linguístico-cultural que perpassa as tessituras que compõem esta obra, intitulada de Pesquisas em Políticas Linguísticas e Ensino de Línguas, cujos estudos envolvem o viés político linguístico e a sua relação com as línguas em/de contato, com o ensino de línguas e a análise de materiais didáticos presentes no século XXI.

