

Web Revista Linguagem,
Educação e Memória

ISSN 2237-8332

Reflexões críticas sobre a política de expurgação dos direitos linguísticos de comunidades escolares alóctones: o ensino-aprendizagem de outras línguas marginalizadas dos documentos normativos

Reflexões críticas sobre a política de expurgação dos direitos linguísticos de comunidades escolares alóctones: o ensino-aprendizagem de outras línguas marginalizadas dos documentos normativos

Otávio Oliveira de Oliveira Silva¹

Resumo: Este estudo traz à baila algumas reflexões críticas sobre a política de promoção de línguas hegemônicas como *línguas francas* que culminam na expurgação dos Direitos Linguísticos de comunidades escolares minoritárias alóctones (DE VARNENNES, 2001; OLIVEIRA, 2003, 2008; SILVA, 2021) e do ensino-aprendizagem de outras línguas não-hegemônicas dos documentos normativos (DUBOC, 2019) que regulamentam a atividade educativa plurilinguística nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, em algumas redes públicas estaduais. A metodologia empregada foi a de Revisão Sistemática de Literatura (RSL) (ROTHER, 2007). O aporte teórico-analítico ancora-se nos estudos conceituais da Política Linguística (CALVET, 2002, 2004, 2007), outrossim, na perspectiva *Gltopolítica* (GUESPIN; MARCELLESI, 1986; LAGARES, 2018), atentando-se às contramedidas e intervenções sociais para que o ensino plurilíngue, através de línguas eslavas e orientais, tenha algum tipo de sobrevida após alterações na Lei de Diretrizes de Bases nº 9394/96, feitas em 2017 (BRASIL, 1996). Como resultado, é possível observar que algumas práticas e ações estaduais ocasionam e reforçam o apagamento da identidade linguística de algumas regiões, como o abandono

¹Mestre em Letras (Língua Literatura e Cultura Japonesa) pela Universidade de São Paulo – Brasil. Doutorando em Letras Estrangeiras e Tradução na Universidade de São Paulo – Brasil. E-mail: gambareotavio03@gmail.com.

Reflexões críticas sobre a política de expurgação dos direitos linguísticos de comunidades escolares alóctones: o ensino-aprendizagem de outras línguas marginalizadas dos documentos normativos

e sucateamento do ensino plurilíngue iniciado por alguns governos, além da não inclusão do ensino de outras línguas nos programas de livros didáticos e de formação básica e continuada de professores.

Palavras-chave: Políticas Linguísticas; Glotopolítica; Línguas Alóctones; Educação Básica; Ensino Plurilíngue.

Abstract: This study presents some critical reflections on the policy of promoting hegemonic languages as a lingua franca that culminate in the cancellation of the Linguistic Rights of minority school communities (DE VARENNES, 2001; OLIVEIRA, 2003, 2008; SILVA, 2021) and the teaching-learning of non-hegemonic languages of the Brazilian educational legislation (DUBOC, 2019), which regulate multilingual teaching in some public schools. The methodology adopted was the Systemic Literature Review (RSL) (ROTHER, 2007). The theoretical-analytical contribution is based on conceptual studies of Language Policy (CALVET, 2002,2004, 2007), and on the Glotopolitical perspective (GUESPIN; MARCELLESI, 1986; LAGARES, 2018), paying attention to countermeasures and interventions so that multilingual teaching, through Slavic and Oriental languages, has survival after changes in the Basic Directives Law No. 9394/96, made in 2017 (BRASIL, 1996). As a result, it is possible to observe that some state practices and actions cause and reinforce the erasure of the linguistic identity of some regions, such as the abandonment and scrapping of plurilingual education initiated by some governments, in addition to the non-inclusion of the teaching of other languages in book programs didactic and basic and continuing teacher training.

Keywords: Language Policies; Glotopolitics; Allochthonous Languages; Basic education; Plurilingual Teaching.

1 Introdução

Este estudo traz à baila algumas reflexões críticas sobre as atuais políticas de promoção de línguas hegemônicas como *línguas francas*² na legislação educacional brasileira que culminam na expurgação dos Direitos Linguísticos de comunidades escolares minoritárias alóctones através da marginalização do ensino-aprendizagem de outras línguas não-hegemônicas dos documentos normativos, que regulamentam a atividade educativa plurilinguística, facultativa nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, em algumas redes públicas estaduais.

Atentamo-nos ao fato de que, a partir da Lei 13.415/2017, que implementou o novo ensino médio, o ensino de outras línguas fica obliterado no currículo escolar brasileiro, sendo o inglês o único idioma a compor a área de linguagens na BNCC (DUBOC, 2019). Destarte, línguas já ensinadas nas escolas públicas estaduais, e que antes poderiam ser escolhidas pelas comunidades escolares, como era visto na Lei de Diretrizes de Bases (LDB) nº 9394 de 1996 (BRASIL, 1996), perdem a tutela legislativa, não sendo claro o que ocorrerá com as línguas

² Deslocando-nos ao conceito de *inglês como lingua franca*, da forma como está proposto o componente na BNCC, Duboc (2019) frisa que esse é polêmico e polissêmico. A pesquisadora afirma que o ensino de inglês no Brasil é marcado historicamente por um discurso de fracasso já denunciado por pesquisadores brasileiros. Para ela, o conceito caiu praticamente de paraquedas no Componente Curricular Língua inglesa da BNCC, tendo em vista que é praticamente nula a discussão sobre o conceito de *lingua franca* na formação docente básica inicial e continuada.

Reflexões críticas sobre a política de expurgação dos direitos linguísticos de comunidades escolares alóctones: o ensino-aprendizagem de outras línguas marginalizadas dos documentos normativos

alóctones orientais como o árabe, coreano, mandarim, japonês e turco; as eslavas polonês e ucraniano; entre outras.

Essas línguas, hodiernamente, são ensinadas de forma extracurricular em escolas públicas dos estados de São Paulo e Paraná, através da implementação de centros de línguas³ nas escolas dessas redes desde a década de 1980; outrossim, mais tarde, o multilinguismo escolar avançou com a implementação do ensino plurilíngue, em 2010, nos Centros Interescolares de Línguas (CIL) do Distrito Federal, criados na década de 1970; e, recentemente, nas Escolas Interculturais Bilíngues da rede estadual do Rio de Janeiro. Juntas, essas redes públicas de ensino, compõem uma estrutura ainda pouco desenvolvida e mal difundida de atividade de ensino plurilíngue, já marginalizada, desde eras priscas, nas políticas linguísticas e curriculares como aponta Silva (2021).

Objetivamos responder as seguintes perguntas: 1) a partir da alteração na LDB e com a implementação da BNCC quais novas contradições podem ocorrer permitindo que a atividade de ensino plurilíngue continue? 2) quais medidas de intervenção glotopolítica estão sendo tomadas pela sociedade no embate à política *glotocida* e de expurgação dos Direitos Linguísticos de comunidades minorizadas e minoritárias?

2 Metodologia

O estudo, constitui-se de um trabalho de cunho descritivo e de abordagem qualitativa, que se utiliza de fontes bibliográficas, partindo-se da sequência de etapas de uma metodologia de Revisão Sistemática da Literatura⁴ (RSL), rumo à discussão crítica dos resultados seguindo a ordem de preparação e manutenção de RSL, que envolve sete etapas: (i) formular o problema, (ii) localizar e selecionar os estudos, (iii) avaliar a qualidade dos estudos, (iv) coletar dados, (v) analisar e apresentar os resultados, (vi) interpretar os resultados e (vii) melhorar e atualizar as revisões (ROTHER, 2007).

³ Hodiernamente, a educação multilíngue, em que os alunos simultaneamente podem cursar mais de uma língua, principalmente línguas alóctones, é ofertada nas redes públicas dos Estados: Rio de Janeiro, em suas cinco Escolas Interescolares; em São Paulo (Centro de Estudos de Línguas – CEL); no Paraná (Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas – CELEM), e no Distrito Federal (Centro Interescolar de Línguas – CIL).

⁴ Rother (2007) aponta que a metodologia para a realização de uma revisão sistemática pode ser encontrada nas publicações *Cochrane Handbook* produzida pela Colaboração Cochrane; e no *CDR Report* produzido pelo *NHS Centre for Reviews and Dissemination*

Reflexões críticas sobre a política de expurgação dos direitos linguísticos de comunidades escolares alóctones: o ensino-aprendizagem de outras línguas marginalizadas dos documentos normativos

Nosso aporte teórico ancora-se em estudos sobre Políticas Linguísticas e gestão *in vivo* e *in vitro* (CALVET 1998, 2002, 2004, 2007) relacionadas ao ensino de línguas no ensino fundamental - anos finais e ensino médio, doravante Educação Básica (EB). Obtivemos acesso a textos digitais em formato *Portable Document Format (PDF)*, sendo que alguns fazem parte do acervo e catálogo do autor, coletados durante os estudos de pós-graduação, outrossim, a fontes bibliográficas impressas.

Especificamente no que concerne aos textos digitais referenciados neste trabalho acadêmico, e que fundamentaram nossos pressupostos teóricos, esses foram obtidos através de uma busca nas bases de dados eletrônicas nacionais e internacionais, incluindo SciELO, ACADEMIA, Google *Scholar*, Banco de teses da USP, e a página do Portal História do Ensino de Línguas no Brasil (HELB)⁵, que apresenta algumas das medidas implementadas pelos governos no que tange ao ensino de línguas no Brasil em seus mais de 500 anos.

Os seguintes descritores, e suas traduções para o inglês foram utilizados: Política Linguística; gestão *in vivo* e *in vitro*; línguas alóctones; Educação Básica; educação linguística em línguas estrangeiras; ensino plurilíngue; ensino bilíngue; BNCC de linguagens; e, Componente Curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM)

O material de cunho legislativo e artigos críticos foram pré-selecionados a partir da leitura dos resumos, no caso dos textos acadêmicos, e ano de publicação, quando documentos jurídicos. Na pré-seleção foram descartados trabalhos e textos em que o ensino de línguas não estivesse diretamente relacionado à EB, ou que não abarcassem línguas alóctones.

3.3. Pressupostos Teóricos

3.1. A política linguística como ciência e o advento da perspectiva glotopolítica

Quando pensamos no *status* e posição das línguas em determinados contextos sociais, devemos compreender que as decisões sobre quais línguas ocupam específicos papéis em sociedade como, em quais serão ofertados os serviços básicos como saúde e educação, ou qual língua será utilizada pelos veículos de comunicação, é nevrálgico que se entenda que essa decisão é sempre tomada por quem detém o poder, sendo o próprio

⁵ Projeto coordenado pelo Professor Doutor José Carlos P. Almeida Filho e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UNB).

Reflexões críticas sobre a política de expurgação dos direitos linguísticos de comunidades escolares alóctones: o ensino-aprendizagem de outras línguas marginalizadas dos documentos normativos

Estado ou grupos hegemônicos. É nessa conjuntura, especificamente no campo das Ciências Humanas, que surge o termo Política Linguística (PL), referindo-se a toda tomada de decisão que envolve questões linguísticas, geralmente em espaços multilíngues em que predominam situações de plurilinguismo (CALVET, 2007).

O surgimento da PL tem como pano de fundo o contexto europeu de independência de pequenas nações na década de 1950 e 1960, em que os Estados tinham que lidar com a questão da gestão da coexistência de diversas línguas em um mesmo espaço geográfico e social (SPOLSKY, 2019). Com isso, a PL, enquanto parte dos estudos da Sociolinguística, ocupa-se de observar toda tomada de decisão que envolve questões linguísticas, compreendidas como instrumentos inseridos na guerra das línguas (CALVET, 1998), portanto, como instrumentos de relações de poder, conforme é possível observar nos estudos de Louis-Jean Calvet ⁶, proeminente estudioso da área.

O indissociável binômio Política linguística e Planejamento Linguístico, adota procedimentos derivados de outras áreas do conhecimento como a Administração (teoria da decisão) e da Economia (planejamento). Segundo Silva (2021), partir da obra *Planning in Modern Norway*, de 1959, é atribuída a Einar Ingvald Haugen ⁷o pioneirismo no que tange ao uso do termo relacionando-o às ações estatais sobre as línguas em espaços multilíngues.

Todavia, como observa Silva (2021), é importante salientar que o Estado, embora detenha o poder sobre as políticas que envolvem as línguas, por si só, não consegue atender às idiossincrasias de todos os grupos que compõem os espaços, uma vez que as PL estatais, geralmente estão associadas à ideologia monoglóssica e de hegemonia identitária nacional, que, por vezes, usitam ações glotocidas, não atendendo as necessidades de todos os grupos. Destarte, tem-se ocorrências de duas formas de gestão de línguas em espaços multilíngues, sendo uma decorrente das práticas sociais e das formas como as pessoas resolvem os problemas com a comunicação no cotidiano, independentemente da existência de uma lei ou por decreto específicas (*gestão in vivo*); e outra da intervenção sobre essas práticas (*gestão in vitro*) a partir de ações derivadas de pesquisas, e que se consolida como ações de

⁶ Um dos maiores nomes da área de PL. Nascido na Tunísia, é professor doutor em Linguística pela Sorbonne (*Université René Descartes*), onde ensinou Sociolinguística até 1999, e doutor em Letras e Ciências Humanas pela Universidade de Paris V. Atualmente é professor na Universidade de Provence (*Aix-Marseille 1*). No Brasil, publicou *Sociolinguística - uma introdução crítica e As Políticas Linguísticas*, uma das poucas obras sobre o tema em nosso país, por muito tempo.

⁷ Foi um linguista americano, autor e professor na Universidade de Wisconsin-Madison e na Universidade de Harvard. Destacam-se seus estudos sobre bilinguismo e plurilinguismo, em especial, o conceito de Ecologia das Línguas presente em *The Ecology of Language: Language Science and National Development* (1972).

Reflexões críticas sobre a política de expurgação dos direitos linguísticos de comunidades escolares alóctones: o ensino-aprendizagem de outras línguas marginalizadas dos documentos normativos

poder e controle (CALVET, 2002). Mais tarde, novas perspectivas passam a surgir e a questionar a soberania estatal, outrossim de grupos hegemônicos, no que tangia às decisões sobre as línguas. Dessa forma, observa-se que a sociedade passa a ter um importante papel de intervenção e agência política sobre as línguas, perspectiva conhecida como *Gloto-política*.

Silva (2021) observa que essa perspectiva surge associada a movimentos e a processos históricos decorrentes de (inter)relações, deslocamentos e mudanças ligadas à globalização, o que ocasionou novos focos de investigação e ressignificação do termo e seu campo de exploração na década de 1980, que passa a abarcar novas questões que envolvem as línguas, como minorização, hegemonias, diglossia, bilinguismo, multilinguismo, entre outros que nortearam as questões sobre políticas de línguas. Com isso, nesse contexto é resgatado o termo *Gloto-política*, que surgiu, pela primeira vez, originalmente, na década de 1950 juntamente com o termo Sociolinguística, associado ao Planejamento Linguístico, (*language planning*) e a pesquisas vinculadas às políticas governamentais, especialmente associada à Sociolinguística onde sofre modificações significativas ganhando um sentido mais amplo enquanto termo que se refere às políticas para línguas e todas as dinâmicas e esferas que a envolve (LAGARES, 2018).

Por fim, a partir de 1986, com o texto clássico da área *Pour la Glotopolitique*, dos franceses Jean-Baptiste Marcellesi e Louis Guespin, define-se *Gloto-política*, termo amplamente utilizado em estudos na área da Sociolinguística – em especial, no atual campo dos estudos linguísticos hispânicos – toda ação de gestão da interação linguística em que a sociedade intervenha politicamente (GUESPIN; MARCELLESI, 1986; LAGARES, 2018), o que pode abranger um vasto campo, abarcando e incidindo, inclusive, na elaboração de políticas públicas educacionais, à guisa de exemplo. Essas, no Brasil, ainda estão calcadas em práticas pouco democráticas que usitam a minorização, a expurgação das diferenças, e a pouca participação da sociedade nas tomadas de decisões (SILVA, 2021), como temos observado a partir de 2017, com a lei do novo ensino médio, que alterou a LDB 9394 de 1996, retirando das comunidades o direito de escolha das línguas adicionais/estrangeiras nas escolas, para atender a uma demanda mercadológica e política que estabelece o inglês como *língua franca* e hegemônica nos currículos escolares brasileiros e estrangeiros, PL tomadas, geralmente, sem nenhum tipo de consulta pública, e que acabam por expurgar os direitos linguísticos de comunidades, outrossim, os dos próprios alunos que passam a não mais ter controle sobre seu percurso linguístico-escolar.

3.2. O conceito de direitos linguísticos como direitos humanos nos documentos da educação básica

Um outro ponto fulcral é que no campo de estudos da Sociolinguística o que hoje se convencionou denominar Direitos Linguísticos (DL) são tratados como parte integrante dos Direitos Humanos, como observam De Veneres (2001) e Silva (2021). Essa concepção atrelada à retirada do poder de decisão sobre quais línguas devem ser estudadas na escola pelas comunidades escolares, nos leva a refletir sobre o DL, assegurado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), documento que defende a garantia, para todos os povos, sem exceção, de direitos humanos fundamentais, necessários a uma existência digna e ao pleno exercício da cidadania. A DUDH foi elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo. Foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações do mundo (ONU, 1948).

Ademais, compete também ao cidadão o direito à liberdade de expressão, e de se expressar livremente, em sua própria língua, mesmo que esta não seja o idioma oficial de seu país, ou em sua variedade linguística, ainda que esta seja uma variedade não-padrão, sem passar por nenhuma situação que lhe oprima, repreenda, ou o discrimine. Destarte, é um direito humano e linguístico a manutenção e implementação de políticas linguísticas que tragam a garantia de DL que assegurem a sobrevivência e o efetivo uso das línguas que coexistem com idiomas oficiais em todas as nações (OLIVEIRA, 2003).

Com esse propósito, foi proclamada, em 6 de junho de 1996, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL) – baseada, dentre outros documentos, na DUDH – que constitui-se em uma iniciativa liderada pelo PEN Clube Internacional e pelo *Centre International Escarré per a les Minories Ètniques i les Nacions* (CIEMEN), com o apoio da UNESCO, em 1996 – embora discussões tenham iniciado-se em 1994 – para apoiar o DL, especialmente os de línguas ameaçadas de extinção. O documento foi aprovado na conclusão da Conferência Mundial sobre DL realizada de 06 a 09 de junho de 1996, em Barcelona, Espanha. Esse documento é, inclusive, citado nos Parâmetros Curriculares do extinto componente LEM, o que evidenciava uma ancoragem à perspectiva plurilíngue

Reflexões críticas sobre a política de expurgação dos direitos linguísticos de comunidades escolares alóctones: o ensino-aprendizagem de outras línguas marginalizadas dos documentos normativos

reconhecendo as iniciativas de governos estaduais na manutenção e preservação das línguas das comunidades, ressaltando a importância de centros de línguas anexados às escolas públicas. Ademais, a DUDL garante às comunidades, e aos grupos linguísticos, o direito ao pleno uso de suas línguas no âmbito de seus territórios, mas nada menciona sobre DL com relação às variedades linguísticas não-padrão (SILVA, 2021).

No que tange ao ensino de línguas, em uma perspectiva plurilíngue e de respeito à pluralidade e multilinguismo locais, a DUDL ainda traz à baila indicações específicas, sugerindo que esse ensino deve contribuir para fomentar a capacidade de autoexpressão linguística e cultural da comunidade linguística do território onde é ministrado; contribuir para a manutenção e o desenvolvimento da língua falada pela comunidade linguística do território onde é ministrado; estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro; e por fim assegura que todos têm direito a aprender qualquer língua.

Por fim, questionamo-nos sobre a atuação estatal glotocida e glotofágica, que tenta promover, desde eras priscas, a construção de uma identidade nacional fundada na ideologia da unidade e da homogeneidade, e na expurgação das diferenças, sendo um exemplo recente, a perda do direito de escolha das línguas pelas comunidades escolares (SILVA, 2021). As PL adotadas hodiernamente no Brasil não levam em consideração o respeito ao DL das minorias linguísticas, com isso, fica mais que clara a premência de constantes atos glotopolíticos por línguas minorizadas e marginalizadas das questões educacionais, uma vez que as línguas alóctones, não constam nos documentos legislativos e não estão garantidas como componentes curriculares na EB.

A seguir discutimos os resultados encontrados no que tange à temática enfatizando algumas contradições de gestões *in vivo* e *in vitro*, em especial os efeitos das recentes PL tomadas pelo Estado que acabaram por fortalecer as línguas hegemônicas, especialmente o inglês, na escola.

4 Resultados e discussões

4.1. Contradições como base precursora do ensino plurilíngue na rede estadual paulista: o caso de intervenção glotopolítica de uma comunidade no Vale do Ribeira na década de 1980

Reflexões críticas sobre a política de expurgação dos direitos linguísticos de comunidades escolares alóctones: o ensino-aprendizagem de outras línguas marginalizadas dos documentos normativos

Segundo Oliveira (2003), muitas ex-comunidades de núcleos de imigrantes, e seus descendentes, aproveitaram o alvorecer das liberdades democráticas para introduzir o ensino de suas línguas tradicionais nas escolas públicas de suas microrregiões “coloniais”, enfrentando as políticas linguísticas restritivas do Estado Brasileiro. Todavia, nesse contexto, e excluídas da tutela legislativa educacional, essas línguas são ensinadas:

[...] tanto ideológica como metodologicamente, como línguas estrangeiras, e não como as línguas comunitárias e maternas que efetivamente são, o que tem conduzido ao pouco sucesso do seu ensino, desvinculado que ele é das práticas linguísticas das comunidades em questão” (OLIVEIRA, 2003, p. 10)

Nesse momento, alguns estados, pressionados por associações de professores de línguas estrangeiras, deram início à implementação de alguns centros de línguas estrangeiras. As línguas eram geralmente o inglês e, prioritariamente, o espanhol – motivado pela criação do MERCOSUL. Silva (2017, 2021) assevera que, na década de 1980, foi a força política dos imigrantes e descendentes de japoneses da cidade de Registro, no Vale do Ribeira, o motivo precursor da inclusão de línguas de comunidades alóctones nas escolas públicas paulistas. O pesquisador afirma que a comunidade escolar da região se aproveitou da intenção de inclusão do espanhol na rede estadual paulista em 1986, e articulou uma estratégia que culminou na implantação do ensino de japonês, o que, mais tarde, viabilizou a oferta de outras línguas em mais regiões do estado de São Paulo e no Paraná, concomitantemente, em geral, as de línguas alóctones como o alemão, italiano, japonês, polonês e ucraniano.

No caso específico do estado de São Paulo, quando foi publicado o Decreto nº 27.270, 10 de agosto de 1987, que dispõe sobre a regularização e criação dos Centros de estudos de Línguas do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1987a), no diário oficial tornando pública a abertura de unidades que ofertariam o ensino de línguas, nessa publicação não havia a clareza de que esse ensino seria exclusivamente o de espanhol. Com isso, um dentista de uma unidade escolar de Registro procurou um político da região alegando que essa hipotética indeterminação – mesmo estando claro que essa PL era para a oferta do espanhol por questões políticas – poderia ser a oportunidade de inclusão do japonês na escola EE Fábio Barreto (SILVA 2017).

Reflexões críticas sobre a política de expurgação dos direitos linguísticos de comunidades escolares alóctones: o ensino-aprendizagem de outras línguas marginalizadas dos documentos normativos

Tempos depois, mesmo com a publicação das Resoluções estaduais específicas para as escolas paulistas, que deixavam claro que a oferta era realmente a do espanhol, a comunidade em questão tratou de, imediatamente, com recursos próprios, sem ônus para o Estado, construir em um espaço vago da escola – propriedade pública estadual – as instalações do que viria a ser o centro de línguas da cidade. Com isso, através de um ato planejado pela comunidade, e que se converteu em uma intervenção glotopolítica liderada pelos membros da sociedade registrense, o Estado não teve como negar a abertura da unidade com o ensino de japonês, exigindo-se apenas que o ensino de espanhol também fosse ofertado e prioritário, não mais exclusivo, a partir de 1989, o que redimensionou todas as unidades CEL previstas e viabilizou que outras escolas também ofertassem outras línguas, fora o espanhol (SÃO PAULO, 1987b).

Convém mencionar que a colaboração e coletividade, presentes em comunidades escolares que ofertam o ensino plurilíngue em suas escolas, geralmente públicas, é uma prática herdada por membros bilíngues de antigas comunidades imigrantes. Na história da educação linguística em línguas estrangeiras, o trabalho colaborativo e educacional em comunidades alóctones para preservação de suas línguas, se faz presente desde o início das imigrações Europeia e Asiática como apontam os estudos de Kreutz (2000), Tenchena (2010), Renk (2012), Boçoen e Vieira (2017), Silva (2017), e Smaha e Penkal (2018). Esses pesquisadores apontam que ao desembarcaram no Brasil os imigrantes, ao constituírem seus núcleos de permanência, logo trataram de construir suas próprias escolas como espaços de preservação linguística e identitária.

Nessa conjuntura, surgem as primeiras escolas comunitárias. Nessas instituições dos núcleos de imigrantes, o principal foco era o de assegurar o ensino escolar aos filhos – que, como observa Silva (2017), mais tarde tornam-se bilíngues e passam a liderar movimentos de inclusão de suas línguas alóctones nas escolas públicas estaduais – seguindo os preceitos educacionais de cada país, além de preservar a língua de origem. Tem-se nessas escolas os primeiros exemplos glotopolíticos, de cooperação e colaboração em prol de línguas alóctones na educação brasileira.

Os próprios membros construía as instalações, com recursos precários como taipa (pau a pique), bambu, barro, palha e o que mais estivesse disponível na localidade. Os professores eram os próprios membros da comunidade, geralmente o de maior grau de

Reflexões críticas sobre a política de expurgação dos direitos linguísticos de comunidades escolares alóctones: o ensino-aprendizagem de outras línguas marginalizadas dos documentos normativos

escolaridade, sendo ele o condutor da atividade de ensino, o componente mais experiente e proficiente da atividade.

Cada ator social tinha seu papel definido na atividade, cujo objetivo era o de construção de uma escola comunitária que preservasse, através da língua, a essência cultural de cada núcleo de imigrantes. O trabalho colaborativo, e de resistência, nas comunidades alóctones foi fulcral para que línguas como o alemão, hunsrückisch, italiano, japonês, polonês, pomerano – falado atualmente somente no Brasil – talian, e ucraniano, fincassem suas raízes em nosso país.

Por fim, como já referido, Silva (2017) assevera em seu estudo que o mesmo espírito colaborativo determinado a implementar uma verdadeira escola japonesa, sem ônus para o Estado e gerenciada pela própria comunidade escolar do Vale do Ribeira, foi primordial para que os CEL-SP pudessem expandir a oferta das línguas para todas as que existem hoje. O pesquisador afirma a mesma prática adotada por imigrantes na construção de escolas em seus núcleos de imigração foi utilizada pelos membros nipo-brasileiros no ano de 1987: eles mesmos construíram a estrutura da escola que viria a ser o CEL; escolheram quem seriam os professores responsáveis pelas aulas, sendo esses indivíduos bilíngues dentro da própria comunidade escolar, mas que não tinham a formação específica para ensinar a língua ; e utilizavam da escola construída para discussões sociais que cercavam a comunidade.

Esse ato glotopolítico, e gestão *in vivo* pelas línguas que realmente interessavam para a comunidade foi expandido, e serviu de modelo, pois outras comunidades passaram a seguir os passos da pioneira para que também pudessem contar com o ensino de línguas que fossem do interesse de cada comunidade escolar, em todo o estado de São Paulo, contornando, assim, a gestão *in vitro* planejada pelo governo estadual, apenas para a língua espanhola.

4.2. Da precariedade à persistência na rede paranaense: o caso de aulas ministradas em capelas mortuárias

No que tange às línguas eslavas, em algumas comunidades rurais do estado do Paraná, poucas escolas possuem vinculadas as suas instalações um CELEM para atender comunidades imigrantes de poloneses e ucranianos. Contudo, o ensino dessas línguas é

Reflexões críticas sobre a política de expurgação dos direitos linguísticos de comunidades escolares alóctones: o ensino-aprendizagem de outras línguas marginalizadas dos documentos normativos

próximo das atividades de antigas comunidades alóctones, em que as aulas eram ministradas em espaços improvisados, por professores sem formação e habilitação. À guisa de exemplo, na região da União da Vitória, onde esses cursos são ofertados, há relatos das aulas sendo ministradas em capelas mortuárias, havendo casos de suspensão de aulas quando havia velórios, o que evidencia o descaso do governo paranaense com as PL para esses idiomas e comunidades, mesmo constada a demanda (DELONG, 2016). É interessante observar que no Paraná oferta-se também, através do CELEM, Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) e LIBRAS, contudo, não há as mesmas PL de promoção da identidade plurilinguística paranaense para as línguas autóctones nas escolas.

8

Enfatizando a precariedade na estrutura e a falta de professores habilitados/licenciados, Delong (2016) afirma que as próprias escolas vinculadoras do CELEM não possuem salas suficientes para abrigar todos os idiomas, como o polonês, o que obriga a docente responsável – professora de geografia da escola, sem habilitação em polonês, e que cursou seis meses do idioma na Polônia a convite do Consulado Polonês para abrir esse curso – a lecionar em um espaço cedido pela igreja vizinha ao prédio da escola, frequentada pelos membros brasileiros e poloneses da comunidade, principais fomentadores e agentes glotopolíticos para esse idioma. Contudo, é revelado que o descaso se estende as aulas de língua espanhola, oferecidas como prioritárias pelo CELEM, também ministradas em um espaço cedido pela mesma igreja. Como ocorre com o polonês, esse espaço é também destinado a velórios, ou seja, quando alguém da comunidade falece, as aulas são suspensas. Ao ser questionada por Delong (2016) sobre os altíssimos índices de evasão do curso de polonês que ministra, a docente afirmou não entender a razão para esse fato.

4.3. Uma PL descartada pelo Estado: o descaso com o ensino bi/plurilíngue nas escolas da rede pública estadual fluminense

⁸ Nenhuma escola CELEM oferta essas línguas como adicionais, apesar de existência da população indígena. Segundo informações coletadas da *homepage* da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, vivem no estado cerca de 13.300 indígenas. Aproximadamente 70% pertencem ao povo Kaingang (tronco linguístico Macro-Jê) e 30% ao povo Guarani (tronco linguístico Tupi-Guarani). Ademais, há famílias descendentes do povo Xetá (tronco linguístico Tupi-Guarani) e algumas do povo Xokleng (tronco-linguístico Macro-Jê), distribuídas em 23 Terras Indígenas/Aldeias. Cf: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=554>>. Acesso em: 12/08/2021.

Reflexões críticas sobre a política de expurgação dos direitos linguísticos de comunidades escolares alóctones: o ensino-aprendizagem de outras línguas marginalizadas dos documentos normativos

O estado do Rio de Janeiro é responsável pelo mais recente, e polêmico, projeto de educação bilíngue que integra uma rede de ensino plurilíngue. Desde 2014, escolas bilíngues da rede estadual – integrantes do Programa Dupla Escola⁹, idealizado no governo Sérgio Cabral e inaugurado em 2012– têm ajudado alunos a conquistarem oportunidades no mercado de trabalho. Hodiernamente, a rede estadual possui cinco Escolas Interculturais¹⁰ que ofertam ensino de línguas estrangeiras, como inglês, francês, espanhol, mandarim e turco, além de duas escolas que contam com aulas de árabe, coreano e italiano, fora do Programa Dupla Escola.

Os colégios estaduais interculturais, além do ensino médio regular, preparam os jovens para o competitivo mundo globalizado. Entre 2014 e 2016, as unidades interculturais atenderam a 957 estudantes. Desses, 193 se formaram em 2016. A proposta curricular visa a formação plena do estudante que tenha por objetivo desenvolver a proficiência na língua estrangeira, com ações pedagógicas formais e não formais que possam contribuir no aprendizado do idioma, valorizando aspectos culturais e a interculturalidade. O contato dos alunos com a cultura de outro país se dá também através de eventos, como datas comemorativas, e até de viagens ao país ao qual a unidade está vinculada. No total, 51 alunos já fizeram intercâmbios.

Percebe-se, nesse projeto, um avanço das línguas orientais que nunca foram ofertadas na rede pública brasileira, o que demonstra um pioneirismo da iniciativa, que conseguia atender a legislação nacional, outrossim, a demanda local – antes da alteração sobre LEM na LDB 9394/96.

O que deveria ser um novo modelo de gestão *in vitro*, contudo, e apesar do pioneirismo, dois anos após sua implementação começou a fracassar: o projeto das Escolas

⁹ Para a viabilização do programa, a Secretaria de Estado de Educação assinou, em 2013, convênios com 11 novos parceiros do programa Dupla Escola nas áreas de Vocação Profissional (Telecomunicação, Saúde e Biotecnologia, Cozinha e Serviço, Tecnologia) e Idiomas (francês, inglês, espanhol, mandarim e turco). Na ocasião, o secretário de Estado de Educação, Wilson Risolia, falou sobre a oportunidade que os alunos da rede estão tendo de pensar no futuro profissional a longo prazo. Segundo ele, a meta da Secretaria é que, em dez anos, 100% da rede de Ensino Médio seja em formato Dupla Escola.

¹⁰ Cada escola oferece uma opção de educação bilíngue: o CIEP 218 – Ministro Hermes Lima Brasil (Intercultural Brasil-Turquia), oferta aulas de turco e inglês e eixo em Física e Informática. A escola localiza-se em Duque de Caxias, na Baixada; Colégio Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto – Localizada no Méier, oferece ensino em português-espanhol e eixo em Ciências Humanas; CIEP 117 – Carlos Drummond de Andrade (Intercultural Brasil-Estados Unidos) em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, oferece inglês e eixo em Globalização; CIEP 449 – Leonel de Moura Brizola (Intercultural Brasil-França) fica em Charitas, Niterói, contando aulas de francês e eixo em Biologia e Meio Ambiente; e, o Colégio Matemático Joaquim Gomes de Sousa (Intercultural Brasil-China) oferece mandarim e inglês e eixo em Ciências Exatas, em Charitas, Niterói.

Reflexões críticas sobre a política de expurgação dos direitos linguísticos de comunidades escolares alóctones: o ensino-aprendizagem de outras línguas marginalizadas dos documentos normativos

Interculturais, inaugurado em 2014 em cinco escolas estaduais do Rio, começou a ser ameaçado por cortes de verbas da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Até 2016, os estudantes tinham aulas em tempo integral das 7h às 17h, e o projeto de formação visava promover um ensino médio que capacitasse alunos para provas de nivelamento e formação em idiomas estrangeiros.

No entanto, uma gratificação destinada aos professores de línguas pela SEEDUC-RJ, que chegava a dobrar seus salários, deixou de ser paga e, assim, os educadores começaram a dar aulas em outras escolas para conseguir aumentar a renda mensal¹¹. O fim das gratificações desestimulou-os a permanecer no projeto. Assim, vários docentes, proficientes linguisticamente, saíram das escolas, foram substituídos por outros, com pouco domínio das línguas que deveriam ensinar, e, com isso, o projeto entrou em decadência, de acordo com informações cedidas pelos diretores escolares. Cerca de mil alunos foram atendidos pelo projeto entre 2014 e 2016. Outra questão que põe em risco a continuidade do projeto, diz respeito a uma promessa da SEEDUC-RJ de que o certificado de conclusão do ensino médio seria simplesmente duplo, ou seja, teria validade no Brasil e no país onde a língua é falada, o que não aconteceu.

Na supracitada nota ao jornal O Globo, em 2016, a SEEDUC-RJ negou a queda na qualidade do ensino de idiomas. A secretaria afirmou também, na ocasião, estar ampliando o número de alunos atendidos e que os professores nunca foram exclusivos do projeto, ou seja, são antes de tudo servidores e professores de EB, e estão à disposição dos governos que os organiza da melhor forma para atender os interesses públicos e não a uma comunidade ou projeto específico.

O caso foi investigado pelo Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MPRJ), pois o índice de denúncias das próprias comunidades chamou atenção das autoridades e da mídia. Destarte, em 2017, o MPRJ instaurou inquérito civil para apurar a informação de eventual retrocesso ou impacto negativo no programa Dupla Escola, da SEEDUC-RJ.¹² A 2ª Promotoria de Justiça de Tutela Coletiva de Proteção à Educação resolveu investigar o caso após receber denúncias feitas por meio da Ouvidoria do MPRJ. As informações foram inicialmente relativas à unidade situada na Zona Oeste, mas entendeu-se às demais escolas do projeto. De acordo com a 2ª Promotoria de Justiça de Tutela Coletiva de Proteção à

¹¹ Cf;< <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/falta-de-verbas-ameaca-projeto-de-escolas-bilingues-estaduais-no-rio.ghtml>>. Acesso em 22/03/2021.

¹² Cf;< <https://www.mprj.mp.br/home/-/detalhe-noticia/visualizar/3102>>. Acesso em 22/03/2021.

Reflexões críticas sobre a política de expurgação dos direitos linguísticos de comunidades escolares alóctones: o ensino-aprendizagem de outras línguas marginalizadas dos documentos normativos

Educação, há relatos, disponibilizadas por cidadãos, de risco à continuidade do programa, além de queixas sobre a baixa proficiência dos novos professores enviados pelo governo estadual. Ademais, eles reforçaram que os docentes lotados nas escolas bilíngues, participantes do projeto, deixariam de ser remunerados para exercer atividades peculiares integralmente nessas unidades, o que impactaria negativamente a condução de projetos e a maior disponibilidade de tempo para planejamento e orientação dos alunos.

O MPRJ, no ofício à SEEDUC-RJ, deu 30 dias para que essa se manifestasse sobre as informações recebidas pela 2ª Promotoria de Justiça de Tutela Coletiva de Proteção à Educação por meio da Ouvidoria do MPRJ. Foi requisitado, ainda, que a SEEDUC-RJ informasse as unidades que integravam o Programa Dupla Escola, as diretrizes dessa política educacional, e esclarecesse se houve alteração no regime de trabalho, ou de remuneração, dos docentes lotados nesses colégios. Ademais, foi exigido que o governo estadual informasse como pretendia manter a qualidade e a especificidade do serviço educacional oferecido, o que não foi possível verificar se foi acatado pois não há mais informações sobre o funcionamento do projeto nas escolas estaduais fluminenses, tão pouco sabe-se se a qualidade, anteriormente referida como inferior ao prometido, estabilizou-se.

4.4. O PNLD como sinal de abandono às outras línguas(gens): a falta de tutela legislativa no que tange aos materiais didáticos

As línguas ofertadas pelas iniciativas estaduais são lecionadas por professores, e aprendidas por alunos que são dos sistemas de EB. Essa atividade de ensino plurilíngue faz, outrossim, uso de verbas públicas destinadas a modalidade básica (SILVA, 2017). Destarte, não devemos entender as atividades de ensino-aprendizagem plurilíngue como fenômenos isolados. Embora tratadas como atividades extracurriculares, essas ocorrem nos espaços escolares e são desenvolvidas por sujeitos que fazem parte dos corpos docentes e discentes da EB. Deste modo, os materiais didáticos devem ser abarcados pelas mesmas políticas dos demais componentes, o que não ocorre, e nunca ocorreu através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Silva (2020) observa que o PNLD foi criado em 1985 para promover a redemocratização do país, contudo a compra e a distribuição proposta não atendiam todos os alunos da EB pública nem todos os segmentos e disciplinas, uma vez que não havia a

Reflexões críticas sobre a política de expurgação dos direitos linguísticos de comunidades escolares alóctones: o ensino-aprendizagem de outras línguas marginalizadas dos documentos normativos

definição de uma regularização. Ao longo das décadas, múltiplas iniciativas foram implementadas para que o Livro Didático (LD) pudesse ser distribuído às escolas e alunos, contudo, somente com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em 1997, e com a transferência integral da política de execução do PNLD para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é que se iniciou um fluxo de produção e distribuição contínua. Na década de 1990 foi definido que o professor teria o direito de escolher qual LD seria utilizado em suas aulas. Essa preocupação com a qualidade dos materiais foi potencializada em 1993, quando a primeira comissão de avaliação dos materiais foi formada, e, desde então, os LD para a EB passam por rigorosa seleção no que tange ao conteúdo.

Ademais, em 2012, o PNLD passou a incluir, além de LD impressos, material multimídia em DVD, como jogos, simuladores e infográficos para serem utilizados como recurso didático, recursos que poderiam enriquecer o ensino de línguas estrangeiras de forma expressivamente positiva, uma vez que auxiliam no desenvolvimento de três áreas importantes dos aprendizes de línguas, sendo estas a cognitiva, a socioafetiva e a linguística (SILVA, 2020). Todavia, nada disso contempla os Centros de Línguas, e demais instituições públicas e privadas que ofertam línguas não-hegemônicas como adicionais, incluindo nessa afirmação outras línguas minoritárias como as autóctones, afro-brasileiras, LIBRAS e crioulas, sempre invisibilizadas nas políticas educacionais. Acreditamos que poderia haver uma articulação entre o Ministério da Educação (MEC) e editoras para a elaboração e uso desses recursos pelas redes de ensino plurilíngue na EB, o que não há.

Silva (2020) observa que no que concerne aos componentes de línguas estrangeiras, somente em 2011, o inglês, por seu caráter preferencial hegemônico junto às escolas públicas e privadas brasileiras, entrou para o PNLD com uma lista de livros sugeridos. Contudo, para as demais línguas ofertadas pelas redes estaduais de Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo e no Distrito Federal que oferecem, além do inglês e espanhol, alemão, francês, italiano, japonês, polonês, ucraniano e mandarim, não há sequer menção ou referência de LD, dicionários e outros materiais que possam ser adotados e utilizados pelas escolas e professores. Assim, constata-se a baixa prioridade para línguas, acentuada pela falta de políticas de LD. Para contornar a situação de não abrangência de línguas minoritárias pelo PNLD, algumas medidas locais têm sido implementadas como a elaboração de apostilas simples como as que existem para o curso de japonês do CEL, ainda que com graves deficiências no que tange ao desenvolvimento de competências e habilidades por não estarem alinhadas aos documentos

Reflexões críticas sobre a política de expurgação dos direitos linguísticos de comunidades escolares alóctones: o ensino-aprendizagem de outras línguas marginalizadas dos documentos normativos

normativos (SILVA, 2020). Outro material, único e exclusivo para as redes públicas, é o livro de ucraniano elaborado pelo governo do Paraná.

Fotografia 1 – rede paranaense elaborou o único LD nacional de ucraniano para a EB



Fonte: acervo do autor

4.5. Os atuais dissensos glotopolíticos nas diretrizes nacionais para a educação plurilinguística

Recentemente, na tentativa de estabelecer uma normatização para o segmento de educação bilíngue e plurilíngue, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil (Parecer CNE/CEB nº 2/2020, 9 de julho de 2020) que, além de outras orientações, propõem-se a definir o que é uma escola bilíngue, e quais podem fazer uso dessa nomenclatura em nosso país. A rígida perspectiva adotada no documento contraria diversas discussões na conjuntura educacional e acadêmica que têm considerado uma vasta gama de maneiras pelas quais os programas e políticas bilíngues e plurilíngues podem contribuir para os aspectos do desenvolvimento humano e econômico no sul global, em que devem ser observadas as consequências de diferentes políticas, programas e pedagogias na real promoção da igualdade de oportunidades, tanto sociais como econômicas (SHOBA; CHIMBUTANE, 2015), e que tornam o bilinguismo e plurilinguismo importantes instrumentos de mobilidade e transformação social, capazes de diminuir o sofrimento das pessoas (LIBERALI, 2020), perspectiva essa que acreditamos ter sido desconsiderada na elaboração da proposta dessas diretrizes.

Reflexões críticas sobre a política de expurgação dos direitos linguísticos de comunidades escolares alóctones: o ensino-aprendizagem de outras línguas marginalizadas dos documentos normativos

A definição de escola bilíngue sugerida pelo documento é extremamente rígida¹³, e ancorada nas perspectivas clássicas de Leonard Bloomfield e Einar Ingvald Haugen, cunhadas na década de 1930 e 1950, respectivamente. Dentro dessa definição proposta, é importante mencionar que uma escola não pode dar aulas de idiomas, mesmo que com uma carga horária ampliada, e se denominar como bilíngue. Destarte, caso o documento seja aprovado, as escolas públicas fluminenses, apresentadas anteriormente, automaticamente teriam que retirar de suas placas esse termo, outrossim, a Escola Estadual de Tempo Integral Bilíngue Professor Djalma da Cunha Batista, em Manaus, que segundo Silva (2017), se autodenomina a primeira escola pública bilíngue português-japonês do Brasil, teria que renunciá-lo, por apenas ofertar aulas de língua japonesa como adicional.

Nesse sentido, apesar de mencionar as línguas indígenas, educação de surdos e educação em fronteiras, inferimos que esse documento seja norteador para um tipo limitado de empreendimentos educacionais. Em outras palavras, como observa Marcelino (2009), quando se fala em escolas bilíngues no Brasil, inegavelmente fala-se em escolas privadas, ou de elite, que privilegiam línguas de elite, principalmente as de língua inglesa. Acreditamos que a proposta atende às necessidades mercadológicas de respaldo legal a uma minoria pertencente à elite, ao estabelecer critérios que não são condizentes com a realidade educacional bi/pluri/multilíngue pública brasileira, como critérios europeus de mensuração de proficiência linguística de quem leciona as línguas na escola, através do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*) – que não são aplicáveis às línguas alóctones orientais e eslavas, que estabelecem níveis próprios dado o sistema de escrita, ou que simplesmente não possuem exames de proficiência. Em suma, acreditamos que a ação glotopolítica, nesse caso específico, protege os interesses mercadológicos de empresários e grupos pouco interessados com o plurilinguismo e bilinguismo da educação pública, usado como instrumento de mobilidade social de jovens oriundos de uma realidade não contemplada pela proposta.

Outro ponto nevrálgico abarcado pelo documento, e que acreditamos ser incoerente com a realidade do ensino bi/plurilíngue ofertado pelas escolas públicas, é o da **formação de professores e avaliação de proficiência**. No estudo de Silva (2017), é possível observar

¹³ O conceito de escola verdadeiramente bilíngue, idealizada pelo documento, é o de uma instituição cujos conteúdos acadêmicos são ofertados em duas línguas, ou seja, essas diretrizes não irão reconhecer as escolas públicas CEL, CELEM e outras que apenas ofertam uma língua adicional como bilíngues ou plurilíngue, já que os conteúdos curriculares principais são ensinados em língua portuguesa.

Reflexões críticas sobre a política de expurgação dos direitos linguísticos de comunidades escolares alóctones: o ensino-aprendizagem de outras línguas marginalizadas dos documentos normativos

que a maioria dos professores de língua japonesa da rede pública estadual, possui baixo nível de proficiência no idioma, contudo, graças a esses profissionais, os estudantes têm os primeiros contatos basilares, de forma gratuita, com o idioma estrangeiro. Quanto a isso, a proposta cita que para ser professor em língua adicional dentro de uma escola bilíngue é necessário graduação adequada na disciplina de atuação e formação complementar em educação bilíngue com no mínimo 120 horas – o que não é exigido atualmente pelas redes públicas. As diretrizes também mencionam que os educadores devem comprovar proficiência de nível mínimo B2 no CEFR, mas deixam a cargo do MEC a criação ou adoção de padrões de avaliação e de certificação de proficiência para esses docentes.

Nesse quesito, o que fica como questionamento é se vamos conseguir ter um exame nacional de proficiência para professores de todas as línguas adicionais, e se os padrões de instituições estrangeiras são coerentes com a realidade multilinguística brasileira, pensando, inclusive no papel das universidades no que concerne à formação e desenvolvimento de competência linguística dos estudantes de licenciaturas em Letras. Ademais, além de comprovar a proficiência dos professores, as escolas bilíngues e de carga horária estendida em língua adicional também devem comprovar que 80% dos estudantes tenham proficiência no referencial europeu de nível mínimo A2 até o término do 6º ano do ensino fundamental, B1 até o término do 9º ano do ensino fundamental, e B2 até o término 3º ano do ensino médio.

Por um lado, isso se torna interessante, se observarmos que nunca se pensou nos documentos normativos de educação linguística na EB sobre a proficiência do aluno que aprende essas línguas no contexto escolar. Contudo, por outro lado, também se torna uma prática questionável, uma vez que a submissão a algum tipo de exame para fins de certificação é algo que deve ficar a escolha do aluno, outrossim, não é claro quem, de fato, irá se beneficiar com isso, uma vez que os exames de proficiências são pagos, cujo valor de inscrição é considerado extremamente elevado para a realidade, em especial, do aluno da escola pública que tem a escola como única forma de acesso a uma língua adicional. A esse aluno pouco importa a certificação internacional, em um primeiro momento. Ele vê a oportunidade de aprendizagem de línguas adicionais como um instrumento de ascensão pessoal e que pode ser aplicado como recurso para transformar sua própria realidade valendo-se desse conhecimento como capital cultural. Além disso, em algumas comunidades alóctones, as línguas são instrumento de comunicação cotidiano, como em Prudentópolis, em que mais de

Reflexões críticas sobre a política de expurgação dos direitos linguísticos de comunidades escolares alóctones: o ensino-aprendizagem de outras línguas marginalizadas dos documentos normativos

75% da população é de ucranianos e descendentes e faz uso dessa língua diariamente (TENCHENA,2010) sendo importante a preservação do idioma nos espaços escolares, hoje viabilizado pelas unidades do CELEM, mas que correm risco de fechamento dado o avanço do ensino de tempo integral, que passa a ocupar os espaços ociosos, antes utilizados pelos centros de línguas que estão, aos poucos, encerrando suas atividade como o que já está acontecendo nos CEL-SP, que gradualmente estão sendo fechados com a mudança dos horários de funcionamento das escolas, além da saída de professores e alunos dos CELs que, por estarem em regime integral, não mais têm tempo de estudar e ensinar essas línguas no contraturno.

Por fim, quanto ao período de adequação, as Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil ainda devem ser homologadas pelo MEC para entrar em vigor. Se aprovadas, as escolas de educação infantil terão o prazo de adequação até dezembro de 2021, sendo que em janeiro de 2022 já devem apresentar seu Projeto Político Pedagógico (PPP) em conformidade com as determinações do documento. Já para as escolas de ensino fundamental e médio, o prazo de adequação vai até dezembro de 2022, e a apresentação do PPP no início de 2023. Em relação à formação acadêmica dos professores, as instituições têm dois anos para apresentar os documentos comprobatórios. Após a implementação das diretrizes, as escolas têm duas opções extremamente polêmicas e que, claramente, atendem aos interesses de grupos elitizados: ou renunciam ser uma instituição bilíngue, ou passam a se enquadrar naquilo que a norma coloca e que os estados vão regulamentar a partir das orientações do documento, o que tira de instituições públicas como as referidas neste estudo o direito de se autodenominarem bilíngues ou plurilíngues, direito já expurgado pela alteração na LDB e com a promulgação da BNCC, sem consulta direta às comunidades alóctones, e agora reforçado pelo documento proposto.

5 Considerações Finais

À guisa de conclusão retomamos nossas perguntas de pesquisa. Primeiramente, questionamo-nos se ainda podem existir novas contradições que permitam a continuidade da atividade de ensino plurilíngue. Em segundo lugar, questionamo-nos sobre quais medidas de intervenção glotopolítica estão sendo tomadas pela sociedade no embate à política *glotocida* e de expurgação dos Direitos Linguísticos de comunidades minorizadas e minoritárias

Reflexões críticas sobre a política de expurgação dos direitos linguísticos de comunidades escolares alóctones: o ensino-aprendizagem de outras línguas marginalizadas dos documentos normativos

Acreditamos que haja um novo espaço para as línguas no Ensino Médio, como parte dos itinerários formativos que podem ser escolhidos pelas comunidades. Contudo não conseguimos ver uma oportunidade de sobrevivência dessas línguas no Ensino Fundamental – anos finais. Com isso, é premente que novas PL sejam elaboradas, outrossim, atos glotopolíticos engendrados pelos agentes sociais não devem privilegiar uma pequena parcela mercadológica, ou línguas hegemônicas, como o que acontece com as diretrizes para a educação bi/plurilíngue em curso de implementação. Destarte, é fulcral que novas leis reconheçam e legitimem as línguas alóctones nos espaços escolares, outrossim, outras línguas minoritárias na mesma condição de minorização, como as autóctones, afro-brasileiras, LIBRAS, crioulas e as línguas de fronteira. Desde eras priscas, essas línguas se encontram em um limbo cruel e perverso no mercado das línguas no Brasil, invisibilizadas e excluídas das políticas públicas estruturantes da EB, como as de formação básica e continuada de professores e dos programas de livros didáticos, e, mais, que isso, silenciadas e apagadas da vida em sociedade, que impõe uma monolíngua nacional, expurga nossas pluralidades e cala nosso povo.

Por fim, tanto pelas PL de gestão *in vitro*, tomadas pelo Estado, quanto pelas *in vivo*, lideradas pela sociedade, é possível observar que algumas práticas ainda ocasionam e reforçam o apagamento da identidade plurilinguística em algumas regiões brasileiras, agravado pelo abandono e sucateamento do ensino plurilíngue iniciado por alguns governos, além da não inclusão do ensino de outras línguas nas políticas públicas e educacionais que, automaticamente, contribuem com a desoficialização da educação plurilinguística através de línguas alóctones que poderiam contribuir de forma significativa com a mobilidade social de jovens brasileiros.

Referências

BOÇOEN, R.; VIEIRA, A.M.D.P. As escolas étnicas polonesas e as leis de nacionalização do ensino (1889-1930). Horizontes, [S.l.], v. 35, n. 2, p. 59-68, ago. 2017. ISSN 2317-109X. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/375>. Acesso em 31/10/2020. doi:<https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i2.375>

BORSTEL, C.N.; MARTINY, F.M. Políticas e planificações linguísticas: exclusão e resgate da língua alemã de origem étnica/cultural. In: Revista Língua & Literatura, v. 15, n. 25, p. 1-352, Dez. 2013. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/download/855/1680>. Acesso em 02/06/2020.

BRASIL. Lei N°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do BRASIL, Brasília, DF, 1996.

Reflexões críticas sobre a política de expurgação dos direitos linguísticos de comunidades escolares alóctones: o ensino-aprendizagem de outras línguas marginalizadas dos documentos normativos

- CALVET, L. J. *Language wars and linguistic politics*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- CALVET, L. J. *Por unha ecoloxía das línguas no mundo*. Compostela: Edicións Laiovento, 2004.
- CALVET, L. J. *Sociolinguística - uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002
- CALVET, L. J. *As Políticas Linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.
- DE VARENNE, F. Language Rights as an Integral Part of Human Rights. IJMS: International Journal on Multicultural Societies. 2001, vol. 3, no.1, pp. 15-25. UNESCO. ISSN 1817-4574. Disponível em : www.unesco.org/shs/ijms/vol3/issue1/art2. Acesso em 16/03/2021.
- DELONG, S. R. Vitalidade linguística e construção de identidades de descendentes de poloneses no sul do Paraná. Tese (Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, 2016. 212 p. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6105>. Acesso em 16/03/2021.
- DE VARENNE, F. *Language Rights as an Integral Part of Human Rights*. IJMS: International Journal on Multicultural Societies. 2001, vol. 3, no.1, pp. 15-25. UNESCO. ISSN 1817-4574. Disponível em : www.unesco.org/shs/ijms/vol3/issue1/art2. Acesso em 05/12/2020.
- DUBOC, A. P. Falando francamente: uma leitura *bakhtiniana* do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. *in*: Revista da Anpoll v. 1, nº 48, p. 10-22, Florianópolis, Jan./Jun.2019. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1255/1021>. Acesso: 31/05/2020.
- GUESPIN, L; MARCELLESI, J. B. *Pour la Glottopolitique*. *Langages*, n. 83, 1986, p. 5-34.
- KREUTZ, L. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 159-176, dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000300010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 31/05/2020
- LAGARES, X. C. *Qual Política Linguística? Desafios Glotopolíticos Contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.
- LIBERALI, F. O desenvolvimento de agência e a Educação Multi/Bilíngue. In: MEGALE, A (org). *Desafios e práticas na Educação Bilíngue*. São Paulo: Richmond, 2020.
- MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, volume XIX: 1-22 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP.
- MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 3, n. 5, agosto de 2005.
- OLIVEIRA, G. M. de (org.). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em política linguística*. Campinas: Mercado das Letras, ALAB; Florianópolis: IPOL, 2003.
- ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração universal dos direitos humanos*. 1948. Disponível em: https://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitos-humanos.php. Acesso em 01/12/2020.

Reflexões críticas sobre a política de expurgação dos direitos linguísticos de comunidades escolares alóctones: o ensino-aprendizagem de outras línguas marginalizadas dos documentos normativos

RENK, V. E. Professores de escolas étnicas no Paraná: manter a cultura ou cumprir as leis? In: Revista Diálogo Educacional, vol. 12, núm. 37, septiembre-diciembre, 2012, pp. 1045-1064. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189124308023>. Acesso em 31/05/2020.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. Acta paul. enferm. , São Paulo, v. 20, n. 2, pág. v-vi, junho de 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000200001&lng=en&nrm=iso. acesso em 24 de abril de 2021. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001> .

SÃO PAULO. Decreto nº 27.270, 10 de agosto de 1987. Dispõe sobre a regularização e criação dos Centros de estudos de Línguas do Estado de São Paulo. São Paulo, 1987a.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 271, de 20 de novembro de 1987, dispõe sobre o funcionamento e as atividades dos Centros de Estudos de Línguas e dá providências correlatas. São Paulo, 1987b.

SHOBA, J. A.; CHIMBUTANE, F (org). *Bilingual Education and Language Policy in the Global South*. New York: Routledge: 2015.

SILVA, O. O. De línguas minorizadas dos núcleos de imigrantes a disciplinas escolares da educação básica: o ensino de línguas alóctones nas redes públicas estaduais sob a perspectiva glotopolítica. In: COTINGUIBA, M.L.P.; TONDINELI, P.G. (Org.). Contextos de aprendizagem e de descrição de línguas autóctones e alóctones. 1ed.Porto Velho: Edufro, 2021.

SILVA, O. O. A evolução do ensino de língua japonesa nas escolas públicas do estado de São Paulo através da análise e crítica de dois livros didáticos de japonês – LE. Estudos Japoneses, [S. l.], n. 43, p. 129-148, 2020. DOI: 10.11606/issn.2447-7125.vi43p129-148. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ej/article/view/186228>. Acesso em: 21 jun. 2021.

SILVA, O. O. O Centro de Estudos de Línguas (CEL) na história do ensino de língua japonesa nas escolas públicas paulistas. 2017.178f. Dissertação de Mestrado (Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SMAHA, E.; PENKAL, L.L. Desmistificando o monolinguismo no Brasil: a língua ucraniana em Prudentópolis, Paraná. In: Slovo – Revista de Estudos em Eslavística V.1, N.1, Jul – Dez 2018. Disponível em: <https://revistas.ufjf.br/index.php/slovo/article/download/16031/11273>. Acesso em 31/05/2020.

SPOLSKY, B. *A modified and enriched theory of language policy (and management)*. Lang Policy 18, 323–338 (2019). <https://doi.org/10.1007/s10993-018-9489-z>

TENCHENA, S. M. Comunidade Ucraniana: Suas Fronteiras Étnicas e a Religião. Revista do Núcleo de Estudos de Religião e Sociedade (NURES). ISSN 1981-156X, [S.l.], n. 14, dez. 2010. ISSN 1981-156X. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/nures/article/view/4390>. Acesso em 31/05/2020

**Reflexões críticas sobre a política de expurgação dos direitos linguísticos de comunidades
escolares alóctones: o ensino-aprendizagem de outras línguas marginalizadas dos
documentos normativos**

Recebido em 15/11/2020.

Aceito em 26/04/2021.