

GESTÃO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL: DESAFIOS PARA UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA

Isis Ribeiro Berger

Resumo: Este trabalho visa discutir a questão da gestão da diversidade linguística na educação formal no Brasil, sob a ótica da Política Linguística. A partir da discussão em torno do quadro-político-linguístico brasileiro, constituído a partir de uma perspectiva monolíngue em língua portuguesa, analisam-se as complexidades em torno da construção de saberes em torno da valorização e promoção da diversidade linguística. Para tanto, volta-se o olhar para a questão da educação formal, refletindo sobre as políticas linguísticas implícitas e explícitas, bem como para o conjunto de mecanismos que consolidam a política linguístico-educacional *de facto* existente no Brasil. A partir das reflexões postas, sugerem-se propostas para a reflexão em torno das possibilidades de construção de novas políticas e práticas que atendam a variadas demandas linguísticas, culturais e educacionais.

Palavras-chave: Gestão. Diversidade linguistic. Educação. Política Linguística.

Abstract: This paper aims to discuss the issue of the management of linguistic diversity in formal education in Brazil, from the perspective of Language Policy. Based on the discussion around the framework of Brazilian language policy, built around a monolingual perspective in Portuguese, the complexities surrounding the construction of knowledge around the valorization and promotion of linguistic diversity are analyzed. We turn our attention to the issue of formal education, reflecting on implicit and explicit language policies, as well as on the set of mechanisms that consolidate the *de facto* language-in-education policy that exists in Brazil. From the reflections put forward, proposals are suggested for the reflection around the possibilities of constructing new policies and practices that meet the varied linguistic, cultural and educational demands.

Keywords: Management. Linguistic diversity. Education. Language Policy.

Considerações introdutórias

Este trabalho tem como objetivo a analisar a questão da gestão de diversidade linguístico-cultural na educação formal no Brasil sob a ótica da Política Linguística. Os estudos realizados nesse campo do saber, grosso modo, visam investigar, analisar e propor intervenções e ações em torno das línguas na sociedade, abrangendo diferentes formas de gestão que podem se dar sobre o *corpus* e os lugares das línguas na sociedade, seus usos em diversas esferas da sociedade, bem como ações visando ao ensino-aprendizagem de línguas no

· Programa de Pós-graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras, Unioeste, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil, isisrberger@gmail.com

âmbito educacional. Trata-se de um campo que abrange uma complexidade de questões que envolvem as línguas na sociedade e que dialoga com diferentes áreas do saber (CALVET, 2007; MAY; HORNBERGER, 2010; RICENTO, 2006; SEVERO, 2013; SHOHAMY, 2006; SPOLSKY, 2009; TOLLEFSON, 2006).

Considerando a compreensão de gestão de línguas como norteadora desse trabalho, inicialmente, cabe expor a definição desse termo que norteia as reflexões aqui postas, de modo a explicitar que a presença e/ou ausência das línguas podem ser resultantes de ações em diferentes domínios. Trata-se da proposta da primeira seção desse artigo.

Na sequência, discute-se o quadro-político-linguístico brasileiro, como resultante de uma construção em torno de uma perspectiva monolíngue em língua portuguesa que, como efeito, conduz a complexidades para a construção de saberes em torno da valorização e promoção da diversidade linguística. Nesse sentido, volta-se o olhar para o domínio da educação formal, refletindo sobre as políticas linguísticas implícitas e explícitas que norteiam a esfera educacional, bem como para o conjunto de mecanismos que consolidam a política linguístico-educacional *de facto* existente no Brasil.

A partir das discussões, reflexões são postas em debate e, como encaminhamento, sugerem-se propostas em torno das possibilidades de construção de formas de gestão de línguas, políticas e práticas que atendam a variadas demandas linguísticas e educacionais para novos tempos. Esse texto dialoga com uma perspectiva crítica da Política Linguística, cujas pesquisas visam mudança social e examinam o papel das políticas linguísticas na redução de diferentes formas de desigualdades entre os sujeitos e suas línguas (TOLLEFSON, 2006; SEVERO, 2013; SHOHAMY, 2006; SPOLSKY, 2009).

Gestão de línguas na educação formal

O termo *gestão de línguas* sugere que as línguas, a diversidade de línguas e seus usos podem ser objeto de intervenção e ações desempenhadas por um número de agentes que, em diferentes domínios e, dependendo de uma variada gama de condições (sociais, econômicas, ideológicas, culturais), agem e intervêm sobre as relações das pessoas e/ou comunidades com as diferentes línguas existentes no meio social (SHOHAMY, 2006; SPOLSKY, 2009). Nesse sentido, gerir uma língua ou a coexistência de línguas pode significar intervir sobre os seus estatutos na sociedade, planejar estratégias para sua manutenção, difusão ou paulatina

assimilação e substituição, como também normalizar a presença de uma ou mais línguas em dada sociedade, dentre outras ações.

Considera-se que variados agentes, tanto em níveis micro (a exemplo da microesfera familiar ou de uma sala de aula de dada comunidade) como em níveis macro (um país ou organismos supranacionais) perpassando diferentes esferas, podem exercer influência e/ou autoridade sobre os usos das línguas e sua relação com a sociedade. Também, concebe-se que há uma inter-relação entre os diferentes níveis de gestão, de modo que essa se caracteriza como um fenômeno multidimensional e multifacetado em que faz incidir sobre a língua, seus usos e seus falantes, diferentes relações de força existentes na sociedade. Nesse sentido, cabe citar Hamel (1993, p. 6, tradução minha), ao afirmar que “[...] a possibilidade de intervir sobre a língua está determinada pelas relações de poder vigentes entre os atores e grupos sociais.”.

Em síntese, reitera-se a seguinte definição para gestão de línguas: “[...] administração da presença e do lugar das línguas em dada sociedade ou espaço social por meio de estratégias e/ou práticas adotadas por sujeitos e/ou grupos que exercem algum nível de autoridade (poder), intervindo nas relações dos falantes com as línguas.” (BERGER, 2015, p. 58).

No que tange à gestão de línguas no âmbito da educação formal institucionalizada, isso implica em uma variedade de formas de intervenção, como: a) a determinação e/ou escolha de línguas de instrução dos diferentes conteúdos; b) a escolha das variedades envolvidas na instrução das/nas línguas; c) a definição dos estatutos atribuídos a essas línguas no âmbito dos currículos (língua materna, segunda língua, língua estrangeira, língua adicional, língua de herança, língua de acolhimento); d) a distribuição da carga horária destinada ao ensino e exposição dos escolares nessa(s) língua(s); e) a escolha do modelos de educação mono/bi/multilíngue a ser implementado nos diversos níveis de escolarização, f) as escolhas metodológicas implicadas no ensino/exposição às línguas; g) a formação dos recursos humanos (professores) a implementarem as propostas pedagógicas em torno das línguas; h) a gestão dos materiais didáticos elaborados/adquiridos para o ensino das línguas, i) a definição dos critérios e sistemas de avaliação de aprendizagem das línguas, etc. (MAY; HORNBERGER, 2010; SHOHAMY, 2010; BERGER, 2015).

As decisões e intervenções sobre as línguas na educação, de modo geral, estão atreladas a ideologias linguísticas, leis linguísticas, orientações político-linguísticas (RUIZ, 1984)¹ e, portanto, ao enquadre político-linguístico de dada sociedade. Diz respeito, portanto,

¹ Ruiz (1984) em seu artigo *Orientations in language-planning* (vide referências) identifica e categoriza diferentes orientações/motivações que incidem em políticas linguísticas de três diferentes formas: língua-como-

a todo um conjunto de práticas e saberes construídos em relação às línguas e à diversidade de línguas, bem como às políticas linguísticas explícitas e implícitas vigentes. As formas de intervenção sobre as línguas dos sistemas educacionais, nesse sentido, são organizadas em torno desses conhecimentos e dos valores que são atribuídos a elas na esfera mais ampla do tecido social, nos vários níveis do planejamento linguístico-educacional. Assim, o que se verifica de modo mais frequente é que a forma como a presença (ou ausência) de uma ou mais línguas nas instituições educacionais está relacionada e condicionada a políticas *de jure* e *de facto* existentes na sociedade e, portanto, estritamente relacionada à maneira como os sistemas educacionais organizam os lugares das línguas em razão dessas políticas. Conforme Shohamy (2006) afirma, as políticas linguísticas não são concebidas no vácuo.

Diante das mudanças de perspectiva em torno da diversidade linguístico-cultural que vêm avançando nas sociedades – um maior reconhecimento da importância das diferentes línguas e culturas para a promoção da cidadania plena de diversas comunidades; a valorização das línguas como patrimônio repositório de culturas e identidades; a promoção do multilinguismo, encarado não como um problema a ser gerido, mas uma potencial riqueza e um recurso a ser explorado pela sociedade do conhecimento – diferentes países vêm lidando com os desafios da gestão dessa diversidade no âmbito da educação formal. Isso implica na desconstrução de lógicas e ideologias monolíngues que ainda persistem na construção de saberes em torno das línguas na sociedade e, por conseguinte, na esfera educacional, espaço profícuo à difusão e implementação de políticas linguísticas.

No caso do Brasil, o trilhar desse caminho é de certo modo recente, o que implica na necessidade de intensificar discussões e reflexões que possam avançar em prol da proposição e consolidação de políticas linguístico-educacionais que venham a incluir (e não excluir) lugares para outras línguas e, por conseguinte, para outras formas de construção de saber, para outras culturas e identidades. É, pois, o objetivo da sessão seguinte, discutir o quadro político-linguístico educacional brasileiro, em suas fissuras e complexidades que se põem diante da realidade diversa com a qual urge lidar.

O quadro político-linguístico brasileiro: desafios para a educação

problema (*language-as-problem*), língua-como-direito (*language-as-right*) e língua-como recurso (*language-as-resource*).

Uma ampla gama de trabalhos acadêmicos em torno das políticas linguísticas no Brasil (CAVALCANTI, 1999; MAHER, 2013; OLIVEIRA, 2009; OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011; THOMAZ, 2005, dentre outros) já abordou as intervenções sobre as línguas no Brasil e as ideologias linguísticas que culminaram na (re)produção do mito de país monolíngue em língua portuguesa, bem como a construção de saberes em torno de uma língua única por longo tempo permeou a política linguística do país. Conforme sintetiza Thomaz (2005, p. 12),

Devido às várias manifestações de ordem política, que percorreram os séculos infiltrando-se nos diferentes sistemas de governo pelos quais o Brasil passou como colônia, império e república, a língua portuguesa obteve sua supremacia no país. Nos diversos momentos históricos do Brasil, observa-se, por parte do governo, um constante anseio de que o idioma português obtivesse uma preponderância sobre os demais idiomas presentes no país.

As ações que resultaram na centralidade da língua portuguesa iniciadas com o estatuto de língua da metrópole Portugal, em seguida como ‘Língua do Príncipe’ durante o Brasil Colônia e, posteriormente, consolidada como língua oficial do Estado, constituiu “um mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial” (BOURDIEU, 2008, p. 32). A ideia de um território político-administrativo definido, cujas práticas linguísticas são medidas por uma representação de língua nacional única reforçada por instrumentos legais, instituições culturais nacionais (a exemplo da escola), bem como pelo conjunto de mecanismos que resultaram ao longo dos anos na crença de ‘país da língua portuguesa’, no entanto, vê-se agora confrontada por um novo panorama e ideologias linguísticas que nos desafiam a repensar o lugar de outras línguas na sociedade. Trata-se de um panorama recente de reconhecimento, valorização e promoção de identidades linguísticas e culturais, inserida em diferentes formações discursivas (FOUCAULT, 2009) em que discursos oficiais e enunciados sobre a diversidade linguística tornam-se mais frequentes e se contrapõem à projetos de homogeneização linguística.

Nesse enquadre, que se conforma de diversas políticas linguísticas explícitas no país desde a Constituição de 1988 abarcando os direitos dos povos indígenas e abrindo caminho para o reconhecimento e valorização de suas culturas e línguas, intervenções na forma de leis linguísticas² vêm tomando corpo na sociedade e dando visibilidade a tantas línguas (e comunidades linguísticas) que permaneciam à sombra da língua oficial nacional (OLIVEIRA;

² A exemplo de diferentes leis de cooficialização e regulamentação de línguas indígenas e de imigração em âmbito municipal, a Lei nº 436/2002, referente ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, Decreto 7387/2010 que institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística)

ALTENHOFEN, 2011; MORELLO, 2015). Cabem, nesse sentido, as considerações de Altenhofen (2013, p. 113) ao afirmar que:

De um passado em que ainda era possível o silenciamento por meio de leis proibitivas, evoluímos é bem verdade, para um estado de tolerância relativa, com certa exaltação da diversidade, como reflexo dos discursos internacionais influenciados pela globalização, até chegar a medidas concretas de reconhecimento de línguas.

Esse novo panorama considera todo um debate formalizado na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, como também os desafios do século XXI que, em razão da movimentação e dos fluxos de pessoas pelas fronteiras e das novas tendências da globalização, coloca-nos em contato com outras línguas e culturas no convívio social, nos diferentes meios de comunicação e em práticas linguísticas das mais variadas. Consideram-se, portanto, as expressivas mudanças nas matrizes linguístico-culturais dos países como consequência tanto dos fluxos migratórios internacionais, como de novos regimes de visibilidade de línguas e culturas por muito marginalizadas e invisibilizadas no tecido social.

Nesse enquadre, refletir sobre a gestão da diversidade linguística e do multilinguismo de modo sistemático, com o intuito de propor novas políticas para novos tempos e para novas sociedades, é imperativo. Mecanismos que operam no âmbito da política e planejamento linguístico-educacional demandam especial atenção diante desse cenário de ‘abertura para línguas’ e de ações que vem sendo testemunhadas no âmbito das políticas linguísticas no Brasil. A exemplo, verificam-se diferentes processos de cooficialização de línguas que tem levado alguns municípios brasileiros a tomada de decisões inovadoras, frente às demandas linguísticas e culturais locais, como é o caso do município de Santa Maria de Jetibá, ES, que será brevemente discutido adiante.

Trata-se de questões que merecem atenção porque, apesar desse crescente interesse e discussões em prol da diversidade linguístico-cultural, fato que se testemunha em um número de trabalhos acadêmicos, ainda os mecanismos de política linguística (SHOHAMY, 2006; TOLLEFSON, 2006) que compõem o conjunto de intervenções e decisões sobre as línguas na/para a educação, em âmbito nacional, comprimem demandas como, por exemplo, a da presença de diferentes línguas maternas não coincidentes com a língua oficial nacional brasileira nos bancos escolares nos anos iniciais de escolarização. O sistema escolar como um eficiente aparelho a serviço da unificação da língua nacional contribuiu para a formação de um *habitus* monolíngue em língua portuguesa (BOURDIEU, 2008), que vem sendo de trabalhoso enfrentamento em contextos de intenso contato linguístico, como os de fronteira e

onde há massiva presença de línguas indígenas e de imigração.

Diante dessa constatação, os instrumentos legais e documentos orientadores que constituem a política linguístico-educacional explícita do país, pensados para modelos de ensino-aprendizagem de/em língua nacional oficial e com reduzidas opções de outras línguas sob o estatuto de línguas estrangeiras³, têm sido questionados em diferentes trabalhos acadêmicos por não darem conta de abranger uma ampla gama de situações que demandariam, por exemplo, políticas explícitas próprias para educação bi/multi/plurilíngue e intercultural. Nesse sentido, cita-se Oliveira e Altenhofen (2011, p. 199), ao afirmarem que em alguns contextos “[...] se justificaria plenamente uma política de educação bi ou trilingue diferenciada [...] infelizmente, no entanto, vêm sendo restritos a modelos de escolas bilíngues de prestígio e escolas indígenas, cada qual com suas especificidades”.

O que se verifica de modo geral, como extensão do tradicional quadro político-linguístico monolíngue que se construiu, é que a formação de professores para, minimamente, refletirem sobre a existência de alunos falantes de outras línguas como língua maternas na escola e em espaços educativos é insuficiente ou restrita a alguns cursos de graduação em Letras e programas de pós-graduação (FRAGA, 2014), ou, ainda, em oficinas de formação continuada.

No plano das normas e regulações sobre as línguas (SHOHAMY, 2006), a legislação educacional e documentos orientadores e norteadores da educação nacional possui lacunas no tratamento da questão da diversidade linguística, que parece subsumida no termo ‘guarda-chuva’ da diversidade cultural. Broch (2014), após analisar leis e textos referentes à Educação Básica, explica que a importância dada à questão diversidade linguística e, conseqüentemente, a da presença de falantes de diferentes línguas maternas nas salas de aula, é restrita. A pesquisadora argumenta: “[...] parece que o tema da DL [diversidade linguística] está subentendido sob o conceito mais amplo, e menos comprometedor de ‘diversidade cultural’, ou ainda ‘cultura local’, para abarcar as diferenças do contexto social em relação à escola.” (BROCH, 2014, p. 36).

No caso das fronteiras nacionais, notadamente diversas e em geral caracterizadas por intenso contato linguístico, mesmo o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), que

³ Dessas, conforme Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, a língua inglesa é de oferta obrigatória nos currículos do Ensino Fundamental a partir do 6º ano e, no caso dos currículos do Ensino Médio, deve ser incluída a língua inglesa obrigatoriamente e, em caráter optativo, preferencialmente a língua espanhola, caso haja disponibilidade no âmbito do sistema de ensino. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2 > Acesso em 30 mar. 2017.

representa uma política linguística extremamente pertinente para regiões sociolinguisticamente complexas, parece hoje disperso em algumas pontuais iniciativas que partem mais da comunidade local – escolas e ações de universidades públicas federais que persistem nas ações apesar das dificuldades orçamentárias e técnicas para sua condução – do que de um planejamento engajado com contrapartida das esferas administrativas do Estado (SAGAZ, 2013). Trata-se de programa que, se encarado a partir de planejamento sistemático e integrado entre as instituições e esferas responsáveis, poderá consolidar uma proposta de educação intercultural com vistas à interação e troca entre comunidades de países, línguas e culturas distintas, e, como efeito, a construção de atitudes favoráveis e o exercício constante de seus participantes de ‘colocar-se no lugar do outro’.

Tem-se, como consequência, que os saberes que permeiam as formas de gestão de línguas na educação conferem, ainda, pouca visibilidade e importância dessa grande diversidade linguística que existe em território nacional brasileiro e das demandas delas derivadas. Cabem aqui as palavras de Santos (2010, p. 22, tradução minha) ao afirmar que “não há, por isso, uma mesma maneira de produzir ausência, mas várias. O que as une é uma mesma racionalidade monocultural.”. Diante disso, esse quadro constitui uma problemática a ser enfrentada no âmbito das pesquisas e intervenções no escopo da política linguística do país, o que deve incluir ações participativas que envolvam a sociedade como um todo, as universidades na proposição de cursos de formação que abarquem essas questões, (em?), os legisladores e esferas envolvidas no planejamento das ações em torno das línguas.

Desafios para uma Política Linguística: reflexões postas em debate

Diante do exposto e considerando a discussão posta, propõem-se possibilidades de caminhos para a reflexão em torno das possibilidades para a construção de novas políticas e práticas que atendam a variadas demandas linguísticas, culturais e educacionais.

Modelos educacionais centrados no ensino de/em uma língua nacional única, por consequência do abordado, não são suficientes para lidar com um número de situações sociolinguísticas onde a diversidade é imperativa – contextos de fronteira, outros onde há comunidades fala de línguas de imigração, ou onde há filhos e descendentes de imigrantes estrangeiros ou de refugiados advindos de outros espaços geográficos. Considera-se, portanto, que esses modelos sejam inadequados para fins de uma educação linguística para a diversidade e para a efetiva promoção e valorização de línguas e culturas diversas.

Pensar e propor políticas para lidar com a presença de outras línguas nos espaços escolares, bem como a gestão dos seus lugares nos currículos, na formação de professores e nas práticas consiste do desafio das políticas linguístico-educacionais brasileiras, de modo que o multilinguismo deixe de ser encarado como um problema para a educação e comece a ser repensado como potencialidade para a construção de saberes necessários à consolidação de sociedades plurais. As palavras de Altenhofen (2013, p. 96) corroboram a afirmação:

A abordagem para uma política linguística voltada a essas [tantas outras] línguas parte, assim, da pressuposição de que sua construção necessariamente é plural, porque plurais são as sociedades humanas e as situações de uso das línguas. Daí deriva a suposição de que uma política linguística plural implica a inclusão e o respeito à diversidade de línguas, não apenas no sentido de ‘garantir voz’ as diferentes comunidades linguísticas que co-habitam determinado espaço de legislação, como também, e principalmente, no sentido de ‘dar ouvidos’ e incentivar o plurilinguismo como postura adequada para uma ‘democracia cultural’ nos termos em que a define Fishman (2006, *ethnolinguistic democracy*).

Entende-se que se trata de uma questão que deve envolver uma política linguística em diferentes níveis e esferas de gestão *in vitro* (CALVET, 2007), como também abranger políticas locais e situadas. Pressupõe-se, portanto, que cabem políticas linguísticas explícitas que regulamentem e orientem a proposição e formas diversas de planejamento de programas de educação (intercultural) bi ou multilíngue no país, de modo que, em cada contexto, agentes locais e membros da comunidade escolar possam deliberar sobre as formas de reconhecimento, inserção, valorização e promoção de línguas e culturas diferentes na esfera escolar. Tal encaminhamento deriva do pressuposto que a proposição e oficialização de tais políticas levariam ao compromisso das esferas administrativas públicas de atuar, também, no planejamento necessário à regulamentação e implementação de modelos de educação diferenciados, atuando na captação e direcionamento de recursos para o desenvolvimento de tais ações com vistas à garantia de direitos linguísticos e condições de cidadania plena.

Nesse sentido, abrem-se parênteses para o caso de Santa Maria de Jetibá, no Espírito Santo, cuja língua pomerana tornada cooficial ao lado o português em 2009⁴, é falada em diferentes domínios, principalmente na zona rural, pela comunidade linguística de imigrantes advindos da extinta Pomerânia e descendentes desde sua chegada ao Brasil na segunda metade do século XIX. Apesar das ações proibitivas vivenciadas pela comunidade linguística no país durante o Governo Vargas, inibindo os usos de sua língua na esfera

⁴ Lei nº 1136, de 26 de junho de 2009 – Dispõe sobre a cooficialização da língua pomerana no município de Santa Maria de Jetibá, ES.

pública, a manutenção da língua pomerana até os dias de atuais⁵ teve como fatores determinantes o isolamento da comunidade e a urbanização tardia na região e, hoje, é reforçada por políticas linguísticas explícitas que incidem sobre o peso da língua na comunidade, a saber: o Programa de Educação Escolar Pomerano e o processo de cooficialização da língua (BREMENKAMP, 2014; FOERSTE et al, 2016).

Diante das inúmeras dificuldades enfrentadas pelas crianças pomeranas nas escolas brasileiras em seu processo de escolarização, cuja língua materna em muitos casos não é coincidente com a língua oficial e de instrução das escolas (o português) – o que advém do quadro político-linguístico monolíngue que se construiu no país conforme explicitado na seção anterior – , a demanda para a um planejamento linguístico-educacional que contemplasse essa problemática leva à proposição e implementação do Programa de Educação Escolar Pomerano (doravante PROEPO) em 2005. O programa emerge de iniciativa em prol da manutenção da cultura e da língua pomerana, tendo como partícipes comunidade, gestores públicos, dentre os quais a Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá, bem como pesquisadores. Conforme Foerste et al (2016), o PROEPO se estruturou a partir de objetivos como: a) introduzir um modelo de educação bilíngue português-pomerano, b) elaborar material didático-pedagógico para o ensino da/na língua, c) ressaltar a importância tanto da língua como do modo de vida camponês da comunidade como elementos constitutivos de sua identidade étnica e social. Verifica-se, desse modo, uma proposta de gestão que visa garantir direitos não somente linguísticos, como também o gozo de condições de cidadania alicerçadas no respeito e valorização da *língua-cultura* dessa comunidade, já que a língua não é somente um instrumento de comunicação, mas “[...] um símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda.” (MENDES, 2015, p. 87).

Derivado do PROEPO, em 2011 o governo municipal de Santa Maria de Jetibá estabeleceu o ensino dessa língua na Rede Municipal de Ensino⁶, tendo como orientação, objetivos pautados no programa, dentre os quais a introdução de uma educação intercultural bilíngue pomerano - português, a partir dos anos iniciais de escolarização. Trata-se de uma política e planejamento linguístico-educacional que pode oferecer lições para outros

⁵ Há que se ressaltar que, embora a língua venha sendo mantida entre a comunidade, o grau de vitalidade da língua é inseguro, segundo Bremenkamp (2014), diante do processo de substituição dessa língua pelo português entre as gerações mais novas fruto da relação diglôssica entre o pomerano e o português na comunidade. Nesse sentido, o Programa de Educação Escolar Pomerano vem a contribuir para a manutenção da língua intervindo sobre seu *status*, ao incorporá-la à esfera educacional.

⁶ Lei nº 1376, de 17 de agosto de 2011 – Dispõe sobre o ensino de língua pomerana oral e escrita nas escolas públicas municipais através do Programa de Educação Escolar Pomerana.

contextos, com seus erros e acertos, visto que os caminhos para sua consolidação demandam constante avaliação, por se tratar de um modelo de política linguística em seus passos iniciais em um país que, como afirma Maher (2013), promoveu o cerco a diferentes línguas que poderiam ‘ameaçar’ as tentativas de unificação linguística.

Conforme Foerste et al (2016, p. 74), “a regulamentação do ensino da língua pomerana nas escolas [...] representa avanços significativos na esfera educacional e política.”, o que implica não só na possibilidade das línguas e das culturas dos alunos fazerem parte do processo de escolarização e dos procedimentos didático-pedagógicos em todos os seus desafios e possibilidades, como também no aumento da autoestima que a comunidade ganha ao terem garantidos direitos de usarem sua língua e vivenciarem sua cultura em esferas do espaço público, com reduzido prejuízo de discriminação. Esse fato se evidencia na pesquisa realizada por Bremenkamp (2014) sobre a situação sociolinguística da língua nesse município, em que a comunidade investigada foi extremamente favorável às medidas implementadas, mostrando-se otimista em relação ao futuro da língua no município como efeito de sua promoção na esfera educacional, entre as novas gerações.

Não somente esse breve exemplo ilustrado, como também experiências conduzidas no escopo da formação de professores indígenas no Alto Rio Negro, no estado do Amazonas⁷, que lançam mão de suas línguas em seus processos próprios de ensino-aprendizagem, vêm compondo um conjunto de saberes sobre como o multilinguismo pode figurar no processo de escolarização sem que, necessariamente, ocorram processos de assimilação forçada das línguas dos estudantes, em favor de um monolinguismo em língua portuguesa. Essas ações de política linguística podem promover, como efeito, mudanças no olhar sobre o bilinguismo de minorias nas escolas, bem como a construção de novos modelos de educação bi e multilíngue no Brasil. Modelos esses que, ressalta-se, são construídos não como políticas verticais, mas com a participação das comunidades linguísticas envolvidas.

No tocante às propostas que podem entrar no rol de reflexões para a construção de políticas linguísticas locais e situadas em diversos espaços em contexto brasileiro, tem-se uma variada gama de possibilidades e experiências assertivas conduzidas em contextos mundo afora: o ensino de línguas com o estatuto de línguas de acolhimento para o caso da escolarização de imigrantes em que o ensino visa a proporcionar a integração do imigrante à nova realidade sociocultural do país que o recebe (GROSSO, 2010); tipos de educação

⁷ Refiro-me, precisamente, à Licenciatura Indígena (Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável) no âmbito da Universidade Federal do Amazonas.

bilíngue de enriquecimento⁸, como modelos os que levem em conta práticas linguísticas plurais de alunos bilíngues, em que se incorporem as línguas da comunidade e práticas linguísticas locais no cotidiano das ações educacionais (HORNBERGER, 1996; GARCIA, 2009); desenvolvimento de ações na escola que visem à sensibilização para o plurilinguismo, pela adoção de abordagens plurais que propiciem a conscientização linguística e cultural de alunos, docentes e comunidade escolar como um todo (BROCH, 2014); modelos de ensino-aprendizagem de línguas baseados no princípio da intercompreensão como um passo inicial para a compreensão da língua e cultura do outro (DOYÉ, 2005); pedagogias que partam de propostas interculturais em que as línguas são aprendidas no diálogo entre culturas e em que atitudes favoráveis culminam por serem construídas nesse encontro de línguas e perspectivas diferentes de ver e agir no mundo (BROCH, 2014; GARCÍA, 2009).

No que se refere a ações locais, encerra-se esse texto indicando quatro encaminhamentos com vistas a manter localmente o debate em torno da proposição e ação em direção a políticas linguístico-educacionais que possam, efetivamente, confrontar positivamente a diversidade linguístico-cultural que se põe nos espaços educativos. Entende-se que, por isso, urge que a questão das línguas nas escolas seja tratada de modo sistemático pelos gestores, que inclui não só legisladores, mas a ampla gama de agentes que intervém sobre as línguas na sociedade, de modo que formas mais democráticas de fazer políticas linguísticas possam ser desenvolvidas (SPOLSKY, 2009; TOLLEFSON, 2006):

Primeiramente, é preciso que a comunidade escolar conheça e reflita conjuntamente sobre o ambiente sociolinguístico em que a instituição educacional se insere e sobre o perfil sociolinguístico dos diversos agentes da instituição e sociedade, por meio de mapeamentos e diagnósticos linguísticos (BROCH, 2014; BERGER, 2015; CALVET, 2007). Trata-se de um caminho necessário ao reconhecimento da situação das línguas, seus usos e das atitudes a elas relacionadas, a fim de que se possam delinear estratégias próprias diante das relações que se dão em determinado contexto de contato de línguas.

Em segundo lugar, cabe aos agentes locais, com o apoio das instituições de ensino superior e formação de professores, conhecer e refletir conjuntamente sobre as orientações que norteiam as práticas em torno das línguas e do multi/plurilinguismo na sociedade e na instituição educacional. Ou seja, compreender se as línguas que coexistem em dado espaço são encaradas, conforme categorização de Ruiz (1984), como problemas, como direitos ou

⁸ Diz-se de modelos de Educação Bilíngue que visam não a assimilação linguístico cultural das línguas de falantes de línguas em situação de minorias, mas que objetivem o desenvolvimento e enriquecimento das variedades das línguas, pluralismo cultural e de uma sociedade nacional integrada fundada na autonomia de diferentes grupos culturais (HORNBERGER, 1996).

como potenciais recursos da comunidade e do contexto local.

Um terceiro encaminhamento envolve a reflexão sobre o quadro político-linguístico-educacional e as ideologias linguísticas que norteiam as diversas ações sobre as línguas na/da instituição educacional, no sentido de engajamento para a proposição de mudanças e de novas direções. Tal encaminhamento, pressupõe-se que se consolida por meio da formação dos diferentes agentes que atuam na esfera educacional, no diálogo entre comunidade, gestores e universidade, em sua tarefa de desenvolver pesquisas e debates que subsidiem as práticas e as intervenções. Nesse sentido, reitero as palavras de Shohamy (2010, p. 194):

[...] um importante componente em qualquer documento de política linguístico-educacional é a necessidade de incorporar professores e sistemas escolares no desenvolvimento e proposição de políticas que sejam apropriadas aos seus próprios contextos, recusando a noção de uma política nacional para todos.

Por último, como encaminhamento com vistas a tomada de decisões, conhecer e refletir sobre diferentes abordagens e modelos de gestão de línguas na educação formal com vistas a construir caminhos, considerando erros e acertos vivenciados em contextos semelhantes. Trata-se, de igual forma, de um percurso a se percorrer no diálogo com as esferas de gestão, de modo que as tomadas de decisão sejam construídas ao modo de políticas linguísticas horizontais e participativas.

Considerações Finais

Consoante o objetivo traçado, este artigo não teve como intuito apontar respostas prontas para lidar com a diversidade de situações sociolinguísticas que se nos apresentam em contexto brasileiro e de fronteiras, mas enfatizar caminhos necessários à consolidação de um conjunto de conhecimentos ao curso de mudança.

Conforme o título desse texto propôs, a gestão da diversidade linguística na educação formal no Brasil, constitui-se de desafio para uma política linguístico-educacional pública explícita, que abarque diferentes formas de planejamento para os variados contextos de diversidade. A história de intervenções sobre as línguas no país, alicerçadas em diferentes ideologias linguísticas ao longo de seu curso, contribuiu para o quadro que se constituiu e que se confronta cotidianamente, em diversos contextos, com distintas realidades linguístico-educacionais que, cada vez mais, tornam esse debate inadiável.

Nesse sentido, o exemplo tratado em torno do município de Santa Maria de Jetibá, ES consiste de um importante passo para a construção de políticas linguístico-educacionais para contextos de bilinguismo social, embora muitos caminhos ainda precisem ser percorridos. Como Foerste e Foerste (2017) afirmam, não há ainda escolas bilíngues como política pública entre a comunidade linguística de pomeranos no Estado do Espírito Santo. Ao invés disso, conforme colocam, as aulas de língua e cultura pomeranas ainda são desenvolvidas por meio de programa, de modo similar à oferta de ensino de uma língua estrangeira, “como se as crianças não falassem o pomerano com domínio internalizado das estruturas gramaticais básicas de sua língua materna na concepção desta [...]” (FOERSTE; FOERSTE, 2017, p. 17).

Em face disso, verifica-se, portanto, que os desafios são inúmeros no âmbito da política e planejamento linguístico-educacional e, por isso, exigem discussão sistemática em diferentes esferas para construir novas formas de encarar e tornar visível a presença de diversas línguas na sociedade, construindo pontes para a conformação de novos saberes.

Agradecimentos

Agradeço aos pareceristas anônimos e à Profa. Dra. Luciana Vedovato, pela leitura cuidadosa e pelas sugestões e indicações de correção que contribuíram sobremaneira para a qualidade do presente texto.

Referências

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Bases para uma Política Linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICHOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da. TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsforf (Orgs.). *Política e Políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

BERGER, Isis Ribeiro. *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.

BREMENKAMP, Elizana Schaffel. *Análise sociolinguística da manutenção da língua pomerana em Santa Maria do Jetibá, Espírito Santo*. (Dissertação de Mestrado). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

BOURDIEU, Pierre. A produção e a reprodução da língua legítima. In: _____. *A economia das trocas linguísticas*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BROCH, Ingrid Kuchenbecker. *Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos*

escolares. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

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

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *Delta (online)*. São Paulo, vol.15, n. spe, p. 385-417, 1999. ISSN 0102-4450.

DOYÉ, Peter. *Intercomprehension: guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*. Council of Europe, Language Policy division, 2005.

FRAGA, Leticia. 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.

FOERSTE, Erineu; PERES, Edenize Ponzo; KÜSTER, Sintia Bausen. Políticas linguísticas e o ensino bilíngüe pomerano-português em Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo. *Matraga*. Rio de Janeiro, v. 23, n. 18, p. 64-82, 2016.

FOERSTE, Erineu; FOERSTE, Gerda Margit Shütz. Língua, cultura e educação do povo tradicional pomerano. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 33, p. 1-24, 2017.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GARCÍA, Ofélia. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In: MOHANTY, A. et.al (Ed.). *Multilingual Education for Social Justice: globalising the local*. New Delhi: Orient Blackswan (former Orient Longman), 2009.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*. Brasília, v.9, n.2, p. 61-77, 2010.

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

HORNBERGER, N. H. Language and Education. In: MCKAY, Sandra Lee.; HORNBERGER, Nancy H. (Orgs.) *Sociolinguistics and Language Teaching*. UK: Cambridge University Press, 1996.

MAHER, Terezinha Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICHOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da. TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsforf (Orgs.). *Política e Políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MAY, Stephen; HORNBERGER, Nancy H. (Eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2. ed., v. 1 *Language Policy and Political Issues in Education*. USA: Springer Science+ Business Media LLC., 2010.

MENDES, Edleise. Ensino e formação de professores de português como língua de herança (PLLH): revisitando ideias, projetando ações. In: CHULATA, Katia de Abreu (Org.). *Português língua de herança: discursos e percursos*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore, 2015.

MORELLO, Rosângela (Org.) *Leis e línguas no Brasil: o processo de cooficialização e suas potencialidades*. Florianópolis: IPOL, 2015.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. In: *Synergies Brésil*. [S.l.], v. 1, p. 19-26, 2009.

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

RICENTO, Thomas. (Ed.) *Language Policy: Theory and Practice – An Introduction*. In: _____. *An Introduction to Language Policy*. UK: Blackwell Publishing, 2006.

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

SAGAZ, Márcia Regina Pereira. *Projeto Escolas (Interculturais) Bilingües de Fronteira: análise de uma ação político linguística*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

SEVERO, Cristine Gorski. Política (s) Linguística (s) e questões de poder. *Alfa Revista de Linguística*. UNESP, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. Des-pensar para poder pensar. In: _____. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

SHOHAMY, Elana. 2006. *Language Policy: hidden agendas and new approaches*. NY: Routledge, 2006.

_____. Cases of language policy resistance in Israel's centralized educational system. In: MENKEN, Kate; GARCÍA, Ofelia. *Negotiating Language Policies in Schools: educators as policymakers*. NY: Routledge, 2010.

SPOLSKY, Bernard. *Language Management*. NY: Cambridge University Press, 2009.

THOMAZ, Karina Mendes. *A Língua Portuguesa no Brasil: uma política de homogeneização linguística*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), 2005.

TOLLEFSON, James W. Critical Theory in Language Policy. In: RICENTO, Thomas. (Ed.) *An Introduction to Language Policy*. UK: Blackwell Publishing, 2006.

Artigo recebido em: 22/07/2017.

Artigo aceito em: 11/12/2017.

Artigo publicado em: 23/12/2017.