

INGRID KUCHENBECKER BROCH

**AÇÕES DE PROMOÇÃO DA PLURALIDADE LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS
ESCOLARES**

**PORTO ALEGRE
2014**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM NO CONTEXTO SOCIAL

**AÇÕES DE PROMOÇÃO DA PLURALIDADE LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS
ESCOLARES**

INGRID KUCHENBECKER BROCH
ORIENTADOR: PROF. DR. CLÉO VILSON ALTENHOFEN

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito
parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos da
Linguagem, área de Linguagem no Contexto Social.

PORTO ALEGRE
2014

CIP - Catalogação na Publicação

Broch, Ingrid Kuchenbecker

Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares / Ingrid Kuchenbecker Broch. -- 2014.

265 f.

Orientador: Cléo Vilson Altenhofen.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Conscientização linguística. 2. Pluralidade linguística. 3. Ensino de Línguas Estrangeiras. 4. Educação Básica. 5. Políticas linguísticas. I. Altenhofen, Cléo Vilson, orient. II. Título.

Dedico este trabalho
à minha família.

Agradeço...

Ao Prof. Cléo Altenhofen, pela paciência, bondade, profissionalismo e dedicação à pesquisa.

Aos meus colegas da Área de LEs pelo apoio, incentivo e afeto.

Ao Colégio de Aplicação, por propiciar e incentivar a prática de propostas inovadoras.

Aos colegas do Departamento de Comunicação, pela colaboração e apoio à pesquisa.

Ao meu colega e amigo Henry pelo apoio e pela disponibilidade em ajudar-me sempre.

Ao PPGLET, em especial, à Profa. Dra. Ingrid Finger.

Ao CNPq, pela bolsa de Doutorado-Sanduíche concedida.

Ao DAAD, pelo apoio durante o Doutorado-Sanduíche na Alemanha.

À Prof^a. Dra. Ingelore Oomen-Welke, pela orientação durante o Doutorado-sanduíche na
Pädagogische Hochschule Freiburg, Alemanha.

À Dirlene Melo Santa Maria pelo apoio no tratamento estatístico dos dados.

Aos informantes da pesquisa, pela receptividade e disponibilidade com
que me receberam durante o trabalho de campo.

Aos membros da banca de qualificação da tese, pela riqueza de
suas contribuições.

A meus pais, pelo exemplo.

A minha família pela compreensão, apoio e incentivo.

Por fim, sou grata a Deus, pelas graças que me permitiram chegar a este momento.

RESUMO

Esta tese investiga como se articulam os espaços da diversidade linguística (DL) em contextos escolares, tomando por base a análise de ações de promoção da pluralidade linguística. O termo *pluralidade linguística* (PL), ou plurilinguismo, é utilizado aqui para designar as competências do indivíduo em mais de uma língua, incluindo uma “postura linguística plural” (ALTENHOFEN & BROCH, 2011, p. 17), em contraposição à *diversidade linguística*, que representa a “coexistência de línguas diferentes, na sociedade”. Este estudo parte do pressuposto de que não constitui finalidade de uma educação básica “afunilar”, por assim dizer, a escolha por uma determinada língua, e sim “abrir o leque” de possibilidades, valorizando todo e qualquer conhecimento linguístico diverso como parte de uma “competência plurilíngue”. O conceito mais amplo de “competência plurilíngue e intercultural” (BEACCO & BYRAM, 2007) serve, neste sentido, como fundamento de uma “educação (pluri)linguística” baseada na abordagem da “conscientização linguística” (CANDELIER et al., 2004), no ensino de línguas. Por envolver decisões sobre línguas no contexto sócio-escolar, as quais revertem em “ações de promoção da PL”, o presente estudo se desenvolve primordialmente no terreno das políticas linguísticas. Tais ações fazem parte de uma educação linguística como meta e consequência das articulações no nível da garantia de espaços e atitudes favoráveis à DL, sem, no entanto, aprofundar questões práticas de didática das línguas. O objetivo central é compreender como se articulam os espaços da diversidade linguística em contextos escolares, tomando por base a análise de ações de promoção da pluralidade linguística. A partir da análise de dados de observação participante, de entrevistas com professores, da aplicação de questionários e de análise documental, em uma escola pública federal de Porto Alegre, chegou-se a evidências sobre a dinâmica de implementação de uma educação voltada à PL, presentes nas práticas linguísticas, nas crenças dos participantes e no gerenciamento linguístico, considerados os principais componentes de políticas linguísticas (SPOLSKY, 2008). Os resultados apontam para a necessidade de abordagens/ações de conscientização linguística que levem à promoção da pluralidade linguística em contextos escolares. As especificidades do contexto abordado, que se constituiu em laboratório experimental extremamente propício à pesquisa, sugerem a necessidade de ampliar a pesquisa a outros contextos, seja de ambientes com pouca abertura à diversidade, seja de comunidades com presença multilíngue na sociedade (bilinguismo societal). Espera-se que o estudo realizado contribua, neste sentido, para um aprofundamento das questões relacionadas às políticas linguísticas educacionais, rediscutindo o papel do plurilinguismo na educação, nos dias atuais.

Palavras-chave: políticas linguísticas, educação básica, ensino de línguas, língua estrangeira, competência plurilíngue, conscientização linguística

ABSTRACT

This thesis investigates how to articulate spaces for linguistic diversity in school contexts based on the analysis of actions to promote linguistic plurality. The term *linguistic plurality* or plurilingualism, is used here to designate the individual's competences in more than one language, including a "pluralistic language attitude" (ALTENHOFEN & BROCH 2011, p. 17), as opposed to *linguistic diversity*, which is the "coexistence of different languages in society". This study assumes that the purpose of regular education is not to "taper", the choice for a particular language, but to "open the range" of possibilities, valuing each and every linguistic knowledge as part of a "plurilingual competence". The broader concept of "plurilingual and intercultural competence" (BEACCO & BYRAM, 2007) offers the support for a "(pluri)language education" based on a "language awareness" approach (CANDELIER et al ., 2004). This study develops primarily in the field of language policies by involving socio-educational decisions about languages in the context, which revert to the "promotion of linguistic plurality actions". These actions are part of language education in order to achieve spaces and positive attitudes to linguistic diversity without, however, deepening practical issues of teaching languages. The central goal is to understand how to articulate spaces for linguistic diversity in school settings based on the analysis of actions to promote linguistic plurality. From the analysis of data which include participant observation, interviews with teachers, questionnaires and documentary analysis of a federal public school in Porto Alegre. We have reached evidences of the implementation of linguistic plurality actions by considering the main components of language policy, language practices, beliefs of the participants and language management, (Spolsky, 2008). The findings highlight the need to use language awareness approaches to promote linguistic plurality in educational contexts. Due to the specificities of the context, which conducted experimental laboratory research, we suggest the need to expand the research to other contexts, either in environments with poor openness to diversity, whether in communities with multilingual presence in society (societal bilingualism). We hope that the study will contribute for developing understanding issues in more depth related to educational language policies, revisiting the role of plurilingualism in education in today's world.

Keywords: language policies, regular education, language teaching, foreign language, plurilingual competence, language awareness

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil
- CAp – Colégio de Aplicação
- CL – Conscientização Linguística
- CLC – Conscientização Linguística Crítica
- CLE – Censo Linguístico Escolar
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- COMEN – Comissão de Ensino
- COPAME – Comunidade de Pais e Mestres do Colégio de Aplicação da UFRGS
- DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica
- DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Médio
- DL – Diversidade Linguística
- DUDL – Declaração Universal dos Direitos Linguísticos
- EF – Ensino Fundamental
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EM – Ensino Médio
- ENEM – EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
- GTDL – Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil
- IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
- IPOLE – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística
- LA – Língua Adicional
- LAs – Línguas Adicionais
- LE – Língua Estrangeira
- LEs – Línguas Estrangeiras
- LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
- LM – Língua Materna
- LP – Língua Portuguesa
- MEC – Ministério da Educação
- NAE – Núcleo de Apoio ao Ensino
- OCEM – Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEF – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental

PCNEM – Parâmetros Curriculares do Ensino Médio

PL – Pluralidade Linguística

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas

RS – Rio Grande do Sul

SDLC – Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural

SEB – Secretária de Educação Básica

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Ocorrências dos termos <i>diversidade</i> e <i>pluralidade</i> nos PCNEF (5 ^a a 8 ^a séries/6 ^o ao 9 ^o anos) de LP e LE	39
Quadro 2 –	Ocorrências dos termos <i>diversidade</i> e <i>pluralidade</i> nos PCNEM, PCN+ ENSINO MÉDIO, OCEM de LP	40
Quadro 3 –	Ocorrências dos termos <i>diversidade</i> e <i>pluralidade</i> nos PCNEM, PCN+ ENSINO MÉDIO, OCEM de LE	40
Quadro 4 –	Comparativo entre as novas DCNEF/2010 e DCNEM/2012 com a LDB/96 quanto ao ensino de LE	85
Quadro 5 –	Aulas e número de horas/aula observadas	98
Quadro 6 –	Perguntas e objetivos do Mapeamento Linguístico Escolar.....	103
Quadro 7 –	Carga horária de LEs no currículo em 2007.....	112
Quadro 8 –	Oferta de LEs e carga horária pretendida na proposta do projeto de ensino de LEs.....	122
Quadro 9 –	Comparativo da oferta e carga horária de LEs no currículo em 2012	134
Quadro 10 –	Cronograma de implementação da oferta multilíngue no currículo	134
Quadro 11 –	Comparativo entre repertórios linguísticos de alunos de 7 ^a série	136
Quadro 12 –	Exemplo de trajetória de línguas e atividades de um aluno do CAP, focado no desenvolvimento individual de uma competência plurilíngue e intercultural	138
Quadro 13 –	Comparativo entre as escolhas feitas pelos alunos e o número de alunos nas aulas de LEs no Amora	181
Quadro 14 –	Comparativo entre as escolhas feitas pelos alunos e o número de alunos nas aulas de LEs no Pixel	181
Quadro 15 –	Comparativo entre as escolhas feitas pelos alunos e o número de alunos nas aulas de LEs no EM	183
Quadro 16 –	Oficinas envolvendo LEs – Alfas e Amoras – 2011/2012.....	196
Quadro 17 –	Disciplinas eletivas envolvendo línguas oferecidas no EM– 2011/2012 ..	196
Quadro 18 –	Projetos de Extensão envolvendo línguas no período de 2011-2012	198

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Relação entre diversidade de línguas/multilinguismo e pluralidade de competências /plurilinguismo	17
Figura 2 –	Distribuição do número de línguas faladas por área de origem	25
Figura 3 –	Contínuo de educação multilíngue	91
Figura 4 –	Interfaces entre política linguística e educação linguística	94
Figura 5 –	Contínuo das modalidades de políticas linguísticas	94
Figura 6 –	Comparativo de situações de contato com outras línguas, além do português (com grade de categorias e sem grade de categorias)	108
Figura 7 –	Tabela sobre o funcionamento das atividades multidisciplinares no Pixel .	132
Figura 8 –	Plano de Ação da Área de LEs	135
Figura 9 –	Comparativo entre o número de línguas faladas nas casas dos alunos e o número de línguas faladas pelos alunos em casa.....	141
Figura 10 –	Situações de contato com outras línguas – Alunos.....	145
Figura 11 –	Comparativo entre as situações de contato com as LEs – Alunos.....	146
Figura 12 –	Situações de contato com outras línguas – Professores.....	149
Figura 13 –	Comparativo entre as línguas e situações de contato com as LEs – Professores	150
Figura 14 –	Língua(s) mais importante(s) para o futuro, na perspectiva dos alunos	152
Figura 15 –	LEs mais utilizadas pelos professores, nas práticas linguísticas do dia a dia	154
Figura 16 –	Número de línguas que fazem parte do repertório linguístico dos professores de línguas.....	156
Figura 17 –	Línguas mais presentes no repertório linguístico dos professores de línguas	156
Figura 18 –	Perfil linguístico dos professores de línguas quanto à habilidade de leitura em LE	157
Figura 19 –	Perfil linguístico dos professores de línguas quanto à habilidade de expressão oral em LE.....	157

Figura 20 – Perfil linguístico dos professores de línguas quanto à habilidade de escrita em LE.....	158
Figura 21 – Perfil linguístico dos professores de línguas quanto à habilidade de compreensão oral em LE	158
Figura 22 – Comparativo entre o número de LEs que estuda/estudou na escola e em curso de língua.....	164
Figura 23 – Línguas escolhidas pelos alunos (%) do 6º ano do EF, 7ª série/8º ano do EF e do 1º ano do EM	173
Figura 24 – Tipos de motivação dos alunos do 6º ano do EF considerados na escolha da 1ª LE a ser estudada por dois anos (%) Total de 28 alunos	175
Figura 25 – Tipos de motivação dos alunos do 7ª série do EF considerados na escolha da 1ª LE a ser estudada por dois anos (%). Total de 59 alunos	175
Figura 26 – Tipos de motivação dos alunos do 1º ano do EM considerados na escolha da 2ª LE a ser estudada por dois anos (%). Total de 66 alunos	175
Figura 27 – Oficina “Com as línguas pelo mundo”	200
Figura 28 – Percepções dos alunos do 3º ano sobre a disciplina MATLE no início do semestre/2012	207
Figura 29 – Percepções dos alunos do 3º ano sobre a disciplina MATLE no final do semestre/2012	213
Figura 30 – Cartaz para recrutar famílias hospedeiras	221

TABELAS

Tabela 1 – Línguas faladas na casa do aluno	140
Tabela 2 – Línguas faladas pelo aluno em casa	140
Tabela 3 – Línguas faladas na casa dos professores e línguas faladas pelos professores em casa	143
Tabela 4 – Línguas que estuda/estudou em curso livre de línguas	148
Tabela 5 – Número de línguas estudadas na escola e em curso livre de línguas pelos professores	149
Tabela 6 – Numero de línguas que considera útil para o futuro – Alunos	153
Tabela 7 – LEs que estuda/estudou na escola – Alunos.....	165

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO CONTEXTO BRASILEIRO	24
1.1	Línguas no plural e habilidades plurais	27
1.2	Paradoxos da diversidade linguística no contexto brasileiro	29
1.2.1	Toda sociedade é multilíngue	29
1.2.2	Toda língua é plural	30
1.2.3	Toda escola é um espaço para a pluralidade de línguas e culturas	33
1.2.4	Toda educação é plurilíngue em vários níveis	33
1.2.5	Toda a identidade é plural	34
1.3	Noção de “diversidade linguística” nas leis e documentos da educação básica	36
1.4	Noção de “diversidade linguística” nos domínios da escola	44
1.4.1	Diversidade como diversificação de línguas estrangeiras no currículo	46
1.4.2	Diversidade como um bem/produto	47
1.4.3	Diversidade como variação linguística.....	48
1.4.4	Diversidade como herança.....	48
1.4.5	Diversidade como inclusão.....	49
2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE UMA “PEDAGOGIA DO PLURILINGUISMO”	53
2.1	O conceito de competência plurilíngue e intercultural	53
2.2	Abordagens plurais para línguas e culturas: quebrando o paradigma do ensino isolado de uma LE	55
2.3	Papel da conscientização linguística na promoção da pluralidade linguística	58
2.3.1	Tradução do conceito de <i>language awareness</i>	58
2.3.2	Origens do movimento denominado “conscientização linguística” (<i>language awareness</i>)	59
2.3.3	Abrangência do conceito de “conscientização linguística”	62
2.3.4	Projetos pioneiros de fomento à diversidade	65
2.4	Políticas linguísticas para a diversidade linguística	70

2.4.1	O conceito de “política linguística”	70
2.4.2	O domínio da escola: necessidade de uma gestão flexível e mutável	72
2.4.3	O papel da micropolítica na gestão escolar	73
2.4.4	Os caminhos <i>in vitro</i> e <i>in vivo</i>	76
2.4.5	Políticas educacionais e diversidade linguística no ensino de LE no Brasil	77
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	89
3.1	Entre a política linguística e a educação linguística	89
3.2	Breve caracterização do contexto pesquisado.....	95
3.3	Coleta de dados	96
3.3.1	Observação participante	97
3.3.2	Entrevistas	99
3.3.3	Documentos	100
3.3.4	Questionários	101
3.3.5	Mapeamento linguístico escolar (MLE)	102
3.3.6	Questão complementar ao MLE: consciência da diversidade de línguas.....	107
3.4	Procedimentos de análise e discussão dos dados.....	109
4	ANÁLISE DE DADOS.....	110
4.1	Estratégias para a articulação de uma política plurilíngüística.....	110
4.1.1	Diagnóstico do contexto educacional	111
4.1.2	Flexibilização na gestão do currículo	125
4.1.3	Objetivo comum como princípio.....	135
4.2	Estratégias para subsidiar ações de promoção da pluralidade linguística..	139
4.2.1	Mapeamento da diversidade linguística no contexto escolar	139
4.2.1.1	Língüas presente no contexto familiar.....	140
4.2.1.2	Situações de contato com outras língüas	145
4.2.1.3	Necessidades e interesses de aprender língüas	152
4.2.2	Identificação de uma postura plural.....	155
4.3	Estratégias de implementação de ações de promoção da pluralidade linguística.....	162
4.3.1	Oferta multilíngüe para uma educação plurilíngüística: construindo a base para o desenvolvimento de uma competência plurilíngüe e intercultural	162
4.3.2	Gerenciamento linguístico pelo aluno	168

4.3.3	Conscientização linguística (CL)	185
4.3.4	Diversificação nas atividades envolvendo línguas	193
4.3.5	Integração entre as línguas e demais disciplinas	198
4.3.6	Ampliação da proficiência linguística	216
4.3.7	Mobilidade internacional: programas de intercâmbio	219
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	225
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	232
	APÊNDICES	243
	APÊNDICE A – Mapeamento linguístico escolar – alunos	244
	APÊNDICE B – Mapeamento linguístico escolar – professores	245
	APÊNDICE C – Mapeamento linguístico escolar –funcionários	246
	APÊNDICE D – Grade de categorias de situações de contato com outras línguas, além do português	247
	APÊNDICE E – Gráficos do experimento piloto.....	248
	APÊNDICE F – Questionário aplicado aos professores de línguas	252
	APÊNDICE G – Questionário aplicado aos alunos do 2º ano do EM	254
	APÊNDICE H – Questionário aplicado aos alunos do 3º ano do EM	256
	APÊNDICE I – Questionário aplicado aos pais dos alunos do 5º ano do EF .	258
	APÊNDICE J – Modelo do Termo de consentimento livre e esclarecido – pais dos alunos do 5º ano do EF	259
	APÊNDICE K – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – MLE	260
	APÊNDICE L – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – professores de línguas.....	261
	ANEXOS.....	262
	ANEXO A – Modelo da ficha referente à escolha da LE a ser estudada – alunos do 6º ano do EF	263
	ANEXO B – Modelo da ficha referente à escolha da LE a ser estudada – alunos da 7ª série do EF	264
	ANEXO C – Modelo da ficha referente à escolha da LE a ser estudada – alunos do 1º ano do EM.....	265

INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda o multilinguismo no contexto escolar sob um enfoque político-linguístico que considera as relações entre as línguas na sociedade (e no mundo) e os espaços ocupados pelas línguas na escola, em especial no ensino de línguas estrangeiras (LEs) ou de línguas adicionais¹ (LAs), da educação básica. Trata-se de uma relação historicamente bastante conflitante, que engessa a aula de língua e restringe a oferta de línguas no currículo em um programa fechado, onde não há espaço para “novas” línguas e habilidades no sentido da promoção de uma “competência plurilíngue” do indivíduo, como veremos mais adiante. No contexto brasileiro, tradicionalmente associado a uma ótica de cultura monolíngue centrada na língua única, o português, vista equivocadamente como autossuficiente e alheia ao multilinguismo local ou internacional, essas são questões essenciais que nem sempre receberam a devida atenção. Daí a pertinência de analisar as estratégias pelas quais se pode implementar “ações de promoção da pluralidade linguística no contexto escolar”.

O dia a dia do ensino de LE está, é sabido, repleto de dissabores sobre a carga horária e o *status* da disciplina de LE no currículo, ou ainda sobre a proficiência linguística de egressos do ensino médio (EM), ao ingressarem na universidade, enfim um sem-número de aspectos que atestam a relevância e a necessidade de uma intervenção na *cultura linguística*, em termos tanto de uma postura plural quanto de uma competência plurilíngue.

Por *cultura linguística* entende-se, conforme Schiffman (2006, p. 112), “the sum totality of ideas, values, beliefs, attitudes, prejudices, myths, religious structures, and all the other cultural ‘baggage’ that speakers bring to their dealings with language from their

¹ O termo LA é entendido aqui como o mais adequado para o ensino de LEs na educação básica, por englobar não apenas LEs, mas também línguas minoritárias, incluindo LIBRAS, línguas indígenas ou línguas de imigração, isto é, abrange qualquer variedade linguística, seja ela estrangeira ou não, podendo esta ser uma língua que já faz parte das práticas linguísticas e/ou do repertório linguístico do indivíduo. Optou-se, no entanto, por priorizar o termo LE para manter a terminologia utilizada nos documentos oficiais e do próprio componente curricular das escolas, chamado de disciplina de LE.

culture”². A cultura linguística brasileira, pode-se dizer, é ainda fortemente monolíngue e elitizada. Infelizmente, o censo do IBGE não nos dá uma visão completa sobre as línguas faladas pelos brasileiros. No entanto, se olharmos no âmbito internacional, para a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*³ (DUDL) e, nacionalmente, para o *Seminário de Criação do Livro de Registro das Línguas*, promovido em 2007 pelo IPHAN, Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados e IPOL, que culminou com a instituição do *Inventário Nacional da Diversidade Linguística*⁴, percebe-se que, no Brasil, mesmo comunidades de falantes de línguas minoritárias, que se temia pudessem ser devoradas “como peixes pequenos” pelas línguas majoritárias, têm ganhado em voz e visibilidade, embora nem sempre “se garanta a voz” e nem se “dê ouvidos” a essas comunidades (ALTENHOFEN, 2013a, p. 96).

A presente tese concentra sua atenção no espaço ocupado e a ser ampliado pelas LEs e outras línguas no contexto escolar. Neste sentido, o aumento no incentivo de programas de intercâmbio e de internacionalização das universidades, como pretende o Programa Ciência sem Fronteiras, iniciado em 2011, tem desencadeado um processo que pôs a descoberto as carências linguísticas de nossos jovens universitários na proficiência em LEs. Por outro lado, a crescente mobilidade internacional, assim como a ampliação das redes de comunicação via mídia ou internet, tem resultado em uma sociedade que se configura cada vez mais como heterogênea e diversificada.

Diante desse quadro, fixou-se como objetivo central deste estudo “compreender como se articulam os espaços da diversidade linguística em contextos escolares, tomando por base a análise de ações de promoção da pluralidade linguística”. O termo *pluralidade linguística* (PL) é utilizado aqui para designar uma “postura linguística plural no indivíduo” (ALTENHOFEN & BROCH, 2011, p. 17) em contraposição à *diversidade* que representa a “coexistência de diferentes”. Os dois termos podem ser vistos como equivalentes, respectivamente, a plurilinguismo (individual) e multilinguismo (societal).

O multilinguismo brasileiro, isto é, a diversidade linguística (DL) do Brasil inclui um contingente de cerca de 330 línguas, sendo 274 línguas indígenas (cf. Censo do IBGE, 2010) e cerca de 56 línguas de imigração (cf. ALTENHOFEN, 2013a, p. 106). Considerando fatores

² Todas as traduções foram feitas por mim: “a totalidade da soma de ideias, valores, crenças, atitudes, preconceitos, mitos, estruturas religiosas, e toda outra “bagagem” cultural que os falantes trazem de sua cultura para suas relações com a linguagem.

³ A DUDL foi publicada no Brasil em parceria entre a Editora Mercado de Letras, a Associação de Leitura no Brasil e o IPOL (ver OLIVEIRA, 2003).

⁴ Conforme Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010.

como a mobilidade e as novas tecnologias de informação, tem-se o argumento adicional de que dificilmente encontramos indivíduos completamente monolíngues, sobretudo se partirmos de um conceito mais amplo de *bilinguismo/plurilinguismo* (v. cap. 1). Poder-se-ia dizer, inclusive, que indivíduos monolíngues constituem “espécimes em extinção”, tendo em vista a difusão da DL através dos diversos mecanismos do mundo contemporâneo, a que nos referimos anteriormente.

Posto desta maneira, parece contraditório admitir ainda o paradoxo expresso por meio da imagem do funil⁵, retratada por Altenhofen (2013b), que parte da versão oficial do senso comum, segundo o qual, de fato, a grande maioria dos brasileiros “fala/sabe apenas uma língua”.

Figura 1 – Relação entre diversidade de línguas/multilinguismo e pluralidade de competências/plurilinguismo



Fonte: Altenhofen (2013b, p. 24).

Defender, contudo, um conceito ampliado de plurilinguismo significa repotencializar a perspectiva da PL e, independente do grau de proficiência nas diferentes línguas, descortinar as atitudes em relação às diferentes línguas e o acesso à sua aprendizagem como a situação normal e indispensável, e não a exceção.⁶

⁵ Representada por um extremo em que se localiza uma multiplicidade de línguas, um multilinguismo e no extremo oposto, um percentual reduzido de indivíduos plurilíngues equivalente a menos de 1% da população brasileira.

⁶ Isso vale, inclusive, para a linguística enquanto “plurilinguística” oposta à linguística de uma língua só, centrada em um falante ideal monolíngue (cf. ROMAINE, 1995, p. 1).

A DL na educação levanta uma série de questões complexas, relacionadas a políticas linguísticas, ideologias, história do ensino de línguas e abordagens pedagógicas sobre como a escola dialoga com as línguas presentes em seu contexto. Qual o papel da escola frente à DL e cultural presente nos contatos e/ou práticas linguísticas dos alunos em centros urbanos? Ao priorizar uma LE, onde ficam as outras línguas? Como se desenvolvem ações de promoção da PL? O que as motiva? Como estes interesses são agregados? E por quais mecanismos estas ações são implementadas ao fim e ao cabo na escola?

De um lado, a DL na educação desafia as concepções tradicionais de língua e, de outro, questiona se o ensino de uma ou mais LEs é suficiente para o desenvolvimento de uma postura plural frente à DL. Segundo Beacco & Byram (2007, p. 39), “Diversifying the supply of languages is a necessary, but insufficient, condition for acting on motivation to undertake plurilingual education”⁷, ou seja, o ensino de uma ou mais LEs não garante uma maior abertura à DL; há a necessidade de uma abordagem de *conscientização linguística* (vide cap. 3) para o desenvolvimento de um processo integrado e contínuo de ação-reflexão-ação entre línguas e culturas.

Resta a pergunta, como promover a DL presente na sociedade, quando a escola obedece cegamente a uma hierarquização de LEs no currículo escolar? Na atual organização curricular, as línguas ocupam dois espaços bem delimitados dentro do currículo: o componente curricular da língua oficial da escola e o componente curricular de LE. Este, na maioria das escolas, é sinônimo de Língua Inglesa, ou seja, a escola apenas segue uma convenção estabelecida pelo mundo globalizado. Não se trata aqui de discutir a importância da língua inglesa, fato este inquestionável na sociedade do séc. XXI. Mas, é preciso alertar que há mais línguas entre o céu e a terra do que supõe nossa vã educação. E se uma das palavras-chave do novo milênio é *conhecimento*, e se a língua do novo milênio é *plurilinguismo*,⁸ não há como se esquivar de uma resposta efetiva à pergunta: “Como ampliar os espaços da pluralidade linguística no contexto escolar?”. Basta observar como a internet está incorporando essa tendência, quando em alguns *sites* – exemplo do Google – se descortina uma longa lista de línguas para escolha do usuário.

Este estudo parte, por isso, do pressuposto de que não constitui finalidade de uma educação básica “afunilar”, por assim dizer, a escolha por uma determinada língua, e sim

⁷ “Diversificar a oferta de línguas é uma condição necessária, mas insuficiente para agir sobre a motivação para sustentar uma educação plurilíngue.”

⁸ Palavras de Gilvan Müller de Oliveira, proferidas em mesa-redonda do X Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, promovido pela ALAB, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 11/09/2013.

“abrir o leque” de possibilidades, valorizando todo e qualquer conhecimento linguístico diverso como parte de uma *competência plurilíngue* (vide cap. 2). Por esse viés, um aluno falante de uma língua minoritária, ou outra variedade linguística, mesmo dentro da própria língua portuguesa, possui um conhecimento que faz parte da sua competência plurilíngue.

Como professora de Língua Inglesa do Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), escola pública federal, convivo com um corpo docente que tem a liberdade de propor mudanças inovadoras a partir da prática, devido a sua característica de laboratório, atribuída aos colégios federais. Ou seja, através da reflexão crítica e coletiva, busca-se projetar uma educação transformadora.

Nos últimos anos, a Área de LEs do CAp, na qual atuo como docente desde 2003, tem concentrado seus esforços em promover um ensino de LEs inclusivo, não só no sentido de acolher os repertórios linguísticos presentes no seu contexto, mas também de adicionar novos repertórios linguísticos, tão necessários para a não exclusão destes indivíduos no mundo globalizado. Trata-se, portanto, de um contexto que favorece a produção de conhecimento e a experimentação, vinculando as práticas pedagógicas à pesquisa. O que se observa, além disso, é uma articulação entre as LEs ensinadas no colégio, as quais incluem, além da língua inglesa, também a língua espanhola, a língua alemã e a língua francesa. A experiência desse agir coletivo e transdisciplinar, ao qual se agregam também outras disciplinas do currículo, em grau maior ou menor, serviu de base e estímulo para esta pesquisa.

A maioria das pesquisas sobre DL na educação encontra-se na área de estudos de bilinguismo, plurilinguismo e línguas minoritárias e, como tal, tem sido tratada como uma questão que se restringe normalmente a contextos específicos em que mais de uma língua é falada na comunidade. Esta pesquisa defende como pressuposto adicional que uma educação para a DL é “compromisso de todas as escolas” e não deve ser compreendida como uma “medida terapêutica” destinada apenas a escolas localizadas em comunidades de línguas minoritárias, tampouco como um privilégio de escolas bilíngues para elites (cf. HÉLOT, 2006). Trata-se de um objetivo a ser perseguido pela educação básica como um todo. Ser plural não representa uma condição excepcional; cabe à escola estimular e encarar o plurilinguismo como um fenômeno natural e comum a todos.

No presente estudo, a inserção da DL na educação implica na inclusão de repertórios linguísticos locais e globais, os quais contribuem para a formação de um repertório plural e único de cada indivíduo, válido para qualquer tipo de contexto, mais, ou menos, multilíngue. Nessa perspectiva, o que se defende é uma “pedagogia do plurilinguismo” voltada tanto às

minorias linguísticas, plurilíngues por natureza, quanto à maioria, normalmente vista como monolíngue. Considerando que esta detém em grande parte o poder decisório sobre as línguas na sociedade, ou seja, referente às políticas linguísticas, justifica-se mais do que nunca uma educação de sensibilização ao plurilinguismo (cf. ALTENHOFEN & BROCH, 2011; ALTENHOFEN, 2013a).

Dentre os vários problemas que inibem a inserção da DL em contextos escolares de educação básica podem-se destacar:

- a) a falta de uma abordagem realmente plural que contemple a DL presente na sociedade;
- b) a ausência de diálogo entre as disciplinas do currículo escolar, reforçando a segmentação do conhecimento;
- c) o não reconhecimento de línguas minoritárias e de diferentes tipos de bilinguismo desenvolvidos fora do contexto escolar;⁹
- d) a falta de políticas educacionais para a diversidade linguística.

Através da coleta de dados de fontes diversas, valendo-me de observação participante fora e dentro da sala de aula, questionários, entrevistas, notas de campo, documentos e atas de reuniões, busco, no objetivo central desta tese, identificar e analisar estratégias de promoção da PL, olhando para os gestores, as motivações, conflitos e tensões que subjazem a essas ações, no contexto pesquisado. Os participantes desta pesquisa incluem o corpo docente e discente, pais e funcionários do contexto no qual atuo como docente. A pesquisa utiliza, para tanto, uma metodologia mista, qualitativa e quantitativa.

A pergunta principal que orienta esta tese, conforme já se aludiu no objetivo central, é identificar como se articulam os espaços para a DL em contextos escolares. Para dar conta de responder este questionamento desencadeador da pesquisa, considerando a complexidade das relações entre os diferentes participantes e instâncias da engrenagem sócio-educacional de uma escola, nos vimos obrigados a desdobrar essa pergunta central nas seguintes perguntas de pesquisa:

⁹ Não se nega a existência de uma hierarquia das línguas no mercado linguístico. O valor social encobre, contudo, o valor de conhecimento inerente à língua. Um exemplo que ilustra esse problema está no próprio Currículo Lattes, onde é impossibilitado incluir o conhecimento de línguas minoritárias.

- 1) Quem são os gestores e participantes das ações de promoção da pluralidade linguística observadas no contexto escolar pesquisado? (autoria)
- 2) Quais as motivações ou demandas que subjazem às ações desse tipo? (gênese da ação político-linguística)
- 3) Quais concepções/convicções linguísticas e educacionais fundamentam essas ações?
- 4) Como são tomadas as decisões sobre as línguas¹⁰ e quem detém o poder decisório? (decisão e poder decisório)
- 5) Por quais ações ou modalidades de ações se dá a construção do espaço de pluralidade linguística neste contexto? (ações)
- 6) Como se implementam essas ações? (processo)
- 7) Qual o papel do professor de línguas e quais as competências esperadas na gênese e implementação dessas ações? (formação do professor)

Para atingir esses objetivos, foi necessário um distanciamento entre as vozes e olhares presentes neste estudo: de um lado, da professora (de dentro do contexto) e, de outro, da pesquisadora (da perspectiva de fora do contexto pesquisado). Para obter um contraponto, no sentido de compreender a voz da professora e aguçar o olhar da pesquisadora, busquei conhecer outras experiências em escolas próximas e fora do país, durante um Doutorado Sanduíche na Pädagogische Hochschule Freiburg, na Alemanha¹¹. Essas experiências possibilitaram um olhar de fora que auxiliou na compreensão das concepções, motivações e mecanismos utilizados na promoção da pluralidade linguística, bem como dos conflitos e tensões que emergem dessas práticas.

O estágio de pesquisa em Freiburg envolveu um período de nove meses e contribuiu para aprofundar os conceitos e abordagens sobre o fomento do plurilinguismo no âmbito escolar. Foram visitadas quatro escolas com projetos voltados à promoção do plurilinguismo. Vale destacar, além disso, a participação em workshops e, de modo especial, a interlocução com projetos liderados por pesquisadores¹² como I. Oomen-Welke (Alemanha)¹², A. Schröder-Sura (Alemanha)¹³, M. Candelier (França)¹⁴, E. Allgäuer-Häckl (Áustria)¹⁵ e J. Di Pietro (Suíça)¹⁶.

¹⁰ Entendendo “política linguística” como o terreno em que se tomam as decisões sobre as línguas na sociedade.

¹¹ Ver <https://www.ph-freiburg.de/>.

¹² *Der Sprachenfächer. Materialien für den interkulturellen Deutschunterricht in der Sekundarstufe* (<https://www.ph-freiburg.de/index.php?id=2312>. Acesso em 18 fev. 2014).

¹³ CARAP National Networks - Plurilingual and intercultural competences: descriptors and teaching materials (<http://carap.ecml.at/FREPAforationalcontactpoints/tabid/2855/language/en-GB/Default.aspx>. Acesso em 18 fev. 2014).

É nesse contexto europeu que surgiram os primeiros movimentos de *language awareness* (traduzido para o português como *conscientização linguística*) e de *abordagens plurais no ensino de línguas*, além de importantes documentos elaborados pelo Conselho da Europa, tais como o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL) e o *Portifólio Europeu de Idiomas*. O QECRL não mede propriamente uma competência plurilíngue, como acentua Hélot (2012). Seu mérito está em fornecer um Quadro de níveis de proficiência comum e comparável em todas as línguas. Enquanto o QECRL representa um auxílio mais voltado aos professores, o Portifólio auxilia os aprendizes no controle de suas habilidades e reflexões nas línguas de seu repertório.

A presente tese, conforme já aludi, busca contribuir com os estudos de políticas linguísticas para o ensino de LEs e para a educação linguística. Como tal, abrange também as áreas de Linguística Aplicada e de Sociologia das Línguas. O referencial teórico que fundamenta a análise dos dados da pesquisa é apresentado em dois capítulos, divididos da seguinte maneira: o capítulo 1, intitulado *Diversidade linguística no contexto brasileiro*, apresenta uma breve visão da DL no mundo globalizado, definindo os conceitos centrais utilizados neste estudo. O capítulo inclui a discussão de paradoxos referentes ao tratamento do plurilinguismo no contexto brasileiro, partindo de estudos de Cavalli et al. (2009), Oliveira (2009); Altenhofen (2013a). A noção de “Diversidade Linguística” na educação, também faz parte desse capítulo, e aborda as diversas interpretações do termo *diversidade* na educação e suas implicações para a definição de dois conceitos fundamentais deste estudo: *competência plurilíngue e pluricultural* e *conscientização linguística*. O capítulo 2 ocupa-se com os fundamentos teóricos de uma *pedagogia do plurilinguismo*, baseados nos estudos de Beacco & Byram (2007, 2010), Candelier et al. (2004), Hélot (2006, 2012) e que orientam as relações entre *Políticas linguísticas e diversidade* (SPOLSKY, 2008; OLIVEIRA, 2009).

Seguem-se, por fim, o capítulo 3, referente aos procedimentos metodológicos utilizados na coleta e geração de dados, e o capítulo 4, voltado à análise dos dados. Para compreender como se articulam os espaços da DL em contextos escolares, o capítulo busca identificar e analisar as estratégias utilizadas para a promoção da PL, no contexto pesquisado.

¹⁴ Ja-Ling – Janua Linguarum (<http://jaling.ecml.at/>. Acesso em 18 fev. 2014).

¹⁵ PLURCUR - Plurilingual whole school curricula (<http://www.ecml.at/F1/tabid/756/language/en-GB/Default.aspx>. Acesso em 18 fev. 2014).

¹⁶ EOLE - Education et ouverture aux langues à l'école (<http://www.irdp.ch/eole/index.html>. Acesso em 18 fev. 2014).

Nas considerações finais, retomo o objetivo central e as perguntas de pesquisa, para resumir as principais conclusões apontadas pela análise e traçar orientações para a articulação de uma “política plurilinguística” que auxilie na construção de uma “educação para o plurilinguismo”, no contexto da educação (pública) brasileira.

1 DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Segundo o compêndio Ethnologue¹⁷, existem em torno de 7.105 línguas em todo o mundo. Nas estimativas de Hornberger (2008, p. 1), das 6.800 línguas correntemente faladas no mundo não apenas mais da metade se encontra em risco de extinção, como também aproximadamente 95% são faladas por menos do que 5% da população mundial, repetindo a tendência a que remeti, na introdução, quando tratei da imagem do funil. Novamente, Romaine (1995, p. 8) acrescenta que o número de línguas do mundo excede em cerca de trinta vezes o número de países. No entanto, é difícil afirmar o número exato de línguas, tendo em vista as dificuldades de diferenciação entre línguas e dialetos¹⁸. Sabe-se que línguas não são estáticas, mas dinâmicas e, em muitos casos, não há fronteiras definidas entre elas.

In fact languages are not isolated entities and in many cases there are no clear boundaries between them, it is rather a continuum that extends a geographical area.¹⁹ (GORTER et al., 2006, p. 2).

O gráfico da Figura 2 abaixo apresenta a distribuição das línguas do mundo distribuídas em cinco áreas: 32.4% na Ásia; 30.2% na África; 14.9% nas Américas; 18.5% no Pacífico e apenas 4% na Europa. Nessa contagem, foram consideradas apenas as línguas vivas que se originaram em cada área. Segundo o Ethnologue, uma língua viva é aquela que possui pelo menos um falante que tenha essa língua como primeira língua. Não foram incluídas nessa contagem as línguas extintas e nem as línguas utilizadas como segunda língua. A língua que é falada em mais de um país foi contada apenas uma vez, no seu primeiro país de origem²⁰.

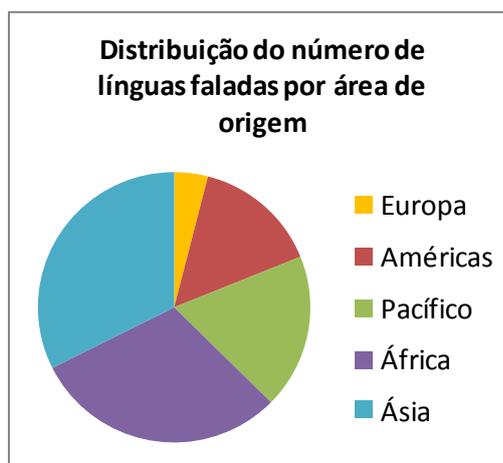
¹⁷ Esta publicação é considerada o maior inventário de línguas do planeta. Editada desde 1951, indica quais são as línguas em uso, onde elas são faladas e quantas pessoas usam essa língua. De acordo com os organizadores da enciclopédia, o total de línguas no planeta pode ser até maior. Estima-se que haja entre 300 e 400 línguas ainda não catalogadas em regiões do Pacífico e da Ásia.

¹⁸ Romaine (1995, p. 27) aponta este como um problema fundamental no recenseamento de línguas.

¹⁹ “Na verdade, línguas não são entidades isoladas e, em muitos casos, não há fronteiras claras entre elas, é mais um contínuo que se estende por uma área geográfica.”

²⁰ Disponível em: <<http://www.ethnologue.com/>>. Acesso em: 10 de abril 2013.

Figura 2 – Distribuição do número de línguas faladas por área de origem, com base em dados do Ethnologue



Fonte: Elaborado com base nos dados do Ethnologue (www.ethnologue.com).

Independente da DL – do número de línguas faladas nas sociedades e culturas –, em relação às línguas dos indivíduos, estima-se que aproximadamente a metade da população mundial é bilíngue ou mesmo plurilíngue (v. GROSJEAN, 1982, p. vii *apud* ROMAINE, 1995, p. 8). Contudo, apesar de o plurilinguismo ser mais frequente do que o monolinguismo, grande parte das pessoas ainda pensa que o mais comum é ser monolíngue (FARIA, 2002). Dentre os vários fatores que promovem a DL na sociedade contemporânea, conforme Gorter, et al. (2006), destacam-se: a) movimentos históricos e políticos, tais como imperialismo e colonialismo; b) movimentos motivados economicamente, como no caso de migrações; c) o surgimento de novas tecnologias e descobertas científicas que exigem competências em outras línguas; d) a manutenção de identidades sociais e culturais, “sustentadas” por línguas minoritárias; e) a presença de línguas estrangeiras no currículo escolar; f) a atuação de movimentos religiosos associados a determinado grupo e prática linguística. O que se observa é que, nos tempos modernos, imperam muito mais forças homogeneizadoras ou de manutenção de um estado de língua, devido às redes de comunicação mais desenvolvidas e frequentes, além de uma educação e cultura de massa mais difundidas. No passado, contrariamente, o isolamento e as restrições de acesso à cultura letrada resultaram em mudanças mais profundas e, conseqüentemente, em uma DL maior.

A conjunção destes fatores vem modificando constantemente as sociedades e, conseqüentemente, as salas de aula em todo o mundo. Paradoxalmente, mesmo com o crescimento visível da DL na sociedade, essa mudança ainda não se reflete nas práticas escolares (HÉLOT, 2012). Essas práticas permanecem tradicionalmente ligadas a uma ideologia de uniformidade linguística, comprometida com a formação de uma nação em torno

de uma língua única. Para pensar, ou repensar a DL na escola, é preciso questionar, antes de tudo, o “[...] monolingual habitus, and to imagine that multilingual practices could become the norm in education as well”²¹ (HÉLOT, 2012, p. 214).

Hornberger & McKay (2010) alertam sobre a necessidade de se abordar aspectos sociolinguísticos na formação de educadores de línguas, apontando para três razões:

First, throughout the world, multicultural and multilingual classrooms are becoming the rule rather than the exception.

[...]

Second, growing research in the field of sociolinguistics has led to new areas of specialization, for example, critical language awareness, multimodality literacies and language socialization, along with more long-standing areas such as language planning, multilingualism and cross-cultural variation in language use, each with its own view of how language and society interact.

Finally there has been a growing recognition of the ideological basis of language use, with a focus on the need to promote a critical approach to language teaching.²² (HORNBERGER & MCKAY, 2010, p. xv).

Da mesma forma, García (2008) discute questões que devem fazer parte da formação de professores neste novo milênio. A autora enfatiza que todos os programas de formação de professores deveriam se basear em uma pedagogia da “conscientização plurilinguística” (tradução minha para *multilingual language awareness*) devido ao aumento da DL nos contextos educacionais.

É neste campo de estudos da educação para a DL que se redefinem conceitos fundamentais, como *bilinguismo*, *plurilinguismo*, *multilinguismo*, como veremos a seguir, justificando também minha preferência pelo uso dos termos *diversidade e pluralidade linguística*.

²¹ “[...] *habitus* monolíngue, e imaginar que práticas plurilíngues poderiam se tornar a norma em educação também.”

²² “Em primeiro lugar, por todo o mundo, salas de aula multiculturais e multilíngues estão se tornando a regra e não a exceção. [...] Em segundo lugar, o crescimento de pesquisas no campo da sociolinguística tem levado a novas áreas de especialização, por exemplo, conscientização linguística crítica, multiletramentos e socialização linguística, juntamente com áreas mais distantes, tais como planejamento linguístico, multilinguismo e variação transcultural nos usos da linguagem, cada um com sua própria visão de como a linguagem e a sociedade interagem.”

1.1 Línguas no plural e habilidades plurais

Segundo Cavalli et al. (2009), existem dois níveis de multilinguismo ou plurilinguismo: o societal e o individual. No nível individual, isso significa que o indivíduo possui competências em mais de uma língua. Ao nível da sociedade, significa que línguas ou variedades convivem lado a lado, sem necessariamente os indivíduos da respectiva comunidade, cidade ou país, serem competentes no uso de mais de uma dessas línguas.

Esta distinção está em consonância com a diferença estabelecida pelo Conselho da Europa (2001) entre os termos *plurilinguismo* e *multilinguismo*. Segundo essa definição, *plurilinguismo* designa a habilidade de um indivíduo usar várias línguas em níveis variados de proficiência e para diferentes propósitos. Ao passo que o *multilinguismo* se refere à presença de línguas em um dado território, portanto na sociedade.

Nesta mesma direção, utilizamos em Altenhofen & Broch (2011, p. 17) o termo *diversidade linguística* como a “coexistência de diferentes línguas ou linguagens” num determinado espaço, enquanto *pluralidade linguística* designa “a postura de se constituir plural diante da diversidade linguística”. A escolha da *pluralidade linguística* como finalidade desta pesquisa, expressa no título desta tese, justifica-se pelo fato de se buscar priorizar ações concretas, no contexto pesquisado, que visam à formação plural do indivíduo: plural quanto ao conhecimento linguístico e intercultural, plural quanto ao desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais, e plural quanto às atitudes frente à diversidade, como veremos em detalhes mais adiante.

Há, no entanto, divergências em relação ao que é ser plurilíngue ou plural. Por exemplo: poderíamos chamar de plurilíngue, ou plural, ao indivíduo que “não fala, mas compreende uma língua” mais de uma língua? Poderíamos considerar plurilíngue um indivíduo que “lê bem em mais de uma língua, mas não fala essas línguas”? Ou ainda, poderíamos considerar plurilíngue um indivíduo que “domina diferentes variedades na sua própria língua?” (ver BAKER, 1997; MACKAY, 1976).

Segundo Cavalli et al. (2009), estas duas situações, o multilinguismo (de ordem societal) e o plurilinguismo (de ordem individual), são comuns e fazem parte de nossas vidas; entretanto, normalmente, elas não são percebidas e nem reconhecidas como tais. É preciso, por isso, “desmitificar” ambos os conceitos. Ou seja, reconhecer o multilinguismo societal e o

plurilinguismo individual como algo comum significa “[...] that our usual representations of these phenomena must change radically”²³ (CAVALLI et al., 2009, p. 4).

Estas considerações colocam a necessidade de superar um conjunto de concepções ideologicamente construídas ao longo do tempo: em primeiro lugar, as noções de “falante perfeito e de língua estável”, a ideologia de “um país com uma língua única”, a própria noção de “falante nativo” ou a percepção de que “ser um indivíduo plurilíngue é falar mais de uma língua com fluência de um falante nativo”. É preciso, além disso, romper com a ideia tradicional de “língua pura”, de que existe uma única variedade correta e aceitável, e que esta deve ser a única mantida nas instituições educacionais. Em outras palavras, pode-se afirmar que

[...] becoming aware of, and accepting paradoxes which are more apparent than real and which show that, far from being exceptions, linguistic plurality and diversity are together part of everyday reality and of everybody’s daily experience and that quite simply, they are to be found on every street corner.²⁴ (CAVALLI et al., 2009, p. 4).

A partir das representações usuais, Cavalli et al. (2009) identificam cinco grandes axiomas. São eles: 1) toda sociedade é multilíngue; 2) toda língua é plural; 3) toda escola é um espaço para a pluralidade de línguas e culturas; 4) toda educação é plurilíngue em vários níveis; 5) toda identidade é plural. Os autores defendem que, para compreender o verdadeiro significado de multilinguismo e plurilinguismo, é preciso argumentar contra as representações usuais para que estes axiomas sejam reconhecidos e aceitos, tornando-se parte da consciência geral.

Olhando para o contexto brasileiro, percebe-se que esses axiomas estão presentes na sociedade em geral, inclusive no meio educacional, que seria, digamos assim, o ponto de partida para uma conscientização plurilinguística, cujo conceito discutirei no segundo capítulo.

²³ “[...] que nossas representações usuais destes fenômenos devem ser radicalmente mudadas.”

²⁴ “[...] tornar-se consciente e, aceitar paradoxos, os quais são mais aparentes do que reais e, que mostram que, estão longe de serem exceções, pluralidade e diversidade linguísticas fazem parte da realidade cotidiana e da experiência diária de todos e, facilmente, podem ser encontradas em cada esquina.”

1.2 Paradoxos da diversidade linguística no contexto brasileiro

Nesta seção, discuto os cinco axiomas de Cavalli et al. (2009) aplicados ao contexto brasileiro, a partir de leis e documentos oficiais, com base em Oliveira (2009), Altenhofen & Morello (2013), Bagno (1999), entre outros.

1.2.1 Toda sociedade é multilíngue

O axioma de que “Toda sociedade é multilíngue” é paradoxal no contexto brasileiro, na medida em que se contrapõe à representação comum de um país com uma língua única, onde se fala português de norte a sul. Ao mesmo tempo em que se cultiva a ideia de que todos, sem exceção, falam português, também se desconhecem as inúmeras comunidades de fala minoritárias, como por exemplo indígenas e de imigração, que povoam o território.

Paralelo à percepção do senso comum, os censos demográficos também não fornecem informações sobre as línguas faladas pela população de modo geral. A última vez em que, nos censos brasileiros, se investigaram as línguas faladas no lar, ao lado do português, foi em 1940 e 1950. Conforme o IBGE (2012, p. 89 e 90),

Na documentação relativa ao Censo 1872, consta que existia a previsão da identificação tanto das diversas etnias indígenas quanto das línguas faladas por cada uma delas. Contudo, por ocasião desse censo, os indígenas foram incorporados na categoria caboclos. Na prática, a investigação da língua falada no domicílio, no contexto dos Censos Demográficos, foi introduzida no levantamento seguinte, em 1890, como forma de mensurar o grau de assimilação dos imigrantes. Esse quesito foi incorporado novamente 50 anos depois, no Censo 1940, quando a presença de estrangeiros no País teria um maior espaço dentro da investigação censitária. O quesito aplicado, também, foi a língua falada no domicílio, sendo indagado para todas as famílias “se o português era a língua correntemente falada no lar e, em caso de não o ser, qual a língua alternativa”. No censo seguinte, em 1950, manteve-se a pergunta sobre a língua falada no domicílio, porém a forma de captação foi alterada. Durante o processo de apuração do Censo 1940 foi observado que muitas pessoas confundiram a expressão falar correntemente o português com o falar corretamente o português, sendo feita a substituição para a expressão habitualmente, em 1950. Os propósitos para a investigação da língua falada foram distintos nesses dois censos: enquanto, em 1940, a principal finalidade era mensurar o grau de assimilação dos imigrantes, de 1950, além dessa, era também uma aproximação para identificação da população indígena.

Recentemente, devido a fortes movimentos que lutam pela preservação do patrimônio histórico cultural, e isto inclui as línguas indígenas, o censo de 2010 inseriu uma pergunta sobre as línguas faladas pela população indígena, mas esta opção só foi disponibilizada para

recenseados que no quesito cor se autodeclararam pardos ou índios. Os resultados deste censo contabilizaram 274 línguas indígenas faladas (cf. IBGE, 2012). Esse resultado foi maior do que o registrado pelo Relatório de Atividades (2006-2007) do GTDL do IPHAN, que apontara apenas 180 línguas.

Se olharmos para a história do nosso país, veremos conforme Oliveira (2009) que, apesar da constituição multilíngue do Brasil, sempre foram produzidos conhecimentos a partir de determinadas visões ideológicas. Segundo Oliveira (2009, p. 1),

No nosso caso, produziu-se o ‘conhecimento’ de que no Brasil se fala o português, e o ‘desconhecimento’ de que muitas outras línguas foram e são igualmente faladas. O fato de que as pessoas aceitem, sem discutir, como se fosse um ‘ato natural’, que o ‘português é a língua do Brasil’ foi e é fundamental, para obter consenso das maiorias para as políticas de repressão às outras línguas, hoje minoritárias.

A percepção de que, no Brasil, “só se fala português” está fortemente associada ao sentimento de nacionalismo e de “brasilidade” cultivado principalmente nos tempos da ditadura militar e que até hoje ainda faz parte das crenças e representações da maioria. O desconhecimento sobre o multilinguismo brasileiro contrasta com o aumento de cooficializações de línguas ao nível da municipalidade (cf. ALTENHOFEN & MORELLO, 2013), entre as quais se encontram: a língua *talian*, considerada língua cooficial no município de Serafina Corrêa (RS)²⁵; as línguas *tukano*, *nheengatu* e *baniwa*, também reconhecidas como línguas cooficiais na cidade de São Gabriel da Cachoeira (AM)²⁶; a língua alemã, instituída como idioma secundário e complementar no município de Pomerode (SC)²⁷. Além disso, é preciso mencionar o reconhecimento legal de Libras²⁸ (Língua Brasileira de Sinais) como meio legal de comunicação e expressão da língua brasileira de sinais. Fica a pergunta sobre o efeito dessas cooficializações na cultura linguística local e externa, digamos, do âmbito da educação da maioria.

1.2.2 Toda língua é plural

A percepção de uma língua homogênea e monolítica tem acompanhado a visão da escola durante séculos, como herança principalmente do paradigma tradicional, difundido

²⁵ Conforme lei nº 2615 de 13 de novembro de 2009.

²⁶ Conforme lei nº 145 de 11 de dezembro de 2002.

²⁷ Conforme lei nº 2251, de 1º de setembro de 2010.

²⁸ Conforme lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.

pela gramática normativa, de uma “língua certa ou errada” (GNERRE, 1991). Em 2011, a polêmica do livro didático de Língua Portuguesa “Por uma vida melhor”, distribuído pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para utilização em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), mostrou que esse paradigma, quase um dogma, ainda impera de maneira muito forte, dificultando um tratamento mais adequado do caráter plural que efetivamente caracteriza qualquer língua. O impasse motivado por essa discussão surgiu justamente pelo fato de esse livro concordar que expressões como “os livro” não deviam mais ser vistas como corretas ou incorretas, mas sim como adequadas ou inadequadas, dependendo da situação de uso.

Várias foram as discussões sobre o assunto, registradas sob forma de Dossiê – Livro Didático²⁹, composto por artigos, manifestos, entrevistas e notas, dentre os quais destaco os artigos “Polêmica vazia” (FARACO, 2011)³⁰ e “Preconceito linguístico ou ensino democrático e pluralista?” (LUCCHESI, 2011)³¹. Entre prós e contras ao material, o que se revelou determinante nesse debate foi verificar o implícito nessa situação: a soberania da norma padrão sobre as variedades não-padrão. Este é apenas um exemplo, veiculado em rede televisiva, dentre tantos outros que são vivenciados diariamente nas salas de aula e que põem em evidência esse paradoxo apontado por Cavalli et al. (2009) – de que “Toda língua é plural”, apesar de o relatório emitido pelo GTDL (2006-2007, p. 3) destacar que

[...] há uma ampla riqueza de usos, práticas e variedades no âmbito da própria língua portuguesa falada no Brasil, diferenças estas de caráter diatópico (variações regionais) e diastrático (variações de classes sociais) pelo menos. Somos, portanto, um país de muitas línguas, tal qual a maioria dos países do mundo (em 94% dos países são faladas mais de uma língua).³²

Segundo Cavalli et al. (2009, p. 5), toda a língua é plural, composta por múltiplas variações, tais como: a) variações no tempo (mudanças econômicas, contatos linguísticos etc.); b) variações no espaço (depende da área geográfica: sotaque, entonação etc.); c) variações entre a fala e a escrita (diferentes tipos de discurso, vocabulário etc.); d) variações nos meios utilizados (presencial, telefone, carta, TV etc.); e) variações de acordo com as camadas sociais (social *strata*): f) variações em discursos especializados (linguagem técnica, científica etc.); g)

²⁹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16649>. Acesso em: 21 de janeiro de 2014.

³⁰ Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16649#gazeta>. Acesso em: 21 de janeiro de 2014.

³¹ Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16649#dante>. Acesso em: 21 de janeiro de 2014.

³² Disponível em: < <http://www2.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2007/12/grupo-de-trabalho-da-diversidade-linguistica-do-brasil-relatorio.pdf>> . Acesso em: 20 de abril de 2014.

variações geradas por linguagens de jogos, humor, ironia, novelas, músicas etc. Nos estudos de variação e de contatos linguísticos, essas variações equivalem a diferentes dimensões de análise (princípio da pluridimensionalidade: respectivamente, dimensão diacrônica, diatópica, diafásica, diamésica, diastrática entre outras – v. ALTENHOFEN, 2013b).

Não há como ignorar a variação intralinguística presente nos repertórios linguísticos de alunos provenientes de diversos contextos sociais. O não reconhecimento desta pluralidade corrobora com o pensamento comum de que existe uma única “língua” correta, a norma-padrão. Ao longo dos meus anos de docência, que já passam de vinte, ouvi duas frases que ficaram marcadas: a primeira proferida por um funcionário da biblioteca que, ao tentar digitar o título do livro em inglês *Hamlet*, ele afirma “Não sei nem português direito, imagina inglês”; e a segunda, proferida por uma professora numa reunião de professores em que o assunto era a expansão da carga horária de LEs. Ela comenta: “Eles não sabem nem português direito, como é que vão aprender inglês”, como se vê, os dois comentários sinalizam a prevalência do paradigma do certo e errado e rejeitam a variação interna e inerente às línguas, não reconhecendo o caráter plural da própria língua materna.

Segundo Bagno (1999), concepções distorcidas sobre certo e errado em relação à língua materna³³ (LM) também afetam o ensino/aprendizagem de LEs. Para Bagno, isso ocorre devido à confusão que há, na relação entre língua e gramática normativa, sobre o que seja ser bilíngue. Ao considerar igualmente bilíngue o indivíduo que domina duas variedades linguísticas da mesma língua, Bagno se refere ao domínio de uma variedade ao lado da norma culta. As línguas são heterogêneas e dinâmicas, tanto mais porque se entrelaçam em uma rede de contatos intervarietais e interlinguísticos, conforme mostram Mello, Altenhofen & Raso (2011).

Portanto, o paradoxo “Toda língua é plural” se aplica ao contexto brasileiro, porque conflitua com as representações de ‘certo’ e ‘errado’ que existem na sociedade em uma série de práticas linguísticas, muitas vezes reforçadas nas próprias instituições educacionais. Daí a importância de se conhecer o contexto sociolinguístico em que a escola está inserida, bem como os repertórios linguísticos da comunidade escolar. A escola deve primar pela inclusão de todos os indivíduos envolvidos no processo educativo, dos mais diferentes contextos sociais, não só no desenvolvimento das línguas oferecidas pela escola, mas de todas as línguas e variedades intralinguísticas que compõem a bagagem linguística e cultural de cada

³³ Neste estudo, utilizo o termo *língua materna* como sinônimo de *primeira língua*.

indivíduo. Entretanto, a escola nem sempre acolhe o repertório linguístico do aluno ou promove a PL como veremos no paradoxo a seguir.

1.2.3 Toda escola é um espaço para a pluralidade de línguas e culturas

O enunciado “Toda escola é um espaço para a pluralidade de línguas e culturas” parece até certo ponto um tanto óbvio. No entanto, a prática mostra que este espaço não está aberto a todas as línguas e variedades, principalmente quando se trata de línguas minoritárias ou de baixo prestígio. Na verdade, a escola, assim como a sociedade, seleciona ou segrega as línguas de acordo com o que os falantes destas línguas ‘valem’ na sociedade como um todo. Como afirma Gnerre (1991, p. 6), “uma variedade ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”.

Em um estudo recente de Broch & Gewehr-Borella (2012), observamos uma aula de Língua Portuguesa na quinta série, composta por dezoito alunos, dos quais quatro eram indígenas que viviam em uma aldeia próxima. Os quatro eram bilíngues *kaingang*-português (compreendiam e falavam as duas línguas). No entanto, após observação da aula, ao perguntarmos à professora sobre “que línguas são faladas pelos seus alunos”, a resposta foi: “só português”.

Este exemplo comprova como este paradoxo da “escola como espaço para abrigar a pluralidade de seu entorno” também se aplica ao contexto brasileiro, seja pela omissão, pelo desconhecimento, seleção ou segregação de repertórios linguísticos presentes no contexto escolar (v. também HILGEMANN, 2005; v. também seção 3.1, Figura 5). O contrário disso implicaria conhecer o contexto sociolinguístico dos alunos e da comunidade escolar, valorizando e utilizando o conhecimento prévio dos alunos e dos professores (cf. HÉLOT & DE MEJÍA, 2008; HÉLOT & YOUNG, 2006; ANDERSON, KENNER & GREGORY, 2008; GARCÍA, SKUTNABB-KANGAS & TORRES-GUZMÁN, 2006).

1.2.4 Toda educação é plurilíngue em vários níveis

Para compreender que “Toda educação é plurilíngue em vários níveis”, é preciso aceitar o fato de que existe mais de uma variedade em cada língua e que, ao entrar na escola, o

indivíduo expande e enriquece o seu repertório linguístico, seja através do ensino de outras línguas ou através do contato com diferentes gêneros discursivos na sua própria LM (ou língua oficial da escola), seja pelo estudo formal da variedade padrão da escola. Além disso, o contato com docentes de diferentes áreas do conhecimento e repertórios linguísticos, somado à utilização de uma linguagem específica de cada área do conhecimento e ao uso de diferentes mídias e tecnologias, também contribui para uma educação plurilíngue, pelo menos implicitamente.

O fato de um indivíduo possuir em seu repertório linguístico mais de uma variedade (por exemplo, formal e informal), e de possuir competência em outra(s) língua(s) e ter consciência disso, constitui um passo importante para compreender o mundo e a si próprio. Afinal, quem sou eu? De onde venho? O que posso fazer quando opto por um determinado repertório linguístico? Todas estas questões nos remetem a fatores identitários.

1.2.5 Toda identidade é plural

O contexto brasileiro, por muito tempo, priorizou a disseminação de um sentimento de nacionalismo e patriotismo ligado à língua, que até hoje, está presente na nossa sociedade, como, por exemplo, no projeto de lei 1676/99 de autoria do Deputado Federal Aldo Rebelo (PCdoB-SP) que “dispõe sobre a promoção, a proteção, a defesa e o uso da língua portuguesa”. A pergunta que se coloca é: proteger a língua de quem? E do quê? Segundo Oliveira (2009, p. 7),

Conceber uma identidade entre a “língua portuguesa” e a “nação brasileira” sempre foi uma forma de excluir importantes grupos étnicos e lingüísticos da nacionalidade; ou de querer reduzir estes grupos, no mais das vezes à força, ao formato “lusobrasileiro”. Muito mais interessante seria redefinir o conceito de nacionalidade, tornando-o plural e aberto à diversidade: seria mais democrático e culturalmente mais enriquecedor, menos violento e discricionário, e permitiria que conseguíssemos nos relacionar de uma forma mais honesta com a nossa própria história: nem tentando camuflar e maquilar o passado, escondendo os horrores das guerras, dos massacres e da escravidão que nos constituíram, nem vendo a história apenas como uma seqüência de denúncias a serem feitas. (OLIVEIRA, 2009, p. 7).³⁴

³⁴ Disponível em: <<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao11/artigo12.pdf>>. Acesso em: 20 de novembro de 2013.

Mais recentemente, a Proposta de Lei contra os Estrangeirismos (cf. Projeto de Lei n 156/2009)³⁵, elaborada por Raul Carrion, “estabelece a obrigatoriedade de expressões ou palavras estrangeiras para a língua portuguesa sempre que houver no idioma uma palavra ou expressão equivalente”. Sua justificativa inicia da seguinte forma:

A palavra “idioma” se origina do grego e tem o significado de “caráter próprio de alguém”. Assim idioma significa a língua que caracteriza e identifica um povo, sendo um dos principais elementos integradores de uma nação. A manutenção da unidade de um país gigantesco como o Brasil só foi possível pela existência de um idioma comum a todos os brasileiros, plenamente compreensível nos mais longínquos rincões, independentemente do nível de instrução e das peculiaridades regionais de fala e escrita. Língua que foi a base da construção de uma cultura comum a todos brasileiros.³⁶

Os argumentos de Raul Carrion curiosamente fazem uso de um empréstimo do grego (*idioma*) para justificar o não-uso de estrangeirismos, na sua ótica um tipo de empréstimo, pode-se dizer, ainda não autorizado, como ocorre com a palavra idioma. Além disso, a crença de uma unidade linguística “em um país gigantesco”, onde não há problemas de intercompreensão, é amplamente contestada pelos estudos de descrição do português brasileiro, na área de sociolinguística e dialetologia. Muito mais o que aflora na Proposta são questões identitárias e ideológicas de representação de “um país com uma única língua”.

Toda língua é plural, conforme vimos, e isto, se refere também ao uso ou à inclusão de palavras estrangeiras a partir de novas demandas, como, por exemplo, termos técnicos da área de informática ou até mesmo modismos. No trecho acima, referente à Proposta de Lei contra os Estrangeirismos, a preocupação com a ‘manutenção da unidade’ como uma forma de preservar a identidade nacional, é por isso “paradoxal”, porque não concebe o indivíduo como plural, capaz de interagir e agir em diferentes situações, valendo-se de suas identidades plurais. Ao se referir à língua e identidade no campo educacional de ensino/aprendizagem de línguas, Norton (1997) concorda com West (1992, *apud* NORTON, 1997, p. 410) quando afirma que “[...] identity relates to desire – desire for recognition, desire for affiliation and desire for security and safety”³⁷. Segundo Norton, desejos e fontes materiais não podem ser separados. O acesso a fontes materiais na sociedade é que irá determinar o modo como o

³⁵ O projeto foi aprovado em 09/04/2011 com duas emendas. Uma, do próprio Carrion, que exclui os nomes próprios dessa determinação, e outra, do deputado Carlos Gomes (PRB), que determina que todos os órgãos, instituições, empresas e fundações públicas poderão priorizar na redação de seus documentos oficiais, sítios virtuais, materiais de propaganda e publicidade, ou qualquer outra forma de relação institucional através da palavra escrita, a utilização da língua portuguesa.

³⁶ Disponível em: < http://www.raulcarrion.com.br/pl156_09.asp>. Acesso em: 20 de abril 2013.

³⁷ “[...] identidade se relaciona com o desejo - desejo de reconhecimento, o desejo de afiliação e desejo de segurança”.

indivíduo irá articular seus desejos. Por isso as perguntas “Quem eu sou?” e “O que eu posso fazer?” devem andar sempre juntas, pois a identidade do indivíduo vai mudando de acordo com as mudanças nas relações sociais e econômicas.

Norton (1997) enfatiza que, quando aprendizes de uma LE estão interagindo, eles não estão apenas trocando informações com seus interlocutores, mas eles estão constantemente organizando e reorganizando questões de “Como eu me relaciono neste contexto social?” Em suma, eles estão constantemente negociando e construindo identidades.

Neste sentido, parte-se, neste estudo, da premissa de que vivemos em uma sociedade multilíngue e de que somos plurais em diferentes aspectos e níveis, dentro da própria língua e/ou em outras línguas. Em um mundo dinâmico e plural, a escola não poderia deixar de refletir essa pluralidade, no mínimo proporcionando uma educação que favoreça as habilidades plurais ou, como já se colocou, desenvolva uma “postura plural” no aprendiz e no professor. Fica a pergunta como os discursos oficiais acolhem a “diversidade linguística” em suas propostas e ações. Ou seja, em que medida as políticas públicas e educacionais estão afinadas com a diversidade do mundo e a pluralidade de competências que a interação com outros cada vez mais exige. É o que veremos, na seção seguinte, através da análise documental.

1.3 Noção de “diversidade linguística” nas leis e documentos da educação básica

Na tentativa de compreender a utilização dos termos DL e PL e suas designações como *bilíngue*, *bilinguismo*, *plurilíngue*, *plurilinguismo*, ou mesmo *minorias linguísticas* ou *línguas minoritárias* nos principais documentos elaborados pelo governo brasileiro referentes à educação básica [LDB de 1996 (BRASIL, 2011); Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – DCNEF (BRASIL, 2010); Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2012); Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – PCNEF (BRASIL, 1998); Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 2000) e os PCN+ EM (BRASIL, 2002); Orientações Curriculares Nacionais do EM – OCNEM (BRASIL, 2006)], observei que, de um modo geral, esses termos praticamente não constam nestes textos. Ao invés disso, parece que o tema da DL 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. A

noção de DL aparece em movimentos paralelos, no âmbito das políticas linguísticas, a partir de 2007, como veremos mais adiante (v. cap. 2).

Na LDB/96 (BRASIL, 20011), a DL e PL não constam com esta designação, ou seja, apenas aparece a palavra *diversidade*, em um único artigo, no Art. 33, em que se lê: “assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa no Brasil”. E o Art. 78 refere-se ao ensino bilíngue e intercultural aos povos indígenas.

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar **bilíngue**³⁸ e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

Nas DCNEF (BRASIL, 2010), apesar de a palavra *diversidade* ser utilizada nove vezes, o termo DL ocorre apenas em um registro, no Art. 39, que se refere especificamente à manutenção da DL nas escolas indígenas, referindo-se também ao ensino bilíngue. Não há registro do termo PL, nem da palavra *pluralidade*, conforme mostram os excertos abaixo:

Art. 4 Parágrafo único. As escolas que ministram esse ensino deverão trabalhar considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande **diversidade da população escolar e das demandas sociais**.

Art. 6 II – Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de **diversidade de tratamento** para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

Art. 15 § 6º O Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à **diversidade cultural e religiosa** do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo, conforme o art. 33 da Lei nº 9.394/96.

Art. 16 Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e **diversidade cultural** devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.

³⁸ Todos os grifos nesta subseção foram feitos por mim.

Art. 25 Art. 25 Os professores levarão em conta a **diversidade sociocultural da população escolar**, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentadas pelos alunos no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os estudantes e às suas demandas.

Art. 27 § 2º A organização do trabalho pedagógico incluirá a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a **diversidade nos agrupamentos de alunos**, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários, as atividades que mobilizem o raciocínio, as atitudes investigativas, as abordagens complementares e as atividades de reforço, a articulação entre a escola e a comunidade, e o acesso aos espaços de expressão cultural.

Art. 39 § 1º As escolas indígenas, atendendo a normas e ordenamentos jurídicos próprios e a Diretrizes Curriculares Nacionais específicas, terão ensino intercultural e **bílingue**, com vistas à afirmação e à manutenção da **diversidade étnica e linguística**, assegurarão a participação da comunidade no seu modelo de edificação, organização e gestão, e deverão contar com materiais didáticos produzidos de acordo com o contexto cultural de cada povo (Parecer CNE/CEB nº 14/99 e Resolução CNE/CEB nº 3/99).

Art. 40 § 2º Os projetos político-pedagógicos das escolas do campo, indígenas e quilombolas devem contemplar a diversidade nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos e estéticos, de gênero, geração e etnia.

§ 3º As escolas que atendem a essas populações deverão ser devidamente providas pelos sistemas de ensino de materiais didáticos e educacionais que subsidiem o trabalho com a **diversidade**, bem como de recursos que assegurem aos alunos o acesso a outros bens culturais e lhes permitam estreitar o contato com outros modos de vida e outras formas de conhecimento.

Nas DCNEM (BRASIL, 2012), os termos DL e PL também não encontram registro. No entanto, como mostram os Artigos abaixo, a palavra *diversidade* ocorre cinco vezes, enquanto *pluralidade* aparece uma única vez:

Art 5º VII - reconhecimento e aceitação da **diversidade** e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

Art. 7º A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a **diversidade** e as características locais e especificidades regionais.

Art 14 XI - a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e **pluralidade de condições**, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais culturais, bem como sua fase de desenvolvimento;

Art 15 § 2º O projeto político-pedagógico, na sua concepção e implementação, deve considerar os estudantes e os professores como sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua **diversidade e singularidade**. XIV -

reconhecimento e atendimento da **diversidade** e diferentes nuances da desigualdade e da exclusão na sociedade brasileira;

Art. 20. Visando a alcançar unidade nacional, respeitadas as **diversidades**, o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deve elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares e saberes que devem ser atingidos pelos estudantes em diferentes tempos de organização do curso de Ensino Médio.

Nos PCNEF (BRASIL, 1998), a busca pelos termos DL e PL deu-se nas áreas de Conhecimentos de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira, conforme mostra o Quadro 1, foi encontrada uma expressão similar à DL, qual seja “diversidade do fenômeno linguístico” na área de Conhecimentos de LP.

Quadro 1 – Ocorrências dos termos *diversidade* e *pluralidade* nos PCNEF (5ª a 8ª séries/6º ao 9º anos) de LP e LE

Língua Portuguesa	Língua Estrangeira
- 14 ocorrências do termo diversidade - 02 ocorrências do termo pluralidade	- 4 ocorrências do termo diversidade - 8 ocorrências do termo pluralidade
<p>“diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país”, p. 5</p> <p>“diversidade de gêneros”, p. 11, 23, 53, 70</p> <p>“a diversidade de textos e gêneros”, p. 23</p> <p>“a diversidade de textos”, p. 26</p> <p>“A diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos; deve contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura”, p.26</p> <p>“a diversidade dos pontos de vista”, p. 40</p> <p>“diversidade do fenômeno linguístico”, p. 47</p> <p>“a diversidade das práticas de recepção dos textos”, p. 70</p> <p>“ignoram a diversidade e submetem todos os textos a um tratamento uniforme”, p. 70</p> <p>“a diversidade de recepção”, p. 70</p> <p>“a pluralidade do patrimônio sociocultural Brasileiro”, p. 7</p> <p>“temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo)”, p. 40</p>	<p>“diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país”, p. 5</p> <p>“diversidade cultural francesa”, p. 48</p> <p>“diversidade dos contextos de vida das crianças brasileiras”, p. 72</p> <p>“a diversidade social, política e geográfica do Brasil”, p. 102</p> <p>“a pluralidade do patrimônio sociocultural Brasileiro”, p. 7</p> <p>“pluralidade de expressão da sexualidade humana”, p. 44</p> <p>“Pluralidade cultural” (4 vezes), p. 48 e 49</p> <p>“Pluralidade cultural brasileira (indígenas, negros, brancos, católicos, seguidores de cultos religiosos de origem africana, judeus, sambistas, adeptos de reggae etc.)”, p. 48</p> <p>“pluralidade de visões”, p. 80</p>

Neste contexto, a expressão “diversidade do fenômeno linguístico” refere-se à diversidade intralinguística da LP, como mostra o trecho abaixo:

No caso do ensino de Língua Portuguesa, considerar a condição afetiva, cognitiva e social do adolescente implica colocar a possibilidade de um fazer reflexivo, em que não apenas se opera concretamente com a linguagem, mas também se busca construir um saber sobre a língua e a linguagem e sobre os modos como as opiniões, valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos. Tal possibilidade ganha particular importância na medida em que o acesso a textos escritos mais complexos, com padrões linguísticos mais distanciados daqueles da oralidade e com

sistemas de referência mais distantes do senso comum e das atividades da vida diária, impõe a necessidade de percepção da **diversidade do fenômeno lingüístico** e dos valores constituídos em torno das formas de expressão. (PCNEF - 5ª a 8ª séries/6º ao 9º anos de Língua Portuguesa, 1998, p.47).

Além dos registros acima, os PCNEF – Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), referem-se ao termo *pluralismo lingüístico*. Em um desses registros, consta a seguinte definição “Por uma política de pluralismo lingüístico entende-se a aceitação da existência de línguas diferentes e a promoção do ensino de várias línguas” (BRASIL, 1998, p. 22). Os outros dois registros fazem menção aos critérios para a inclusão de LEs no currículo devido à necessidade de se escolher uma LE por motivos técnicos, como veremos mais adiante na seção 2.4.5. Entretanto, pode-se afirmar que existe um discurso favorável à DL, por uma “política de pluralismo lingüístico”.

O Quadro 2 apresenta os registros das palavras *diversidade* e *pluralidade* encontrados nos PCNEM (BRASIL, 2000), nos PCN+ ENSINO MÉDIO (BRASIL, 2002) e nas OCEM (BRASIL, 2006) de Língua Portuguesa. No Quadro 3, se apresentam essas ocorrências nos documentos da área de LE.

Quadro 2 – Ocorrências dos termos *diversidade* e *pluralidade* nos PCNEM, PCN+ENSINO MÉDIO, OCEM de LP

PCNEM	PCN+	OCEM
3 ocorrências do termo diversidade. Nenhuma ocorrência do termo pluralidade.	2 ocorrências do termo diversidade. Nenhuma ocorrência do termo pluralidade.	2 ocorrências do termo diversidade. Nenhuma ocorrência do termo pluralidade.
“ diversidade de pontos de vista”, p. 19 “ diversidade do pensamento humano”, p. 19 ‘ Diversidade de vozes’ em um mesmo texto”, p. 21	“ diversidade de origens”, p. 75 “ diversidade de gêneros”, p. 79	“Isso significa dizer que a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida”, p. 29 “valorizar a diversidade de idéias, culturas e formas de expressão”, p. 33

Quadro 3 – Ocorrências dos termos *diversidade* e *pluralidade* nos PCNEM, PCN+ENSINO MÉDIO, OCEM de LE

PCNEM	PCN+	OCEM
1 ocorrência do termos diversidade. Nenhuma ocorrência do termo pluralidade.	7 ocorrências do termos diversidade. 2 ocorrências do termo pluralidade	9 ocorrências do termo diversidade, sendo que uma contém a expressão DL.
“atendimento às diversidades aos interesses locais” p. 27	“ diversidade textual”, p. 94 “ diversidade do substrato cultural”, p. 96 “as diversidades resultantes de	“a compreensão da complexidade social em que vivem os cidadãos (no caso, alunos, professores, pais, familiares), sendo a questão da diversidade um dos

	<p>características específicas de épocas” p. 101 “diversidades individuais”, p. 107 “diversidades culturais”, p. 116 “o convívio solidário das diversidades”, p. 133 [...] como o tema da diversidade faz parte da moda pedagógica atual, fala-se muito em aprender a tolerar as diferenças. Mas há um tipo de relação de tolerância da diferença que acaba convertendo-se em indiferença”, p. 133 “pluralidade de discursos” (duas vezes), p. 75</p>	<p>componentes dessa complexidade”, p. 94 “diversidade sociocultural e lingüística”, p. 96 (duas vezes) “diversidade com a qual todos convivemos”, p. 97 “SUGESTÃO DE TEMAS: Cidadania, diversidade”, p.111 e 112 “diversidades cultural e social”, p.112 “reconhecer a diversidade e reinterpretar a unicidade (MORIN, 2000)”, p. 113 Tema – Divers “Diversidade” (duas vezes), p. 121 e 122</p>
--	---	---

Constata-se que, nos PCNEM e nos PCN+, não há ocorrência dos termos DL e PL, como tal. Há uma única ocorrência do termo DL nas OCEM, na parte de Conhecimentos de Línguas Estrangeiras, na seção denominada de “Inclusão/Exclusão – Global/Local”. Esta seção remete à necessidade de uma “alfabetização” na “linguagem tecnológica e de suprimentos, como computadores e banda larga para a navegação na Internet”, juntamente com a Língua Inglesa, vinculada como uma prática social.

Entretanto, o texto alerta que “é necessário realizar uma crítica sobre os efeitos da globalização, uma discussão sobre os valores daquilo que é ‘global’ e daquilo que é ‘local’”. O texto enfatiza que:

Sem esse discernimento, o raciocínio “globalizante” poderá conduzir à crença de que os conhecimentos sobre informática e sobre a língua inglesa (duas ferramentas tidas como “imprescindíveis” para a entrada na sociedade globalizada) bastam para a integração social, uma integração que se traduz por emprego, sucesso profissional, melhoria de vida material, bem-estar pelo sentimento de pertencimento. Logicamente que esses aspectos representam bens sociais e direitos do cidadão que devem ser proporcionados a todos. Mas acreditamos que a questão da inclusão deva ser estudada de maneira mais ampla, de novo, sob um ponto de vista educacional que poderá levar à sensibilidade de que uma visão da inclusão é inseparável de uma consciência crítica da heterogeneidade e da **diversidade** sociocultural e **lingüística**.

Seguindo esse raciocínio, a exclusão está implícita em concepções de língua e cultura como totalidades abstratas, fixas, estáveis e homogêneas. (OCEM, 2006, p. 96).

No trecho acima, a DL aparece como um dos componentes da complexidade social em que vivemos. Percebe-se nitidamente o conflito que existe entre a DL como produto, um bem a ser adquirido, no caso, a língua inglesa associada à linguagem tecnológica e à DL como inclusão inerente a cada indivíduo, aquela que é construída a partir das relações estabelecidas entre familiares, vizinhos, amigos enfim nas práticas sociais e culturais que compõem a bagagem lingüística de cada um e que também fazem parte do mundo globalizado em que

vivemos. Essa DL que se concretiza no repertório linguístico de cada indivíduo, que não se apresenta como uma ‘tábula rasa’ ao ingressar na escola, mas que mesmo de forma inconsciente já possui um repertório plural.

Nas OCEM (BRASIL, 2006) Linguagens, Código e suas Tecnologias, além dos capítulos de conhecimentos de LP e Conhecimentos de LEs, há um capítulo destinado aos Conhecimentos de Espanhol. Neste texto, existem seis ocorrências do termo diversidade e uma de pluralidade:

“a **diversidade** identitária do universo hispanofalante (CAMARGO, 2004: 143-144)”, p. 128

“um peso no processo educativo global desses estudantes, expondo-os à alteridade, à **diversidade**, à heterogeneidade, caminho fértil para a construção da sua identidade”, p. 129

“levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da **diversidade**”, p. 132

“O enfrentamento da **diversidade** certamente comportará representações”, p. 149

“à **diversidade de línguas** presentes nos diversos países, às línguas indígenas”, p. 150

“(…) os livros didáticos disponíveis no mercado editorial apresentam grande variedade de linhas teóricas (sejam lingüísticas, culturais ou de ensino), assim como **diversidade** de propósitos”, p. 15

“Na apresentação deste documento destacamos a necessidade de substituir o discurso hegemônico pela **pluralidade lingüística** e cultural do universo hispanofalante, ensejando uma reflexão maior”, p. 134

Observa-se, no documento analisado, a presença, de forma mais explícita, dos termos *diversidade de línguas* e *pluralidade lingüística*. O primeiro abrange o universo de línguas no mundo, enquanto que o segundo abrange o universo hispanofalante. Contextualmente, o termo DL ocorre dentro dos grandes temas geradores sugeridos pelas OCEM (BRASIL, 2006, p. 150) na proposta de trabalho do EM e enfatiza a ideia da transversalidade. O tema proposto possui o título de “línguas e linguagens” e aparece na lista de sugestões entre outros temas com o seguinte texto:

[...] **línguas e linguagens**: questões relativas a políticas lingüísticas, à **diversidade de línguas** presentes nos diversos países, às línguas indígenas, ao seu reconhecimento e preservação, ao papel da língua estudada na formação do estudante, na história e na sociedade contemporânea (questões locais e globais), no processo de globalização; aos efeitos da globalização sobre as línguas e linguagens etc.

O capítulo sobre os Conhecimentos de Espanhol na OCEM (BRASIL, 2006) também faz referência aos termos *plurilinguismo*, *plurilingue*, conforme os excertos abaixo:

Considerando, portanto, as premissas apontadas pela Unesco já assinaladas, assim como as observações anteriores, os objetivos a serem estabelecidos para o ensino de Língua Espanhola no nível médio devem contemplar a reflexão – consistente e profunda – em todos os âmbitos, em especial sobre o “estrangeiro” e suas (inter)relações com o “nacional”, de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de **plurilingüismo** e de multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira. Para tanto, é necessário levar em conta não só a língua estrangeira, mas, também, a realidade local/regional onde se dá o seu ensino. (p. 149)

Todos esses elementos e competências devem assumir o papel de permitir o conhecimento sobre o outro e a reflexão sobre o modo como interagir ativamente num mundo **plurilíngüe** e multicultural, heterogêneo. p.150 É isso o que entendemos por não tornar a língua um fim em si mesma e também por não transformá-la num simples instrumental. (p.151)

• o desenvolvimento da *competência (inter) pluricultural*, já que *La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. [...] En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes.* (MARCO [Comum Europeu], cap. 1, p. 151).

Em suma, percebe-se nos principais documentos que regem a educação brasileira que há uma restrição significativa no uso dos termos DL e PL. Da mesma forma como o censo de 2010 não tratou sobre a DL na sua totalidade, restringindo a consulta sobre outras línguas faladas no lar, ao lado do português, aos recenseados que se autodeclaravam indígenas, também os documentos analisados referem-se à diversidade étnica, cultural, sociocultural, portanto não especificamente linguística, pelo contrário embutida em um “invólucro generalizante” que não identifica claramente a DL. Dentre os três registros do termo específico DL encontrados nos documentos, um nas DCNEF (BRASIL, 2010) e dois nas OCEM (BRASIL, 2006), o primeiro remete à DL presente nas escolas indígenas e segue uma perspectiva que busca valorizar a diversidade como herança (referindo-se apenas às línguas nativas brasileiras); o segundo enfatiza a ideia de se conceber a DL numa perspectiva de inclusão, no entanto, admite que este assunto precisa ser melhor estudado sob o ponto de vista educacional; por fim, o terceiro se refere à DL dentro do contexto hispanofalante. Estas constatações nos levam a acreditar que a diversidade “linguística” é, em nosso meio, ainda um assunto pouco explorado e confuso, mesmo entre educadores e linguistas. Pode-se dizer, uma espécie de tabu na educação, apesar de alguns indícios de um discurso a favor de uma educação para a DL, como vimos nos Quadros 1 e 2, com relação à LP, ou ainda em relação ao universo hispanofalante.

Por outro lado, no que se refere à diversidade de línguas, observa-se que prevalecem as motivações instrumentais, sobretudo de ordem econômica, que favorecem o inglês e o espanhol como produtos a serem adquiridos. Dentro destes dois contextos de LEs, inglês e espanhol, a referência à DL maior, expressa em formulações como, por exemplo, compreender a “pluralidade linguística do mundo hispanofalante” ou, conforme trecho a seguir, dos PCNEF – Língua Estrangeira (BRASIL, 1998, p. 47) na seção “Variação linguística”:

É útil apresentar para o aluno, por exemplo, como a variedade do inglês falado pelos negros americanos é discriminada na sociedade e, portanto, como, estes equivocadamente, são posicionados no discurso como inferiores.

Sustentar a DL na educação significa promover uma formação linguística plural no indivíduo, em outras palavras, uma educação para o plurilinguismo. Pode-se dizer que esta noção de DL surge nas OCEM no capítulo de Conhecimentos de Língua Espanhola, cujo texto difere do capítulo de Conhecimentos de Línguas Estrangeiras, onde se apresentam ideias que circulam na União Europeia, principalmente quando se refere a “competência plurilíngüe”. Em contrapartida, o capítulo de LEs remete às mesmas ideias contidas nos PCN+ e nos PCNEM. O capítulo de Conhecimentos de Língua Espanhola, por sua vez, foi incluído pela primeira vez neste documento.

1.4 Noção de “diversidade linguística” nos domínios da escola

Na educação básica, as questões relacionadas à DL vinculam-se, em um primeiro momento, obviamente, às disciplinas de LE e da língua oficial da escola, neste caso, a Língua Portuguesa (LP). Essas duas áreas atuam, normalmente, de forma isolada e fragmentada nas escolas. O entendimento sobre DL difere entre os educadores de línguas (LE e LP) e, por vezes, é ignorado. Conforme já mencionado, a DL está associada com as relações de poder e é fortemente ligada às representações de e sobre a língua que cada indivíduo constrói a partir de suas experiências ao longo da vida.

A falta de uma visão holística clara sobre o que é DL e sua importância na formação do educador de línguas colabora para a não abertura de espaços para a DL na sala de aula e na escola em geral. A DL é muitas vezes vista com estranhamento, como algo que está presente, porém sobre o qual não se fala abertamente, isto é, não de forma explícita, enfim um “campo de silêncio”, como afirma Paraíso (1996). Dificilmente, em uma aula de língua se fala sobre

língua(s), sobre como as línguas se relacionam, sobre como as línguas são usadas na sociedade, sobre os direitos linguísticos de comunidades que falam línguas minoritárias ou sobre que línguas são faladas no território nacional. Uma aula de língua, oficial ou estrangeira, normalmente se ocupa com questões de estrutura e funcionamento específicos da língua em questão.

Segundo Hélot (2012), a DL deveria ser uma das maiores preocupações de educadores, mas como ela mesma afirma:

[...] it could also be considered paradoxical to ask schools to help sustain linguistic diversity when their main objective for over a century was to educate linguistically homogenous citizens through the eradication of differences.³⁹ (HÉLOT, 2012, p. 215).

Por muitos anos, acreditou-se que a melhor forma de se lidar com as diferenças era propiciando uma educação igual para todos, que deveria resultar em uma sociedade mais homogênea. Entretanto, isto só seria possível se partíssemos do princípio de que os alunos chegam à escola com o mesmo conhecimento de mundo e de língua, o que seria uma utopia, pois eles provêm de diferentes contextos sociais, econômicos e culturais, possuem diferentes experiências linguísticas. Homogeneizar o conhecimento linguístico significa desconsiderar o conhecimento prévio do aluno. Uma tentativa de homogeneização implica, de modo geral, privilegiar falantes da variedade-padrão (provavelmente monolíngues), desconsiderando e inibindo, de outro lado, falantes de outras variedades ou línguas.

Na seção anterior, procurei levantar as ocorrências dos termos *diversidade linguística* e correlatos, como *multilinguismo*, *plurilinguismo*, *pluralidade linguística* e *pluralismo linguístico* nos documentos oficiais, para verificar em que medida essa noção plural está presente nas políticas educacionais, no contexto brasileiro. Constatamos que sua explicitação ou reconhecimento, nesse âmbito, é praticamente nula. Quando ocorre uma referência à noção de DL, esta aparece ou subsumida em um conceito mais amplo, como “diversidade cultural”, ou restrita a um contexto específico, como no caso da “educação bilíngue indígena”, ou ainda especificamente a um contexto quilombola, de variedades do português ou de língua espanhola. É preciso, porém, levar em conta que a noção de DL assume diferentes sentidos, ou seja, possui caráter polissêmico. A seguir, apresento algumas interpretações possíveis

³⁹ “[...] poderia ser considerado paradoxal pedir às escolas para ajudar a sustentar a diversidade linguística quando o objetivo principal por mais de um século foi o de educar os cidadãos linguisticamente homogêneos através da erradicação das diferenças.”

acerca do entendimento que se tem da DL na educação enquanto domínio da escola, tomando por base a literatura a respeito e as observações feitas no âmbito da educação.

1.4.1 Diversidade como diversificação de línguas estrangeiras

É bastante comum o pensamento de promover a DL através de uma oferta maior de LEs no currículo, possibilitando ao aluno escolher uma ou mais LEs que deseja estudar. Segundo o modelo de Cenoz (2009), a introdução de mais línguas no currículo, ou seja, a diversificação de línguas aponta para um contínuo “mais plurilíngue” (ver 3.1, Figura. 3).

Entretanto, concordo com Beacco & Byram (2007) quando enfatizam que, apesar de necessário, isto não é suficiente para sustentar a DL. Esta visão também é compartilhada por Hélot (2012), que cita a França como um exemplo dos limites de uma política da diversificação, onde o sistema escolar oferece oito opções de diferentes línguas, quais sejam: árabe, inglês, alemão, espanhol, italiano, russo, português e chinês, além de programas para o ensino de línguas regionais e, agora recentemente, de línguas de sinais. Todas essas línguas possuem material pedagógico publicado pelo Ministério da Educação da França. No entanto, na realidade, 86% dos alunos no primário optam por inglês e, no nível secundário, 93% escolhem inglês como primeira LE, e 70%, espanhol como segunda LE.

Não há como negar os esforços do governo francês em dar suporte para o ensino de uma grande variedade de línguas. Porém, Hélot crítica esse modelo, argumentando que a forma como o ensino de LEs está organizado, em que as LEs competem entre si, tem levado a maioria dos pais das crianças que estão no primário a escolherem a língua dominante, no caso, o inglês.

This means that top-down policies are far from sufficient to ensure that linguistic diversity is sustained in our education systems, and that linguistic diversity cannot be conceptualized solely on a quantitative basis.⁴⁰ (HÉLOT, 2012, p. 222).

Nesta mesma direção, Oliveira⁴¹ (2005) discute o trabalho realizado pelo IPOL junto à “rede de projetos para uma política do bilinguismo alemão-português em Blumenau” que teve como objetivo elaborar uma política linguística de não concorrência entre o alemão e o inglês,

⁴⁰ “Isso significa que as políticas de cima para baixo estão longe de serem suficientes para garantir que a diversidade linguística permaneça em nossos sistemas de ensino, e que a diversidade linguística não pode ser definida apenas em termos quantitativos.”

⁴¹ Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/journal%3Aestudos/oliveira_2005_politica.pdf>. Acesso em: 26 de maio de 2013.

pois, segundo Oliveira, é sabido que “nenhuma língua pode concorrer com o inglês no ‘mercado das línguas’ (CALVET, 2002) neste início do século XXI, pelo papel quase monopolístico do inglês na produção da ciência e como língua de comunicação internacional” (OLIVEIRA, 2005, p. 91).

Como se vê, a simples oferta multilíngue não garante condições iguais e reais de promoção da DL aí representada e resulta, conseqüentemente, em uma PL com lacunas, centrada na(s) língua(s) dominante(s). Que outros aspectos poderiam reforçar ou ampliar as chances de uma DL realmente diversa? Vejamos as seções seguintes.

1.4.2 Diversidade como um bem/produto

Talvez a visão da DL como um produto ou um bem a ser adquirido seja a interpretação mais recorrente no contexto escolar, na medida em que prepondera a ideia de que a língua central é suficiente numa sociedade globalizada. O inglês é visto, nessa perspectiva, como um bem a ser adquirido para a obtenção de sucesso profissional. Recentemente, a argumentação a favor do espanhol, apresentado como um “produto” necessário para uma ascensão profissional nos países do MERCOSUL, parece seguir o mesmo caminho.

Bohn (2000), ao discutir aspectos políticos de uma política de ensino de LEs, defende que a globalização fez com que os poderes ideológico e político sofressem dominação do poder econômico. Na sua interpretação, quando se relaciona poder e ensino de línguas, verifica-se que o ensino se configura mais em um produto do que um bem educacional e cultural. Para Bohn (2000, p. 125), quando o poder político e ideológico é dominado pelo poder econômico, e a cultura é subjugada aos condicionamentos da lucratividade das empresas, torna-se bem mais fácil apresentar a LE como um produto, uma habilidade necessária para a competitividade da globalização.

Segundo Beacco & Byram (2007), o atendimento às necessidades de aprender LEs necessárias para uma inserção na sociedade, com o objetivo de aumentar e melhorar o conhecimento de LE dos indivíduos envolvidos, não caracteriza um apelo explícito à diversidade, uma vez que os esforços são direcionados em prol de um ensino/aprendizagem mais eficaz de LEs. Nesta mesma direção, alinham-se os programas “bilíngues”, que, além de oferecer aulas de LE, também utilizam a LE como língua de instrução, como um produto diferenciado que normalmente atende a um público de elite.

1.4.3 Diversidade como variação linguística

Ao conceber a diversidade como variação linguística, ou diversidade intralinguística, amplia-se a compreensão e reflexão de como funciona e se configura uma língua, na realidade. Apesar de estar presente em todas as interações do dia a dia, entre segmentos sociais distintos, a variação ainda demanda, segundo Faraco (2007), uma pedagogia que dê conta dessas relações, fundamentais na socialização.

Segundo Faraco (2007, p. 47), é preciso uma “pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação de tal modo que possamos combater os estigmas lingüísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística”. Para Faraco (idem, p. 48), “o problema está nas formas como lidamos com essa diversidade. O problema está na forma como representamos para nós essa diversidade”. Quer dizer, o não reconhecimento da DL e as representações distorcidas sobre língua que temos de nós mesmos, nos afastam de uma educação linguística de qualidade.

Na linha do que Faraco (2007) chama de “pedagogia da variação linguística”, colocamos a necessidade de uma “pedagogia do plurilinguismo” (ALTENHOFEN & BROCH, 2011), no sentido já explicitado mais de uma vez da competência plurilíngue e da postura plural do indivíduo, representado pelo aluno. Vale ressaltar as intersecções entre ambas as “pedagogias”. Afinal, o uso competente de mais de uma variedade da mesma língua nada mais é do que um tipo de bilinguismo interno, mais ou menos como já mencionamos que Bagno (1999) vê o uso da norma prestígio ao lado de variedades não-padrão do dia a dia.

1.4.4 Diversidade como herança

Beacco & Byram (2007) propõem que a DL como herança pode ser vista como um princípio para preservação da diversidade existente no país, como, por exemplo, as línguas indígenas. Esse princípio, ligado à herança antropológica e cultural de grupos humanos, tem por base o objetivo, ou anseio, de proteger e preservar a DL nos moldes em que se defende a biodiversidade (ver SKUTNABB-KANGAS, 2002; SÁ, 2007). Essa visão não costuma englobar os debates sobre as línguas estrangeiras. Também não se incluem normalmente as

línguas de imigrantes ou de refugiados, nessa perspectiva. Ou seja, o foco central recai na preservação da diversidade das línguas faladas originalmente em determinado território.

Entretanto, Hélot destaca o fato de que muitas línguas minoritárias ou de imigração são faladas nos lares antes de as crianças ingressarem na escola e questiona em que medida a escola reconhece essas línguas minoritárias e dá suporte para sua manutenção, ou contrariamente, prefere ignorar a competência linguística e cultural adquirida fora do contexto escolar (HÉLOT, 2012). Essas línguas adquiridas nos lares são, por assim dizer, as línguas de herança e, portanto, um patrimônio cultural imaterial a ser preservado.

Esta talvez seja uma das questões mais complexas quando se fala sobre DL na educação. De um lado, colocam-se questões políticas, ideológicas e econômicas que oprimem e abafam as línguas minoritárias. Por outro lado, como mostram as pesquisas, os professores não estão preparados para lidar com essa DL “sentada nas classes das salas de aula” (cf. HILGEMANN, 2005; SCHNEIDER, 2007).

Hélot aponta, por isso, e com razão, para a importância de abordagens voltadas para a conscientização linguística que busquem “[...] normalize linguistic diversity in schools and to build knowledge about diversity from the language competence students bring to the classroom”⁴² (HÉLOT, 2012, p. 223). Nesta perspectiva, uma educação para o plurilinguismo não se restringe apenas às línguas como herança, mas amplia o repertório destes indivíduos para além da aula de LE, ao mesmo tempo em que busca através da sensibilização e conscientização linguística desenvolver conhecimento, habilidades e atitudes em face de toda a DL presente no seu contexto escolar, não de forma isolada, de modo que “[...] essa comunidade constitua um lugar onde toda a alteridade possa ser reconhecida e valorizada (SÁ, 2007, p. 68).

1.4.5 Diversidade como inclusão

Diversidade como inclusão significa ocupar-se com questões linguísticas e culturais locais e globais. Esta inclusão parte do repertório linguístico do indivíduo e de suas práticas sociais. Nesta perspectiva, assume-se que reconhecer a DL como inclusão significa promover o desenvolvimento de um repertório linguístico plural que nada mais é do que promover o

⁴² “[...] normalizar a diversidade linguística na escola é construir conhecimento sobre a diversidade a partir das competências linguísticas que os alunos trazem para a sala de aula.”

plurilinguismo. Concordo com Beacco & Byram (2007, p. 40), quando concebem o plurilinguismo como “[...] an unexceptional ability shared by all speakers”, isto é, uma capacidade corriqueira compartilhada por todos os falantes. Para Beacco & Byram plurilinguismo deve ser um objetivo comum, o que significa que:

- a) *É uma competência que pode ser adquirida*, ou seja, ser plurilíngue não é algo excepcional, não é o mesmo que ser poliglota. Em outras palavras, plurilinguismo não pode ser considerado como um “dom” restrito a uma elite. Beacco & Byram (2007) destacam que o plurilinguismo é comum, mesmo considerando os diferentes processos psicolinguísticos envolvidos na aquisição de uma primeira língua e, subsequentemente de uma LE, seja esta uma variedade próxima ou distante da LM do indivíduo. E vale igualmente à competência de uso da língua falada e da língua culta, normalmente escrita, adquirida na escola, que mesmo próximas podem ser considerados dois repertórios linguísticos diferentes.
- b) *Não é um repertório homogêneo*, isto é, ser plurilíngue não significa ter um conhecimento homogêneo, não implica ter o mesmo conhecimento em um determinado número de línguas, mas em adquirir a habilidade de usar mais de uma língua ou variedade linguística em diferentes níveis e para diferentes propósitos. De acordo com Beacco & Byram (2007, p. 40), “The degree of proficiency is not necessarily the same for all the varieties used and will also be different according to communicative context (a person can read a language without being able to speak it without being able to write it well)”.⁴³
- c) *É considerado como um repertório mutável*, segundo Beacco & Byram, o grau de proficiência nas variedades se modifica ao longo do tempo assim como a própria composição das variedades. Compreender o plurilinguismo como um repertório mutável é considerar que novos conhecimentos podem introduzir novos repertórios linguísticos, como, por exemplo, a terminologia utilizada nos cursos de Direito ou Medicina, em que os estudantes se deparam com uma linguagem completamente nova, específica, utilizada somente nestas áreas. Na escola, esta necessidade ocorre de várias

⁴³ “O nível de proficiência não é, necessariamente, o mesmo para todas as variedades usadas e também será diferente de acordo com o contexto de comunicação (uma pessoa pode ler em uma língua sem ter a habilidade de falar ou escrever nessa língua).”

formas, seja na leitura de um problema matemático ou na introdução da norma-padrão da língua oficial da escola. Para os autores, o fato de que a aquisição de língua ocorre de uma maneira específica nos primeiros anos de vida, não significa que mais tarde no sistema educacional seja mais difícil adicionar uma nova língua, o que ocorre, no entanto, é que esta aprendizagem, normalmente, está relacionada com a necessidade e a motivação do aprendiz para aprender uma determinada língua.

- d) *É um repertório de recursos comunicativos que os falantes usam de acordo com suas próprias necessidades.* A necessidade de adicionar novos repertórios linguísticos varia de acordo com as práticas sociais e culturais de cada indivíduo. Estas práticas iniciam nas interações familiares, depois são ampliadas para outros relacionamentos como parentes, amigos, vizinhos até chegar à escola, que é mais um cenário de ampliação do repertório linguístico. Para a grande maioria, a escola ainda é a única oportunidade formal de aquisição/aprendizagem de uma LE.
- e) *É considerado como uma competência transversal que se estende a todas as línguas adquiridas ou aprendidas.* Ao considerar o plurilinguismo como uma competência transversal, a aprendizagem de línguas não pode ser vista como algo isolado e fechado no ensino de uma única língua. As línguas dialogam entre si, se valem de conhecimentos já adquiridos em outras línguas e na língua materna, possuem semelhanças e diferenças que levam o aluno a refletir sobre o seu funcionamento. Entretanto, para que esta competência seja construída, há necessidade de se abrir um espaço nas aulas de línguas baseado numa abordagem de conscientização linguística.
- f) *É considerada como tendo um aspecto cultural, formando, assim, uma competência plurilíngue e pluricultural, como uma experiência potencial de várias culturas.* Uma competência plurilíngue não pode ocorrer no isolamento de uma estrutura gramatical. Parte-se do princípio de que todo conhecimento é contextualizado e, como tal, carrega aspectos culturais intrínsecos e extrínsecos que precisam ser abordados em aula.

A perspectiva de entendimento/concepção do plurilinguismo acima descrita coloca a escola como um local privilegiado de encontro com o outro, linguística e culturalmente diferente. Nesta perspectiva, “[...] importa fazer dele também um lugar de promoção de atitudes positivas em relação à alteridade, isto é, a outras línguas e culturas” (MARTINS,

ANDRADE & BARTOLOMEU, 2002, p. 107). No meu entender, é dentro desta concepção que se pode entender a diversidade como inclusão.

Em resumo, após refletir sobre as cinco interpretações encontradas sobre diversidade na educação, defendo neste trabalho que a última interpretação abordada “diversidade como inclusão”, que considera o plurilinguismo como um fenômeno comum e, através de uma formação plural, objetiva incluir o indivíduo na sociedade, é indispensável em todos os contextos, e não apenas como uma “terapêutica destinada somente às minorias” (LAGOA, 1995, p. 129). Isso quer dizer que uma educação para o plurilinguismo não deve ser vista como uma exceção apenas para contextos escolares em que outras línguas são faladas nos lares, mas muito mais que isso, um direito de todos os cidadãos de terem acesso às informações veiculadas numa sociedade globalizada. Isso implica que as pessoas sejam capazes de “comprender, interpretar y actuar sobre la sociedad, es decir, de participar activa y responsablemente sobre los problemas del mundo, con la conciencia de que es posible cambiar la sociedad en que vivimos” (MARTÍN-DÍAZ, 2002 *apud* SÁ, 2007, p. 42).

Essa promoção passa, impreterivelmente, pela construção de uma competência plurilíngue e intercultural, desde os primeiros anos de escolaridade. É a partir desta concepção que se busca uma “educação plurilinguística”, como se defenderá no próximo capítulo. Trata-se de uma educação para a DL não só com o objetivo de incluir minorias, nem de um ensino isolado de LE, mas de promoção do plurilinguismo, por meio de abordagens de conscientização linguística e cultural.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE UMA “PEDAGOGIA DO PLURILINGUISMO”

2.1 O conceito de competência plurilíngue e intercultural

Nas últimas duas décadas, a União Europeia tem promovido o plurilinguismo nas instituições educacionais, fomentando a aprendizagem de pelo menos duas LEs, além da língua oficial da escola. Desde então, foram elaborados vários documentos e materiais didáticos⁴⁴ com o objetivo de apoiar os professores no ensino de LEs e fomentar a aprendizagem de línguas ao longo da vida.

Um dos documentos que se originaram desse processo é o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), que “fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, orientações curriculares, exames, manuais” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 19). Esse documento demonstra a preocupação em ultrapassar “as barreiras da comunicação entre os profissionais que trabalham na área das línguas vivas, provenientes de diferentes sistemas educativos na Europa” (idem). Para tanto, além de competências, de conteúdos e de estratégias de referência, o documento define níveis de aprendizagem de línguas, desde a proficiência mais elementar ‘A1’ até o nível mais elevado ‘C2’. A partir de então grande parte dos materiais didáticos passaram a adotar esta terminologia, organizando seus livros conforme o conhecimento, as habilidades e competências contempladas em cada nível.

Segundo o QECRL (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 23), a *competência plurilíngue e intercultural* não é vista de forma compartimentada e a aprendizagem de uma LE não é vista como uma adição à aprendizagem da LM, nem como a superposição ou justaposição de competências distintas, mas sim, como a existência de uma competência plurilíngue e cultural complexa que abrange várias línguas disponíveis na sociedade.

⁴⁴ Ver p. ex. EOLE *Education et ouverture aux langues à l'école* (www.irdp.ch/eole).

Trata-se de uma competência geralmente desigual. Os aprendizes podem atingir uma proficiência maior em uma língua do que noutras. Podem, por exemplo, atingir uma “competência oral excelente em duas línguas, mas uma competência escrita boa apenas numa delas” (idem, p. 187). Considerando que *o perfil pluricultural difere do perfil plurilíngue*, pode-se admitir um bom conhecimento da cultura de uma comunidade, mas pouco conhecimento da sua língua, ou vice-versa. De acordo com o QECRL:

Dependendo da trajetória profissional, da história da família, da experiência de viagens, das leituras e dos passatempos do indivíduo em causa, dar-se-ão modificações significativas na sua biografia linguística e cultural, que alternam as formas de desigualdade no seu plurilinguismo e tornam mais complexa a sua experiência da pluralidade de culturas.

[...]

Enquanto a visão tradicional da competência comunicativa ‘monolíngue’ na ‘língua materna’ se apresenta como rapidamente estabilizada, uma competência plurilíngue e pluricultural sugere um perfil transitório e uma configuração em evolução. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 188).

Além de ser uma competência desigual, gerando um desequilíbrio constante, “uma das características da competência plurilíngue e pluricultural é que, ao utilizar esta competência, o indivíduo recorre às suas capacidades e aos seus conhecimentos, tanto gerais como linguísticos” (idem, p. 188). A competência plurilíngue e pluricultural ativa as estratégias metacognitivas, as quais auxiliam os aprendizes a se tornarem mais conscientes e autônomos na realização de tarefas.

Para a construção de uma competência plurilíngue e pluricultural no planejamento linguístico escolar, compreendo por isso que seja necessário:

- 1) valorizar toda e qualquer competência adquirida na língua, mesmo que inicial, parcial ou inacabada, como parte de uma competência plurilíngue e pluricultural;
- 2) sensibilizar e conscientizar os alunos sobre as línguas presentes na sua vida, incluindo suas variantes, bem como suas capacidades para desenvolver e adaptar esses repertórios para diferentes propósitos.

Nesta perspectiva, o ensino de línguas (língua oficial da escola e LE) não pode mais ser visto de forma compartimentada e isolada. Neste contexto, é fundamental a promoção do respeito pela DL. Segundo o QECRL,

o conhecimento de uma língua e de uma cultura estrangeira nem sempre permite ultrapassar o que a língua e a cultura ‘maternas’ têm de etnocêntrico, e pode até ter o efeito contrário (não é raro que a aprendizagem de uma língua e o contacto com uma

cultura estrangeira reforcem, mais do que reduzam, os estereótipos e os preconceitos), o conhecimento de várias línguas conduz mais seguramente a essa ultrapassagem, ao mesmo tempo que enriquece o potencial da aprendizagem. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 189).

Diante desse quadro, abriu-se o caminho para abordagens plurais ou pluralistas no ensino de línguas com proposta de inclusão do repertório linguístico do aluno. As línguas presentes na comunidade local, como por exemplo as línguas de imigrantes, passaram cada vez mais a serem praticadas e testadas. Um exemplo é o projeto de Didenheim, que se baseia no Programa de Conscientização Linguística (ver seção 2.3.4).

Conforme o QECRL, na abordagem plurilinguística:

[...] línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 23)

Estudos recentes na Europa (ANDRADE & ARAUJO E SÁ, 2001; CANDELIER et al., 2004; CANDELIER, 2008; BASTOS et al., 2008; HÉLOT & DE MEJÍA, 2008; ANDRADE & MARTINS, 2010; ANDRADE, LOURENÇO & SÁ, 2010; OOMENWELKE, 1999, 2003/2004, 2009; DI PIETRO, 1999) apontam para a importância de abordagens plurais no ensino/aprendizagem de línguas nos anos iniciais da educação básica, visando à inclusão do indivíduo na sociedade plural do século XXI, caracterizada pela diversidade linguística e cultural. Os resultados desses estudos apontam um contexto favorável para o desenvolvimento a) de habilidades linguísticas, b) de atitudes positivas frente à diversidade linguística e cultural e c) de uma motivação para a aprendizagem de outras línguas (CANDELIER et al., 2004).

2.2 Abordagens plurais para línguas e culturas: quebrando o paradigma do ensino isolado de uma LE

Abordagens *plurais* para línguas e culturas referem-se a abordagens didáticas que usam atividades de ensino em diversas línguas e culturas, ao contrário de abordagens que podem ser denominadas *singulares*, nas quais a abordagem leva em conta apenas uma língua ou cultura em particular, em um trabalho isolado (CANDELIER et al., 2012, p. 6).

Atualmente, existem pelo menos quatro abordagens plurais reconhecidas no campo educacional.

A primeira, a *abordagem intercultural*, tem o objetivo de desenvolver aprendizes que “[...] who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity”⁴⁵ (BYRAM, GRIBKOVA & STARKEY, 2002, p. 9).

A segunda abordagem plural, *awakening to languages*, é baseada no movimento de *language awareness* (aqui traduzido como ‘conscientização linguística’) iniciado por Eric Hawkins nos anos 80 (HAWKINS, 1984, 1999). Segundo Candelier (2008), esta abordagem integra línguas nas atividades de ensino/aprendizagem que normalmente não se tem a intenção de ensinar na escola, como p.ex. línguas de migrantes (ver HÉLOT & YOUNG, 2006; ANDERSON, KENNER & GREGORY, 2008; OOMEN-WELKE, 2010). O termo *conscientização linguística* aparece como sinônimo de *sensibilização à diversidade linguística* e *éveil aux langues*, o objetivo é de despertar os alunos para as línguas, para a linguagem verbal e suas funções (cf. CANDELIER et al., 2004; SÁ, 2007). Segundo Candelier (2008), a *sensibilização à diversidade linguística e cultural* favorece o desenvolvimento em três grandes dimensões: a) as *representações e atitudes face às línguas*, b) as *capacidades de ordem metalinguística e metacognitiva* (capacidades de observação e raciocínio) e c) o *desenvolvimento de uma cultura linguística* (saberes relativos às línguas).

No que diz respeito às representações e atitudes face às línguas, existem estudos recentes realizados em contextos educacionais em que foram desenvolvidas práticas inovadoras de sensibilização à diversidade linguística e cultural (cf. YOUNG & HÉLOT, 2006; LOURENÇO & ANDRADE, 2011; BASTOS et al., 2008; BROCH, 2012; KÄFER, 2013) que demonstram que os alunos modificam a sua atitude em relação às línguas e às comunidades que as falam, mostrando-se mais interessados em relação às línguas e culturas em geral e, inclusive, com capacidades para obter melhores resultados escolares (cf. ANDRADE & ARAÚJO E SÁ, 2001). No que se refere à capacidade metalinguística, trabalhos como de Jessner (2005, 2008a, 2008b) Simões (2006) e Lourenço & Andrade (2011) confirmam que as práticas de sensibilização à diversidade linguística potencializam o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas na medida em que os indivíduos são

⁴⁵ “[...] que são capazes de se envolver com a complexidade e identidades múltiplas e evitar estereótipos, que os acompanham, percebendo alguém através de uma única identidade.”

expostos a situações de comparação entre as línguas, aumentando a consciência entre as semelhanças e diferenças. Segundo Lourenço & Andrade,

Children's awareness of the similarities and differences between languages was also visible in the way they recognized proximities between the Romance languages (e.g. the Portuguese and Spanish words for 'mouse' - 'rato' and 'ratón'), as opposed to the Germanic languages (e.g. the Portuguese 'sereia' and the English 'mermaid').⁴⁶ (LOURENÇO & ANDRADE, 2011, p. 358 e 359).

A terceira abordagem, *intercompreensão entre línguas que se relacionam*, consiste em trabalhar simultaneamente e/ou subsequentemente com várias línguas da mesma família linguística, que podem ser relacionadas com a LM do aprendiz, a língua oficial da escola ou a LE aprendida (ANDRADE, 2003; SIMÕES et al., 2011).

A quarta abordagem plural, a abordagem de *didática integrada*, objetiva estabelecer ligações entre um número limitado de línguas ensinadas na escola dentro do currículo, por exemplo 'alemão depois de inglês' (ver HUFSEIN & NEUNER, 2004). O objetivo dessa abordagem é usar a língua da escola para facilitar o acesso à primeira LE e às línguas subsequentes, como suporte mútuo, na mesma direção.

Abordagens plurais, vale destacar, seguem o princípio da *descompartimentalização*, em outras palavras, estas abordagens buscam descartar a 'visão compartimentada' de competências linguísticas e culturais do indivíduo. A competência não é vista como uma coleção de competências distintas e separadas, mas como uma *competência plurilíngue e pluricultural* que engloba uma grande quantidade de línguas e culturas disponíveis para cada indivíduo. Nesta perspectiva, consideram-se todas as competências adquiridas dentro ou fora do contexto escolar.

Como se vê, as abordagens plurais podem ser vistas como decisivas para alcançar os objetivos de uma educação para o plurilinguismo. Lourenço & Andrade (2011) reiteram a importância de abordagens plurais nos currículos escolares desde os primeiros anos, "quer em ambientes multilíngues, quer em ambientes monolíngues, como forma de favorecer o sucesso escolar e o desenvolvimento da competência plurilíngue e intercultural ao longo da vida" (LOURENÇO & ANDRADE, 2011, p. 340).

⁴⁶ "A conscientização das crianças sobre as semelhanças e diferenças entre as línguas também foi visível na maneira como elas reconheceram proximidades entre as línguas românicas (por exemplo, as palavras em português e espanhol para 'mouse' - 'rato' e 'ratón'), ao contrário das línguas germânicas (por exemplo, o português "sereia" e do Inglês 'mermaid')."

Todas estas abordagens visam a quebrar o isolamento do ensino de línguas na escola. No entanto, as implicações desta descompartmentalização estão fortemente ligadas às concepções de língua, às políticas e práticas curriculares exercidas na escola, à própria formação de professores e às políticas linguísticas educacionais. Neste sentido, destaco dois documentos elaborados recentemente com o objetivo de servir de apoio a professores, gestores, administradores, enfim a todos envolvidos na elaboração e implementação de políticas linguísticas em escolas. São eles: 1) *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*⁴⁷ (BEACCO et al., 2010) e mais recentemente 2) *Framework of reference for Pluralistic Approaches to languages and cultures: Competences and resources*⁴⁸ (CANDELIER et al., 2012).

2.3 Papel da conscientização linguística na promoção da pluralidade linguística

2.3.1 Tradução do conceito de *language awareness*

Antes de abordar propriamente o papel da conscientização linguística na promoção da PL, cabem algumas considerações sobre a tradução do conceito de *language awareness*. No Brasil, segundo Scott (1998), este conceito aparece traduzido normalmente como *conscientização linguística* (ver também PAIVA, 2007) e compartilha alguns aspectos defendidos pelo movimento britânico de *Language Awareness* (ver seção 2.3.2). Scott lembra ainda que, no início dos anos 60, Paulo Freire já propunha o termo *conscientização*, para dar conta de aspectos políticos e educacionais implicados em seu trabalho de educação com adultos. Nesse trabalho de letramento de adultos, Freire (1972) introduziu conceitos novos em que tentava mostrar a importância de o indivíduo compreender a sua própria condição social para então alcançar uma proficiência na língua, através de uma conscientização social e política⁴⁹.

⁴⁷ “Guia para o desenvolvimento e implementação de currículos para a educação plurilingue e intercultural.”

⁴⁸ “Quadro de referência para abordagens plurais para línguas e culturas: competências e recursos.”

⁴⁹ Segundo Freire, existem três momentos de aprendizagem. O primeiro é aquele em que o educador se inteira daquilo que o aluno conhece, não apenas para poder avançar no ensino de conteúdos, mas principalmente para trazer a cultura do educando para dentro da sala de aula. O segundo momento é o de exploração das questões relativas aos temas em discussão – o que permite que o aluno construa o caminho do senso comum para uma visão crítica da realidade. Finalmente, volta-se do abstrato para o concreto, na chamada etapa de problematização: o conteúdo em questão apresenta-se “dissecado”, o que deve sugerir ações para superar impasses. Para Paulo Freire, esse procedimento serve ao objetivo final do ensino, que é a “conscientização” do aluno.

Embora o termo mais utilizado no terreno de LEs seja *language awareness*, por este estar fortemente ligado ao movimento de *language awareness* iniciado por Hawkins nos anos 80 na Inglaterra, também se registra a denominação *conhecimento sobre língua (knowledge about language)*⁵⁰, muitas vezes empregada como sinônimo de *language awareness* (HAWKINS, 1992; CARTER, 1994; VAN LIER, 1995; SVALBERG, 2007). Vale lembrar, ainda, que o equivalente em francês é *veil aux langues*; em alemão, os termos equivalentes são *Sprachbewusstsein* ou *Sprachreflexion* e, em espanhol, *consciencia lingüística*. Em Portugal, especialmente, na Universidade de Aveiro, encontrei vários trabalhos desenvolvidos em Didática das Línguas, em que o termo *language awareness* é traduzido como *conscientização lingüística* ou *consciencialização lingüística*⁵¹ (ANÇA, 2003).

2.3.2 Origens do movimento denominado “conscientização lingüística”

(*language awareness*)

O ponto de partida para compreendermos o conceito de conscientização lingüística (CL) está no trabalho de Eric Hawkins, o qual tinha por base cobrir a lacuna (*bridge the gap*) entre o ensino de LM e o ensino de LE. Em seu livro *Awareness of language: an introduction*, Hawkins (1984) justifica a introdução de uma disciplina chamada “Língua”. A abordagem utilizada nessa aula de Língua deveria basear-se no conceito de *awareness to language*.

Um dos objetivos de Hawkins, nessa abordagem de CL, era de que os aprendizes de LE fossem estimulados a fazer perguntas sobre a língua, como ela funciona e qual a sua função na vida das pessoas, em outras palavras, uma abordagem explícita sobre o fenômeno.

We are seeking to light fires of curiosity about the central human characteristic of language which will blaze throughout our pupils' lives. While combating linguistic complacency, we are seeking to arm our pupils against fear of the unknown which breeds prejudice and antagonism. Above all we want to make our pupils' contacts

⁵⁰ “The term ‘knowledge about language’ is often used to refer to explicit knowledge in the form of pedagogic contents and more or less sophisticated metalanguage, which is aimed at bringing to the conscious attention of the learners particular aspects of how language functions as a system and is used in society” (JAMES, 1999). Este termo começou a ser utilizado no ensino de língua inglesa (como LM) na Inglaterra com o objetivo de melhorar a aprendizagem e o letramento de alunos nas escolas.

⁵¹ Conscientização e consciencialização aparecem como sinônimos em, pelo menos, quatro dicionários – o Grande Dicionário da Língua Portuguesa, de Cândido de Figueiredo (1986), o Grande Dicionário da Língua Portuguesa, de Antônio Morais e Silva (1999), o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2005) e o Novo Dicionário da Língua Portuguesa, da Texto Editores (2007) – para designar “ato, processo ou resultado de fazer com que se tenha a noção exata, se tome consciência de um fato, de uma situação; ato ou efeito de conscientizar-se ou de se consciencializar”.

with language, both their own and that of their neighbours, richer, more interesting, simply more fun.⁵² (HAWKINS, 1987, p. 6).

Segundo Hawkins (1984, p. 2), o professor precisava sair do seu ponto de vista para compreender o ponto de vista através dos olhos/das lentes da criança (*the child's eyes*). O movimento proposto por Hawkins teve início na Inglaterra e surgiu a partir de um experimento piloto, lançado em 1963, para testar a viabilidade da introdução de uma LE no currículo escolar para alunos de oito anos. O experimento terminou em 1974 sob a alegação de que não havia nenhum dado concreto sobre as vantagens de se iniciar a aprendizagem de uma LE nos anos iniciais.

No entanto, segundo Hawkins (1999), deste experimento emergiram questões importantes sobre a aprendizagem de línguas nessa faixa etária. O autor se refere aos problemas encontrados no segundo estágio de aprendizagem dessas crianças. Enquanto o primeiro estágio concentrava a aprendizagem nas questões básicas de como se cumprimentar, fazer apresentações, como expressar preferências, ou seja, basicamente quando a criança utilizava frases prontas e repetia pequenas expressões, o segundo estágio exigia a construção de frases novas. Os alunos obtiveram êxito no primeiro estágio, porém, no segundo estágio, a maioria dos alunos demonstrou dificuldade em avançar na aprendizagem. Luc (1992 *apud* HAWKINS, 1999) afirma que isso se deve à falta de conhecimento sobre o funcionamento da LE e de como ela se relaciona com a LM. Os alunos emudeciam frente ao desafio de construir uma frase ou construíam a frase utilizando a mesma estrutura da sua LM. A partir da descoberta do desempenho dos alunos nesse segundo estágio, Hawkins começou a questionar o motivo pelo qual alguns alunos achavam esse estágio tão difícil, enquanto que outros não encontravam dificuldades.

Nesse mesmo período, Peter Green (1975 *apud* HAWKINS, 1999) trouxe, em seus estudos sobre aptidão para a aprendizagem de LEs, resultados interessantes da aplicação de seu teste de aptidão, que consistia em fazer uma previsão de quais crianças teriam sucesso e quais não teriam sucesso na aprendizagem da língua alemã. O teste media a rapidez com que a criança conseguia captar regras e questões estruturais sobre o funcionamento de uma língua que era totalmente nova para ela. Esse teste era realizado no papel e tinha a duração de

⁵² “Estamos procurando acender fogos de curiosidade sobre a característica central humana da linguagem que irá brilhar ao longo da vida de nossos alunos. Enquanto combatemos a complacência linguística, estamos buscando armar nossos alunos contra o medo do desconhecido que gera preconceito e antagonismo. Acima de tudo, queremos fazer os contatos dos nossos alunos com a linguagem, tanto da sua própria como a de seus vizinhos, mais ricos, mais interessantes, simplesmente mais divertidos”.

quarenta minutos. Paralelamente, também era testada a inteligência verbal e não-verbal da criança. Green concluiu que a medição realizada no teste de aptidão referente à rapidez da criança em captar estruturas e a habilidade de manipulá-las provou ser mais eficiente na previsão de sucesso da criança na aprendizagem de LEs do que o teste de inteligência.

Segundo Hawkins, tendo em vista que os participantes deste teste não conheciam nenhuma outra língua além de sua LM, as diferenças dos *insights* sobre as regras da nova língua referiam-se às experiências adquiridas na LM. Considerando os achados de Green no teste de aptidão e os problemas que emergiram no segundo estágio do experimento descrito acima, Hawkins (1999, p. 130) levantou duas questões:

- 1) Poderíamos ajudar todos os alunos, e não apenas uma pequena elite, a obter uma preparação linguística semelhante (referindo-se às experiências adquiridas na língua materna)?
- 2) E quais seriam os elementos essenciais desta experiência que preparavam os alunos para a aprendizagem de LEs?

Com base nestas questões, Hawkins desenvolveu um *Programa de Conscientização Linguística*, partindo dos anos iniciais, com o objetivo de equipar os alunos a lidar com os desafios linguísticos. Hawkins (1999, p. 133). concluiu que:

[...] as a foreign language teacher I needed to have a clear Idea of the expectations about language that my pupils brought to the foreign language class, and that these expectations were conditioned by their experience of their first language.⁵³

Seguindo esse raciocínio, o repertório linguístico dos alunos não poderia ser ignorado ou ser motivo de “punições”, uma vez que as experiências na primeira língua se constituíam em elementos essenciais para a obtenção de sucesso na aprendizagem de outra língua. A proposta de Hawkins constituía-se de cinco elementos:

- 1) Igualdade de oportunidades na aprendizagem da LM (cooperação entre professores e pais);
- 2) Conscientização linguística no currículo (necessidade de cooperação entre todos os professores de línguas);

⁵³ “[...] como professor de línguas estrangeiras, eu precisava ter uma ideia clara das expectativas sobre língua que meus alunos traziam para a aula de Línguas Estrangeiras, e que estas expectativas estavam condicionadas às experiências vividas por eles na primeira língua.”

- 3) Educação do ouvido;
- 4) Abertura para as línguas (*Ouverture aux langues*);
- 5) Aprender como aprender uma língua estrangeira.

A partir deste movimento, surgem vários trabalhos e pesquisas na área de CL. No artigo *Language awareness and language learning*, Agneta Svalberg (2007) faz uma revisão do estado da arte de trabalhos e pesquisas desenvolvidas na área de CL a partir dos anos 90. Neste artigo, pode-se perceber a abrangência deste conceito, que segundo a *Association for Language Awareness (ALA)*⁵⁴ pode ser definida como “[...] an explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use”⁵⁵.

2.3.3 Abrangência do conceito de conscientização linguística

Cots (2008) argumenta que existem duas vertentes bem distintas sobre como compreender o conceito de CL: a educacional e a psicolinguística. A primeira, segundo Cots, está diretamente ligada ao movimento de *language awareness* na Inglaterra, onde Hawkins (1984; 1999) aparece como um dos fundadores, tendo como seguidores Carter (1994), James & Garret (1998) e van Lier (1995), entre outros. A partir dessa vertente, surge outro movimento britânico chamado de *Consciência Linguística Crítica*⁵⁶, que relaciona a compreensão do funcionamento da língua como sistema com o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os usos ideológicos da linguagem (ver CLARK, 1996; ALIM, 2010). Essa segunda vertente, embora também centrada na didática das línguas (pedagogia), está associada aos processos de aquisição de uma LE, ou seja, o foco encontra-se na aprendizagem e não no ensino e segue uma orientação claramente psicolinguística (ver DOUGHTY & WILLIAMS, 1998; ELLIS, 2004; SCHMIDT, 1995).

James & Garret (1998) descrevem esta visão holística do conceito de CL a partir de cinco domínios, a saber: o afetivo, o social, o do poder, o cognitivo e o da *performance*.

⁵⁴ Disponível em: < <http://www.languageawareness.org/web.ala/>>. Acesso em: 10 de março de 2014.

⁵⁵ “[...] um conhecimento explícito sobre a língua, e uma percepção consciente e uma sensibilidade na aprendizagem de línguas, no ensino de línguas e no uso de línguas.”

⁵⁶ No texto *Critical language awareness* (CLARK, FAIRCLOUGH, IVANIC & MARTIN-JONES, 1987), traduzido por Kleiman e Cavalcanti, o termo *language awareness* aparece como ‘conscientização da linguagem’.

O primeiro domínio, afetivo, refere-se à relação entre os sentimentos do aprendiz e seus pensamentos. Nesta perspectiva, a abordagem de CL considera o aprendiz na sua totalidade, encorajando-o a contribuir com suas experiências pessoais no processo de aprendizagem. O segundo, o domínio social, ocupa-se com as consequências de uma sociedade globalizada, em que emergem problemas que dizem respeito às diferenças étnicas, atritos linguísticos e culturais. No terceiro domínio, do poder, James & Garret enfocam a língua como um domínio de manipulação e, como tal, utilizam o termo “conscientização” no sentido que lhe atribui Freire (1972). James & Garret (1998) afirmam que este termo:

[...] involves alerting people to the hidden meanings, tacit assumptions and rhetorical traps laid by those who traditionally have most access to the media for verbal communication. These may be governments, bureaucracies, the Church, commerce, or, worst of all, unscrupulous individuals.⁵⁷ (JAMES & GARRET, 1998, p. 14).

O domínio do poder implicado no conceito de CL é também chamado de *Conscientização Linguística Crítica* (CLC), como normalmente é designado na literatura, para lidar com a relação entre leitor, escritor e significados interpessoais. Isso inclui discussões sobre como atitudes linguísticas e valores são formados socialmente e politicamente e como línguas minoritárias e seus falantes são representadas. Esta abordagem pode, neste sentido, contribuir para a questão do *empoderamento* de aprendizes (ver CUMMINS, 2000) e capacitá-los para combater certos discursos que privilegiam uma variedade ou uma língua sobre outras (ver CLARK et al., 1996).

O quarto domínio, o cognitivo, também diz respeito à relação entre língua e pensamento, enfatizando porém a metalinguagem, a reflexão e a análise, para levar o aprendiz a refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem.

Por último, o domínio da *performance* trata do uso da língua, de estratégias de comunicação e da prática de falar sobre a língua. Pode-se supor, neste domínio, a importância de desenvolver a competência sociolinguística dos usuários de línguas, chamando a atenção para a variação inerente às línguas e a relevância de uma escolha linguística para cada situação.

De acordo com o escopo de CL de James & Garret (1998), todos os cinco domínios identificados se inter-relacionam. Conforme enfatizam, o reconhecimento desses auxilia na

⁵⁷ “[...] envolve alertar as pessoas para os significados ocultos, os pressupostos tácitos e armadilhas retóricas estabelecidas por aqueles que, tradicionalmente, têm mais acesso à mídia para a comunicação verbal. Estes podem ser os governos, burocracias, a Igreja, o comércio, ou, pior de tudo, indivíduos sem escrúpulos.”

compreensão do conceito de CL. Visto de uma perspectiva do professor o trabalho de CL na sala de aula fica com isso facilitado, uma vez que o escopo abrange vários aspectos importantes da língua que podem ser úteis para despertar a consciência dos alunos.

Svalberg (2007) acrescenta que a CL envolve uma noção de engajamento com a linguagem (*engagement with language*). O conceito de CL, segundo ela, não se refere puramente a uma atividade intelectual e nem tampouco passiva. Ao contrário, “CL gera engajamento com a linguagem e é construída a partir dela” (SVALBERG, 2007, p. 302). Este engajamento pode ser intelectual, afetivo, social ou político, ou ainda a combinação destes.

Segundo Hélot & Young (2002, p. 109), o conceito de CL implica desenvolver um tipo de educação linguística que “[...] gives equal value and recognition to all languages irrespective of their status”⁵⁸. Dois aspectos centrais estão envolvidos nesse processo: o aspecto cognitivo e o afetivo. Com o primeiro aspecto, cognitivo, a CL enfoca o funcionamento da língua e como as diferentes línguas estão divididas. O aspecto afetivo, por outro lado, diz respeito ao objetivo de promover a tolerância, a compreensão das diferenças e o respeito às outras línguas e a seus falantes, seja da LM, seja de outras línguas (estrangeiras, regionais ou minoritárias).

De acordo com Tomlinson *apud* Bolitho et al. (2003), CL é

[...] a mental attribute which develops through paying motivated attention to language in use and which enables language learners to gradually gain insights into how languages work. It is also a pedagogic approach that aims to help learners gain such insights.⁵⁹ (BOLITHO et al., 2003, p. 251).

Para Tomlinson (BOLITHO et al., 2003) numa abordagem de CL é fundamental que os aprendizes descubram o funcionamento da língua por si mesmos. Para que isso aconteça, é preciso desafiar-los a fazer perguntas, encorajando-os “gather their own data from the world outside school”⁶⁰ e ajudá-los a desenvolver “growing insights into the way language works to convey meaning”⁶¹ (HAWKINS, 1984, p. 4-5).

Segundo Carter (2003, p. 64), a CL objetiva o desenvolvimento de uma consciência e de uma sensibilidade maior nos aprendizes sobre línguas e de línguas. Como tal, tem-se aplicado a contextos tanto de ensino de LE quanto na educação linguística referente à LM,

⁵⁸ “[...] dá o mesmo valor e reconhecimento a todas as línguas, independentemente de seu *status*”.

⁵⁹ “[...] um atributo mental que se desenvolve através do ato de prestar atenção para a linguagem em uso e que possibilita aos alunos de língua a, gradualmente, ganhar ideias (*insights*) sobre como as línguas funcionam. É também uma abordagem pedagógica que tem como objetivo ajudar aos alunos a adquirir tais conhecimentos”.

⁶⁰ “coletar seus próprios dados do mundo fora da escola”.

⁶¹ “conhecimentos crescentes sobre como a linguagem funciona para transmitir significado”.

onde muitas vezes se fala em “conhecimento sobre língua” (note-se a ênfase na preposição *sobre*) com o mesmo sentido de CL.

Por fim, a definição de Van Lier (1995) segue as mesmas diretrizes apontadas até aqui, tanto cognitivas quanto sociais, no sentido por exemplo do empoderamento por meio do uso/escolha da língua:

[...] understanding of human faculty of language and its role in thinking, learning and social life. It includes an awareness of power and control through language, and of the intricate relationships of language and culture.⁶² (VAN LIER, 1995, p. xi).

Em resumo, pode-se perceber a amplitude do conceito de CL. As definições e pesquisas que apresentei enfatizam ora questões psicolinguísticas, foco na forma e conhecimento explícito, ora estudos que têm se ocupado com a questão da DL na educação, que é o foco central também desta tese.

É neste contexto de educação para o plurilinguismo que a CL é visto como uma abordagem⁶³ possível, uma abordagem linguística transversal, que estimula o diálogo entre as línguas. O aprendizado se dá através de um processo contínuo de construção-ação-reflexão, cujo objetivo não é uma aula de gramática explícita, mas de despertar nos alunos o interesse, a curiosidade sobre o funcionamento das línguas através de atividades que promovam o desenvolvimento de uma competência plurilíngue e intercultural.

Nesta direção, surgiram diversos projetos, principalmente na Europa, com o objetivo de promover o plurilinguismo através de abordagens de conscientização linguística e cultural envolvendo alunos e professores. Na seção a seguir, apresento alguns desses projetos mais representativos para este estudo em particular.

2.3.4 Projetos pioneiros de fomento à diversidade linguística

Não se pretende nesta tese aprofundar questões referentes à didática de línguas ou métodos de ensino, mas de semear ideias novas que contemplem a DL no fazer pedagógico como um todo. Sabe-se que o currículo escolar ainda é muito “territorialista”, isto é,

⁶² “[...] compreensão da faculdade humana da linguagem e seu papel no pensamento, a aprendizagem e na vida social. Pressupõe também a consciência de poder e controle por meio da linguagem e das relações complexas de língua e cultura.”

⁶³ *Abordagem* refere-se às teorias sobre a natureza da língua e do aprendizado da língua que vão servir de base para as atividades práticas e princípios no ensino (cf. RICHARD & ROGERS, 2001).

arbitrariamente determinado por circunstâncias diversas (por exemplo, herança de disciplina e disponibilidade de professor) e demarcado por disciplinas que se limitam ao desenvolvimento de conteúdos pré-estabelecidos. Não existe de modo geral, salvo exceções, uma “ação conjunta para articular um projeto político-pedagógico que contemple a DL ou o papel da PL na formação”. A LE é mais uma disciplina, nada mais que isso.

Os projetos que apresento sucintamente a seguir vão em outra direção. Uma das formas de promoção da DL em contextos escolares tem sido projetos elaborados por iniciativas individuais ou em parceria com outras escolas e/ou com pesquisadores. Muitos destes buscam oferecer uma formação continuada a professores (ver por exemplo o projeto LEA⁶⁴), além da elaboração de material didático e criação de plataformas, tais como GALANET.⁶⁵ Alguns destes de destacam na literatura pelo seu caráter inclusivo e inovador no que se refere à diversidade de línguas, inclusive línguas minoritárias. A seguir, descrevo, mesmo que brevemente, três deles.

a) Projeto de *language awareness* de Didenheim, na França

Em 2000, Hélot & Young propuseram um projeto pedagógico transformador juntamente com três professores da escola de Didenheim, na França, conhecido em francês como “*As ‘éveil aux langues’*” ou “*éducation ET ouverture aux langues*” e em inglês como “*language awareness*”. Conforme Hélot & Young (2006), embora os professores estivessem preocupados com a falta de motivação dos alunos nas aulas de língua alemã, o objetivo não era o de melhorar o ensino de línguas, mas de: 1º) mostrar a diversidade cultural e linguística presente na sala de aula e 2º) utilizar esta diversidade como um meio de enfrentar e ir além das diferenças para construir uma sala de aula em que houvesse tolerância cultural e abertura em relação ao outro.

O projeto teve a duração de três anos e consistiu em usar a diversidade presente na escola como uma fonte de aprendizagem a ser compartilhada por todos os alunos. Uma maneira de contemplar todas as línguas presentes neste contexto foi através do envolvimento dos pais, os quais foram convidados pelos professores para participarem do projeto. Dezesesseis mães concordaram em apresentar suas línguas para três classes de crianças de 6 a 9 anos. As

⁶⁴ *Language Educator Awareness*, cujo objetivo é desenvolver uma consciência plurilíngue e pluricultural na formação de professores. Veja-se a *website*: <http://archive.ecml.at/mtp2/lea/results/index.html>. Acesso em 20 fev. 2014.

⁶⁵ Ver <http://www.galanet.eu/>. Acesso em 20 fev. 2014.

atividades culturais e linguísticas de cada língua foram preparadas pelas mães em colaboração com os professores. As atividades pedagógicas de dezoito línguas diferentes foram apresentadas, compartilhadas e experimentadas pelas crianças. Cada criança tinha um caderno chamado de “*language awareness*”, contendo as atividades desenvolvidas nas aulas do projeto.

Hélot enfatiza que o objetivo do projeto não era de “aprender línguas, mas aprender a conviver” (idem, p. 77). Conforme Cummins (*apud* HÉLOT, 2006, p. 67), “The objective was to give children the chance to have a first encounter with different linguistic systems and to develop their curiosity about language use in different parts of the world”⁶⁶.

Hélot & Young (2006) afirmam que, embora haja um grande número de crianças plurilíngues nas escolas francesas, o contexto escolar não se tornou multilíngue devido à prática e uma tradição monolíngue que se agarra aos ideais da Revolução Francesa, de uniformidade e extinção de particularidades. Elas enfatizam que o sistema educacional francês foi o maior responsável em disseminar esses ideais, não só pela luta contra a diversidade linguística, mas ao impor a língua francesa como a única língua nacional, símbolo da República (HÉLOT & YOUNG, 2006, p. 71).

Para as autoras, o projeto poderá vir a ser “[...] an alternative model of language education that can transform the traditional monolingual habits of most schools and sow the seeds of multilingual education”⁶⁷ (idem, p. 89). Educação linguística em um sentido mais amplo é entendida, vale destacar, como

[...] o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna. De/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo, mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico, sob outra ótica, de ideologia linguística. (BAGNO & RANGEL, 2005, p. 63).

Neste sentido, vale lembrar que a educação linguística de cada indivíduo começa no início de sua vida (ver práticas linguísticas, em 2.4.1). Num sentido mais restrito, a educação linguística é objeto de uma formalização, como é o caso da escola, que visa a uma educação

⁶⁶ “O objetivo era dar às crianças uma primeira chance de se depararem com diferentes sistemas linguísticos e desenvolverem a curiosidade sobre o uso de línguas de diferentes partes do mundo”.

⁶⁷ “[...] um modelo alternativo de educação linguística que pode transformar os hábitos monolíngues tradicionais da maioria das escolas e semear as sementes da educação plurilíngue”.

linguística institucionalizada. Bagno & Rangel (2005) identificam uma série de tarefas da educação linguística institucionalizada, implementada pela escola. Uma dessas tarefas diz respeito aos direitos linguísticos dos diversos grupos que fazem com que o Brasil seja classificado pela Unesco como um país multilíngue. Diz o seguinte:

O reconhecimento dos diversos direitos linguísticos desses falantes – explicitados na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, assinada em 1996 sob os auspícios da Unesco – revela não somente a necessidade de ações políticas que visem garanti-los, como também a necessidade de criar, na sociedade mais ampla, uma consciência dessa realidade multilíngue, que deve ser considerada como uma riqueza cultural da nação, e não como um perigo a sua unidade. Essa conscientização tem na escola um de seus promotores naturais, e **uma das tarefas da educação linguística para a cidadania tem de ser a formação de uma cultura de respeito à diferença e à pluralidade.** (grifo meu) (BAGNO & RANGEL, 2005, p. 78).

Hélot & Young (2006) argumentam a favor de escolas multilíngues não como um lugar em que as crianças possam aprender uma ou duas LEs, mas um lugar onde “the plurilingual repertoire of bilingual/multilingual pupils is recognised and viewed as a resource to be shared and built upon, rather than as a problem”⁶⁸ (idem, p. 69). Seu projeto, desenvolvido em Didenheim, contempla a “língua como diversidade” de uma forma ampla e inclusiva, onde as atitudes positivas com relação às línguas dos alunos repercutem para além dos muros da escola, através do envolvimento das famílias, pois tolerância e atitudes antirracistas devem ser cultivadas na sociedade.

b) O Projeto EVLANG

Outro projeto de CL, numa escala maior, é o projeto EVLANG (*‘L’ eveil aux langues aux langues dans l’ecole primaire’*). Inicialmente previsto para três anos (1997-2001), o projeto continuou como uma organização que envolveu professores, crianças e pesquisadores na Áustria, França, Itália, Espanha e Suíça.

De acordo com Svalberg (2007, p. 300), o projeto tinha uma preocupação com “[...] an initial, ‘awakening’ stage of LA not to teach but to raise awareness of how languages work”.⁶⁹ O objetivo era combater o etnocentrismo ocidental e o domínio da cultura ocidental em uma sociedade cultural e linguisticamente diversa. Para tanto, foram elaboradas diversas tarefas envolvendo uma grande variedade de línguas para crianças de quinta e sexta séries, as

⁶⁸ “[...] o repertório plurilíngue dos alunos seja reconhecido e visto como recurso a ser compartilhado e construído a partir de então, ao invés de um problema.”

⁶⁹ “[...] uma fase inicial ‘awakening’ da CL, não para ensinar, mas para aumentar a conscientização sobre como as línguas funcionam.”

quais foram aplicadas em 150 salas de aula, nos países citados acima. A hipótese era de que este trabalho facilitaria a aprendizagem de línguas e tornaria os alunos mais receptivos à DL, bem como seus falantes e culturas. Segundo Candelier (2008, p. 223),

As a whole, the Eulang research can be seen as having produced the awaited evidence for the capability of the awakening to languages approach to develop attitudes toward otherness and abilities for language learning corresponding to language policy educational aims, which have to be pursued in the context of multilingual and multicultural societies.⁷⁰

A maioria dos pesquisadores envolvidos no Projeto EVLANG participou do próximo Projeto *Janua Linguarum – The gateway to languages*, conhecido como JA-LING, desenvolvido em dezesseis países europeus: Áustria, República Tcheca, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Letônia, Polônia, Portugal, Romênia, Rússia, Eslovênia, Eslováquia, Espanha e Suíça (ver CANDELIER et al., 2004). Este projeto baseia-se nos interesses e conhecimentos prévios dos alunos – as suas questões e observações espontâneas eram trazidas para a aula e usadas como ponto de partida para lições posteriores (ver ANDRADE & MARTINS, 2010).

c) O Projeto EOLE

O projeto EOLE (*éveil au langage/ouverture aux langues/awakening to language/openness to languages*), surgido na Suíça (na parte dos falantes de francês), tem desenvolvido atividades baseadas na abordagem de sensibilização e conscientização linguística (*awakening to languages approach*) desde o início dos anos 90. O projeto busca desenvolver habilidades metalinguísticas e a socialização plurilíngue e pluricultural nos alunos (PERREGAUX, 1995). A primeira motivação está na necessidade de se alcançar uma melhor aceitação na aprendizagem das outras línguas nacionais do país⁷¹ e de reconhecer as diferentes fontes encontradas dentro da própria sala de aula, assim como as línguas de imigração, as quais, normalmente, são ignoradas. A segunda motivação se deve ao trabalho realizado em Freiburg (Alemanha, na fronteira com a Suíça) por Ingelore Oomen-Welke, cujo objetivo era o de incluir as línguas de alunos imigrantes na escola (ver OOMEN-WELKE, 1999).

⁷⁰ “Em suma, a pesquisa Eulang obteve as evidências esperadas para a abordagem de sensibilização às línguas como desenvolver atitudes de alteridade e habilidades para a aprendizagem da língua correspondente aos objetivos educacionais de política linguística, os quais devem ser perseguidos no contexto das sociedades multilíngues e multiculturais.”

⁷¹ A Suíça é um país que possui quatro línguas nacionais: francês, alemão, italiano e língua *romanche*, também chamada de *reto-romanche*.

O projeto já faz parte do currículo e também inclui programas de formação continuada de professores. Além disso, disponibiliza um material didático bastante interessante, para ser utilizado nas aulas, o qual pode ser acessado pelo *site* do projeto: <http://www.irdp.ch/eole/>.

Comparando os três projetos acima apresentados, estes têm em comum a busca de uma abertura maior à DL e aos efeitos sociais que traz consigo, como a tolerância às diferenças e ao que chamamos de “postura plural”. Além disso, chama a atenção a abrangência desses projetos, na medida em que mobilizam diversos participantes e articulam parcerias que transcendem os limites locais e até nacionais.

2.4 Políticas linguísticas para a diversidade linguística

Considerando que a abertura ou não de espaços para a DL na escola é resultante das concepções de linguagem e das representações sobre as línguas que circulam na sociedade (SPOLSKY, 2008; RICENTO, 2006), uma didática de línguas centrada em uma educação plurilinguística assume, inevitavelmente, também uma dimensão política relevante.

Na seção anterior, apresentaram-se os princípios que orientam uma educação plurilinguística para a qual se pretende conquistar espaços. Esses espaços envolvem no entanto “decisões sobre línguas e questões linguísticas”, daí a necessidade de entender e definir princípios básicos do terreno da política linguística. Para tanto, vejamos inicialmente como se entende esse campo.

2.4.1 O conceito de “política linguística”

Spolsky (2008) identifica duas definições sobre política linguística. Na primeira, afirma que política linguística é essencialmente um fenômeno social, depende do comportamento consensual e das crenças de membros de uma comunidade de fala. Na construção de uma política linguística, cada domínio tem, nessa interpretação, a sua própria política linguística, com algumas características controladas internamente e outras sob a influência e controle de forças externas.

A noção de domínio, introduzida por Fishman em 1972, se refere a um espaço social (casa, família, escola, vizinhança). Segundo Fishman, um domínio pode ser reconhecido pelas seguintes características: participantes, localização e tópico. Os participantes não são

reconhecidos como indivíduos, mas pelos papéis sociais e as relações sociais que mantêm. Por exemplo, na família, os participantes são normalmente conhecidos pelo grau de parentesco, tais como mãe, tia etc. No domínio da escola, identificam-se como professor e aluno. Cada indivíduo vai exercer diferentes papéis em diferentes domínios, com conflitos, às vezes, óbvios, como por exemplo: “Que variedade eu vou usar com a minha filha na escola, se ela é minha aluna? Como eu falo com meu filho no trabalho, se ele é meu empregado?” Quanto à localização do domínio, normalmente é reconhecido pelo próprio nome, assim como escola, casa. A escolha do tópico da interação depende do que é considerado adequado a cada domínio.

Na segunda definição, Spolsky entende política linguística como um conjunto de práticas, crenças e gestão/gerenciamento que, apesar de interdependentes, são três componentes fundamentais que se inter-relacionam.

As práticas linguísticas envolvem as escolhas e comportamentos observáveis, o que as pessoas na verdade fazem. Incluem as variedades de língua escolhidas e usadas. Essas práticas servem de contexto linguístico para todos no processo de aprendizagem. Por exemplo, uma criança no processo de aquisição depende das práticas linguísticas, às quais ela está exposta. Spolsky (2008) aponta para o fato de que pais imigrantes, às vezes, ficam decepcionados quando seus filhos não utilizam certas palavras na sua língua de herança, mas o que eles não se dão conta é de que eles mesmos normalmente substituem estas palavras por empréstimos da nova língua, a língua do meio. O mesmo pode ser dito quando um professor utiliza uma linguagem mais informal nas suas aulas e numa atividade avaliativa utiliza termos mais formais e/ou específicos que ele supõe ter abordado em aula.

As crenças, por sua vez, englobam os valores atribuídos às variedades e características/marcas que podem estar associadas por exemplo a um grupo que exerce um papel importante, à identidade de uma região ou país. Em outras palavras, as crenças referem-se às representações e ideologias.

Quanto à gestão/gerenciamento da língua, Spolsky salienta o esforço explícito e observável de um indivíduo ou grupo de tentar mudar as crenças e práticas dos participantes, em um determinado domínio. Incluem-se aqui medidas como uma lei estabelecendo o uso oficial ou, ainda, a determinação pelo uso específico de uma língua como língua de instrução na escola, negócios, ou, no domínio da igreja, o uso do latim, ou ainda, no domínio de uma família de imigrantes, a decisão ou o esforço de manter a língua de herança.

2.4.2 O domínio da escola: necessidade de uma gestão flexível e mutável

Segundo Spolsky (2008), de todos os domínios, a escola demonstra ser o mais complexo. Os participantes trazem consigo práticas e crenças de uma sociedade multilíngue complexa e em constante crescimento. As duas categorias de participantes são alunos, cujas práticas e crenças linguísticas estão para ser modificadas, e professores, os quais são os encarregados e comprometidos com o processo de modificação.

Os alunos variam em um número crítico de dimensões, incluindo idade, gênero, aptidão, motivação etc. Suas experiências nos domínios do lar, da vizinhança, entre outros, pressupõem práticas linguísticas específicas. Recentemente, as redes sociais e a própria internet vem ampliando seu papel, principalmente quando falamos de DL (cf. GUESSER, 2007), pensando por exemplo nas traduções eletrônicas e na lista de línguas que se abre em uma janela do google.⁷² Da interação com esses ambientes virtuais sem dúvida emergem novas crenças sobre línguas e valores, às quais se associam e estão expostos. Portanto, Spolsky enfatiza novamente uma constatação extremamente relevante para este estudo de que não estamos lidando com uma “tábula rasa”, pois as crianças chegam à escola com habilidades linguísticas, comportamentos e valores estabelecidos.

O segundo grupo de participantes, os professores, também varia de acordo com a idade, gênero, formação, experiência, *status* social e proficiência linguística. Segundo Spolsky, um fator a ser considerado é a similaridade ou diferença social, econômica e linguística entre professores e alunos. Spolsky (1974) chama de *home-school language gap* (tradução minha: lacuna entre a língua falada em casa e a língua aprendida na escola) o estado, infelizmente quase uma regra, em que o professor não conhece a língua do aluno.

Ao lado de professores e alunos, não se pode esquecer o papel dos demais participantes potenciais na escola, como os administradores, diretores e chefes de departamento, que são em princípio os responsáveis por gerenciar as políticas linguísticas e educacionais e dar respostas a órgãos externos. Somam-se a estes, outros participantes que

⁷² Em palestra já mencionada de Gilvan Müller de Oliveira no X CBLA, no Rio de Janeiro em 2013, este mostrou que, em 1997, 88% do conteúdo veiculado na internet era em inglês e que, atualmente, este número caiu para 39%, ao passo que há um crescimento de conteúdo veiculado nas línguas minoritárias na internet. Os trabalhos de Prado (2005) e Pimenta (2005), para o caso da América Latina, de Mikami et al. (2005), para uma perspectiva asiática, e o de Fantognan (2005), para o caso da África, têm demonstrado crescente valorização das línguas locais dos países usuários da Internet, de modo a produzir um número cada vez maior de conteúdos expressos em línguas que não o inglês.

incluem secretários, porteiros e pessoal da limpeza, os quais trazem as suas próprias práticas linguísticas e crenças para o domínio da escola.

De acordo com Spolsky (2008, p. 8), cada categoria de participantes traz práticas e crenças para dentro do domínio da escola, entretanto cabe perguntar “o que determina a política linguística de uma escola?”. Segundo o autor, em alguns domínios, a decisão pode estar na direção da escola, em conjunto com um grupo de professores; em outras pode se dar a partir da participação de pais, através da associação de pais e mestres. Mas o que é mais comum é uma gestão centralizada no governo, estado e município. Neste caso, pode haver discordância entre políticas linguísticas que não se encaixam no contexto local ou regional.

Uma característica fundamental do domínio escolar, que não pode ser ignorada, segundo Spolsky, é o fato de o ensino ocorrer em um ambiente fechado e difícil de ser observado, ampliando e amalgamando, de certa forma, o poder dos professores.

Todas as crenças destes participantes devem ser levadas em conta e podem funcionar como parte do gerenciamento de políticas linguísticas educacionais, ao lado de grupos de ativistas, pais ou membros de comunidades específicas, que tentam influenciar a escola ou autoridades da escola. Spolsky (2008, p. 11) pontua, contudo, que, apesar de todas estas considerações,

[...] it will be rare for linguistic or educational considerations to determine school language policy. More commonly, schools reflect the ideological position of those who control them.⁷³

Ao mesmo tempo, Spolsky concorda que

[...] the school domain is the one most likely to be influenced externally, whether from “below” (home, religion, neighborhood) or “above” (levels of government), and to be most often the target of activist intervention in support of one variety or another.⁷⁴ (SPOLSKY, 2008, p. 11).

2.4.3 O papel da micropolítica na gestão escolar

Alderson (2009) traz importantes contribuições sobre aspectos políticos do ensino de línguas, que divide em dois níveis: o macropolítico e o micropolítico. O nível macropolítico abrange as ações e atividades exercidas por governos locais ou nacionais, tais como

⁷³ “[...] será raro que políticas linguísticas escolares sejam determinadas a partir de considerações educacionais e linguísticas. Frequentemente, escolas refletem posições ideológicas daqueles que as controlam.”

⁷⁴ “[...] o domínio da escola é provavelmente o mais influenciado externamente, seja de “baixo” (casa, religião, bairro) ou de “cima” (níveis de governo), e, mais frequentemente, alvo de intervenção ativista em apoio a uma variedade ou outra.”

reformulação do currículo, introdução de novos métodos de ensino, livros didáticos, leis, testes nacionais, entre outros. Em contrapartida, no nível micropolítico, consideram-se fatores individuais, as personalidades dos indivíduos envolvidos, suas emoções, suas ambições, seus planos e a influência que os mesmos exercem sobre a implementação de programas/projetos e o próprio desenvolvimento educacional de instituições.

Segundo Alderson, pouco se sabe sobre os motivos por que as pessoas agem positivamente em determinadas situações e, em outras, adotam uma postura neutra ou até mesmo contrária. E mais: por que motivo uma decisão tomada por um grupo, não obtém sucesso quando implementada? Afinal, quem tem o poder de mudar? Como promover uma mudança no contexto escolar? Na opinião de Alderson (2009), o elemento mais importante de qualquer projeto de reforma são os indivíduos e suas ambições, planos pessoais, abertura para mudar e atitudes de profissionalismo: em suma, aspectos micropolíticos.

Um ponto-chave nesse processo é a necessidade de compreendermos planos individuais institucionais, preconceitos e motivações não só de professores, mas de todos os envolvidos no processo educacional. Infelizmente, como observa Alderson, este é um aspecto da educação linguística que raramente é pesquisado e que, simplesmente, faz parte do folclore e dos boatos da educação linguística. O autor ressalta que instrumentos avaliativos geralmente apontam para o antes e o depois, estabelecendo comparações e evoluções, mas as reais causas que geraram os resultados, na maioria das vezes, são desconhecidas.

Na definição de Blase (1991 *apud* ALDERSON 2009, p. 14) para micropolítica, sobressai-se o papel dos interesses e pré-concepções dos atores envolvidos:

Micropolitics is about power and how people use it to influence others and to protect themselves. It is about conflict and how people compete with each other to get what they want. It is about cooperation and how people build support among themselves to achieve their ends. It is about what people in all social settings think about and have strong feelings about, but what is so often unspoken and not easily observed.⁷⁵

Ou seja, o político está presente em todos os lugares em que se fala sobre línguas. Pode estar representado pelo Estado, pela academia, pela Direção ou coordenação de uma escola, pelos professores e até mesmo pelas escolhas didático-pedagógicas, assim como na adoção de um livro didático.

⁷⁵ “Micropolítica é sobre poder e como as pessoas o utilizam para influenciar os outros e se proteger. É sobre conflito e como as pessoas competem entre elas para obter o que querem. É sobre cooperação e como as pessoas buscam apoio entre si para atingir seus objetivos. É sobre o que todas as pessoas em ambientes sociais pensam sobre e têm fortes sentimentos sobre, mas que frequentemente não é falado e não é facilmente observado.”

Com base nessa perspectiva de ordem micropolítica, Alderson (2009, p. 7) argumenta que

[...] publication and discussion of the influence of micropolitics on various aspects of language education is essential IF we are to reach a more mature understanding of the forces that promote and hinder developments in language education and that can help determine the very nature of language education policies, programmes, projects, activities and achievements.⁷⁶ (ALDERSON, 2009, p. 7).

Cummins (1986; 2000; 2001) ressalta que as reformas políticas são uma condição necessária para mudanças efetivas, mas não são suficientes. A importância do educador de aceitar ou desafiar a instituição para que as mudanças se concretizem é, segundo Cummins, crucial. Os atores envolvidos na formulação de políticas nem sempre têm o conhecimento das condições, recursos, histórias e compromissos locais do contexto em que se dará a implementação dessas políticas. Não se pode partir do princípio de que as políticas são ou devem ser realizadas da mesma maneira em todos os lugares, isto faz parte da fantasia de globalização dos formuladores de políticas. Daí a importância de investigarmos diferentes cenários/contextos de educação básica para tentar compreender as motivações e concepções que desencadeiam ações de promoção da pluralidade linguística e que estratégias são utilizadas na implementação dessas ações.

Neste impasse de acomodar as demandas locais e as necessidades do mercado de trabalho, que não se restringem ao uso de uma única LE, surge uma série de questões a serem consideradas pelas instituições de educação básica:

- a) Como compreender o plurilinguismo como um compromisso de todos?
- b) Como promover a participação da comunidade escolar local no planejamento linguístico escolar?
- c) Como abrir e ocupar os espaços dentro da escola visando à constituição de um repertório plural em cada indivíduo para uma maior inclusão social?

Conforme mencionado, os processos de globalização trouxeram e continuam trazendo consequências para o ensino e aprendizagem, afetando as políticas curriculares. Estas se mostram bastante complexas, tendo em vista níveis de territorialidade, questões de identidade,

⁷⁶ “[...] a publicação e a discussão da influência da micropolítica em vários aspectos do ensino/aprendizagem de línguas/LE é essencial, se quisermos alcançar uma compreensão mais madura das forças que promovem e dificultam desenvolvimentos no ensino/aprendizagem de línguas e que podem ajudar a determinar a exata natureza das políticas de ensino/aprendizagem de línguas, programas, projetos, atividades e realizações.”

cultura e aspectos políticos, em que diferentes atores, cada um com suas singularidades, põem em prática suas concepções e intencionalidades.

Conforme já mencionei, não é objetivo deste trabalho analisar políticas curriculares, tampouco propor um modelo de currículo plurilíngue, mas sim apontar e orientar possíveis caminhos de promoção da PL em contextos de educação básica.

2.4.4 Os caminhos *in vitro* e *in vivo*

Segundo Calvet (2002; 2007), a *política linguística* é a determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade, enquanto o *planejamento linguístico* envolve a sua implementação. Daí decorrem, na sua definição, dois tipos de gestão das situações linguísticas: a *in vivo* e a *in vitro*. A primeira, *in vivo*, emerge das práticas sociais de grupos ou comunidades, ao passo que a segunda, *in vitro*, ocorre a partir de uma intervenção de fora da comunidade, como por exemplo de órgãos governamentais, ou mesmo de pesquisadores (em laboratório).

O planejamento linguístico escolar, principalmente nas escolas públicas de educação básica, pode-se dizer, tem-se construído, neste sentido, majoritariamente a partir de uma gestão *in vitro*, ligada diretamente ao poder. As decisões tomadas dizem respeito à escolha das línguas que serão ensinadas, ao número de horas, à metodologia e aos objetivos. Para tanto, são elaboradas leis (LDB), diretrizes (DCNEB) e orientações curriculares (PCNs, OCEM), seguidas de documentos avaliativos como o ENEM. Todos esses documentos reforçam e reiteram a importância de “determinadas” línguas no contexto escolar.

No entanto, as decisões tomadas *in vitro* podem conflitar com práticas sociais nas quais a escola está inserida, como no caso de uma comunidade de língua minoritária, na medida em que se deixa de “incluir” demandas linguísticas próprias desse contexto. Cabe à escola, juntamente com a comunidade, propor e buscar alternativas para resolver suas questões linguísticas, partindo de uma gestão ou proposta construída *in vivo*, com os beneficiários diretamente envolvidos. Considerando que o processo *in vitro* não pode excluir o *in vivo*, uma gestão *in vitro* deve sempre considerar as manifestações *in vivo*.

Como consequência, temos de admitir que uma educação para o plurilinguismo deve levar em conta o contexto sociolinguístico no qual a escola está inserida, considerando seus contatos com outras línguas, práticas linguísticas, necessidades e desejos de aprendizagem de

outras línguas. Isto implica um diálogo permanente com a comunidade escolar, buscando conhecer as suas práticas sociais e culturais. Um planejamento linguístico local *in vivo* não pode, no entanto, desconsiderar o *in vitro*, uma vez que este está diretamente ligado às relações políticas e econômicas vigentes em um território.

Grin (2003; 2006), ao se referir à necessidade da presença da língua na atividade humana, enfatiza que as decisões em termos de atribuição e distribuição de recursos devem levar em conta não só valores comerciais, mas também valores não comerciais, isto é, a argumentação a favor de uma ou outra LE no ensino deve considerar fatores como direitos linguísticos e igualdade. Tendo a diversidade como conceito organizador da política linguística (ver OLIVEIRA & ALTENHOFEN, 2011), a formulação de uma política de ensino de LEs considera diferentes contextos escolares, onde as questões que emergem dizem respeito a que línguas serão ensinadas na escola, por que e para quê.

Em resumo, na discussão do ensino de línguas voltado a uma política de gestão da diversidade (GRIN, 2003), o ensino funciona como instrumento de uma política linguística que se situa num contexto mais geral, macropolítico, como uma forma de política pública, de caráter inclusivo (ver OLIVEIRA, 2003, *Declaração dos Direitos Linguísticos*). Como isso pode ser observado na trajetória do ensino de LE no Brasil, é o que veremos a seguir.

2.4.5 Políticas educacionais e diversidade linguística no ensino de LE no Brasil

Existem vários estudos sobre a história do ensino de LEs no Brasil, entre os quais cito Chagas (1982), Celani (1995), Leffa (1999), Bohn (2000). Um aspecto recorrente sempre mencionado é a gritante redução da diversidade de LEs e da carga horária destinada no currículo para o ensino de LE. A redução de que se fala vem desde os tempos do Império, quando os alunos estudavam no mínimo quatro línguas, podendo chegar a um total de seis, dentre as quais estavam o latim, o grego, o inglês, o francês, o alemão e o italiano. Todas essas mudanças no ensino de LE devem-se a decisões políticas e econômicas tomadas em diferentes épocas. Cite-se o nacionalismo exacerbado registrado em períodos autoritários, em diferentes momentos da história, como nas políticas do Marquês de Pombal e do estado Novo, em que a escola desempenhou um papel decisivo em prol da homogeneização e da unidade nacional.

A partir de 1961, com a publicação da primeira LDB, ficou estabelecido que as decisões sobre o ensino de LE ficariam sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação. Foi nesta época que o Latim foi praticamente banido do currículo escolar, e o Francês, quando não foi retirado, teve a carga horária semanal drasticamente reduzida, permanecendo apenas o Inglês.

Em 1971, foi publicada a nova LDB, que reduziu o ensino de doze para onze anos, introduzindo o 1º Grau com oito anos e o 2º Grau com três. A ênfase passou a ser a habilitação profissional. Segundo Leffa,

A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria “dada por acréscimo” dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1o. grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1o. e 2o. graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira. (LEFFA, 1999, p. 19).

A exclusão da LE do núcleo comum, na LDB de 1961, seguida da falta de obrigatoriedade (cf. LDB, 1971) constituiu um retrocesso bárbaro no ensino de LE no Brasil. Apesar da importância de LE em diferentes setores da sociedade, para o exercício da cidadania plena, as políticas educacionais não asseguraram a obrigatoriedade do ensino de LE nos contextos escolares. Este fato trouxe consequências que perduram até os dias de hoje. Como exemplo, cito: a) o distanciamento ainda maior entre os mais e menos favorecidos, uma vez que as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de LEs em cursos de idiomas livres, ao passo que os menos favorecidos continuaram à margem desse conhecimento; b) a omissão total do Estado no que se refere à DL local e global; e c) o desenvolvimento de uma cultura linguística que ignora o valor da aprendizagem de LEs na escola.

Segundo Celani, em entrevista concedida a Revista Nova Escola em maio de 2009⁷⁷, não há meios para que o ensino de LE avance se não houver uma política nacional para a disciplina. Em 1996, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) realizou um encontro nacional que resultou num documento conhecido como Carta de Florianópolis, cidade onde foi realizado o evento. Um fragmento deste documento enfatizava que: “Todo

⁷⁷ Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/nao-ha-receita-ensino-lingua-estrangeira-450870.shtml>>. Acesso em: 10 de março de 2014.

brasileiro tem direito à plena cidadania. No mundo globalizado e poliglota de hoje, isso inclui a aprendizagem de línguas estrangeiras”. Neste mesmo ano, foi publicada a atual LDB, que organiza o ensino em fundamental e médio, e que passa novamente a incluir o ensino de uma LE, conforme consta abaixo:

-No Ensino Fundamental:

Artigo 26 § 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 2011, p. 19 e 20).

-No Ensino Médio:

Artigo 36 III – será incluída uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 2011, p. 24).

É neste contexto de ensino de LE que nos encontramos hoje, em que não se discute mais sobre a obrigatoriedade ou não da LE no ensino fundamental e médio, que durante um longo período foi pauta de grandes discussões e debates, mas se busca entender que escolhas a ‘comunidade escolar’ tem sobre a LE que será ensinada na escola, além de questões relacionadas à qualidade do ensino, motivação dos alunos, formação de professores. Enfim, qual o espaço para a DL nas escolas?

A nova LDB inicia um período de maior autonomia federativa para as escolas públicas e instituições escolares, em que cada qual possui um *Projeto Político Pedagógico*. Há um movimento de descentralização de gestão, que se diferencia do período militar de um maior controle do Estado, através da Lei 5692/71, refletido nos currículos escolares com orientação da Resolução 8/71.

Sander (1988) considera que o sistema é centralizado quando o poder reside predominantemente no governo central e descentralizado quando o poder é distribuído numa escala de agregações, nas quais regionalização, municipalização e nuclearização são formas de descentralização. Segundo Lalander (2000), descentralização é um processo em que partes ou setores do governo são transferidos do nível nacional central para os níveis locais (municipais), regionais (estaduais). Em sua visão, é mais difícil numa nação heterogênea avançar para a descentralização da educação em Estados isolados e sem recursos econômicos e humanos do que em Estados mais privilegiados, com capacidade autossuficiente. Na prática, contudo, tal depende muitas vezes da habilidade pessoal do dirigente regional local em negociar com o centro e concretizar sua política. Neste sentido, Sander (1988) considera que

um dos problemas da descentralização é a desigualdade na qualidade dos serviços oferecidos para os cidadãos das diferentes regiões.

Segundo os PCNEF – Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), em função das dificuldades de incluir mais LEs no currículo, as escolas são obrigadas a optar por uma LE apenas, conforme trecho abaixo:

Independente de se reconhecer a importância do aprendizado de várias línguas, em vez de uma única, e de se pôr em prática uma política de pluralismo lingüístico, nem sempre há a possibilidade de se incluir mais do que uma língua estrangeira no currículo. Os motivos podem ir da falta de professores até a dificuldade de incluir um número elevado de disciplinas na grade escolar. Assim, uma questão que precisa ser enfrentada é qual, ou quais línguas estrangeiras incluir no currículo. Pelo menos três fatores devem ser considerados: fatores históricos; fatores relativos às comunidades locais; fatores relativos à tradição. (BRASIL, 1998, p. 22).

Observa-se, no trecho acima, o artifício retórico costumeiro de um discurso que reconhece a importância da DL, porém, ao mesmo tempo, inviabiliza a inclusão de mais LEs no currículo, argumentando problemas técnicos. Para a escolha da LE, são indicados critérios que se devem levar em conta: “fatores históricos, fatores relativos às comunidades locais e fatores relativos à tradição. Os fatores relativos às comunidades locais dizem respeito à presença de línguas de imigração ou indígenas. Neste caso, são levados em conta aspectos culturais, afetivos e de parentesco. É importante ressaltar que, nestes casos, muitas vezes a língua da comunidade (cf. ANDERSON, KENNER & GREGORY, 2008) é a LM do indivíduo. Por fim, os fatores relativos à tradição dizem respeito às LEs que ocupam tradicionalmente uma posição de destaque devido a trocas culturais e estabelecimento de relações internacionais, como, por exemplo, entre Brasil e Alemanha, ou Brasil e França, possibilitando aos brasileiros trocas culturais e acesso ao conhecimento.

Nos PCNEM, na seção “Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna”, no que tange à escolha da(s) língua(s) estrangeira(s) pela comunidade escolar, recomenda-se que sejam levados em consideração fatores locais e necessidade do mercado de trabalho. É o que evidencia o excerto abaixo:

[...] são muitos os fatores que devem ser levados em consideração no momento de escolher-se a(s) língua(s) estrangeira(s) que a Escola ofertará aos estudantes, tais como as características sociais, culturais e históricas da região onde se dará esse estudo. Não se deve pensar numa espécie de unificação do ensino, mas, sim, no atendimento às diversidades, aos interesses locais e às necessidades do mercado de trabalho no qual se insere ou virá a inserir-se o aluno. (BRASIL, 2000, p. 27)

O quadro geral que este documento coloca é que a escola deve levar em conta *as diversidades, os interesses locais*, e ao mesmo tempo atender *às necessidades do mercado de trabalho*, sendo que este último impõe o conhecimento da língua inglesa como língua franca. Curiosamente, os PCNEM reconhecem que o espaço destinado atualmente para a aprendizagem de LE no currículo é muito reduzido e que isso dificulta a aprendizagem de qualquer LE. Não há porém qualquer indicativo sobre como se poderia efetivamente ampliar esses espaços:

Fatores como o reduzido número de horas reservado ao estudo das línguas estrangeiras e a carência de professores com formação lingüística e pedagógica, por exemplo, foram os responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais. Assim, em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos (BRASIL, 2000, p. 25).

O excerto acima se refere principalmente às práticas de ensino de inglês nas escolas básicas, nas últimas décadas, no EM. Seu objetivo principal foi a formação para o mercado do trabalho. No entanto, o baixo número de horas, o número elevado de alunos em sala de aula, somados à falta de preparo de professores e ao baixo *status* da disciplina de LE geraram aulas improdutivas e uma crença de que não se aprende LE na escola. Essa opinião é reforçada pela quantidade cada vez maior de alunos que, dentro das suas condições econômicas, procuram cursos livres de idiomas.

Os PCNEM e as OCEM argumentam que “os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas” (BRASIL, 2006, p. 90). Vale lembrar que a escola é responsável pela formação integral do aluno, e isso envolve preparo para o trabalho, exercício da cidadania e o desenvolvimento de uma conscientização crítica. Evidentemente, estas são metas que não excluem o objetivo de usar a LE para fins comunicativos, como se pretende nos cursos livres de idiomas.

As OCEM acentuam que “o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos” (BRASIL, 2006, p. 92). O advérbio *meramente* passa a impressão como se a “capacitação para fins comunicativos” realmente ocorresse, quando na verdade ainda permanece uma lacuna.

Cada período na trajetória do ensino de LE, no Brasil, ocupou-se com um método de ensino específico, desde o método gramática e tradução, passando pelo método audiolingual,

embasado na repetição oral e com orientação behaviorista, até o método funcional e o método situacional, baseados em métodos audiolinguais, ou a abordagem comunicativa, em que se desaconselhava categoricamente o uso da primeira língua, permitindo apenas a LE. Segundo Celani,

Hoje, atuamos em uma era que os especialistas chamam de pós-método. Falamos em princípios e em diferentes possibilidades de implementá-los. De certo modo, para a questão da formação docente, isso complica a situação, já que é muito mais fácil pegar uma receita e aplicá-la. Agora, dependemos da análise do professor em relação ao que fazer diante da realidade em que estão inseridos seus alunos. (ALMEIDA & CELANI, 2009).

A observação de Celani reflete a “mudança de foco” que vivenciamos no ensino de LE, em nossos dias. Olhar para a realidade em que nossos alunos estão inseridos significa conhecer suas práticas sociais e culturais, e propiciar este autoconhecimento a eles sobre “Quem sou eu?”, “Em que mundo eu vivo?” e “Onde eu quero chegar?”. Para efeitos desta Tese, isso significa que, muito antes de ser um especialista em uma determinada língua, todo professor deveria ser um “educador em línguas”. Quer dizer, incluir na sua prática ações de conscientização e sensibilização à diversidade linguística. Isso, por sua vez, implica, numa dimensão política, rever o papel do professor, neste novo milênio.

Segundo os PCNEM, “como a lei prevê a possibilidade de inclusão de uma segunda língua estrangeira moderna em caráter optativo, **parece conveniente vincular tal oferta também aos interesses da comunidade** (grifo meu)”. O texto segue, apresentando exemplos:

É provável que em determinadas áreas do Rio Grande do Sul, por exemplo, seja muito mais significativo o ensino do italiano, em função das colônias italianas, presentes no local, do que oferecer cursos de francês; em regiões onde a presença alemã é mais marcante, provavelmente o ensino dessa língua adquira um significado mais relevante do que o japonês. (BRASIL, 2000, p. 27).

Como se vê, os PCNEM dão a entender que a proposta de vincular a oferta de LEs aos interesses da comunidade se restringe aos contextos escolares localizados em áreas de imigração. Ignora-se essa possibilidade em contextos menos óbvios, onde, no entanto, a mobilidade e as práticas linguísticas na internet, característica deste século, mencionada no cap. 1, tem produzido uma sociedade cada vez mais heterogênea linguística e culturalmente e que, uma vez consultada em seu direito, certamente colocaria suas demandas por uma opção mais plural.

Rajagopalan (2003, p. 65) levanta esta questão, quando defende a necessidade de sabermos mais sobre “Por que é que os alunos querem aprender uma língua estrangeira?”. Trata-se, de fato, de uma pergunta muito pertinente, pouco explorada no ensino e na pesquisa, que pode fornecer mais subsídios ao nosso entendimento de como se articulam os espaços para a DL no contexto escolar.

No Rio Grande do Sul, estado que por sua história de ocupação apresenta uma DL extremamente rica e estruturada, surgiram bem cedo ações de “abertura às línguas” aí presentes. Uma dessas tentativas de incluir outras línguas no currículo escolar foi o Projeto de Lei nº 154/2002, de 27/06/2002, Emenda nº 29, de autoria do Deputado Bernardo de Souza. O referido projeto acrescentava um item ao inciso I do artigo 14, prevendo a implantação do pluralismo de idiomas no EM no Rio Grande do Sul, com a seguinte justificativa:

O conhecimento de línguas estrangeiras enriquece e amplia o universo cultural do aluno, além de aproximá-lo das raízes formadoras de um Estado com tanta diversidade cultural como o Rio Grande do Sul. Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 36, inciso III, cita a inclusão de uma segunda língua estrangeira, optativa e conforme escolha da comunidade, no currículo escolar. Também a Constituição do Estado, no parágrafo 2 do artigo 209, prevê expressamente o estímulo ao pluralismo de idiomas.⁷⁸

Quando surgiu, o projeto despertou o interesse imediato das demais línguas ensinadas ao lado do inglês que viam a oportunidade de ampliar seu espaço de oferta. Sobretudo o ensino de língua alemã que, antes da Segunda Guerra Mundial, se estendia por todo o Rio Grande do Sul e parte de Santa Catarina e Paraná, com um número significativo de escolas fechadas durante a política de nacionalização do Estado Novo, sofreu com o projeto um impulso renovado. Um dos pontos-chave desencadeadores desse processo era a possibilidade de escolha da LE pela comunidade escolar.

Na contramão desse processo, contudo, surge então a Lei nº 11.161/2005, que determina o oferecimento obrigatório de Língua Espanhola no EM e de escolha opcional pelo aluno. A oficialização do espanhol rompe explicitamente com a tradição instaurada na LDB desde 1961, de não determinação da LE a ser ensinada, desoficializando a própria LDB. Percebe-se novamente um movimento de recentralização das decisões sobre o ensino de LE. Na justificativa externa apresentada pelo deputado Átila Lira para a aprovação do projeto de lei, destaca-se a importância da língua espanhola no contexto mundial, ressaltando o número de falantes e, no contexto supranacional, a sua relevância no MERCOSUL:

⁷⁸ Disponível em <http://proweb.procergs.com.br/temp/PL_154_2002_intEME_1_29_14052013090725.pdf?14/05/2013%2009:07:26>. Acesso: 14 de maio 2014.

A maioria esmagadora dos países que integram a América Latina é composta por nações hispânicas, que por conseguinte falam o idioma espanhol. O Brasil, onde se fala apenas o português, tornou-se uma ilha, neste contexto. Com a consolidação do Mercosul, aumenta a necessidade de se conhecer a língua espanhola, que já ocupa o segundo lugar como elemento de comunicação do comércio internacional. (DIÁRIO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2001, p. 922).

Ao se referir ao Brasil como um país “onde se fala apenas português”, constata-se no trecho acima o total desconhecimento da diversidade linguística e cultural presente no Brasil revelada pelo redator do projeto, bem como dos integrantes da Câmara dos Deputados, visto que o projeto foi aprovado. O texto da lei consta de sete artigos bem sucintos. É, porém, confuso no que se refere à implantação da Lei, como se pode perceber na relação entre os artigos 2º e 3º:

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Estes dois artigos suscitaram dúvidas sobre se o ensino de língua espanhola deve ser implementado no ensino regular ou em Centros de Línguas⁷⁹. A pedido do Conselho Estadual de Educação de Sergipe, o CNE emitiu um parecer sobre essas dúvidas. No parecer CNE/CEB 18/2007, a relatora, Conselheira Maria Beatriz Luce, ao se referir aos Centros de Língua, aproveitou a oportunidade para pontuar a “dúvida sobre a legalidade de elemento desta natureza, em caráter impositivo para a arquitetura institucional dos sistemas de ensino e dos órgãos executivos dos entes federados”. Quanto à normatização para a execução da Lei, a responsabilidade recaiu aos Conselhos Estaduais, conforme previsto no Art. 5º: “Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada”.

No Rio Grande do Sul, o parecer CEEEd/RS⁸⁰ 734/2009⁸¹ trouxe orientações sobre a implementação da língua espanhola, que passou a ser incluída a partir de 2010:

⁷⁹ Tais centros surgiram na rede pública nos anos oitenta com a oferta de francês, alemão, italiano, japonês e espanhol. O inglês por já constar no currículo oficial, não faz parte da oferta nos centros, segundo Bastos (2007). No entanto, são raras as escolas da rede pública que possuem um Centro de Línguas, no estado do RGS há referência de dois Centros de Línguas, um na cidade de Porto Alegre e outro em Caxias do Sul. Segundo os PCNEM (2000), nesses centros os alunos têm a oportunidade de aprender outras LEs, a sua livre escolha, além daquela oferecida na grade escolar, os quais, em muitas ocasiões têm apresentado resultados altamente satisfatórios.

⁸⁰ Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

Embora não haja na legislação de ensino definição quanto à carga horária a ser cumprida na língua estrangeira moderna, obrigatória ou optativa, este Colegiado recomenda a oferta da Língua Espanhola no currículo escolar, incluindo, no mínimo, dois períodos semanais em um dos anos do ensino médio. Cabe destacar que, para um bom domínio de língua estrangeira, é fundamental que o aluno tenha oportunidade de frequentá-la com uma carga horária significativa e continuada ao longo do curso.

Recentemente, conforme Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010⁸², foram fixadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (DCNEF/2010) e, em 30 de janeiro de 2012, conforme Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012, foram fixadas as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio⁸³ (DCNEM/2012), as quais são definidas em norma nacional pelo CNE e devem ser observadas na elaboração dos currículos e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Ao compararmos as novas DCNEF/2010 e DCNEM/2012 com a LDB/96, observando um intervalo de mais de uma década, percebe-se algumas alterações no que se refere ao ensino de LE, como mostra o Quadro 4 abaixo.

Quadro 4 – Comparativo entre as novas DCNEF/2010 e DCNEM/2012 com a LDB/96 quanto ao ensino de LE

	LDB/96	DCNEF/2010 e DCNEM/2012
1º ao 5º anos EF		Art. 31: § 1º Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular. § 2º Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (conforme Parecer CNE/CEB nº 2/2008), deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma.
6º ao 9º anos EF/ 5ª à 8ª séries EF	Artigo 26 § 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.	Art. 17 Na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental será incluído, obrigatoriamente, a partir do 6º ano, o ensino de, pelo menos, uma Língua Estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar. Parágrafo único. Entre as línguas estrangeiras modernas, a língua espanhola poderá ser a opção, nos termos da Lei nº 11.161/2005.
Ensino Médio	Artigo 36 III – será incluída uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição.	Art 9º I: f) uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. Art. 10. Em decorrência de legislação específica, são obrigatórios: I - Língua Espanhola, de oferta obrigatória pelas unidades escolares, embora facultativa para o estudante (Lei nº 11.161/2005);

⁸¹ Disponível em: < http://www.sinpro-rs.org.br/arquivos/legislacao/Parecer_CEEEd_734_2009.pdf>. Acesso em 17.02.2014.

⁸² Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14906&Itemid=866>. Acesso em 17.02.2014.

⁸³ Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em 17.02.2014.

Nas DCNEF de nove anos, a LE aparece como uma opção que pode ser considerada nos anos iniciais, o que já é uma realidade em muitas instituições de ensino básico privadas, mas, pela primeira vez, aparece registrado em um documento nacional de educação, o que aponta para uma possível expansão do ensino de LE.

Outra alteração diz respeito aos anos finais do EF (6º ao 9º anos) em que a Língua Espanhola é citada como uma opção a ser considerada entre as LEs. Causa, por outro lado, certo estranhamento, que haja um parágrafo específico para a língua espanhola, quando estão em jogo todas as LEs: “Entre as línguas estrangeiras modernas, a Língua Espanhola poderá ser a opção, nos termos da Lei nº 11.161/2005”. Novamente se percebe a forte influência do poder central ao sugerir uma LE em detrimento de tantas outras que compõem a DL brasileira. Chama atenção que essa postura seja posta em prática no âmbito estadual, falando agora especificamente do Rio Grande do Sul, onde a organização curricular tende à recentralização, com a adoção dos *Referenciais Curriculares (Lições do Rio Grande)*, definida pela Secretaria de Educação Estadual. Esses referenciais, vale destacar, tratam de forma explícita apenas do ensino de inglês e de espanhol, embora no discurso ponderem que as escolas têm autonomia para (re)interpretar o currículo a partir da proposta oficial, considerando o *Plano Político Pedagógico* e o planejamento dos professores. No EM, como já comentado, a alteração se dá pela lei específica que prevê a introdução obrigatória da língua espanhola.

Portanto, é neste contexto de implementação, a partir da lei maior LDB, seguido das resoluções mais amplas do CNE (DCNEB), e das orientações curriculares (PCNs e OCEM) emitidas pelo MEC, através da SEB, e, num contexto mais regional, as secretarias estaduais e municipais, com suas propostas curriculares, que professores e gestores dentro de cada contexto escolar são desafiados a encontrar caminhos para o plurilinguismo na sua escola.

Como pensar uma educação para o plurilinguismo nessas condições? Como promover ações de pluralidade linguística em contextos escolares? Como evitar a “unificação” do ensino de LEs nas escolas públicas e “atender às diversidades” presentes na sociedade do séc. XXI, caracterizada pela globalização e internacionalização, quando na maioria das escolas públicas a escolha da LE fica condicionada a decisões superiores, sem qualquer consulta prévia feita à comunidade escolar? Este quadro reflete, sem dúvida, a carência de políticas linguísticas educacionais claras que assegurem o direito de escolha por parte da comunidade escolar. Embora o texto de lei assegure o direito de escolha por parte da comunidade, estes

mesmos órgãos governamentais representados por secretarias estaduais e municipais tomam a decisão apoiada pelo CNE, que enfatiza a necessidade da língua inglesa para o mercado do trabalho e, agora explicitamente, também o espanhol.

Altenhofen (2013a, p. 18) alerta para a falta de participação da comunidade local, nas “decisões sobre línguas”, principalmente de falantes de línguas minoritárias. Ao mesmo tempo, questiona se “estaria toda e qualquer comunidade suficientemente esclarecida para tomar as decisões adequadas na gestão de sua(s) língua(s)?”. Como se vê, o ensino de LEs ou de LAs no contexto brasileiro vê-se enredado em um círculo vicioso: o esclarecimento das comunidades sobre a escolha de línguas depende de um amplo programa de conscientização linguística sobre o papel da DL; este depende, no entanto, da possibilidade da DL ocupar mais espaços no contexto escolar; este depende, no entanto, do esclarecimento das comunidades.

Convém retomar aqui que ações de promoção da PL são concebidas a partir da concepção de que as línguas não são percebidas de forma isolada, mas elas interagem entre si, são dinâmicas e se valem do conhecimento adquirido em uma língua para outras línguas. Ao promover a constituição de um repertório plural em cada indivíduo, busca-se valorizar toda e qualquer experiência linguística sem fazer juízo de valores ou diferença de *status* entre as línguas. Acredita-se que, a partir desta concepção, emergem ações de conscientização linguística dentro da sala de aula, em reuniões de professores e em atividades envolvendo a comunidade escolar.

Nos PCNEF – Língua Estrangeira de 5^a a 8^a série, encontra-se um texto sob o título de “A importância de outras línguas estrangeiras” que diz o seguinte:

A educação em Língua Estrangeira na escola, contudo, pode indicar a relevância da aprendizagem de outras línguas para a vida dos alunos brasileiros. Uma língua estrangeira, e neste momento historicamente o inglês, dá acesso à ciência e à tecnologia modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de se conceber a vida humana. Uma primeira tentativa de aproximá-los da Língua Estrangeira é fazer com que se conscientizem da grande quantidade de línguas que os rodeiam, em forma de publicações comerciais, de pôsteres, nas vitrinas das lojas, em canções, no cinema, em todo lugar. É verdade que o inglês predomina e a consciência crítica dessa situação deve ser considerada, mas há razoável quantidade do uso de outras línguas, tais como o italiano, o francês, o espanhol, o alemão, dependendo do contexto e das regiões. Essa quantidade de língua estrangeira tem de ser aproveitada, a fim de tornar significativo, porque concreto, algo que de outro modo nunca seria percebido como real, vivo, usado por milhões de seres humanos para se comunicar e conduzir a vida. (BRASIL, 1998, p. 65 e 66).

Verifica-se, no segmento citado, uma preocupação com a sensibilização à diversidade linguística presente em diferentes regiões e a importância de se desenvolver uma consciência

crítica a respeito do papel hegemônico da língua inglesa. No entanto, na prática, este fato raramente se concretiza. A aula de língua inglesa isola-se no ensino de sua língua, assim como a aula de português ou de outra LE fica encapsulada na sua especificidade. A falta de diálogo entre as línguas desde a formação do professor continua sendo uma realidade na maioria dos cursos de graduação em Letras e, conseqüentemente, se reflete na prática destes professores.

Fica, portanto, a pergunta como colocar em prática essa ação articulada entre as disciplinas de línguas e dessas com as demais disciplinas? Melhor dizendo, o que faz com que o professor de línguas assuma seu papel de gestor de uma política linguística para o plurilinguismo, em seu contexto de atuação?

3 Procedimentos metodológicos

Neste capítulo, apresento os procedimentos metodológicos que nortearam as diversas etapas desta pesquisa. Esses incluem abordagens qualitativas e quantitativas, de forma integrada. Nas últimas décadas, houve, segundo Baker (2008), um crescimento significativo no número de pesquisas que utilizam o método misto, qualitativo e quantitativo. Com isso, busca-se uma compreensão mais ampla, “between narrative skills and literacy development” como afirmam Melzi e Caspe (*apud* KING, 2008, p. xiii).

3.1 Entre a política linguística e a educação linguística

O objeto de estudo desta tese, a DL em contextos escolares e sua interface com a PL individual, conforme defini essas duas dimensões do multilinguismo/plurilinguismo, coloca algumas exigências específicas, sobretudo em relação às variáveis e recortes de análise a serem observados na metodologia. Tomando por base o objetivo central de compreender como se articulam os espaços para a DL através de ações de promoção da PL no contexto pesquisado, cabe antes de tudo definir o que entendo por espaços.

Os espaços de que trata este estudo são porções de um contexto, ou seja, determinam uma medida de ocupação desse contexto. O contexto, por sua vez, é o todo, que envolve algo ou alguém. Daí, falarmos em contexto escolar como o âmbito da escola, os limites da escola, seu território, assim como falamos em contexto familiar, contexto midiático, etc. O contexto escolar, por exemplo, compõe-se de uma série de espaços de ocupação, que se concretizam entre limites de tempo ou de lugar, ou os dois juntos, como por exemplo em um “espaço lúdico”, que é um lugar preparado para atividades lúdicas, contendo material lúdico, e que possui horários (medida de tempo) para funcionamento. Da mesma forma, em um contexto escolar, o espaço de tempo envolve, por exemplo, a carga horária de uma disciplina no

currículo, enquanto o espaço físico envolve o lugar, com características próprias, em que esta disciplina vai ser ministrada.

Como aqui se busca descrever como se articulam esses espaços através de ações, vemos que toda ação pressupõe uma tomada de decisões. E como os espaços são compartilhados, as tomadas de decisão precisam ser negociadas e conquistadas por meio de ações político-linguísticas. Segundo Spolsky (2008), o campo das políticas linguísticas pressupõe como principais componentes as práticas linguísticas, as crenças dos participantes e gerenciamento/gestão (cf. cap. 2). Evidencia-se, deste modo, a necessidade de conhecer as práticas linguísticas dos indivíduos que constituem a comunidade escolar, tanto no nível micro (contexto familiar) como no plano macro (contexto social mais amplo), e, ao mesmo tempo, observar quais são as crenças, representações e ideologias sobre línguas que estão presentes nesses contextos.

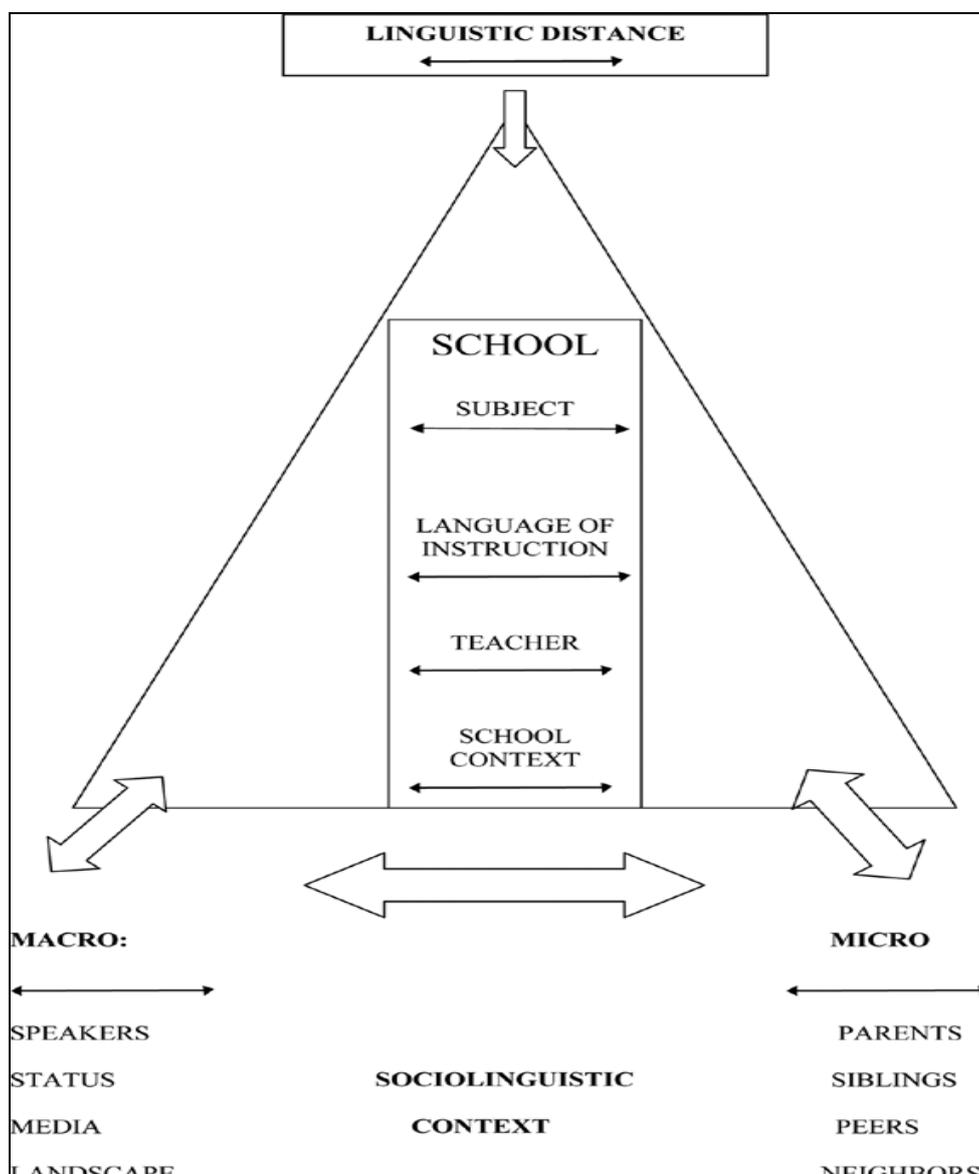
Segundo Cenoz, a relação entre escolas e a sociedade na qual elas estão inseridas é bidirecional. “The beliefs, attitudes and discourses of society are reflected in educational planning and specifically in language planning at school”⁸⁴ (CENOZ, 2009, p. 23). Nesta perspectiva, Spolsky enfatiza que falar de gerenciamento linguístico em contexto escolar é falar de educação linguística: “Management is modifying the language practice of someone by adding a language or changing the variety they use”⁸⁵ (SPOLSKY, 2008, p. 27).

Segundo Cenoz (2009), as variáveis educacionais na educação linguística referem-se de forma geral à educação e, de forma mais específica, ao ensino e aprendizagem de línguas. As variáveis específicas relacionadas às línguas incluem o uso de diferentes línguas como disciplina do currículo e como língua de instrução, a introdução de línguas em idades diferentes, o grau de plurilinguismo entre os professores e o uso de línguas no contexto escolar. Cada uma destas variáveis educacionais pode ser representada por um contínuo que vai do ponto “menos plurilíngue” ao “mais plurilíngue”, conforme mostra a Figura 3 abaixo (CENOZ, 2009, p. 35).

⁸⁴ “As crenças, atitudes e discursos de sociedade se refletem no planejamento educacional e, especificamente, no planejamento linguístico na escola.”

⁸⁵ “Gerenciamento é modificar as práticas linguísticas de alguém, adicionando uma língua ou mudando a variedade utilizada.”

Figura 3 – Contínuo de educação multilíngue



Fonte: Cenoz (2009, p. 35)

A variável <componente curricular>⁸⁶ (ou *subject*, cf. Figura. 3), ou o <uso de diferentes línguas como componentes curriculares específicos>, pode indicar a posição de determinado contexto escolar em um ponto específico do contínuo, se é mais ou menos favorável à PL. Três características podem ser consideradas: 1) o uso de mais línguas como componentes curriculares; 2) a integração dos diferentes componentes curriculares de línguas no *design* do currículo e no planejamento de aulas; 3) a intensidade de instrução e idade de início de aprendizagem das línguas (CENOZ, 2009).

⁸⁶ *Componente curricular* é também denominado de *matéria* ou *disciplina*.

Elorza & Muñoa (2008, *apud* CENOZ, 2009, p. 34) enfatizam a importância de se planejar um currículo que integre as diferentes línguas ensinadas na escola, seja como componente curricular ou como língua de instrução. Desta maneira, a variável <língua de instrução> implica duas características: 1) o uso de diferentes línguas “como línguas de instrução” e 2) a sua integração no *design* do currículo e no planejamento (coordenação entre professores e o programa curricular de línguas diferentes).

Por outro lado, a variável <professor> leva em conta dois aspectos relacionados à sua formação, a saber: 1) proficiência em diferentes línguas e 2) treinamento específico para a educação plurilíngue.

Por fim, a variável <contexto escolar>, entendida aqui como o espaço físico onde a escola funciona, refere-se ao uso de línguas no espaço da escola, para comunicação entre professores, pessoal da administração, alunos, pais, reuniões, conversas informais. A paisagem linguística configurada nas salas de aula e na escola de forma geral também faz parte do contexto escolar. Cenoz utiliza uma definição mais ampla em que necessariamente as línguas envolvidas não precisam ser todas utilizadas como meios de instrução, mas o objetivo deve ser o pluriletramento:

Multilingual education implies teaching more than two languages provided that schools aim at multilingualism and multiliteracy.⁸⁷ (CENOZ, 2009, p.32).

A educação plurilíngue, assim como a educação bilíngue, pode se estruturar de várias formas, porque ela está ligada ao contexto sociolinguístico onde a escola está inserida e, para tanto, leva em conta o *status* e o uso das línguas envolvidas.

Além das variáveis citadas acima, existem também variáveis de ordem mais individual, que no entanto podem afetar a aquisição/aprendizagem de língua e o seu uso. Entre elas incluem-se: a <aptidão individual do aprendiz>, as <variáveis atitudinais e motivacionais>, o <gênero>, a <ansiedade> e o <*status* socioeconômico> (ver ROBINSON, 2002; DÖRNYEI, 2006).

Deste conjunto de variáveis individuais, esta tese analisa especialmente as <motivações dos alunos nas escolhas das LEs que irão estudar>. A análise baseia-se nos dois tipos de motivação para a aprendizagem de LE, comumente considerados: a motivação

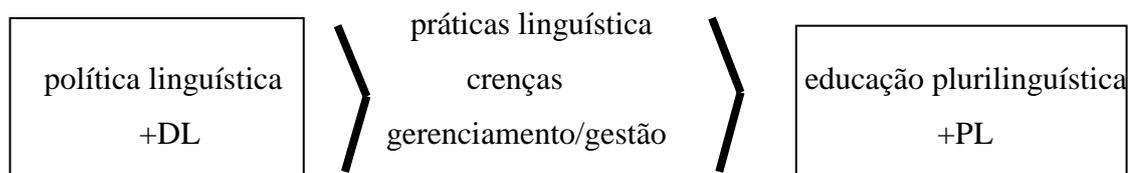
⁸⁷ “Educação plurilíngue implica em ensinar mais de duas línguas, contanto que as escolas visem o plurilinguismo e o pluriletramento”.

integrativa e a motivação instrumental (GARDNER & LAMBERT, 1972). Na motivação integrativa, o aprendiz deseja aprender a língua em questão por motivos de ordem mais afetiva, em que busca uma integração, se identificando com um aspecto relevante dessa língua, como aspectos culturais, língua de origem da família, aproximação com pessoas conhecidas etc. Na motivação instrumental, por outro lado, o aprendiz busca alcançar objetivos práticos, tais como um emprego melhor no futuro, vestibular, currículo etc. Observa-se que a motivação integrativa está mais associada a questões subjetivas, enquanto que a motivação instrumental é movida por percepções puramente práticas.

Muitas das variáveis e aspectos que Cenoz (2009) coloca em um conceito mais amplo de educação linguística escolar envolvem decisões sobre línguas que afetam a comunidade escolar como um todo. Por este motivo, situo esses aspectos no campo das políticas linguísticas escolares, apesar de incidirem diretamente sobre as questões de educação linguística. É, em certo sentido, muito difícil separar onde está o limite entre o campo das ações político-linguísticas, presentes no espaço conjuntural da escola, e o campo do ensino de língua, tradicionalmente encapsulado em uma sala de aula. Os dois níveis se interinfluenciam. As decisões ligadas às línguas no planejamento estrutural da escola e a “distribuição de espaços (lugar e tempo)” para elas afetam, de outro lado, o fazer pedagógico da sala de aula (aula de uma LE única, aula de LE como meio de instrução, aula de LEs no plural, em cooperação) e vice versa. A consciência desses dois planos de ação é crucial para uma mudança de paradigma no ensino de LEs. Ela redefine o papel do professor e da LE, que se estende para além da sala de aula.

O presente estudo concentra-se, primordialmente, no terreno das políticas linguísticas, tendo em vista o objetivo de identificar estratégias de “ampliação dos espaços da DL visando a promoção da PL”. Essas ações de promoção da PL fazem parte de uma educação plurilinguística (ver Fig. 4), como chamo aqui a meta principal da política linguística escolar para a DL, qual seja, de desenvolver uma “competência plurilíngue” e a “abertura à PL”. Esta se beneficia das articulações no nível político-linguístico, onde se busca garantir espaços e atitudes favoráveis à DL. É, por isso, este nível preliminar da política linguística o campo de observação que orienta nossa metodologia.

Figura 4 – Interfaces entre política linguística e educação linguística



Fonte: Própria autora

Neste sentido, partindo do pressuposto de que toda escolha, carga horária, línguas no currículo, atitudes são atos políticos e que esses atos estão fortemente embasados em ideologias e representações, é legítimo olhar para as tensões que se estabelecem através de um contínuo, conforme é apresentado na Figura 5 abaixo:

Figura 5: Contínuo das modalidades de políticas linguísticas

	[+ monolg]	↔	[+ plurilg]
[+ passivo]	silêncio (indiferença > omissão > antipatia)		tolerância (simpatia > empatia)
↕	assimilação discriminação > incriminação		pluralidade discurso retórico > participação
[+ativo]	silenciamento (opressão > proibição)		promoção (reconhecimento > ações)

Fonte: (ALTENHOFEN, 2013a, p. 103)

A observação, no contexto escolar, das categorias ou atos políticos expressos no contínuo de modalidades de políticas linguísticas de Altenhofen (2013a) permite antever as condições de implementação de ações de promoção da DL, além de identificar possíveis parcerias ou obstáculos, que podem se estender desde uma atitude mais passiva, ou menos explícita, até um engajamento mais ativo, ou mais eloquente, contra ou a favor, tendendo para uma língua única e soberana, ou para a PL. Nesse campo de lutas, como diria Paraíso (1996), muitas interpretações são possíveis. Assim, por exemplo, um discurso retórico pró-DL, embora não se concretize em ação efetiva, pode ao menos suscitar discussões e animar indiferentes, ou pode ao contrário provocar a antipatia de omissos. Seja como for, o que se deve destacar nesse contínuo é o reconhecimento de que cada ato ou postura representa um ato político (ou micropolítico, como vimos) favorável ou contrário às pretensões deste estudo, de identificar estratégias de promoção da PL, na constelação de fatores presentes em um

contexto escolar. Na seção a seguir, busco caracterizar o contexto pesquisado, representado neste estudo por uma escola pública federal, integrada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, conhecida como Colégio de Aplicação (CAp). Não há dúvida de que as condições de implementação de ações de promoção da PL variam de contexto para contexto. Mas, enfim, em que o contexto pesquisado se distingue de outros?

3.2 Breve caracterização do contexto pesquisado

O CAp, escola de educação básica (EB) e EJA, fundado em 1954, tem como finalidade desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão. Essa escola tem o compromisso construir conhecimento a partir de práticas pedagógicas inovadoras para a educação básica. Tendo como referência um ensino que compreende a interação dinâmica professor-aluno como base, o CAp procura desenvolver uma pedagogia a partir da análise de problemas, tendo por objetivo central a conscientização de valores humanos, a vivência constantemente recriada de conteúdos culturais, além da busca de formas democráticas de interação social. Nesse sentido, o corpo docente efetivo da escola se destaca pela busca de uma formação avançada. É composto por doutores (29%), doutorandos (17%) e mestres (45%), além de graduados e/ou especialistas/mestrandos. Os professores são agrupados por áreas, sendo que cada uma possui um coordenador. As áreas afins constituem um departamento, somando um total de quatro departamentos, a saber: Departamento de Comunicação, Departamento de Ciências Exatas e da Natureza, Departamento de Humanidades e Departamento de Expressão e Movimento.

O Colégio é uma instituição pública e federal, situado em um bairro popular da periferia, próximo à Universidade, e reconhecida pela comunidade como uma escola pública de qualidade, cuja entrada ocorre por meio de sorteio público. Seus 455 alunos de ensino regular têm atividades durante todas as manhãs e, a partir do 6º ano do EF, em duas tardes por semana, também. Além disso, nas demais tardes, a escola oferece aos alunos laboratórios de ensino, cursos de extensão e participação em projetos de pesquisa como bolsistas PIBIC-EM⁸⁸. Em suas instalações, há laboratórios de Informática, de Química e Ciências e de Física. Alunos de diferentes cursos de Licenciatura da UFRGS são acompanhados pelo corpo

⁸⁸ Para mais informações ver: < <http://www.cnpq.br/web/guest/pibic-ensino-medio>>.

docente da escola através de estágios. Além disso, a escola possui Programa de Monitoria Acadêmica, Programa de Estágio de Docência e Programa de Educação Continuada⁸⁹

O ensino de LEs é introduzido no primeiros anos escolares (1º ano dos EF). Em 2009, houve uma reestruturação no currículo de Línguas Estrangeiras, que inclui a ampliação da oferta de Alemão, Espanhol, Francês e Inglês. O objetivo dessa reestruturação foi propiciar o ensino de pelo menos três LEs, ao longo do período escolar, além de ampliar a carga horária de ensino de LEs. O processo de escolha dessas línguas, pelo aluno, será descrito e discutido no capítulo da análise dos dados.

3.3 Coleta de dados

A coleta de dados iniciou-se no segundo semestre de 2011 e se estendeu até meados de outubro de 2012, após parecer favorável da Comissão de Pesquisa do CAp. Durante esse período de pouco mais de doze meses, a observação participante deu-se de maneira constante. O acesso à escola foi beneficiado pelo fato de a pesquisadora também atuar como professora do mesmo contexto. O olhar da pesquisadora representou, assim, um olhar de fora com o qual se buscou identificar o olhar da professora e garantir, deste modo, maior imparcialidade e sistematicidade às observações.

Um dado que foge à observação direta é uma visão mais ampla sobre o universo de línguas (DL) presente na escola, principalmente, por se tratar de um contexto urbano e de grande heterogeneidade de classes sociais no que se refere à origem dos alunos. Essa heterogeneidade é garantida pela própria característica do ingresso desses alunos, feita por meio de sorteio. Ou seja, não ocorre seleção de ordem alguma; ocorre um sorteio aberto à diversidade.

Para obter dados sobre línguas, procedeu-se a um questionário intitulado de *Mapeamento linguístico escolar (MLE)*⁹⁰, com o intuito de conhecer melhor o contexto sociolinguístico da escola pesquisada. Além do MLE (cf. APÊNDICES A, B e C, aplicado a todos os alunos do EF e EM [APÊNDICE A], professores [APÊNDICE B] e funcionários [APÊNDICE C]), outros instrumentos também foram utilizados, conforme lista abaixo:

⁸⁹ Mais informações podem ser encontradas no site da escola. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/colegiodeaplicacao/> >. Acesso em: 30 de maio de 2013.

⁹⁰ Optou-se pelo termo mapeamento em lugar de censo, por entender que o termo mapeamento se adequa melhor aos propósitos do instrumento que é buscar e identificar as relações entre o participante e as línguas citadas por ele.

- a) Entrevistas semiestruturadas individuais com quatro professores de LEs e uma professora de Matemática⁹¹;
- e) Fichas de escolha da LE, preenchidas por alunos do 6º ano (ANEXO A), 7ª série (ANEXO B) e 1º ano do EM (ANEXO C);
- f) Documentos oficiais (LDB, DCNEB, PCNs, OCEM) e atas de reuniões da Área de LEs e de reuniões de Equipes de Trabalho do CAp;
- b) Questionários respondidos pelos professores de LE e LP (APÊNDICE F);
- e) Questionários elaborados para alunos do 2º e 3º ano do EM (APÊNDICES G e H);
- d) Questionário elaborado para pais/responsáveis dos alunos do 5º ano do EF (APÊNDICE I).

Na sequência, faço uma descrição mais detalhada de cada um dos instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.

3.3.1 Observação participante

A observação participante permite captar uma variedade de situações ou comportamentos que não são obtidos por meio de perguntas, mas sim observados diretamente na própria realidade, sem que se interfira no seu curso. As observações para este estudo, como disse, concentraram-se no período entre agosto de 2011 e outubro de 2012 (período em que mantive afastamento como professora). No entanto, não há como não considerar os anos anteriores em que participei ativamente como professora ativista de políticas linguísticas, porém não como pesquisadora (olhar de fora), pois buscava conscientemente interferir no contexto, em particular politizar a questão da DL juntamente com colegas da Área de LEs. Nesse processo de busca de sentido das complexas situações de sala de aula, reuniões e atividades extracurriculares, os conhecimentos adquiridos por mim como integrante do corpo docente do contexto pesquisado, contribuíram para compreender essa complexidade, embora nem sempre explicável. Para Morin, (2002, p. 72), enfrentar a complexidade do real significa perceber as ligações, interações e implicações mútuas de fenômenos multidimensionais e de realidades que são simultaneamente solidárias e conflitantes.

⁹¹ Que ministrou a Disciplina Integrada (MATLE) juntamente com professores de LEs, no 3º ano do EM.

Vale acrescentar que a escola em questão possui uma organização escolar dividida em quatro equipes de trabalho⁹², que incluem:⁹³

- Alfas: 1º ao 5º ano do EF;
- Amora: 6º ano e 6ª série do EF⁹⁴ (corresponde ao 6º e 7º anos);
- Pixel: 7ª e 8ª séries do EF (corresponde ao 8º e 9º anos);
- EM por redes: organização semestral (total de seis semestres).

Cada equipe de trabalho é composta por professores de diversas áreas, dentre os quais é eleito um coordenador. São, portanto, equipes interdisciplinares. Cada equipe é responsável pela organização de sua grade curricular, atividades pedagógicas, saídas a campo, organização das reuniões de equipe e pais, entre outras. O coordenador é o responsável pelos encaminhamentos junto aos outros setores da escola, tais como COMEN⁹⁵ e NAE⁹⁶. As reuniões de áreas e equipes de trabalho ocorrem semanalmente, nas quartas-feiras à tarde.

Dentro desta logística, foram realizadas observações em sala de aula, conforme Quadro 5 abaixo:

Quadro 5 – Aulas e número de horas/aula observadas

Equipe de Trabalho	Aulas observadas	Número de horas-aula observadas
Alfas	Disciplina de LEs	6 h/a
	Oficina: Com as línguas pelo mundo	8 h/a
Amora	Aulas de sensibilização à DL	4 h/a
	Disciplinas de espanhol, francês e alemão	1 h/a em cada língua
Pixel	Aulas de sensibilização à DL	4 h/a
	Disciplinas de inglês, francês, alemão e espanhol	1 h/a em cada língua
EM por redes	Disciplinas de inglês, espanhol, alemão, francês	1 h/a em inglês, alemão e francês e duas em espanhol
	Disciplina integrada: Matemática e LEs (MATLE)	30 h/a (foram observadas duas turmas do 3º ano)

⁹² Uma quinta equipe composta pela EJA, não foi incluída nesta pesquisa, por se tratar de um estudo de Educação Básica regular.

⁹³ Os nomes das equipes surgiram a partir de metáforas. O nome “Alfas” se refere a primeira letra do alfabeto grego e tem um valor numérico de 1, correspondendo a primeira etapa escolar, conhecida como anos iniciais. O nome “Amora” remete ao próprio fruto, que é composto por uma série de gominhos, fazendo alusão ao trabalho conjunto na construção do conhecimento. E “Pixel”, cujo nome foi dado por um grupo de alunos, refere-se aos inúmeros pontinhos necessários para formar uma imagem, ou seja, a ligação de diversos conhecimentos, que é a interdisciplinaridade.

⁹⁴ A escola segue com o currículo antigo de oito anos até a implementação total do currículo de nove anos, que no ano de 2012 havia alcançado o 6º ano.

⁹⁵ Comissão de Ensino do CAP.

⁹⁶ Núcleo de Apoio ao Ensino do CAP.

Tendo em vista as características do contexto pesquisado já mencionadas acima, é bastante comum a presença de alunos da graduação, estagiários ou pesquisadores que realizam observações em sala de aula. Com isso, a presença do observador é sentido como algo comum, devido a sua regularidade. Pelo fato de também atuar como professora neste contexto, minha presença na sala de aula não causou estranhamento ou curiosidade por parte dos alunos. Por outro lado, não se pode desconsiderar que o fato de o observador participante ser um colega do professor ministrante pode gerar algum tipo de desconforto ou cuidado especial por parte deste. Essa situação foi controlada adotando uma postura mais discreta, para não chamar atenção.

Além das aulas citadas acima, também fizeram parte das observações participantes o conselho de classe participativo dos alunos do 3º ano ao final do 1º bimestre de 2012; quatro reuniões da Área de LEs; reunião de pais das equipes do Amora, Pixel e EM por redes, no início do ano letivo de 2012.

Segundo Falkembach (1987), o diário de campo constitui um instrumento de anotações, um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão, para uso individual do investigador em seu dia a dia. Nele se anotam todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. Ele facilita criar o hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos.

O diário de campo, muito utilizado em estudos antropológicos, é um instrumento muito complexo que permite o registro das informações, observações e reflexões surgidas no decorrer da investigação ou no momento observado. Trata-se do detalhamento descritivo e pessoal sobre os interlocutores, grupos e ambientes estudados. As anotações incluem a dimensão de cunho mais interpretativo, considerando que, durante a observação de um fato, o pesquisador já pode registrar algumas análises sobre determinado aspecto. Segundo Bogdan & Biklen (1994), é o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da coleta de dados.

3.3.2 Entrevistas

Foram realizadas entrevistas com quatro professores de LEs e uma professora de Matemática (ministrante da Disciplina MATLE). Tendo em vista o grande número de

professores de LEs, optou-se por entrevistar um professor em cada etapa escolar, sendo que o critério de escolha, neste caso, foi o envolvimento do professor em várias ações de promoção da PL no período em que foi realizada a pesquisa. O objetivo principal foi de recolher informações complementares aos dados. Duas dessas entrevistas, realizadas com dois professores mais antigos, tiveram também o objetivo de reconstituir fatos da história de ensino de LEs na instituição pesquisada, tendo em vista que os registros em ata nem sempre contemplam todas as informações pertinentes ao percurso percorrido pela Área de LEs.

As entrevistas foram aplicadas aos sujeitos sem preocupação com o tempo, procurando sempre deixar os participantes responderem à vontade. Biggs (1986 *apud* BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 136), refere-se a este propósito defendendo que as boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os indivíduos estarem à vontade e falarem livremente dos seus pontos de vista. O que de fato ocorreu, a partir de questões semi-estruturadas elaboradas pela pesquisadora.

Durante as entrevistas foram realizadas notas de registro por parte do pesquisador, além da utilização do recurso de gravação em áudio, para fins de consulta e análise posterior.

3.3.3 Documentos

Foram analisados documentos oficiais referentes à educação, em grande parte já apresentados na seção 1.3. Partiu-se da Lei maior encontrada na LDB de 1996 atualizada (6ª edição), passando para as DCNEB mais recentes, ou seja, as DCNEF de nove anos (BRASIL, 2010) e as DCNEM (BRASIL, 2012). Na sequência, estão os PCNs, do EF (BRASIL, 1998) e do EM (BRASIL, 2000), seguidos dos PCN+ (BRASIL, 2002) e das OCEM (BRASIL, 2006), cuja análise e discussão foi feita nos capítulos 1 e 2.

Também tive acesso às atas de reuniões da Área de LEs e das Equipes de Trabalho, aos documentos elaborados pela Área, tais como o projeto de “Ampliação da oferta e da carga horária de LEs” e a “Proposta pedagógica da Área de Línguas Estrangeiras para a implementação do ensino fundamental de nove anos”. Todos esses documentos serviram para reconstituir, na análise dos dados, o processo de elaboração e implementação do Plano de Ação proposto pela Área de LEs.

Outro instrumento utilizado na análise dos dados são as fichas de escolha da LE e os motivos dessa escolha, preenchidas pelos alunos do 6º ano (ANEXO A), 7ª série (ANEXO B)

e 1º ano do EM (ANEXO C) do ano de 2012. As justificativas dadas pelos alunos foram sempre utilizadas na íntegra para fins de análise e identificadas pelas iniciais do primeiro nome e último nome do aluno, seguidos da série escolar e do nome da língua escolhida, conforme o exemplo: (A. V. 1º ano do EM/2012 – LE escolhida: Espanhol).

3.3.4 Questionários

O questionário é um instrumento que permite ao pesquisador analisar um comportamento social através de informações relativas aos indivíduos. Embora alguns autores apresentem algumas desvantagens referentes à utilização deste instrumento de coleta de dados (cf. PARDAL & CORREIA, 1995; QUIVY & CAMPENHOUDT, 1992), sabe-se que este é um dos instrumentos mais utilizados na investigação sociológica e educacional. Isto se deve na maioria das vezes à rapidez de se obter um número grande de dados comparáveis em um curto espaço de tempo. Para os propósitos deste estudo, considero o questionário um instrumento, sem dúvida, bastante adequado, na medida em que, se consegue obter informações relevantes e comparáveis acerca dos participantes: alunos, professores, funcionários e pais.

O questionário para os professores de línguas (APÊNDICE F) teve como objetivo conhecer o perfil desses professores, sua formação, concepções sobre DL, percepções sobre o ensino de LEs na escola, suas atividades e sugestões. Total de questionários respondidos: 18 de um total de 23 professores. Destes, 11 são professores de LEs e serão identificados, na análise, como PLE1, PLE2, e assim por diante. Os outros 7 são professores de LP, identificados como PLP1, PLP2 etc. Todos esses professores concordaram em participar da pesquisa assinando um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (ver APÊNDICE L). Importante ressaltar que no ano de 2012, em que foi realizada a coleta de dados, eu estava oficialmente afastada das minhas atividades como docente, para dedicação integral à pesquisa.

Tendo em vista que o “Projeto de ampliação da oferta e da carga horária de LEs” foi implementado em 2009 em duas turmas de 7ª série, que na época somavam um total de 70 alunos, foi elaborado um questionário (APÊNDICE G) com o intuito de conhecer as percepções sobre as escolhas de LEs feitas, bem como sobre o ensino e a aprendizagem desse grupo de alunos que, em 2012, frequentava o 2º ano do EM. Estes alunos fizeram a sua primeira escolha de LEs na 7ª série do EF em 2009, e a sua segunda escolha de LE 1º ano do EM em 2011. O questionário foi aplicado em outubro de 2012, perfazendo um total de 41

questionários respondidos. Este número se deve ao fato de que muitos alunos que iniciaram juntos na 7ª série não estão mais juntos no 2º ano do EM por diversos motivos, tais como reprovações ou transferência. Para fins de análise, os questionários foram identificados por números, além de conter informações sobre as duas LEs escolhidas, conforme exemplo. (QUESTIONÁRIO n.º. 6 – 2º ano do EM. LE escolhida no Pixel: Língua Francesa, LE escolhida no EM: Língua Alemã).

Para os alunos do 3º ano do EM foi aplicado um questionário (APÊNDICE H) no final do primeiro semestre de 2012, com o objetivo de conhecer as suas percepções sobre a disciplina integrada de Matemática e LE, chamada MATLE. Total de questionários respondidos: 49 (25 na turma 111 e 24 na turma 112). Para fins de análise optou-se em manter a divisão por turma. Desta forma, a identificação foi feita por números e por turma, por exemplo (QUESTIONÁRIO – 3º ano do EM, n.º. 11/111 – LE escolhida: Inglês).

Por fim, foi aplicado um questionário para os pais dos alunos do 5º ano do EF (APÊNDICE I) com o intuito de saber se os mesmos conhecem a proposta da escola e o que pensam sobre a possibilidade de estudar três LEs diferentes, escolhidas pelo ano e estudadas de forma consecutiva, a partir do 6º ano do EF. De um total de 25 questionários entregues em uma reunião de pais, 12 retornaram, os quais foram numerados e identificados conforme o exemplo a seguir: (QUESTIONÁRIO PAIS 5º ano do EF, n.º. 1).

Vale destacar que a decisão de aplicar os diferentes questionários surgiu como consequência de perguntas e hipóteses levantadas durante a observação participante, que se procurou testar por meio de entrevista ou aplicação de questionário específico.

3.3.5 Mapeamento linguístico escolar (MLE)

Inicialmente, no questionário denominado de *Mapeamento linguístico escolar*, pensou-se em reunir o maior número de informações possíveis sobre o repertório linguístico da comunidade escolar, relevantes para o *corpus* desta pesquisa e, ao mesmo tempo, permitisse uma aplicação ao maior número de alunos possível. Isso resultou, primeiramente, em uma discussão sobre qual seria o tamanho ideal de um questionário a ser aplicado em toda a escola, para alunos, professores e funcionários. Houve uma preocupação com o tempo necessário para o inquirido responder todo o instrumento, mantendo a mesma motivação e

atenção em todas as questões, até o final. Em segundo lugar, surgiu a questão sobre qual seria o melhor formato, com perguntas abertas ou fechadas.

Em um experimento piloto realizado em março de 2012, foi elaborado um questionário com perguntas abertas que constou de três páginas, o qual foi aplicado por mim em duas turmas de 8ª série do EF e que teve como objetivo conhecer as percepções dos participantes sobre línguas e sobre o ensino e aprendizagem de LE. Nesse experimento, observei que os participantes não mantiveram a atenção e o interesse em responder a todas as questões devido à extensão do questionário. Observei ainda que as perguntas abertas foram apropriadas, na medida em que, o participante era levado a uma maior reflexão sobre as línguas na sua vida, sem opções que influenciassem suas respostas. O objetivo foi valorizar o que cada participante tinha a dizer sobre o assunto.

Tendo em vista o exposto acima, optou-se por diminuir o tempo de aplicação do questionário, o qual foi reconfigurado para ocupar uma página (APÊNDICE A), constando de sete perguntas abertas, conforme mostra o Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 – Perguntas e objetivos do Mapeamento Linguístico Escolar

Perguntas	Objetivos				
1. Que línguas ou dialetos são falados na sua casa, além do português?	1. Conhecer os repertórios linguísticos que são efetivamente falados nos lares dos participantes. 2. Identificar se o participante vem de um lar monolíngue ou multilíngue.				
2. E você, em que língua se comunica em casa?	2. Identificar se o participante é falante (ativo) de alguma língua além do português				
3. Qual(is) língua(s) você estuda ou já estudou? Na escola: _____ Curso de línguas: _____	3. Identificar as línguas que o participante já entrou em contato institucionalmente.				
4. Que outra(s) língua(s) você aprendeu fora da escola ou de curso de línguas?	4. Identificar que outras línguas o participante aprendeu fora de uma instituição de ensino formal.				
5. Em que situações você tem contato com outras línguas diferentes do português? <table border="1" data-bbox="274 1697 742 1827"> <thead> <tr> <th>Língua</th> <th>Situação/interação com</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	Língua	Situação/interação com			5. Identificar as línguas e as situações em que o participante se dá conta de que há um código linguístico diferente do português presente naquela situação ou interação. O objetivo não é avaliar o grau de conhecimento que o participante tem na língua mencionada, mas sim, a percepção deste em relação à diversidade linguística presente no seu contexto social. Portanto, estas situações podem ser de línguas que eles conhecem bem ou de línguas que eles ainda não possuem conhecimento.
Língua	Situação/interação com				
6. Que língua(s), além do português, você acha que vai (vão) ser mais necessária(s) para seu futuro? Por quê?	6. Identificar as línguas que os participantes consideram necessárias na suas vidas.				
7. Que língua(s), além do português, você gostaria de estudar ou estudar mais? Por quê?	7. Identificar que línguas fazem parte dos desejos e sonhos dos participantes.				

O questionário para o MLE foi aplicado por mim a todos os alunos do EF e EM, professores e funcionários. Os questionários aplicados aos professores e funcionários foram adaptados para este público (ver APÊNDICES B e C). Da mesma forma que foram encontradas algumas dificuldades na elaboração do questionário, também sua aplicação trouxe algumas dificuldades que serão apresentadas e discutidas a seguir, nos procedimentos de aplicação do questionário.

O período de aplicação estendeu-se de junho a outubro de 2013, ocorreu portanto no mesmo ano letivo. Nesse período, houve um intervalo de aproximadamente dois meses, de meados de junho a meados de agosto, causado pela greve dos professores federais. O método de aplicação foi diferenciado, atendendo às necessidades de cada faixa etária. A diferença maior deveu-se ao preenchimento por escrito pelo aluno ou pela pesquisadora, no caso dos alunos de anos iniciais. No entanto, em todas as instâncias, procurei manter sempre o mesmo padrão de orientação e acompanhamento no preenchimento desses questionários.

Os funcionários responderam o questionário na maioria das vezes sem auxílio da pesquisadora, os quais foram procurados individualmente por mim. Foram respondidos 20 questionários de um total de 27 funcionários. As dúvidas mais recorrentes foram em relação à pergunta de nº 1. Alguns participantes disseram que, quando moravam com os pais, ouviam outra língua ou dialeto em casa. Argumentavam, no entanto, que esta não era mais a situação atual, em seus lares. Neste caso, a pesquisadora orientou aos participantes que registrassem sua situação atual e, se fosse o caso, de eles terem ainda algum contato com a língua ou dialeto mencionado, seja com parentes ou amigos, que o registro deveria ser feito na pergunta de nº 5, do questionário.

Os professores responderam ao questionário individualmente ou em pequenos grupos, na maioria das vezes sem o auxílio da pesquisadora. Da mesma forma, como no caso de alguns funcionários, alguns professores colocaram a mesma situação de terem convivido com outra língua ou dialeto, além do português, quando moravam com seus pais. A mesma orientação dada aos funcionários foi repassada para esses professores. Total de questionários respondidos pelos professores: 73 de 92. Essa diferença entre o número de questionários respondidos e o número de professores deveu-se a motivos diversos, entre os quais afastamento para estudos de mestrado ou doutorado (aproximadamente 10 professores) ou outros motivos como licença-saúde, transferência para outras unidades, acompanhamento de cônjuge, etc.

Quanto aos alunos, foram respondidos 454 questionários de um total de 544 alunos, a aplicação teve algumas particularidades devido ao número de participantes e à diferença de idade. Os alunos do 1º e 2º anos do EF foram chamados pela pesquisadora em grupos de três a uma sala de apoio perto da sala de aula. A pesquisadora lia a primeira pergunta, explicava e então cada aluno respondia individualmente e a pesquisadora anotava as respostas. Este método mostrou-se eficiente para as perguntas 1, 2, 3 e 4. No entanto, nas perguntas 5, 6 e 7, observei que alguns alunos repetiam as escolhas feitas e ditas pelo colega que havia respondido anteriormente.

Para os alunos do 3º, 4º e 5º anos, o questionário foi aplicado na aula de LE pela pesquisadora, que contou com o apoio das professoras de Espanhol e Inglês. O método utilizado foi de leitura em voz alta de cada questão. Após a leitura da questão, a pesquisadora explicava qual o objetivo da pergunta e então os alunos escreviam sua resposta. As professoras de Inglês e Espanhol circulavam entre os alunos para auxiliá-los na escrita ou explicar novamente a questão.

Nas demais séries do EF, 6ª, 7ª e 8ª, a pesquisadora também leu e explicou cada questão. Nas turmas do EM, a pesquisadora não sentiu a necessidade de ler ou explicar todas as perguntas. No entanto, os alunos foram avisados de que eles podiam perguntar algo sobre o questionário sempre que fosse necessário. Em todas as turmas em que o questionário foi aplicado, sempre surgiram dúvidas referentes às perguntas 1 e 5.

As dúvidas mais comuns em relação às perguntas 1 e 2 podem ser ilustradas por meio dos seguintes depoimentos:

1. “Minha mãe está estudando inglês e fala comigo de vez em quando, posso colocar que falo inglês em casa?” (Aluno do 4º ano do EF).
2. “Meu pai fala espanhol, mas não mora comigo” (Aluno do 3º ano do EF).
3. “Minha vó fala italiano, mas não mora na minha casa, mas eu vejo ela todo dia, porque ela mora atrás da minha casa” (Aluna da 8ª série do EF).
4. “Minha mãe tem um namorado que mora na França, e ela fala em francês com ele pelo telefone” (Aluno do 3º ano do EM).
5. “Meu pai sabe falar inglês, espanhol e alemão, mas não fala em casa” (Aluno do 4º ano do EF).

Sempre que estas questões acima ou similares surgiram durante a aplicação do questionário, elas eram discutidas entre a pesquisadora e o grupo de alunos. Quando a língua era efetivamente e diariamente falada, como no depoimento 3, em que a avó fala italiano, mas não mora na mesma casa. No entanto, a interação entre o participante e a avó é diária, devido à proximidade da moradia. Caracterizando o efetivamente e o diariamente, o participante fazia o registro da língua em questão. Entretanto, quando a língua mencionada era falada esporadicamente, conforme depoimentos 2 e 4, a recomendação da pesquisadora era de que esta língua fosse registrada na pergunta nº. 5 do questionário, pois o contato não era diário. Outro aspecto levantado foi o fato de que alguém da família estuda ou estudou alguma LE e, desta forma, compreende e sabe falar a(s) LE(s), no entanto, a língua não é falada diariamente nem de forma efetiva, ou seja, existem alguns momentos em que a LE é mencionada ou falada, como pode ser visto nos depoimentos 1 e 5.

Os depoimentos acima demonstram as diversas situações de contatos com outras línguas, próprias da sociedade atual, caracterizada pela mobilidade, aperfeiçoamento profissional e relacionamentos familiares.

A pergunta 3 não gerou dúvidas. Com relação à questão 4, o objetivo era de verificar se os participantes aprenderam alguma LE fora de um contexto institucionalizado de ensino. Entretanto, essa questão mostrou-se bastante complexa, devido ao conceito de aprendizagem. Muitos participantes, por exemplo, mencionaram que eles aprenderam mais inglês por conta própria através de jogos, filmes e internet, do que na própria escola.

A pergunta 5 foi a questão que demandou mais tempo e reflexão por parte dos participantes. O objetivo consistia em fazer um levantamento de situações em que os participantes se dão conta de que estão em contato com outras línguas, além do português. Esse contato poderia ser com línguas das quais eles possuíam muito, pouco ou nenhum conhecimento. Observou-se que esta questão desencadeou nos participantes uma reflexão sobre seus contatos com outras línguas. Enquanto alguns conseguiam se lembrar de muitas situações, outros diziam não se lembrar ou não ter contato com outras línguas. Devido a esse comportamento, observado durante a aplicação do questionário, realizou-se um experimento à parte com um único grupo de alunos, o qual será discutido na próxima subseção 3.3.6, dada a sua relevância para os objetivos desta pesquisa.

As perguntas 6 e 7 não geraram dúvidas, apenas observei que alguns alunos não justificaram a(s) línguas escolhidas por algum motivo, que pode ser desinteresse ou por não saberem o motivo de sua escolha.

3.3.6 Questão complementar ao MLE; consciência da diversidade de línguas

Sem dúvida, a pergunta 5 desencadeou nos participantes uma reflexão sobre seus contatos com as línguas diferentes do português. O dar-se conta de quais línguas estão presentes nas suas vidas e as situações de contato variaram de indivíduo para indivíduo. Com o objetivo de verificar o que os participantes lembravam espontaneamente sobre seus contatos com outras línguas e o que eles diziam lembrar quando lhes era apresentada uma lista de opções, apliquei outro instrumento em apenas um grupo de alunos, logo após o questionário em questão. Este novo instrumento constava apenas da questão 5, desta vez com uma grade de opções de línguas e situações de uso (APÊNDICE D). Os participantes deste experimento foram 27 alunos do 1º ano do EM, com idade entre 14 e 16 anos. As categorias de análise referem-se às opções contidas na grade do segundo instrumento. Essas categorias foram levantadas a partir de registros feitos por alunos nos questionários já respondidos e de observações de contato com línguas na sociedade de forma geral.

Para análise dos dados foi utilizado o programa SPSS 18,0. Os dados nominais foram expressos através de análises de frequência. Para verificar a normalidade dos dados, foi utilizado o teste Kolmogorov-Smirnov e para verificar a associação entre os resultados sem o uso de grade de categorias e com o uso de grade de categorias, foi utilizado o teste Wilcoxon Signed Ranks Test. Para todas as análises, foi considerado como significativo um $p < 0,05$.

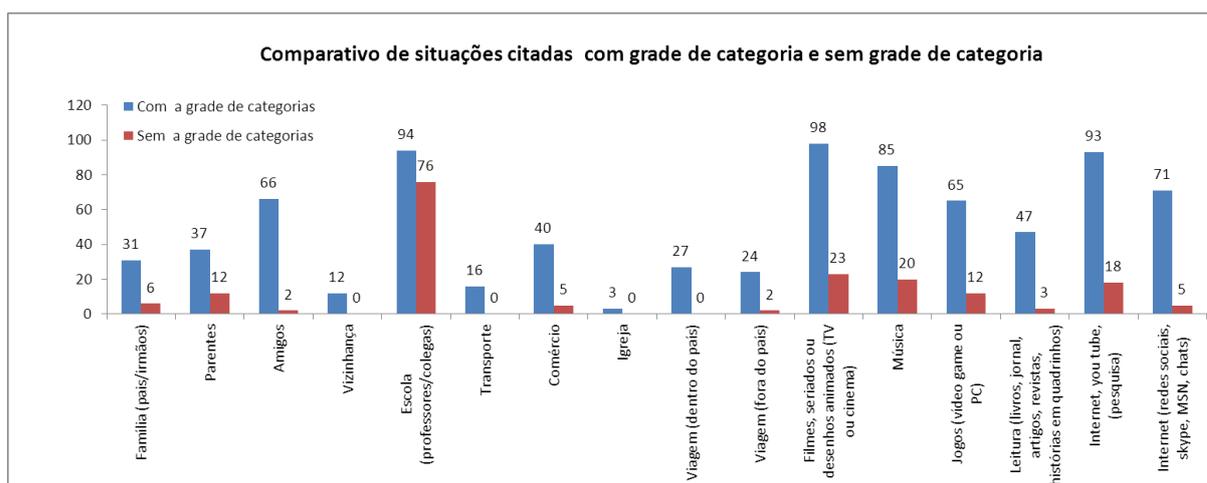
Em todas as análises houve uma diferença estatisticamente significativa quando os dois instrumentos foram comparados, o primeiro sem grade de categorias e o segundo com grade de categorias, ou seja, em todos os casos os participantes se lembraram de mais situações de contato com outras línguas, quando foram apresentadas as categorias (ver gráficos no APÊNDICE E).

Observou-se que, quando as categorias foram apresentadas em uma grade no questionário, os participantes responderam positivamente quanto à diversidade de línguas presente na sociedade de modo geral. Entretanto, quando não lhes foi apresentada uma grade contendo as categorias, as situações de contato com outras línguas que foram lembradas espontaneamente pelos participantes, na grande maioria, envolveram somente as línguas ensinadas na escola. Isto se deve, possivelmente, ao fato de que estes alunos, por possuírem algum conhecimento linguístico e/ou cultural nestas línguas, conseguem estabelecer algum tipo de interação, quando entram em contato com as mesmas no seu dia a dia. Daí,

novamente, se percebe a importância da escola de trazer as línguas para dentro da sala de aula, despertando no aluno uma consciência linguística que não fica restrita aos muros da escola, mas que se torna parte das práticas sociais e culturais deste indivíduo.

Por fim, conforme Figura 6, se olharmos para as categorias mais citadas nos dois instrumentos (com e sem grade) percebemos que as categorias são as mesmas. O número maior de citações no instrumento com a grade de categorias foram as categorias de ‘Filmes’ (98%), ‘Escola’ (94%), ‘Internet’, You Tube, pesquisa, (93%) e ‘Música’ (85%). Em contrapartida, o maior número de citações sem apresentação da grade de categorias foram as categorias de ‘Escola’ (76%), ‘Filmes’ (23%), ‘Música’ (20%) e ‘Internet’ (You Tube, pesquisa).

Figura 6: Comparativo de situações de contato com outras línguas, além do português (com grade de categorias e sem grade de categorias)



Portanto, o que varia não são as categorias, que aqui se referem às situações de contato, mas o número de participantes que percebem espontaneamente o contato com outras línguas nestas situações. O perceber espontaneamente está intimamente ligado à sensibilização e à conscientização linguísticas do indivíduo face à diversidade de línguas na sociedade. Feita esta análise e reflexão, enfatizo que a finalidade desta questão não é de o participante apontar as línguas presentes na sociedade, mas de através de uma reflexão de suas práticas culturais perceber com quais línguas, além do português, ele entra em contato e em que situações isto acontece.

3.4 Procedimentos de análise e discussão dos dados

A análise e discussão dos dados da pesquisa, no capítulo 4, segue uma metodologia mista, quantitativa e qualitativa. Tomando por base o objetivo central de compreender como se articulam os espaços para a DL através de ações de promoção da PL, o esforço maior consistiu em identificar estratégias de implementação dessas ações. O termo *estratégia* é entendido como “ação ou caminho mais adequado a ser executado para alcançar um objetivo ou meta”. Essas estratégias (ações) encontram-se divididas em três partes. Na primeira parte – “Estratégias para a articulação de uma política plurilinguística” –, são discutidas e analisadas as estratégias utilizadas no processo de criação de uma política para a DL. A segunda parte refere-se às “Estratégias para subsidiar ações de promoção da PL”, que subsidiam o planejamento de ações, porque ajudam a adequar ou justificar uma ação. Por fim, a última parte diz respeito às “Estratégias de implementação de ações de promoção da PL”, na qual serão analisadas ações de promoção da PL concretas implementadas e/ou em fase de implementação. Chegamos, assim, ao capítulo da pesquisa propriamente dita.

4 ANÁLISE DE DADOS

Conforme salientei no capítulo anterior, a análise do contexto pesquisado, tendo em vista os aspectos que o caracterizam (seção 3.2) e os dados obtidos por diferentes vias (seção 3.3), tem como objetivo central identificar estratégias de promoção da PL, na constelação de fatores presentes nesse contexto. A noção de “estratégia” já resulta de um entendimento que se foi adquirindo da dinâmica de ampliação dos espaços da DL na escola, processo do qual a pesquisadora participou como professora e articuladora sobretudo no que diz respeito às LEs presentes no currículo. Tal situação exigiu o cuidado de separar o professor e o pesquisador. Vale destacar que a pesquisa se sucedeu a um conjunto de ações que já haviam ocorrido e do qual a pesquisadora participou ativamente, porém como professora, e não como pesquisadora. Neste sentido, constitui um dado de pesquisa, também, reconstruir como se deu esse processo. Ou seja, desempenha um papel relevante na pesquisa responder à pergunta sobre as “estratégias que foram e continuam sendo determinantes para o fomento da PL na escola”. Essas estratégias dividem-se em três grupos, quais sejam: a) estratégias para a articulação de uma política plurilinguística; b) estratégias para subsidiar ações de promoção da PL; c) estratégias de implementação de ações de promoção da PL. Começamos com o primeiro ponto.

4.1 Estratégias para a articulação de uma política plurilinguística

Com “estratégias para a articulação de uma política plurilinguística” refiro-me às “ações disparadoras” que atuam na criação de uma política para a DL. As estratégias empregadas na articulação de uma política plurilinguística antecedem, nesta tese, o período da coleta de dados, que já se defrontou com o processo em andamento. Para identificar essas estratégias, foi preciso por isso *historicizar* / *reconstruir* o processo com base nos dados coletados e da observação da pesquisadora como professora e integrante do corpo administrativo que participou desse processo.

Para tanto, foram identificadas três estratégias básicas que abriram caminho para a criação de ações de promoção da PL no contexto escolar e que resultaram em atos políticos e de gerenciamento linguístico. São elas: a) Diagnóstico do contexto educacional; b) Flexibilização da gestão escolar; c) Ações conjuntas como princípio.

4.1.1 Diagnóstico do contexto educacional

Com o *diagnóstico do contexto educacional*, tem-se por objetivo “perceber/dar-se conta” do contexto social, econômico e cultural no qual a escola se encontra inserida”. Por meio do diagnóstico, busca-se não apenas reconstruir o processo histórico que resultou em determinadas decisões sobre línguas, mas também se identificam competências, experiências, parceiros e problemas e/ou possíveis mudanças relacionadas ao contexto social, econômico e cultural e às práticas político-pedagógicas em andamento. Esta estratégia exige uma ação reflexiva por parte dos gestores, no sentido de, ao conhecer os fatos que antecedem uma situação atual, fazer uma reflexão sobre as ações desenvolvidas no contexto educacional, estabelecendo relações entre aspectos sociais, econômicos e culturais da comunidade escolar.

Na escola pesquisada, o contexto educacional tem se modificado nos últimos anos, principalmente quanto à caracterização socioeconômica do corpo discente. No passado, meados dos anos 80, o ingresso de alunos no CAP/UFRGS era por meio de provas de conhecimento classificatórias, resultando em um público muito seletivo, conforme reportagem abaixo da Revista Adverso da Associação de docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ADUFRGS):

O alto nível dos alunos resultado da qualidade de ensino somados à realidade cultural na qual estavam inseridos – a maioria era oriunda de famílias cultas e letradas – conferia ao Colégio de Aplicação um *status* de escola de Primeiro Mundo e garantia um percentual grande de aprovação no vestibular da UFRGS. No entanto, a experiência com esse público culturalmente seletivo começou a dificultar a produção de material pedagógico para as demais escolas públicas, frequentadas por estudantes em sua maioria, oriundos de classes populares. Sérgio Cordeiro acredita que este fato pesou na decisão de mudar a forma de ingresso para sorteio aberto à toda comunidade.vida.

[...]

Sem dúvidas, o ingresso através de sorteio público mudou a face humana do Colégio de Aplicação, por onde hoje circulam alunos das mais variadas etnias e classes sociais, e desafiou os educadores a buscar um nivelamento no ensino sem que houvesse perda de qualidade. Porém, mais importante do que tudo: democratizou o ensino público qualificado e formador de cidadãos críticos, quebrando a lógica da perpetuação do saber entre a elite cultural econômica. “Lidamos com a mais variada gama de alunos, desde aquele que mora em vilas e tem pais com pouco estudo, até

filhos de intelectuais e empresários” ressalta o atual diretor do CAp [...].⁹⁷ (Adverso, n. 166 - Maio de 2009).

Além disso, em 1996, o colégio que até então se localizava na região central foi transferido para uma região mais periférica, ganhando uma sede própria no Campus do Vale da UFRGS. Esses dois fatores, localização geográfica, de um ponto urbano central para a periferia, e o perfil do público-alvo, cuja entrada era por provas classificatórias e atualmente é através de sorteio público, resultaram em mudanças no contexto sociolinguístico do corpo discente.

Este fato gerou constantes reflexões e reformulações no currículo escolar, que hoje luta para manter os padrões legitimados pela sociedade com alunos de periferia que não têm o mesmo capital cultural (BOURDIEU, 1989; 1991), nem o mesmo nível socioeconômico dos outros tempos. As mudanças constatadas trouxeram consigo preocupações que vão além de questões pedagógicas, tais como merenda escolar, oferecimento de aulas de apoio no turno inverso, assistência financeira por parte da COPAME para alunos carentes, além de tantas outras questões sociais e culturais que emergem no dia a dia do convívio escolar.

As consequências dessas mudanças também repercutiram no ensino de LEs. Inicialmente, mantinha-se praticamente a mesma estrutura curricular do período anterior a essas mudanças, conforme mostra o Quadro 7 abaixo.

Quadro 7 – Carga horária de LEs no currículo em 2007

Ano-base 2005	Línguas no currículo e horas semanais de 45min
Alfas (2 ^a a 4 ^a séries)	Inglês (2 h/a)
Amoras (5 ^a e 6 ^a séries)	Inglês e Espanhol (aproximadamente 2 h/a)
7 ^a e 8 ^a série	Inglês (2 h/a), Espanhol (2 2h/a), Alemão ou Francês (2 h/a). Os alunos estudavam três línguas de forma concomitante nessas duas séries.
Ensino Médio	Inglês (2 h/a)

Tomando por base o ano de 2005, nas séries iniciais (ou anos iniciais) era oferecida a Língua Inglesa a partir da 2^a série. A partir da 5^a série (ou 6^o ano), os alunos passavam a estudar também a Língua Espanhola. Nessa etapa, 5^a e 6^a séries (ou 6^o e 7^o anos), conhecida como Projeto Amora⁹⁸, que se constitui de uma proposta interdisciplinar, na qual os alunos desenvolvem projetos de aprendizagem, ministravam-se aulas de Inglês e Espanhol.

⁹⁷ Disponível em: <<http://www.adufrgs.org.br/adverso/edicao-no-166/>>. Acesso em: 20 de abril de 2013.

⁹⁸ O Projeto Amora objetiva a reestruturação curricular caracterizada pelos novos papéis do professor e do aluno demandados pela construção compartilhada de conhecimentos a partir de projetos de aprendizagem e integração das tecnologias de informação e comunicação ao currículo escolar. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/projetoamora>>. Acesso em: 25 de março de 2013.

Na 7ª e 8ª séries (ou 8º e 9º anos), havia uma carga horária de 6 h/a para as LEs, na qual os alunos estudavam simultaneamente três LEs: inglês (2 h/a), espanhol (2h/a) e o aluno optava por alemão ou francês (2h/a). Entretanto, a carga horária de 2 h/a para cada língua acabava frustrando professores e alunos quanto à aprendizagem de modo geral, que não passava de noções básicas em cada língua. Além disso, essas línguas eram vistas como disciplinas separadas entre as quais raramente se realizavam atividades integradas.

No EM, todos os alunos estudavam uma LE, o inglês, e eram agrupados por níveis de conhecimento desta língua. Isso gerava constrangimento entre eles, pois eram rotulados de acordo com o nível em que eram classificados. Por exemplo, os alunos que faziam parte do nível 'A', os mais avançados, eram considerados 'inteligentes' pelos outros alunos. Consequentemente, nos grupos 'C', 'D' e 'E' havia uma ideia por parte dos próprios alunos, que se autodenominavam de "burros", já os professores queixavam-se de que esses alunos demonstravam pouco interesse ou "tinham dificuldades para aprender línguas". No entanto, essas dificuldades se confundiam com a falta de motivação e interesse desses alunos, que passavam a reproduzir um comportamento a partir do rótulo estipulado no nivelamento. Ao mesmo tempo, os alunos dos grupos 'A' e 'B', em que a maioria frequentava cursos livres de língua inglesa fora da escola, demonstravam-se entediados nas aulas e, por vezes, arrogantes com colegas e professores.

Esse quadro – de uma DL de oferta sem aprofundamento da oferta – sinaliza alguns pontos essenciais. O que estava em jogo, no ensino de LE a esses diferentes grupos 'A', 'B', 'C', 'D' e 'E' separados por níveis, não era a aptidão individual de cada aluno (se era 'mais inteligente' ou 'mais burro'), mas muito mais as experiências e oportunidades de cada um, obtidas ao longo da vida, de interagir com outras línguas. Nesse sentido, o nivelamento, na maioria das vezes, denunciava, na verdade, a condição social do aprendiz, identificando quem tinha mais ou menos condições econômicas. É neste contexto de inclusão dos mais favorecidos, que ocorria – debaixo do mesmo 'teto' da escola – a exclusão dos menos favorecidos. As preocupações e conflitos por parte dos professores de que os alunos não possuíam o mesmo interesse e disposição para a aprendizagem de LEs, eram constantes, conforme relato de uma professora de LE:

[...] os alunos eram divididos por níveis de proficiência, o que acarretava uma baixa autoestima naqueles grupos de menor performance linguística. (QUESTIONÁRIO, PLE7).

A mudança do contexto sociolinguístico, econômico e cultural dos alunos que resultou em um novo perfil discente e uma nova configuração do entorno da escola, transferida para uma outra área, levou o grupo de professores de LEs, na época composto por seis professores efetivos, repensar a divisão por níveis no EM. A preocupação maior consistia em criar uma estrutura que atendesse a inclusão social mais justa, ao invés de reforçar as desigualdades. Foi então que, em 2006, o grupo de professores decidiu por não fazer mais a separação dos alunos por níveis de conhecimento de inglês, a implementação começou de forma gradativa pelo 1º ano do EM. Cada turma passou a ser dividida aleatoriamente em dois grupos, de aproximadamente 17 alunos⁹⁹. A abordagem, nesta nova proposta, baseava-se nos princípios vygotskianos (VYGOTSKY, 1993; 1994) sobre interação, em que a construção se dá a partir da interação entre pares de maior e menor conhecimento, conforme consta nos PCNEF de Língua Estrangeira:

O processo de aprendizagem, mediado pela interação, vai levar à construção de um conhecimento conjunto entre o aluno e o professor ou um colega. Para que isso ocorra, o processo envolverá dificuldades e sucessos na compreensão, negociação das perspectivas diferentes dos participantes e o controle da interação por parte deles até que o conhecimento seja compartilhado. Em última análise, o processo é caracterizado pela interação entre os significados ou conhecimento de mundo do parceiro mais competente (em sala de aula, o professor ou um colega) e os do aluno. Muitas dificuldades na aprendizagem são geradas, exatamente, por essas diferenças, que vão determinar expectativas e condições de relevância diferentes sobre o que se fala. (BRASIL, 1998, p. 58 e 59).

Para tanto, foi elaborado um plano de ensino de inglês para os 90 alunos (total de três turmas) do 1º ano do EM. Esse plano continha um projeto de escrita coletiva de um texto teatral em língua inglesa por meio de uma plataforma digital, conhecido como Projeto Webwriters¹⁰⁰ (ver BROCH, 2008). Esse projeto foi o vencedor no Concurso Internacional EducaRede, na modalidade “Uso da Internet na Escola - Ensino Médio”¹⁰¹, na fase nacional e também na fase internacional, em que foi desenvolvido um projeto colaborativo com a Argentina.

Além disso, tendo em vista o espaço reduzido da disciplina de LE no currículo escolar (2 h/a), surgiram iniciativas, por parte de alguns professores, para ampliação do espaço de exposição e interação com a(s) LE(s), através de ações extracurriculares, que se apresentavam

⁹⁹ O trabalho com grupos menores nas aulas de LEs já era uma prática na escola.

¹⁰⁰ Para mais informações ver documentário feito pela UFRGS TV “Conhecendo a UFRGS – Drama Club/Webwriters (parte 1)”, disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=gAOrA3meVbc>> e “Conhecendo a UFRGS – Drama Club/Webwriters (parte 2)”, disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=KIHQbYu9awM>>. Acesso em: 25 de novembro de 2013.

¹⁰¹ Ver <http://br.imprensa.telefonica.es/documentos/070925_Vencedores_Concurso_EducaRede.pdf>. Acesso em: 25 de novembro de 2013.

como um espaço adicional. Entre essas ações, destaco o Projeto Drama Club¹⁰², que teve início em 2004 e, atualmente, está na sua 10ª edição. Seu objetivo principal é a abertura de um espaço fora da sala de aula em que os participantes possam praticar a LE através da interpretação de clássicos da literatura universal. O projeto teve uma ótima repercussão na comunidade escolar, além de representar o colégio em eventos da universidade e fora do âmbito escolar. A língua foi associada a uma atividade prazerosa que incluía alunos diversos, independente do seu nível de conhecimento linguístico na língua em questão, conforme mostram os depoimentos¹⁰³ abaixo:

Não, minha percepção mudou. No começo, eu levava mais como só um projeto extracurricular, nada de mais, e hoje eu vejo que, principalmente eu que trabalho com essas coisas de ator e teatro, tevê, cinema essas coisas assim é um baita de um currículo, porque é um diferencial. Em Porto Alegre, pelo menos, em todos os lugares que eu vou fazer uma entrevista pra alguma coisa e eu falo que faço teatro em inglês há um bom tempo, já é um diferencial, um baita de um diferencial. Então eu acho que isso, que pra mim era só uma atividade extracurricular, vai valer pra vida toda, porque é um currículo pra mim [...] se fosse outra língua, eu faria também. Francês, espanhol, italiano o que fosse. (G.A. – 3º ano do EM/2010).

A convivência das pessoas, como elas interagem no fazer a peça e tudo mais. Eu acho muito legal como as pessoas se tratam. Às vezes, têm muitos erros de inglês e as pessoas não chegam: – Ai, tá errado. Elas ficam lá insistindo e dizendo: – Ai, é assim. E tudo mais. (A. M – 8ª série do EF/2010).

Diante desse quadro, o grupo de professores de LEs percebeu a importância de se criar espaços de contato e interação para e em LEs dentro da escola, não só dentro no currículo, mas também fora do currículo, que é uma das estratégias elencadas pelo Plano Nacional da Educação no item 2.10, que diz o seguinte: “oferecer atividades extracurriculares de incentivo aos/às estudantes e de estímulo a habilidades, inclusive mediante certames e concursos nacionais” (cf. Projeto de Lei Nº 8.035-B DE 2010).

Uma outra iniciativa observada nesse processo de mudanças e adequações foi a criação de um evento na escola denominado de “Semana de Línguas Estrangeiras”, que em 2008 passou a ser conhecida por “Semana de Línguas”, pela adesão da área de LP, conforme extrato da ata da Área de LEs: “Ficou decidido que a ‘Semana de Línguas Estrangeiras’ a partir deste ano incluirá a Área de Língua Portuguesa, passando a chamar-se ‘Semana de Línguas’”. (Ata da Área de LEs - 3/3/2008). O evento, lançado em 2005, concentra atividades diferenciadas sobre/de línguas e culturas, durante uma semana e envolve a escola inteira, incluindo séries do EF e do EM. Para tanto, são convidados palestrantes, intercambistas, entre

¹⁰² Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/dramaclub>>. Acesso em: 25 novembro de 2013. Ver também <<http://acervoeducarede.wordpress.com/tag/concurso-educarede/>>. Acesso em: 25 novembro de 2013.

¹⁰³ Estes depoimentos foram coletados no ano de 2009 e se encontram no site do projeto.

outros, e realizadas feira de livros, interpretações teatrais, oficinas, envolvendo o maior número possível de línguas ensinadas ou não na escola. Pode-se afirmar que, através deste evento, a área começava a assumir explicitamente uma política linguística para a DL, que aos poucos foi incluindo questões do currículo escolar. Vale destacar que a “Semana de Línguas” não girava em torno de uma LE, mas em torno da DL. Estudos e projetos mostram que a promoção de uma língua por meio da promoção da DL como um conceito ou um princípio mais amplo é o caminho mais exitoso (cf. HÉLOT, 2006, 2012; ANDERSON, 2009), que realmente desencadeia uma mudança, pois o foco não são as especificidades de uma língua mas a postura dos indivíduos caracterizada por uma abertura às línguas no plural (*ouverture aux langues*). Ver a diversidade de línguas, de oferta de línguas, não como uma concorrência, disputa de mercado, em que as línguas majoritárias reservam a sua parte, mas o contrário, ver a diversidade como uma complementação mútua, um conhecimento em conexão, um enriquecimento (*enrichment* ou *empowering* – cf. CUMMINS, 2000), constitui uma estratégia vital para a promoção da pluralidade linguística e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma competência plurilíngue.

Observou-se que existem alguns fatores determinantes para o êxito destas ações em andamento no contexto pesquisado. Na primeira ação, o *Projeto Drama Club*, destacam-se duas variáveis: 1) a motivação do aluno; 2) o uso efetivo da LE para fazer algo; e 3) a satisfação e autoestima do aluno participante. Na segunda ação, a *Semana de Línguas*, destacam-se: 1) a curiosidade e abertura às línguas em geral através do contato com diversas línguas estudadas ou não na escola, tais como LIBRAS, línguas africanas, entre outras; e 2) o desenvolvimento de uma consciência linguística e cultural por parte dos participantes.

Partindo do princípio de que essas variáveis <motivação>, <uso efetivo da LE>, <autoestima>, <sensibilização/abertura à DL> e <consciência linguística e cultural> exercem um papel-determinante na aprendizagem de LEs na escola, os professores da Área de LEs buscaram então maneiras de incluir e/ou intensificar esses aspectos no planejamento linguístico da disciplina de LE no sentido de uma educação plurilinguística, como chamo aqui, e agora, essa educação que visa a incluir a DL no fazer pedagógico integrado e a desenvolver uma competência plurilíngue e intercultural. Segundo Beacco & Byram (2010), em termos práticos, a melhor forma de introduzir uma educação plurilíngue e intercultural no currículo é acrescentar gradativamente certos aspectos desta educação dentro do currículo já existente. Não se trata de romper abruptamente com a estrutura curricular existente, mas de propiciar mudanças suaves, a médio e longo prazo. Por isso, há a necessidade de um olhar

cuidadoso e detalhado para o contexto escolar e, mais especificamente, para o currículo vigente, neste sentido, não é questão de “*all or nothing*” but “*little by little*” (BEACCO & BYRAM, 2010, p. 25).

Conforme vimos no Quadro 7, a diversidade como diversificação no ensino de LEs já estava presente no currículo de 5^a e 6^a séries (inglês e espanhol) e nas 7^a e 8^a séries (inglês, espanhol, alemão e francês). Entretanto, conforme discutido no cap. 2, isto não é o suficiente; a diversificação de línguas não garante uma educação para a diversidade, nos termos que estamos nos referindo neste estudo, pois não havia um trabalho integrado entre as LEs que é um dos aspectos a serem considerados numa educação plurilinguística (para a DL), que busca o desenvolvimento de uma competência plurilíngue e cultural.

Uma das primeiras ações dentro do currículo, em direção a uma educação plurilinguística, ocorreu nos anos iniciais, em 2008, conforme registro feito em ata de reunião da Área de LEs: “[...] foi comunicado que a Língua Espanhola e Língua Inglesa entram na Alfa 1 juntas, enquanto a professora polivalente permanece na sala (juntos 3 professores)”. (ATA – REUNIÃO DA ÁREA DE LEs, 18/08/2008). Para tanto, em 2008, foi aprovado um documento denominado de “Proposta pedagógica da área de Línguas Estrangeiras para a implementação do ensino fundamental de nove anos” em que a área se comprometia com “[...] a oferta de um ensino plurilíngue nas séries iniciais como uma oportunidade de acesso a uma cultura abrangente, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais”. Este ensino plurilíngue nos anos iniciais, a que o documento se refere, não tinha a função de aquisição ou aprendizagem de línguas para fins de proficiência linguística, como normalmente ocorre em um ensino bi/plurilíngue, mas de trazer a DL para dentro da sala de aula em um trabalho integrado com a professora polivalente. O objetivo principal era despertar as crianças para o mundo das línguas, para a DL (YOUNG & HELOT, 2006; LOURENÇO & ANDRADE, 2011; BASTOS et al., 2008), possibilitando o acesso a uma cultura abrangente, em conformidade com os PCNs, visando “aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu, inclusive sobre sua própria língua materna, por meio de comparações com a LE em vários níveis”. Nessa perspectiva, prefiro utilizar o termo *educação plurilinguística* ao invés de *ensino plurilíngue* ou *educação plurilíngue*, porque ambos os termos estão fortemente vinculados à obtenção de uma proficiência linguística em duas ou mais línguas. Utilizo o termo *educação plurilinguística* para me referir a uma educação para a DL, que busca ampliar o repertório linguístico do aluno através do desenvolvimento de uma competência plurilíngue e intercultural, que corresponde a diversos níveis de conhecimento linguístico e cultural,

níveis desiguais, de maior ou menor proficiência linguística, que resultam num cidadão com uma postura plural.

Paralelamente a esta iniciativa nos anos iniciais, havia a discussão sobre como introduzir o espanhol no EM, devido à demanda de lei, em um espaço que, até o momento, era somente do inglês. Um dos professores participantes deste processo destaca o seguinte:

[...] a primeira interpretação nossa, quando a gente leu, me lembro que eu até imprimi, numa reunião nossa de área, e pelo que a gente leu ali, o obrigatório era o espanhol, e não o inglês, daí eu me lembro que eu disse, não, mas como, o inglês não vai mais ser oferecido no EM, não pode ser. Aí a gente leu de novo e, não, o inglês pode continuar a ser oferecido como qualquer outra língua, mas a oferta obrigatória é do espanhol, a matrícula do aluno é facultativa. (DEPOIMENTO, PLE3).

O depoimento ilustra a dúvida em torno do oferecimento de uma única LE. A dúvida reflete a perspectiva tradicional da LE única no currículo. O estranhamento da exclusão do inglês, que mantinha o monopólio linguístico no EM, provocou a suspeita de que a interpretação da lei não poderia ser assim. Ao contrário, a interpretação deu-se numa perspectiva de adição, de abertura às línguas. Essa percepção adicional fez o grupo considerar também a possibilidade de inclusão das outras LEs presentes na escola: o alemão e o francês. Superada a visão monolinguista, adotou-se, assim, a visão aditivista, que era coerente com as mudanças e discussões que vinham ocorrendo nas reuniões da Área, que não giravam mais em torno da promoção de determinada LE, como até então acontecia no EM, conforme visto na discussão sobre a divisão por níveis de conhecimento de inglês. Pelo contrário, a visão aditivista estava mais de acordo com o propósito de incluir ações concretas de promoção da PL no currículo como um todo, desde os anos iniciais, incluindo o EM.

Pela discussão que desencadeou, pode-se afirmar que, neste contexto, a Lei que obriga a inclusão do espanhol no EM, mesmo sendo contrária à LDB no que se refere aos critérios de obrigatoriedade no oferecimento de determinada LE, levou o grupo de professores a pensar também na inclusão das outras LEs, já presentes no EF, juntamente com o espanhol. Não se tem o dado se o mesmo efeito da interpretação da lei do espanhol pode ter gerado a inclusão do ensino de outras LEs, por exemplo o alemão, o italiano, o polonês em contextos de comunidades de imigrantes como já preveem os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 27). Seria interessante verificar esse dado.

A dificuldade encontrada no contexto pesquisado refere-se à abertura de um espaço para uma segunda LE no EM como componente curricular, conforme consta no trecho da ata de reunião da Área de LEs:

A área começou a discutir como poderia ser a inclusão da Língua Espanhola no Ensino Médio, pois, pela orientação sugerida, não é possível alterar a carga horária das disciplinas já estabelecidas no currículo. A área sugeriu a possibilidade de cancelamento dos ECs e tentar disputar um desses períodos com a Sociologia e a Filosofia (disciplinas que também deverão ser incluídas). A outra opção seria que os alunos pudessem optar entre as línguas que queiram fazer, dividindo o mesmo período com inglês. A área ficou de pensar nas opções e continuar pensando em possíveis soluções. (ATA DE REUNIÃO DA ÁREA DE LES – 7/7/2008).

Observa-se que, além da obrigatoriedade do Espanhol, havia também a demanda de Lei que determinava a inclusão de mais dois componentes curriculares no EM: Filosofia e Sociologia, sendo que a carga horária semanal do currículo do EM já incluía duas tardes, além de todas as manhãs, ou seja, já superava com folga o mínimo exigido pelo MEC. Dentro desta estrutura curricular, havia um componente curricular denominado de Enriquecimento Curricular (EC), que era um espaço de 2 h/a semanais destinado ao oferecimento de propostas de ensino diferenciadas das diversas áreas. No início de cada semestre, o aluno fazia a sua escolha de EC dentre as diversas opções oferecidas. O EC era visto pela área como uma possibilidade de espaço para a inclusão de uma segunda LE, no entanto, esta possibilidade não foi apoiada pela COMEN¹⁰⁴, conforme trecho de ata acima, que tinha o entendimento de que já havia um espaço destinado à LE no EM.

O momento para mudanças era propício na escola. Os anos de 2008 e 2009 foram marcados por estudos para a inserção do EF de nove anos, pela demanda do MEC de reestruturação do EM, conhecida como EM inovador, pela inclusão obrigatória das disciplinas de Língua Espanhola, Filosofia e Sociologia no EM, além da inclusão de atividades de iniciação científica e inclusão digital. Para tanto, a COMEN orientou que as reuniões fossem organizados em Equipes de Trabalho e que cada equipe apresentasse um projeto de ensino. Os docentes participavam de dois grupos, um envolvendo somente os professores especialistas, denominado de ‘reuniões de área’, e outro, envolvendo pelo menos um representante de cada área do conhecimento, denominado de reuniões de equipes de trabalho, organizadas em:

- a) Equipe Alfas: 1^a a 4^a séries/1^o ao 5^o anos
- b) Equipe Amora: 5^a a 6^a séries/6^o ao 7^o anos

¹⁰⁴ Comissão de Ensino do Colégio de Aplicação da UFRGS.

- c) Equipe Pixel¹⁰⁵: 7ª a 8ª séries/8º ao 9º anos
- d) Equipe Ensino Médio Inovador

Dentro deste contexto, cada área poderia propor um projeto e submetê-lo às equipes de trabalho e à COMEN. É importante registrar, que nos últimos anos até 2010, praticamente, cinquenta por cento do corpo docente do CAp se constituía de professores substitutos. Estes, por serem contratados temporariamente, podiam permanecer na escola por, no máximo, dois anos. Muitas vezes, no entanto, permaneciam por menos tempo, o que dificultava muitas vezes a continuidade de projetos e de parcerias estabelecidas. Esse era, portanto, o quadro docente geral no período de elaboração e implementação de novas propostas pedagógicas na escola. Este quadro começou a se modificar em 2011, com o ingresso de trinta professores concursados em diversas áreas, de acordo com a demanda escolar.

A Área de LEs contava, no período de 2007 a 2010, com sete professores efetivos de LEs (três de Língua inglesa, dois de Língua Espanhola, um de Língua Alemã e um de Língua Francesa). Quatro desses professores encontravam-se afastados, no período de 2009 a 2010, para a realização de estudos de pós-graduação, e um por motivo de Licença Saúde, aumentando o número de contratações de professores substitutos para dez, neste período.

O desafio que se colocava perante o grupo dos professores de LEs era o de como incluir outras línguas, como articular novos espaços de interação de LEs, sem reduzir o ensino a uma única LE. Não se pensava em um ensino bilíngue (que prioriza uma única LE), mas em como ampliar o espaço para que os alunos adquirissem um conhecimento maior em LEs, ampliando os espaços para as línguas no geral, dando visibilidade à DL e fomentando o desenvolvimento de uma competência plurilíngue e intercultural individual. Esta, certamente, constituiu a principal motivação, proporcionar o desenvolvimento de uma competência plurilíngue e intercultural individual, ou seja, uma competência que dialoga com a bagagem linguística de cada indivíduo, com suas práticas linguísticas e que faça sentido para a sua vida, para além da escola, no mundo globalizado. Como proporcionar a cada aluno, independentemente de sua classe socioeconômica, o desenvolvimento de um repertório linguístico de acordo com as suas motivações, com atividades de uso efetivo de LEs e para além de um ensino tradicional de uma ou duas LEs?

¹⁰⁵ O nome Pixel foi dado por um grupo de alunos integrantes do Projeto em 2010 através de um concurso instituído pela equipe de professores. Durante a concepção do projeto em 2008 e a implementação em 2009, esta equipe de trabalho era conhecida por Equipe de 7ª e 8ª séries ou anos finais do EF.

Neste contexto educacional predominantemente monolíngue (ver seção 4.2.1.1), o grupo de professores de LEs vinha intensificando o debate sobre o ensino de LEs, para propor mudanças, conforme mostra o extrato da ata de reunião da Área de LEs de 29 de setembro de 2008:

A professora [nome da professora] manifestou a preocupação com a reforma do ensino de línguas no colégio, sugerindo que a área estude alternativas para qualificar o ensino e permitir uma proficiência melhor de nossos alunos. Os demais professores concordaram manifestando interesse em participar da discussão. (ATA DE REUNIÃO DA ÁREA DE LES - 29 de setembro de 2008).

As discussões sobre o ensino de LEs eram constantes nas reuniões da área. Esse processo de reflexão-ação-reflexão, que desencadeava mudanças no ensino de LEs, levou o grupo de professores a elaborar um plano de ação da Área de LEs a ser implementado de forma gradativa em 2009.

A Área partiu do princípio de que a aprendizagem/aquisição de LE, incluindo aspectos linguísticos e culturais, ocorre a partir da interação do indivíduo com a(s) língua(s). Quanto mais espaços e oportunidades de interação, oral e escrita, em LE(s), entre as línguas e estas com as demais disciplinas do currículo e em atividades extracurriculares, conforme visto acima, maior serão as oportunidades de aprendizagem, pois segundo os PCNEM (BRASIL, 2000), a baixa exposição à LE (carga horária de 2 h/a semanais) aliada a outros fatores, resulta num ensino e aprendizagem insatisfatórios.

O objetivo da Área de LEs era propiciar aos alunos que compõem o corpo discente do CAp (cf. seção 4.2.1), maiores condições para agir com conhecimento de línguas numa sociedade cada vez mais plural. Para atingir esse objetivo, o grupo de professores de LEs passou a articular espaços dentro do currículo, extracurriculares e para além da escola. As ações dentro da escola incluíam mudanças no ensino de LEs e na diversificação de atividades extracurriculares, e fora da escola, através de bolsas de estudo, programas de intercâmbio entre outras. No currículo, busca-se a ampliação da oferta de LEs e uma carga horária maior para que o aluno pudesse obter um nível de proficiência linguística mais elevado em determinada LE. A inclusão de uma proficiência linguística maior em uma das LEs foi a principal motivação para a mudança na estrutura de ensino de LEs da 7ª e 8ª séries, da mesma forma que a lei do espanhol motivou a mudança no EM.

Essas ações foram sendo construídas aos poucos, não se tratava de uma proposta “ou tudo ou nada” (BEACCO & BYRAM, 2010), como já se colocou. Nem todas as iniciativas

tiveram êxito, e nem todas mantiveram o formato inicial pensado pelo grupo de professores. Entretanto, sempre que possível, os professores de LEs se prontificavam a ocupar espaços, e isto inclui também a participação e representação em instâncias decisórias da instituição, como fazer parte de comissões, chefias de departamento, coordenações, além de se engajarem nas reuniões das equipes de trabalho. O engajamento dos professores na elaboração das propostas pedagógicas em cada uma das equipes, neste momento, de reestruturação curricular na escola, era crucial para propor as mudanças na estrutura curricular e torná-las parte da proposta da escola.

No Quadro 8 abaixo, apresento a proposta referente à oferta das LEs e à carga horária pretendida na grade curricular de cada série, a qual foi discutida nas reuniões das respectivas equipes de trabalho ao longo do ano de 2008 e 2009.

Quadro 8 – Oferta de LEs e carga horária pretendida na proposta do projeto de ensino de LEs

Equipes de Trabalho	Disciplina específicas de LEs no currículo e horas semanais de 45min	Outras formas de incluir a LE no currículo	Implementação a partir de
Alfas (1º ao 5º anos)	LE (2 h/a) – Aulas integradas de inglês e espanhol (francês e alemão sempre que fosse possível) juntamente com a professora polivalente.	Oficinas oferecidas semestralmente a todos os alunos de 1º ao 5º ano (3 h/a semanais)	Início em 2008 no 2º semestre do 1º ano do currículo de nove anos do EF.
Amoras (6ª série e 6º ano/6º e 7º anos)	Escolha da 1ª LE - alemão, espanhol, francês ou inglês (aproximadamente 2 h/a dependendo da carga horária disponível)	Assessoria e oficinas	2012 no 6º ano de forma gradual
Pixel (7ª e 8ª série/8º e 9º anos)	Escolha da 2ª LE - alemão, espanhol, francês ou inglês (6 h/a, sendo que destas	2 h/a seriam para atividades integradas com outras disciplinas),	2009 na 7ª série de forma gradual
Ensino Médio em redes (semestralidade)	Escolha da 3ª LE - alemão, espanhol, francês ou inglês (2 h/a ou mais a serem negociadas com a ET)	Disciplinas Eletivas (2 h/a semanais)	2009 no 1º ano de forma gradual

O princípio norteador da proposta curricular resumida no Quadro 8, motivado pelo objetivo de desenvolver uma competência plurilíngue e intercultural individual, num contexto urbano e praticamente monolíngue, era de que o aluno vivenciasse experiências diferentes de aprendizagem, o que não inclui apenas línguas diferentes, mas diferentes abordagens, numa perspectiva plural, como forma de introduzir uma cultura linguística (escolar) voltada para a aprendizagem de línguas e de abertura ao plurilinguismo. Enfim, uma competência plurilíngue e intercultural individual, em que o indivíduo se tornasse corresponsável pelo seu planejamento e gerenciamento linguístico.

Nos anos iniciais, essa proposta ampliou o leque das línguas, através de aulas integradas de LEs (inglês e espanhol e, sempre que possível alemão e francês) com o objetivo

de promover uma sensibilização à DL, desenvolvendo a curiosidade e motivação para a aprendizagem de línguas, além de auxiliar no (pluri)letramento. Esse trabalho, nos anos iniciais, iniciou em 2008, como um projeto-piloto, em que os professores de inglês e espanhol trabalhavam de forma integrada com uma professora polivalente presente nas aulas.

A partir do 6º ano, seria oferecido um estudo específico de uma LE de acordo com a escolha dos alunos através de uma oferta multilíngue de quatro LEs (alemão, espanhol, francês e inglês), sendo possíveis três escolhas de LEs de forma consecutiva. A decisão de fazer a 1ª opção de LE no 6º ano, a 2ª opção no 8º ano e a 3ª opção no 1º ano, se deve a dois motivos: 1º) normalmente ocorre o ingresso de uma turma nova nessas séries; 2º) essas séries marcam o início de uma nova proposta curricular na organização da escola (cf. Quadro 8).

Nas 7ª e 8ª séries, o objetivo era propiciar ao aluno um nível de proficiência linguística mais elevado nas quatro habilidades linguísticas (ouvir, ler, falar e escrever), compatível com a ampliação de espaços no currículo, enfim, capacitando-o para o uso efetivo da língua nas mais diversas situações. Concluiu-se, assim, que a carga horária de LEs no currículo seria de seis períodos, divididos em quatro períodos específicos de LE e dois períodos de trabalho integrado/interdisciplinar.

No EM, teve-se por objetivo propiciar o estudo de uma terceira LE, utilizando o conhecimento em LEs adquirido no EF. No último ano, a proposta se voltaria para um ensino integrado entre as línguas, com uma abordagem plural, como mostra o registro abaixo.

A intenção é oferecer as quatro línguas (inglês, alemão, espanhol e francês), sendo que, no 3º ano, a disciplina de línguas estará relacionada a assuntos culturais cujo foco não será a aquisição e sim aspectos da cultura geral. (ATA DA REUNIÃO DE ÁREA DE LEs – 7 de outubro de 2009).

Além do espaço específico destinado à LE como disciplina/componente curricular, a proposta previa a ocupação de espaços integrados, na forma de oficinas nos anos iniciais, atividades interdisciplinares com outras disciplinas nas 7ª e 8ª séries e disciplinas eletivas¹⁰⁶ no EM. O oferecimento de disciplinas eletivas em LEs no EM era visto pela Área como uma forma de propiciar a continuidade e o contato com a LE estudada no EF.

Conforme mencionado, o campo de atuação da área não se limitou apenas a ações dentro da escola. Outras ações foram desenvolvidas paralelamente, dentre as quais estava a busca por parcerias externas envolvendo as LEs oferecidas na escola. Dentre estas, destaco a

¹⁰⁶ Nova denominação dada ao Enriquecimento Curricular.

obtenção de bolsas de estudos de espanhol e francês para alunos que terminavam seus estudos na 8ª série, como uma forma de incentivá-los a dar continuidade nos estudos dessas línguas, através de uma parceria com o NELE/UFRGS¹⁰⁷ no período de 2007-2008.

Ainda no início do ano de 2009 foi efetivado um convênio com o Instituto Goethe através do Projeto PASCH¹⁰⁸. Para tanto a Área submeteu, ao final de 2008, um projeto à coordenação do PASCH, apontando para a ampliação da oferta e da carga horária de Língua Alemã no currículo escolar que resultaria também na contratação de mais um professor de Língua Alemã¹⁰⁹, além de: a) bolsas de estudos na Alemanha (duas por semestre) para um curso de três semanas, para alunos, estudantes de alemão na escola; b) qualificação para os professores de alemão; c) bolsas de estudos para professores de Língua Alemã; d) Recursos financeiros para mobílias e equipamentos a serem utilizados nas aulas de alemão. É importante ressaltar que a parceria do PASCH foi favorecida pelo fato de a Área estar propondo uma reestruturação que incluía a ampliação da oferta de língua alemã para outras séries, incluindo o EM. O aumento da carga horária esperava-se que auxiliaria em uma proficiência maior na LE em questão. Essas alterações foram aprovadas pelo Departamento de Comunicação e subsequentemente pelo Conselho da Unidade, como mostra o trecho a seguir, de ata:

O Departamento também analisou a proposta de oferecimento plurilíngue no Ensino Fundamental a iniciar em 2009 em turmas de sétima série avançando nos anos subsequentes para os Amoras. O número de horas-aulas nas sétimas e oitavas do oferecimento de línguas permanece o mesmo de seis horas semanais, sem comprometimento de carga horária de outras disciplinas. O projeto apresenta a oportunidade de optar por uma das quatro línguas; francês, alemão, inglês e espanhol. (ATA DO DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO Nº 209 – 4 DE NOVEMBRO DE 2008).

Esta parceria incluiu o CAp no projeto de internacionalização da universidade, assim como outros convênios que foram firmados em 2012 (ver seção 4.3.7). Este fato deu visibilidade ao colégio dentro da universidade. Foi identificado, neste contexto, como uma estratégia de promoção da PL.

¹⁰⁷ Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão da UFRGS.

¹⁰⁸ Disponível em: < http://www.brasil.diplo.de/Vertretung/brasilien/pt/09_Kultur/PASCH/PASCH_Seite.html>. Acesso em: 30 de novembro de 2013.

¹⁰⁹ Vale ressaltar que esta ampliação de oferta e da carga horária não se referia apenas a Língua Alemã, mas as outras três LÊs, conforme proposta da área. No entanto, para fins desta parceria, foi elaborado um projeto contemplando as ações da Língua Alemã, conforme exigência da instituição com a qual se buscava uma parceria.

Por fim, a reflexão que o “Diagnóstico do contexto escolar” proporciona constitui, como vemos, uma estratégia em que se busca historicizar, reconstituir o ensino de LEs na escola não de forma isolada, mas dentro de um contexto social, econômico e cultural inter-relacionado com as práticas pedagógicas. Esse processo é um contínuo de reflexão – ação – reflexão por parte dos envolvidos.

Observa-se que os professores de LEs se colocaram no papel de gestores na articulação de uma política plurilinguística, agindo como proponentes e, ao mesmo tempo, ativistas, abrindo e ocupando espaços. Segundo Cummins (1986; 2001), os atores envolvidos na formulação de políticas nem sempre têm o conhecimento das condições, recursos, histórias e compromissos locais do contexto em que se dará a implementação. O “diagnóstico do contexto escolar” contribui, neste sentido, como uma estratégia para reunir informações que vão facilitar a articulação de uma política plurilinguística. Além disso, reforça a importância de os gestores estarem profundamente envolvidos com o contexto escolar, daí a necessidade de flexibilidade também na gestão curricular, conforme veremos a seguir.

4.1.2 Flexibilização na gestão do currículo

A *flexibilização na gestão curricular* é vista aqui como uma estratégia e refere-se à condição de “professores serem gestores de políticas curriculares e terem a possibilidade de adequar e inovar”, isto é, o professor exerce a função de gestor do currículo que se orienta pelo diagnóstico do contexto educacional. Nesta perspectiva, o currículo precisa ser flexível e aberto a mudanças. Conforme mencionamos acima, no contexto pesquisado, os professores participam de dois momentos de reuniões, de Área (de acordo com a sua especificidade) e de Equipe de Trabalho (de acordo com a sua atuação como docente), no sentido de propor e refletir sobre novas possibilidades na estrutura curricular.

Sabe-se de antemão que a aprovação de um projeto não garante a sua implementação (ALDERSON, 2009). Existem inúmeros exemplos de projetos aprovados que nunca se concretizaram. Um exemplo são os convênios de intercâmbios estabelecidos entre instituições, mas que na prática nunca se efetivaram. Ou seja, a aprovação não é uma garantia de implementação. Da mesma forma, não se pode ignorar o fato de que existem fatores políticos que se sobrepõem na tomada de decisões.

A implementação de mudanças no currículo depende da vontade e do engajamento dos indivíduos envolvidos, no caso sobretudo professores, alunos e pais. Numa primeira instância, os professores são os principais agentes, os protagonistas, que vão pôr em prática as ações. Entende-se por professores não apenas os professores de LEs, mas o grupo de professores que atua em cada equipe de trabalho, pois deve-se considerar que estes exercem uma influência grande sobre o corpo discente, positivamente e negativamente. Isso reforça a necessidade desses profissionais ocuparem um espaço conjunto para planejamento e tomada de decisões coletivas, com o objetivo de criar um ambiente colaborativo e amigável para a implementação de novas ações.

No contexto pesquisado, Alfas e Amoras já se constituíam como equipes de trabalho, ou seja, havia um grupo de professores, cuja maioria era de tempo integral, incluindo um espaço físico próprio, uma sala destinada para planejamento, reuniões e encontros diários destes professores, que já estavam familiarizados com o desenvolvimento de ações conjuntas, com afinidades já estabelecidas. Considerando esses fatores, as mudanças propostas pela Área de LEs foram bem acolhidas pelos professores nestas duas equipes.

Já nas equipes Pixel e do EM, a dificuldade inicial foi justamente a constituição destes grupos, onde nem sempre os professores eram exclusivos destas equipes, pois muitos lecionavam em ambas, o que dificultava a formação de um grupo integrado, pois ora estes professores compareciam às reuniões de uma equipe, ora de outra. Por este motivo, havia a necessidade de o professor optar, mesmo ministrando aulas em ambas, por uma das equipes, passando a ser o representante de sua área na elaboração do projeto de uma das equipes. Cada área sabia da importância de participar desse trabalho de elaboração dos projetos, por isso havia uma demanda de que pelo menos um professor de cada área fizesse parte das equipes do Pixel e do EM, para discutir as demandas de sua área. As reuniões para discussão e elaboração ocorreram ao longo do ano de 2008 e 2009, nas quartas-feiras à tarde. No Pixel, a constituição de um grupo específico levou algum tempo, por motivos de liderança, trabalho em conjunto, afinidades, entre outros aspectos. Com o tempo, esta fase foi superada e iniciaram-se as discussões para a elaboração do projeto.

A Área de LEs apresentou o seu projeto, que tinha como principal mudança a escolha de uma LE feita pelo aluno, a ser estudada por dois anos (7^a e 8^a séries) com uma carga horária de quatro períodos específicos de LE e dois períodos de LE integrados a outra disciplina. Este espaço, de seis períodos, já era utilizado pelas LEs no oferecimento de três LEs (cf. Quadro 7). Logo, a discussão se concentrou em torno do projeto apresentado pela

Área de LEs. No entanto, a opinião de alguns professores, que supostamente deveriam ser representantes de sua área, se baseou numa opinião individual, isto é, os professores colocavam as suas concepções e convicções individuais sobre o ensino/aprendizagem de LEs na escola. Esse Quadro de certa forma dificultou o diálogo, que em muitos momentos esbarrava em opiniões individuais e até mesmo pessoais, como por exemplo a afirmação de que “nenhum aluno vai aguentar seis períodos de aula estudando uma LE”. Ou ainda, em relação à preocupação da Área de LEs em oportunizar ao aluno nesta etapa um conhecimento maior na LE escolhida, surgiram comentários como este: “a escola não forma químicos, físicos ou escritores, por que teria que formar pessoas que sabem uma LE?”. Estas crenças de que na escola não se aprende LEs estão presentes até mesmo no discurso de professores que necessitam saber, no mínimo, duas LEs, independentemente da sua área de atuação, como por exemplo, para realizar estudos de doutorado. É interessante observar que, embora pareça óbvio que há a necessidade de se apontar para novos espaços de ensino/aprendizagem de LEs, e isto inclui novas abordagens, haja visto tudo o que já foi mencionado, é de dentro da escola que surgem muitas vezes obstáculos. Observa-se que este comportamento é a consequência de uma cultura escolar arraigada de que não se aprende LEs na escola, e que os próprios professores passam a reproduzir crenças e representações sobre o ensino de LEs na escola que estão presentes na nossa sociedade, mesmo que inconscientes.

Outro aspecto a destacar é que por muito tempo a soma total da carga horária de LEs nestas duas séries (7^a e 8^a) foi de seis períodos divididos entre três LEs (2 períodos para cada). Discutimos isso no diagnóstico da seção 4.1.1. Cada LE era vista como uma disciplina que tinha uma carga horária de dois períodos “compatível” com o seu *status* no currículo, isto é, de pertencer à “parte diversificada do currículo”, conforme a atual LDB (BRASIL, 2011, p. 19 e 20). No momento em que a Área propôs uma LE escolhida pelo aluno, a ser ministrada nos seis períodos, criou-se um impasse. Surgiram questionamentos de que a carga horária de uma LE não poderia ser superior à carga horária da disciplina de LP. Esse argumento, porém, não confere, pois a lei (LDB) se refere à utilização da língua portuguesa em pelo menos cinquenta por cento da carga horária total do currículo e isto inclui a utilização do português no conjunto das disciplinas do currículo.

Entretanto, o que havia era um sentimento de desconforto por parte de alguns professores de outras disciplinas, pois há um julgamento de valor atribuído ao espaço ocupado na grade curricular, ou seja, quanto maior a carga horária de um componente curricular, maior o seu valor ou importância no currículo em relação aos outros componentes curriculares, e

isso leva a uma disputa por espaço, isto é, carga horária. Percebe-se que esse espaço, de seis períodos, conquistado ao longo dos anos pela inclusão da disciplina de Língua Inglesa, seguida da inclusão de uma segunda LE, alemão ou francês em 1977, e em 1997 a inclusão de uma terceira LE, o espanhol, ao que tudo indica não era visto como um espaço comum de LEs, e sim, como disciplinas isoladas. Neste caso, observa-se que a diversificação de línguas era algo positivo no grupo, pois o espaço de seis períodos ocupados por três LEs não foi questionado¹¹⁰. O fato de a Área de LEs enxergar esse espaço como possível para proporcionar um ensino/aprendizagem de uma proficiência linguística mais elevada em determinada LE gerou um desequilíbrio, principalmente nos professores, cujas representações e crenças eram de que na escola não se aprende uma LE.

Por outro lado, não era uma disputa de horários entre as áreas. Esse espaço de seis períodos foi conquistado pela área a partir da inclusão de diferentes LEs. A questão que se apresentava era uma nova forma de gerenciar a aprendizagem dessas diferentes línguas, através da oferta multilíngue, com vistas a uma proficiência maior em pelo menos uma das três línguas a serem estudadas. Uma das estratégias utilizadas pela área para a implementação dessa nova estrutura de seis períodos semanais para uma única LE foi a de destinar dois desses períodos para a realização de um trabalho integrado/interdisciplinar com outras disciplinas, conforme registro feito na ata de reunião da Equipe de Trabalho do Pixel:

[...] apresentou detalhes sobre o Projeto de Línguas Estrangeiras e os períodos destinados a trabalhos interdisciplinares. A princípio, os períodos destinados a isso são os dois períodos das sextas-feiras, porém é possível organizar em outros dias das aulas de línguas estrangeiras de acordo com a disponibilidade dos professores. A ideia central é, como resultado dessas atividades interdisciplinares, a produção (escrita ou oral) em língua estrangeira. (ATA Nº. 7 - REUNIÃO DA EQUIPE DE TRABALHO DO PIXEL - 14 de abril de 2009).

Tendo em vista que esse espaço de dois períodos estava disponível, as discussões na equipe de trabalho se voltaram para a construção de um espaço conjunto e não mais para a equidade na carga horária específica das disciplinas. Havia, assim, uma tendência, no início, de repetir o modelo de ensino do projeto Amora, onde as disciplinas possuem a mesma carga horária e uma parte da grade curricular é destinada a projetos de aprendizagem. No entanto, a discussão avançou e o grupo concordou que os objetivos do Pixel seriam:

¹¹⁰ Esta diversificação também estava presente, no currículo desta equipe, em áreas como por exemplo de Educação Física, através do oferecimento de diversas modalidades esportivas, ou ainda no oferecimento das disciplinas de: Artes, Teatro e Música.

- a) criar uma identidade nos anos finais do EF, considerando a continuidade do trabalho realizado nos anos iniciais e no projeto Amora;
- b) favorecer a integração dos alunos novos, preparando-os para o ingresso no EM;
- c) colocar em prática atividades multidisciplinares que permitam ir além do conhecimento específico de cada disciplina, não explorando apenas os pontos em comum entre elas, mas possibilitando experiências reais de interação com o mundo.

Para tanto, o grupo realizou estudos sobre a complexidade do mundo escolar e a necessária interdisciplinaridade, buscando apoio no Paradigma da Complexidade, que segundo Morin. “cria um novo tipo de unidade que não é redução, mas circuito” (MORIN, 2002a, p. 462). Neste sentido, o grupo entendia que uma postura *inter-multi-transdisciplinar*, fortaleceria o circuito e, assim, se produziria conhecimento, tal como no dia a dia, isto é, na nossa vida. Morin (2000a) observa que, pela polissemia e imprecisão, é difícil conceituar os termos *multidisciplinaridade*, *interdisciplinaridade* e *transdisciplinaridade*. Por exemplo:

A multidisciplinaridade constitui uma associação de disciplinas, por conta de um projeto ou de um objeto que lhes sejam comuns; as disciplinas ora são convocadas como técnicos especializados para resolver tal ou qual problema; ora, ao contrário, estão em completa interação para conceber esse objeto e esse projeto [...]. (MORIN, 2000a, p. 115).

Se a interdisciplinaridade significa simplesmente troca e cooperação entre as disciplinas, a *transdisciplinaridade*, por outro lado, prevê que se trate, “frequentemente, de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas, às vezes com tal virulência que as deixam em transe” (MORIN, 2000a, p. 115). Para Morin (2000a), são os complexos de *inter-multi-trans-disciplinaridade* que realizam e desempenham um papel essencial na história das ciências, pois estabelecem cooperação, buscando um objeto e um projeto comum. A essas relações agrega-se como nível necessário também o *metadisciplinar*, ou seja, de ultrapassar e conservar o que as ciências criaram. A perspectiva *metadisciplinar* implica lidar pedagogicamente com a vida nos saberes e afazeres escolares, conforme mostra o excerto do Projeto Pixel:

O sujeito ou a sociedade são unidades complexas, portanto, parece que só podemos conhecê-los provisoriamente, e, ainda, através da *(meta)inter-poli-trans-disciplinaridade*. A sociedade comporta as dimensões histórica, social, afetiva e racional. O conhecimento pertinente deve conhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados; não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras; [...] (MORIN, 2000c, p. 38). Morin (2000a) observa que, intelectualmente, as disciplinas que representam diferentes ciências são justificáveis, desde que preservem um campo de visão, que se abre para ligações e não ocultem

realidades globais. Observa que não podemos destruir o que as disciplinas criaram, não podemos romper todo o fechamento disciplinar, pois há o problema da disciplina, o problema da ciência, bem como o problema da vida. Logo, é necessário que uma disciplina seja, ao mesmo tempo, aberta e fechada. Assim, um profissional de uma área não pode limitar-se apenas a sua própria linha teórica, mas também não deve descuidar-se deste comprometimento. O desafio, para atingirmos a (meta) inter-poli-transdisciplinaridade, parece estar no fato de, nós, sujeitos, adotarmos as leis da vida, quer dizer, a complexa troca e cooperação que estabelecemos, *naturalmente*, na cotidianidade do viver. Assim, há necessidade de considerarmos as diferentes ciências, o avanço tecnológico e as redes de informação, que definem novas desigualdades sócio-espaciais. Os novos paradigmas, *capitalizados* no discurso escolar, como a valorização da natureza, o despertar para a sustentabilidade, a globalização, o sujeito pós-moderno, também aproximam a compreensão dos saberes com as diferentes áreas do conhecimento, portanto, da interdisciplinaridade.

Além de questões envolvendo a interdisciplinaridade, também foram realizados estudos sobre competências e habilidades. Uma das formas de permitir que os alunos das 7^a e 8^a séries desenvolvam competências e habilidades, isto é, construam novos conhecimentos por meio da integração de diferentes áreas do conhecimento e procurem compreender os possíveis diálogos entre esses diferentes saberes, é a partir de trabalhos integrados entre diferentes disciplinas. Para isso, uma das possibilidades é o desenvolvimento de *projetos educativos* ou *atividades integradas* que reúnam professores de diferentes áreas do conhecimento. Desse modo, pode-se trabalhar conjuntamente em prol de um resultado comum, fruto de diálogo, planejamento, propostas e construção e produção coletiva. O objetivo desses projetos escolares ou atividades integradas não era de simplesmente estender mais o conteúdo programático de cada disciplina, mas sim possibilitar um espaço para que os alunos percebam ou descubram que o diálogo entre conhecimentos aparentemente isolados fazem parte de um mundo em que as relações são essenciais e contínuas. A proposta não implicava na eliminação das disciplinas, já que seriam mantidas as particularidades de cada área do conhecimento, mas sim em criar um espaço de uso comum para o desenvolvimento de temáticas preferencialmente de interesse dos alunos.

A decisão conjunta de se ocupar um espaço coletivo no currículo, onde se buscava realizar atividades interdisciplinares não apenas com as LEs, mas entre todas as disciplinas, seguiu um princípio originalmente inspirado na educação bilíngue, onde a LE não aparece apenas como disciplina de LE, mas também como meio de instrução de qualquer disciplina do currículo, conforme a vontade e decisão da comunidade escolar. A partir dessa decisão, a

COMEN sugeriu que seria justo que cada um dos quatro Departamentos¹¹¹ cedesse um período (1 h/a) para a criação deste componente curricular para atividades/projetos multidisciplinares e iniciação científica. Sendo quatro departamentos, o espaço para as atividades multidisciplinares no currículo seria de quatro períodos (4 h/a). Transferir essa decisão para os Departamentos foi fundamental para que houvesse um envolvimento e um comprometimento compartilhado de decisões, e não apenas de um grupo, pelo contrário passando a ser uma iniciativa da escola como um todo.

Como a Área de LEs já havia destinado dois períodos para a realização de atividades integradas com outras disciplinas, não houve necessidade de se discutir este assunto no Departamento de Comunicação, uma vez que a Área de LEs entendeu que, ao compartilhar um de seus períodos, estaria abrindo um espaço muito maior de atuação, ou seja, acrescentando mais quatro períodos (referentes à disciplina de atividades multidisciplinares). Isso em termos de espaço de LEs no currículo significava uma carga horária de nove períodos ($6 - 1 + 4 = 9$). Em suma, todas as áreas de conhecimento iriam agregar mais períodos a sua carga horária. Isso só foi possível, porque o grupo de professores dessa equipe de trabalho (Pixel) percebeu o espaço comum como algo necessário e de construção de conhecimento, desconstruindo o modelo tradicional de currículo e abrindo um espaço para legitimar a descompartmentalização do conhecimento.

A partir do momento em que o grupo havia tomado a decisão de realizar atividades/projetos multidisciplinares dentro de um espaço pré-estabelecido de quatro períodos semanais, começaram as negociações sobre como organizar esse espaço. Cada série era composta por duas turmas de aproximadamente 35 alunos. Logo, tínhamos um grupo na 7ª série (70 alunos), e no ano seguinte, após a implementação, que seria de forma gradativa, tínhamos também outro grupo de 8ª série. Ficou acordado que todas as disciplinas se envolveriam nessas atividades.

Tendo em vista a oferta de quatro LEs no currículo, a Área de LEs propôs que fosse mantida a divisão dos alunos conforme a LE escolhida, pois isso permitiria que os alunos pudessem utilizar a LE escolhida nas atividades multidisciplinares. Esse fato gerou um debate entre os professores do Projeto Pixel, principalmente aqueles que haviam trabalhado no Projeto

¹¹¹ As Áreas de Conhecimentos estão inseridas em departamentos, são eles: Departamento de Comunicação, Departamento de Ciências Exatas e da Natureza, Departamento de Humanidades e Departamento de Expressão e Movimento.

Amora, os quais tinham em mente um outro modelo de organização de grupo, ou seja, a formação de grupos de acordo com os interesses dos alunos.

Entretanto, a Área de LEs sugeriu que se mantivesse a mesma divisão para que os alunos que haviam escolhido a mesma LE ficassem no mesmo grupo, pois colocá-los em grupos diferentes impossibilitaria a tarefa por exemplo do professor de alemão de orientar seus alunos e de realizar atividades multidisciplinares envolvendo a língua alemã, se para o caso de esses estarem estiverem em diversos grupos. O grupo de professores do Pixel acatou a ideia de que seria importante incluir a LE em questão nas atividades multidisciplinares, e que isso não seria um empecilho para a realização de atividades/projetos a partir dos interesses dos alunos. Para tanto, ficou acordado que os alunos das turmas 71 e 72 (num total de aproximadamente 70 alunos) obedeceriam à divisão em quatro grupos conforme a LE escolhida. A partir dessas turmas seria feito um rodízio trimestral de combinações entre as disciplinas (Português, Matemática, História, Geografia, Educação Física, Ciências, Teatro, Artes Visuais, Música e o NOPE - Núcleo de Orientação Psicopedagógica – que também participou), visando ao desenvolvimento das atividades multidisciplinares a partir do interesse dos alunos em cada grupo. Dessa forma, cada grupo integrou de três a quatro disciplinas, conforme Figura 7 abaixo. Por exemplo, em um dos trimestres o Grupo D, que correspondia aos alunos que estudavam inglês, realizou atividades multidisciplinares com as disciplinas de História e Matemática, o resultado desse trabalho foi a construção de um blog¹¹². O planejamento das atividades multidisciplinares ocorria nas quartas-feiras à tarde.

Figura 7 – Tabela sobre o funcionamento das atividades multidisciplinares no Pixel

	GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C	GRUPO D
1º TRIMESTRE	AM 1	AM 2	AM 3	AM 4
2º TRIMESTRE	AM 2	AM 3	AM 4	AM 1
3º TRIMESTRE	AM 3	AM 4	AM 1	AM 2

Fonte: Elaborado por Henry Daniel Lorencena Souza.

¹¹² Disponível em: <<http://adolescentesnascolas.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 30 de maio de 2013.

As atividades multidisciplinares trouxeram implicações na carga horária dos professores que atuavam na 7ª e 8ª séries. O entendimento inicial sobre a participação e atuação dos professores nesse espaço coletivo de quatro períodos, não foi igual para todos. Alguns julgavam que o seu envolvimento nas atividades multidisciplinares seria esporádico ou como professor assistente, não sendo a sua presença, neste caso, obrigatória. Esse fato contribuiu para que nem todos os professores levassem a demanda de ampliação de carga horária de professores para suas respectivas áreas e departamentos, para a implementação do projeto. A tendência era de que essa carga horária de quatro períodos seria prevista, no ano seguinte, para todos os professores que ministram aulas no Pixel, visto que o envolvimento do professor nessas atividades não poderia ser esporádico, mas sim envolver uma participação integral e efetiva. Outro fator que pode ter contribuído para um envolvimento apenas superficial e circunstancial por parte de alguns professores foi a divisão dos alunos para a realização das atividades/projetos multidisciplinares que, no entendimento de alguns professores, era de responsabilidade do professor de LEs.

No EM, as discussões giraram em torno do Programa “Ensino Médio Inovador” ProEMI¹¹³, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, que resultou em uma proposta semestral, na qual o componente curricular denominado de EC passou a ser chamado de Disciplina Eletiva. Além disso, foi introduzida a Iniciação Científica como componente curricular. Entretanto, as discussões se mantiveram ao longo de 2011, resultando em uma nova proposta que foi chamada de *Ensino Médio em Rede*.¹¹⁴ Essa proposta buscou romper as antigas hegemonias das disciplinas chamadas “tradicionais”, criando novos espaços efetivamente interdisciplinares e desafiadores ao estudante social, crítico e autônomo que a proposta desejava formar. A abertura de um novo espaço, a Disciplina Integrada, criada no início de cada semestre, bem como a Disciplina Eletiva, era vista como espaços de promoção da PL, conforme veremos nas seções 4.3.5 e 4.3.4.

O Quadro 9 apresenta a carga horária das disciplinas de LE no currículo, em 2012, de acordo com as mudanças ocorridas a partir da oferta multilíngue.

¹¹³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439:ensino-medio-inovador&catid=195:seb-educacao-basica&Itemid=811 Acesso: 21/11/2013.

¹¹⁴ Disponível em: <https://plone.ufrgs.br/ensinomedio/referenciais/REFERENCIAIS.pdf>. Acesso em: 21/11/2013.

Quadro 9 – Comparativo da oferta e carga horária de LEs no currículo em 2012

Séries Ano base 2008	Línguas no currículo e horas semanais de 45min	Equipe de Trabalho Ano base 2012	Línguas no currículo e horas semanais de 45min
Alfas (2ª a 4ª séries)	Inglês (2 h/a)	Alfas (1º ao 5º anos)	LE (2 h/a)
Amoras (5ª e 6ª séries)	Inglês e Espanhol (aproximadamente 2 h/a)	Amoras (6ª série e 6º ano/6º e 7º anos)	Escolha da 1ª LE - alemão, espanhol, francês ou inglês (2h40min)
7ª e 8ª série	Inglês (2 h/a), Espanhol (2 h/a), Alemão ou Francês 2 h/a). Os alunos estudavam três línguas de forma concomitante nestas duas séries.	Pixel (7ª e 8ª série/8º e 9º anos)	Escolha da 2ª LE - alemão, espanhol, francês ou inglês (5 h/a)
Ensino Médio	Inglês (2 h/a)	Ensino Médio em redes (semestralidade)	Escolha da 3ª LE - alemão, espanhol, francês ou inglês (2 h/a)

A implementação do Plano de Ação de LEs, neste contexto, iniciou em 2008, de forma gradual com as Alfas e, em 2009, na 7ª série e no 1º ano do EM. A introdução da oferta multilíngue nos Amoras foi planejada para 2012, tendo em vista a previsão de ingresso de novos professores concursados. Este fato se concretizou em 2011, quando a escola nomeou trinta novos professores de diversas áreas.

Quadro 10 – Cronograma de implementação da oferta multilíngue no currículo

	Alfas	Amora		Pixel		EM		
	1º ao 5º	6º	7º	7ª/8ª	8ª/9ª	1º	2º	3º
2008	x							
2009	x			x		x		
2010	x			x	x	x	x	
2011	x			x	x	x	x	x
2012	x	x		x	x	x	x	x
2013	x	x	x	x	x	x	x	x

A implementação da oferta multilíngue no projeto Amora ocorreu somente em 2012, no 6º ano, se estendendo para o 7º ano em 2013. Quando esses alunos do 6º ano do EF de 2012 chegarem no 1º ano do EM em 2016 é que teremos o primeiro grupo de alunos que realizou as três escolhas de LEs.

Concluindo, vimos as etapas e estratégias que levaram à ampliação dos espaços tanto de mais de uma língua (oferta multilíngue) quanto de tempo de atividade com as línguas (carga horária), no currículo escolar. Vimos que se trata de uma ação articulada e construída

coletivamente com base no reconhecimento de que o conhecimento tem de dialogar com as disciplinas (inter-multi-transdisciplinaridade) e entre a comunidade escolar e o contexto sociocultural em que a escola está inserida. Todos esses aspectos acentuam a relevância de um objetivo comum como princípio fundamental para a implementação de ações de promoção da PL. É o que pretendo analisar mais atentamente na seção a seguir.

4.1.3 Objetivo comum como princípio

Conforme reconstituição do processo de mudanças apontadas acima, constata-se que o Plano de Ação da Área de LEs é um conjunto de ações que foram sendo implementadas em diferentes momentos através da articulação de diferentes espaços, dentro e fora do contexto escolar. Pode-se afirmar que essas ações fazem parte de um Plano de Ação, como mostra a Figura 8ç, por terem um objetivo em comum. Cada ação foi planejada de forma independente, mas com o mesmo objetivo, isto é, fomentar a PL como princípio básico aglutinador e propiciar a construção de uma competência plurilíngue e intercultural individual. As ações dentro do contexto escolar não se referem apenas aos espaços ocupados pela LE como componente escolar, oficinas e disciplinas eletivas, mas também aos espaços criados a partir de ações extracurriculares, como veremos mais adiante. Somam-se ainda as ações projetadas para fora do contexto escolar, como parcerias e mobilidade internacional.

Figura 8: Plano de Ação da Área de LEs



Fonte: Própria autora

Todas as ações do Plano de Ação têm a finalidade de promover a PL, isto é, a construção de uma competência plurilíngue e intercultural individual, partindo do repertório

linguístico e cultural de cada um. Parte-se do princípio de que a principal diferença entre os repertórios linguísticos referem-se às práticas linguísticas, incluindo as situações de contato com línguas, e o interesse e/ou motivações do indivíduo em desenvolver esse repertório. Portanto, o desenvolvimento de um repertório linguístico plurilíngue/plural não depende de um dom especial ou de um talento individual, mas das oportunidades de interações com diferentes línguas, entendidas como práticas e contatos com diferentes línguas e culturas. Para uma melhor compreensão, trago três textos redigidos por alunos que estudavam na 7ª série, no ano em que se iniciou a implementação da oferta multilíngue no currículo, ou seja, em 2009 (cf. Quadro 11). A construção desses textos foi o resultado de uma das atividades de sensibilização à DL realizadas, no início daquele ano, antes da escolha da LE feita pelo aluno. Na ocasião, foi solicitado aos setenta alunos de 7ª série que redigissem um texto sob o título “Eu e a línguas estrangeiras”. Escolhi três desses textos, para exemplificar os diferentes repertórios linguísticos observados. Vejamos o Quadro 11 abaixo:

Quadro 11: Comparativo entre repertórios linguísticos de alunos de 7ª série

Texto 1	Texto 2	Texto 3
Não passei a minha vida junto com as línguas estrangeiras, mas posso falar algumas lembranças. Comecei minha vida na creche UFRGS Francesca Zacaro Faraco. Convivi e aprendi muito naquela creche, aprendi a ler e a escrever com 4 anos de idade, por isso comecei a primeira série com 5 anos, fazendo 6 em outubro. Passei da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série com a nota maior: PS (Plenamente Satisfatório), na 5ª série, com 9 anos em março, comecei a fazer línguas estrangeiras, no caso, Língua Inglesa e outra língua que tinha que optar entre francês ou espanhol, escolhi francês e no fim do ano fiquei com a nota não abaixo de 81 (sobre 100), fui sorteado no CAP com muita sorte e felicidade depois de cursar a 6ª série com 10 anos agora saí do “[nome da escola]” e estou com 11 anos na 7ª série. Fico feliz de ser privilegiado nesse maravilhoso colégio. (G. B., 11 anos)	Meu primeiro contato com língua estrangeira foi dentro de casa com a minha avó, pois ela nasceu em Mendonza na Argentina. Ela fala espanhol, com isso eu já me acostumei a ouvir espanhol. Com ela eu aprendi um pouco da gramática. Ela sabia russo e francês, ela até chegou a me ensinar umas palavras em francês, mas eu nunca estive interessada em russo ela dizia que era muito difícil, mas o que me interessava mesmo era o inglês. Quando entrei na minha primeira escola eu apartir da 4ª série, comecei a aprender uma que outra palavra. Na minha outra escola, [nome da escola] eu também comecei a estudar mais inglês, mas eu não gostava muito de lá, por que depois eu fui fazer um curso de inglês, ai na escola eles me diziam uma coisa e no curso outra totalmente diferente. No curso que eu fazia inglês era muito bom eu adorava estudar lá, o ensino começou a decair e então parei de fazer o curso. (P. S., 13 anos)	Eu sou descendente de alemão, meu avô é alemão. Eu ficava confuso quando ele abria sua boca para falar, eu pensava que ele era louco. Um dia meu pai me falou que ele era alemão. Então meu pai me explicou que alemão é uma pessoa que nasce na Alemanha. Eu me interessei pelo assunto, mas meu pai, naquele tempo não tinha dinheiro para pagar um curso para mim de língua alemã. Mas um dia eu fui para escola que se estudava inglês, mas ainda não era o que eu queria. Meu pai até ofereceu para eu participar de um curso de inglês, mas não quis participar. Mas hoje eu vou poder realizar meu sonho, pois na escola que eu estudo tem esse curso. Estou louco para contar ao meu avô que vamos poder nos comunicar na sua língua de origem. Eu espero que com o que eu vá aprender, e quem sabe eu posso ir à Alemanha e me comunicar perfeitamente. (P. M., 13 anos).

Os três exemplos mostram o quão diferentes são as experiências linguísticas, contatos e motivações destes alunos. Ao mesmo tempo em que se constata que existe uma grande

expectativa por parte destes em relação à aprendizagem de LEs na escola, o que me leva a crer que, embora a LE seja considerada um componente curricular da parte diversificada nos documentos educacionais (LDB; PCNs), a prática aponta para outro caminho. Trata-se de buscar um caminho coerente com as expectativas desses adolescentes, que vão, de certo modo, na mesma direção das expectativas criadas pelo próprio governo em relação à internacionalização do conhecimento através do Projeto *Ciência sem Fronteiras*.

As expectativas dos alunos giram em torno de suas motivações integrativas e/ou instrumentais para a aprendizagem de determinadas LEs, como veremos mais adiante, na seção 4.2.2.1, sendo fundamental a escola contemplar essas motivações. Sabe-se que o desenvolvimento de uma competência plurilíngue e intercultural não ocorre de forma igual para todos os indivíduos, nem em todas as línguas estudadas/aprendidas e tampouco de forma linear. Por isso, é imprescindível que a escola abra espaços plurais/plurilíngues, mesmo num contexto urbano, praticamente monolíngue (ver seção 4.2.1.1), para que o aluno vivencie experiências diferentes de aprendizagem. E isso não inclui, vale reforçar, apenas línguas diferentes, mas diferentes abordagens, numa perspectiva plural, como forma de introduzir uma cultura linguística (escolar) voltada para a aprendizagem de línguas e de abertura ao plurilinguismo. Falo, enfim, de uma competência plurilíngue e intercultural individual, em que o indivíduo se torne corresponsável pelo seu planejamento e gerenciamento linguístico.

Se tomarmos como exemplo a “biografia linguística” do aluno G.B., autor do primeiro texto (Quadro 11), que em 2012 frequentava o 2º ano do EM, vemos que sua trajetória na construção de seu repertório linguístico e cultural, visando o desenvolvimento de uma competência plurilíngue e intercultural, iniciou no CAP em 2009, mesmo ano em que iniciou a implementação na 7ª série. A LE escolhida nessa série foi o francês, que ele sempre teve o desejo de aprender. Paralelamente, ele participou do projeto Drama Club, atividade extracurricular, em que fazia parte do elenco da peça teatral *Romeo e Juliet*, encenada em inglês. No EM, a língua escolhida foi o alemão, que lhe abriu muitas oportunidades como participar de um intercâmbio de três semanas em Freiburg, na Alemanha. Em 2012, o aluno recebeu o prêmio de primeiro lugar em um concurso de melhor redação em alemão do Brasil¹¹⁵. Este prêmio lhe rendeu mais uma viagem para a Alemanha. O Quadro 12 mostra a trajetória desse aluno com relação às suas escolhas e participações envolvendo ações dentro do currículo, extracurriculares e fora da escola.

¹¹⁵ Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/aluno-do-colegio-de-aplicacao-vence_olimpiada-de-lingua-alema>. Acesso em: 12 de dezembro de 2013.

Quadro 12: Exemplo de trajetória de línguas e atividades de um aluno do CAp, focado no desenvolvimento individual de uma competência plurilíngue e intercultural

	No currículo	Extracurricular	Fora da escola
2009: Pixel - 7ª série	Francês (5 h/a)		
2010: Pixel - 8ª série	Francês (5 h/a)		
2011: EM - 1º ano	Alemão (2 h/a) Disciplina Eletiva: Viagem para a Alemanha	Projeto de Extensão: Drama Club (Inglês)	
2012: EM - 2º ano	Alemão (2 h/a)	Projeto de Extensão: Drama Club (Inglês)	Curso de Línguas: Alemão Intercâmbio em Alemanha (3 semanas) Viagem prêmio para a Alemanha (2 semanas)

Percebe-se, pelo Quadro 12, que a participação e o engajamento desse aluno nas ações propostas pela escola possuem um objetivo em comum que é o desenvolvimento de uma competência plurilíngue e intercultural.

A presente tese não pretende analisar individualmente o desenvolvimento do repertório linguístico dos alunos. O exemplo acima foi utilizado para ilustrar/destacar o papel da escola no desenvolvimento individual de uma competência plurilíngue intercultural, onde cada indivíduo é considerado único e responsável pela construção de seu repertório a partir das oportunidades oferecidas dentro ou fora do contexto escolar. O envolvimento ou não depende da motivação do aluno. A omissão da escola, neste sentido, contribuiria para reforçar práticas e crenças exercidas pela sociedade e, mais do que isso, “desaproveitar” um potencial linguístico que cai gratuitamente nos seus domínios e só precisa de oportunidades para se desenvolver. Este subaproveitamento do potencial linguístico brasileiro é, aliás, uma das formas de silenciamento mais tristes para um país que deseja ocupar posição de liderança no cenário internacional. A carência de profissionais para determinadas línguas / competências linguísticas contrasta com esse subaproveitamento do potencial linguístico à disposição na sociedade brasileira, de línguas minoritárias em grande parte, que simplesmente caem na “vala comum”, sem a oportunidade de se desenvolverem, por falta de uma política linguística que melhor acolha essas línguas no âmbito da escola. Os textos 2 e 3, do Quadro 11, corroboram a importância da escola no acolhimento de expectativas derivadas do contexto social e familiar do aluno.

Em termos práticos, as ações implementadas especificamente no contexto pesquisado contemplaram os fatores mencionados na seção 4.1.1, quais sejam: 1) a motivação do aluno;

2) o uso efetivo da LE para fazer algo; 3) a satisfação e autoestima do aluno; 4) a curiosidade e abertura às línguas; 5) o desenvolvimento de uma conscientização linguística e cultural por parte da comunidade escolar.

Por fim, finalizando a análise das “estratégias para a articulação de uma política plurilinguística”, conclui-se que este parte de uma compreensão do contexto educacional, daí a necessidade de um diagnóstico. Como segundo passo, propõem-se mudanças e/ou adequações no currículo escolar. Nesse sentido, os professores assumem-se como gestores da política linguística da escola. Isso pressupõe flexibilidade na gestão escolar. O terceiro passo estratégico na articulação de uma política plurilinguística diz respeito ao planejamento, pelos professores gestores das diferentes LEs, de um conjunto de ações em torno de um objetivo comum que os une e aglutina, no caso, o plurilinguismo, entendido aqui como o desenvolvimento de uma competência plurilíngue e intercultural. Passemos ao segundo conjunto de estratégias, que visam a subsidiar este programa central que constitui a espinha dorsal de uma política plurilinguística no âmbito escolar.

4.2 Estratégias para subsidiar ações de promoção da PL

As estratégias para subsidiar ações de promoção da PL têm como principal objetivo mapear e conhecer as línguas presentes no contexto escolar, além de identificar atitudes e comportamentos favoráveis à DL. Em sua essência, esse tipo de estratégia pode ser traduzido pelo axioma “conhecer para agir”. São estratégias que subsidiam o planejamento de ações, porque ajudam a adequar ou justificar uma ação.

4.2.1 Mapeamento da DL no contexto escolar

O mapeamento da DL no contexto escolar é uma estratégia para auxiliar no planejamento linguístico da escola. Assim como em um censo demográfico, “Language census analyses provide essential information in the politics, policy-making and provision education” (BAKER, 2008, p. 57). No contexto pesquisado, realizei um ‘mapeamento linguístico escolar’ (ou MLE) utilizando para tanto três questionários aplicados respectivamente aos alunos, professores e demais funcionários da instituição (cf. APÊNDICES A, B e C). O objetivo foi tomar conhecimento do perfil linguístico dos

participantes. Ou seja, buscaram-se dados sobre 1) as línguas ouvidas e faladas em casa, 2) os contatos e práticas linguísticas que os participantes mantêm em relação às línguas, mesmo que de forma restrita, bem como 3) necessidades linguísticas futuras e desejos manifestados pelos participantes, de estudar ou continuar estudando LEs. Vejamos os resultados de cada um desses itens.

4.2.1.1 Línguas presentes no contexto familiar

O MLE/2012 apontou, antes de tudo, o repertório de línguas faladas nos lares, mesmo que em quantidade bem menor, se comparado ao português, lembrando sempre tratar-se de um contexto eminentemente urbano. Os resultados encontram-se na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Línguas faladas na casa do aluno

Línguas faladas na casa do aluno	Nº total = 454
Português	454 (100%)
Inglês	10 (2,20%)
Espanhol	13 (2,86%)
Alemão	9 (1,98%)
Italiano	9 (1,98%)
Francês	5 (1,10%)
Holandês	1 (0,22%)

Os dados da Tabela 1 mostram que, além do português, 2,86% dos alunos convivem com a língua espanhola nos seus lares, 2,20% com inglês, 1,98% com alemão e italiano, 1,10% com francês, ou seja, esses alunos estão habituados a escutar essa língua, que é falada em casa por um ou mais membros da família, não significando, necessariamente que esse aluno fale essa língua. A Tabela 2, por outro lado, mostra os índices de alunos que efetivamente “falam” outra língua no lar, além do português.

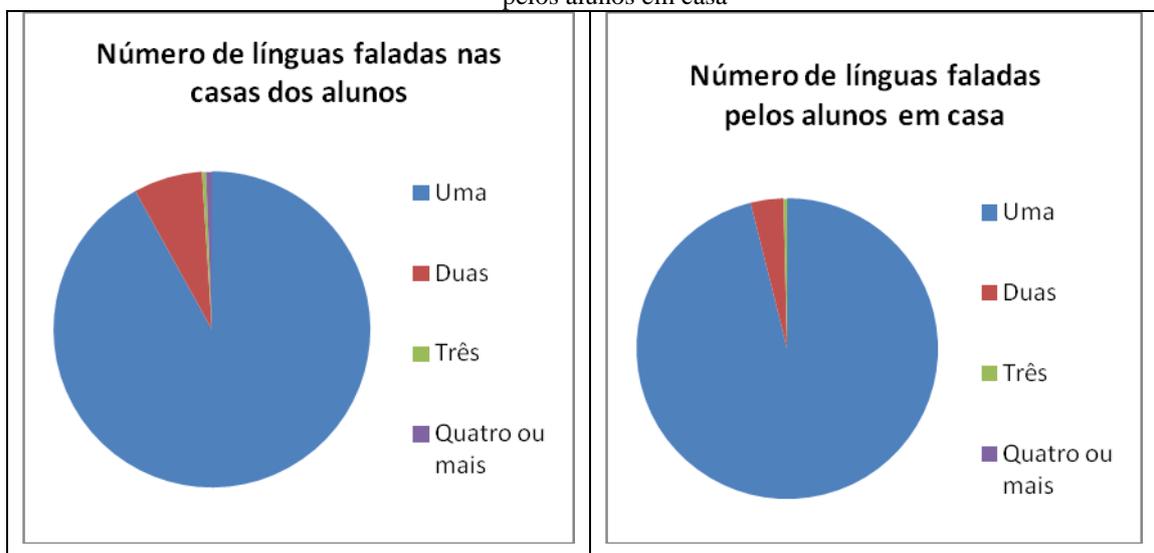
Tabela 2 – Línguas faladas pelo aluno em casa

Língua falada em casa pelo Aluno	Nº total = 454
Português	454(100%)
Inglês	8 (1,76%)
Espanhol	7 (1,54%)
Alemão	1 (0,22%)
Francês	2 (0,44%)
Italiano	0 (0%)
Holandês	1 (0,22%)

Como se vê nos dados acima, nem todos os alunos que convivem em um contexto familiar multilíngue falam (possuem conhecimento ativo de) todas as línguas que circulam naquele ambiente. No entanto, essas línguas fazem parte do repertório linguístico destes alunos, seja pela compreensão oral ou pela percepção relativa de elementos dessas línguas. Nesse sentido, um aluno que convive com mais de uma língua falada em sua casa possui, sem dúvida, uma bagagem linguística e um conjunto de experiências linguísticas bem diferente daquele que provém de um lar em que é falada somente uma língua, no caso, a língua portuguesa.

A Figura 9 abaixo compara o número de línguas faladas nas casas dos alunos com o número de línguas faladas pelos alunos em casa. Através desses dados, fica claro que estamos tratando de um contexto em que a maioria dos alunos (91,90%), aparentemente ao menos, convive apenas com uma língua na sua casa, o português, e que 96% destes falam apenas esta língua em casa. Dos 7% de alunos que convivem com duas ou mais línguas em casa, apenas 3,5% falam ativamente duas dessas línguas. Esse percentual parece insignificante, sobretudo se comparado a um contexto de bilinguismo societal, por exemplo derivado de imigração. Mas, se considerarmos que o senso comum sequer imagina isso para um contexto urbano como o que está sendo pesquisado, a simples constatação de que existem 7% com presença clara de falantes de outra língua além do português, ganha outro significado.

Figura 9 – Comparativo entre o número de línguas faladas nas casas dos alunos e o número de línguas faladas pelos alunos em casa



Um aspecto que chama a atenção é que justamente as duas línguas de imigração, alemão e italiano, praticamente não são faladas em casa pelos alunos. Os dados mostram que dos nove alunos que escutam alemão em casa, apenas um é falante e dos cinco alunos que escutam italiano, nenhum fala italiano em casa. Esses dados confirmam pesquisas sociolinguísticas que apontam para a perda linguística da língua falada por imigrantes. A perda dessas línguas pode estar vinculada à falta de uma consciência linguística sobre o real significado dessas línguas na sociedade global. A escola poderia contribuir substancialmente nesse sentido. Se olharmos para o inglês e o espanhol, que não são línguas de imigração, mas que tradicionalmente fazem parte do currículo de escolas públicas, sendo identificadas no contexto global com LEs, respectivamente também língua franca e língua do MERCOSUL, verifica-se que dos dez alunos que escutam inglês em casa, oito também falam inglês, e dos treze que escutam espanhol, oito também falam espanhol. Os dados não revelam quem é esse membro da família que fala a outra língua diferente do português. Mesmo assim, considera-se que este dado importante para explicar a presença de outras línguas no contexto familiar. Embora não seja o objetivo deste estudo, me parece relevante incluir uma pergunta desta natureza em um próximo MLE.

Por meio de observações paralelas em outras fontes, chega-se por outro lado a algumas situações particulares como, por exemplo, de um aluno dos anos iniciais que morou um ano na França, juntamente com sua mãe e seu padrasto de origem francesa. Neste caso, novos relacionamentos familiares agregaram novas práticas linguísticas ao contexto familiar. Outro exemplo é o de uma aluna que participou de um programa de intercâmbio com os EUA e que passou a falar regularmente em inglês com o seu irmão em casa, estabelecendo com isso, segundo ela, uma forma de privacidade, pois os pais não entendem essa língua. Observa-se, neste caso, que a língua não fazia parte do contexto familiar, mas foi introduzida a partir de práticas linguísticas iniciadas em instituições educacionais formais. Ou seja, sabe-se que as línguas faladas na sociedade influenciam as práticas linguísticas desenvolvidas na escola, entretanto o contrário também deve ser considerado, isto é, as línguas ensinadas na escola também podem influenciar a sociedade.

At the same time, schools have an influence on society and in the case of bilingual and multilingual education the development of multilingualism and multiliteracy can result in increased proficiency in several languages in society. At the same time multilingualism and multiliteracy can also influence the development of individual and social attitudes and identities¹¹⁶. (CENOZ, 2009, p. 23).

¹¹⁶ “Ao mesmo tempo em que as escolas têm uma influência sobre a sociedade e, no caso, da educação bilíngue e plurilíngue o desenvolvimento do plurilinguismo e pluriletramento pode resultar em aumento da proficiência em

Neste sentido, é interessante observar o papel inclusivo da escola, de introduzir um ensino formal de LEs voltado para educação plurilinguística, capacitando o indivíduo para agir com conhecimento em mais de duas línguas numa sociedade globalizada. O contrário disso seria um número bastante reduzido de alunos que teriam acesso a um ensino de mais de uma LE, bem diferente da realidade apresentada no contexto pesquisado (cf. seção 4.3.1).

O MLE também analisou, no contexto pesquisado, o perfil linguístico de setenta e três professores das diversas áreas de conhecimento e vinte funcionários. Ambos, professores e funcionários ouvem e falam português em casa. Os professores que mencionaram ouvir e/ou falar outras línguas, além do português, citaram o espanhol (9,6% ouvem em casa e 6,8% também falam), o alemão (4,1% ouvem em casa e 2,7% falam), o italiano (4,1% ouvem e 1,4% falam em casa), o inglês (4,1% ouvem em casa e 1,4% falam), o francês (2,7 apenas ouvem) e o holandês (1,4% falam), conforme Tabela 3 a seguir:

Tabela 3 – Línguas faladas na casa dos professores e línguas faladas pelos professores em casa

Língua ouvida em casa pelo professor	Total = 73
Português	73 (100%)
Inglês	3 (4,1%)
Espanhol	7 (9,6%)
Alemão	3 (4,1%)
Francês	2 (2,7%)
Italiano	3 (4,1%)

Língua falada em casa pelo Professor	Total = 73
Português	73 (100%)
Inglês	1 (1,4%)
Espanhol	5 (6,8%)
Alemão	2 (2,7%)
Francês	0 (0%)
Italiano	1 (1,4%)
Holandês	1 (1,4%)

Conhecer o perfil sociolinguístico dos professores da comunidade escolar é uma estratégia importante na articulação de espaços plurilíngues, na medida em que se pode

várias línguas na sociedade, o plurilinguismo e pluriletramento também podem, ao mesmo tempo, influenciar o desenvolvimento de identidades e atitudes individuais e sociais.”

identificar possíveis aliados e/ou colaboradores na promoção da PL, além de aproveitar/considerar as competências linguísticas do professor nas decisões relativas à gestão educacional, por exemplo na distribuição das turmas. No caso do contexto pesquisado, a identificação de outras línguas no contexto familiar desses professores, principalmente com relação ao espanhol, se deve ao fato de que quatro professores de espanhol são falantes nativos. A presença desses professores fica evidente nos diversos espaços da escola, pois foi observado que as interações entre eles ocorrem normalmente em espanhol. A presença da língua espanhola, por esse motivo, chama a atenção, pois ultrapassa a sala de aula. Da mesma forma, embora menos intensa, é possível ouvir pequenos diálogos entre professores de LEs e professores de outras disciplinas ou ainda entre os próprios professores de LEs, intercalando seus conhecimentos em outras línguas.

Com relação ao grupo dos funcionários, 5% mencionam o espanhol como língua ouvida em casa, e 5% o alemão. Porém, os dados indicam que a única língua falada em casa pelo grupo dos funcionários da escola é o português. Estes dados são relevantes, na medida em que os funcionários ocupam os espaços escolares em que se estabelece um contato direto com professores e alunos. No contexto pesquisado, todos os funcionários falam somente português. Em contextos escolares de fronteira ou de imigração, como pode constatar numa escola em Santa Maria do Herval/RS, muitos funcionários, assim como professores e alunos, falam mais de uma variedade linguística.

Buscar conhecer os repertórios linguísticos falados no contexto familiar da comunidade escolar sinaliza um ato político de inclusão e visibilização da DL. É o contrário da postura de indiferença, omissão ou antipatia em relação a determinadas línguas (ver Figura 5, contínuo de modalidades de políticas linguísticas, conforme ALTENHOFEN, 2013a) que caracteriza os censos realizados pelo IBGE, onde perguntas sobre línguas faladas no lar ou competências linguísticas dos brasileiros permanecem excluídas do Censo, com exceção das línguas indígenas (incluídas somente a partir de 2010). De modo semelhante, pode-se perguntar sobre o significado de incluir línguas diferentes do inglês e do espanhol nas provas de LE do vestibular e ENEM, mesmo que tecnicamente se apliquem a um número pequeno de candidatos.

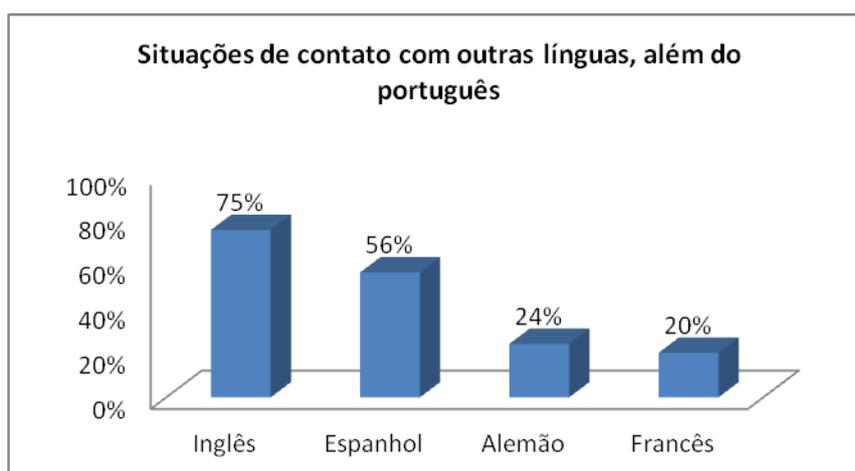
Sem dúvida, esses exemplos são atos políticos sumamente importantes para o desenvolvimento de uma cultura plurilíngue de inclusão e uma postura de tolerância à diversidade. O não conhecimento de quais línguas são faladas nos lares dos alunos contribui para que o professor e a escola permaneçam na inércia, numa zona de conforto, pois a falta de

informação, como a que é fornecida, por exemplo, através de um MLE, pode eximir a instituição de lidar com a DL. Por outro lado, a tomada de conhecimento sobre os repertórios e práticas linguísticas dos alunos pode desencadear atitudes tanto positivas como negativas, pois o reconhecimento da DL ainda não implica, necessariamente, em uma abertura à DL.

4.2.1.2 Situações de contato com outras línguas

As situações em que os alunos entram em contato com outras línguas no seu dia a dia, mesmo que de forma menos frequente, nos ajudam a compreender seus interesses e práticas linguísticas de que participam, seja de forma passiva ou ativa. Os dados apontam que as quatro LEs ensinadas na escola são também as quatro LEs mais citadas espontaneamente pelos alunos na pergunta 5 do MLE/2012, conforme mostra a Figura 10 abaixo.

Figura 10 – Situações de contato com outras línguas – Alunos



Além das línguas citadas acima também foram citados contatos, embora em uma escala menor, com as seguintes línguas: árabe, catalão, japonês, chinês, coreano, tailandês, búlgaro e russo.

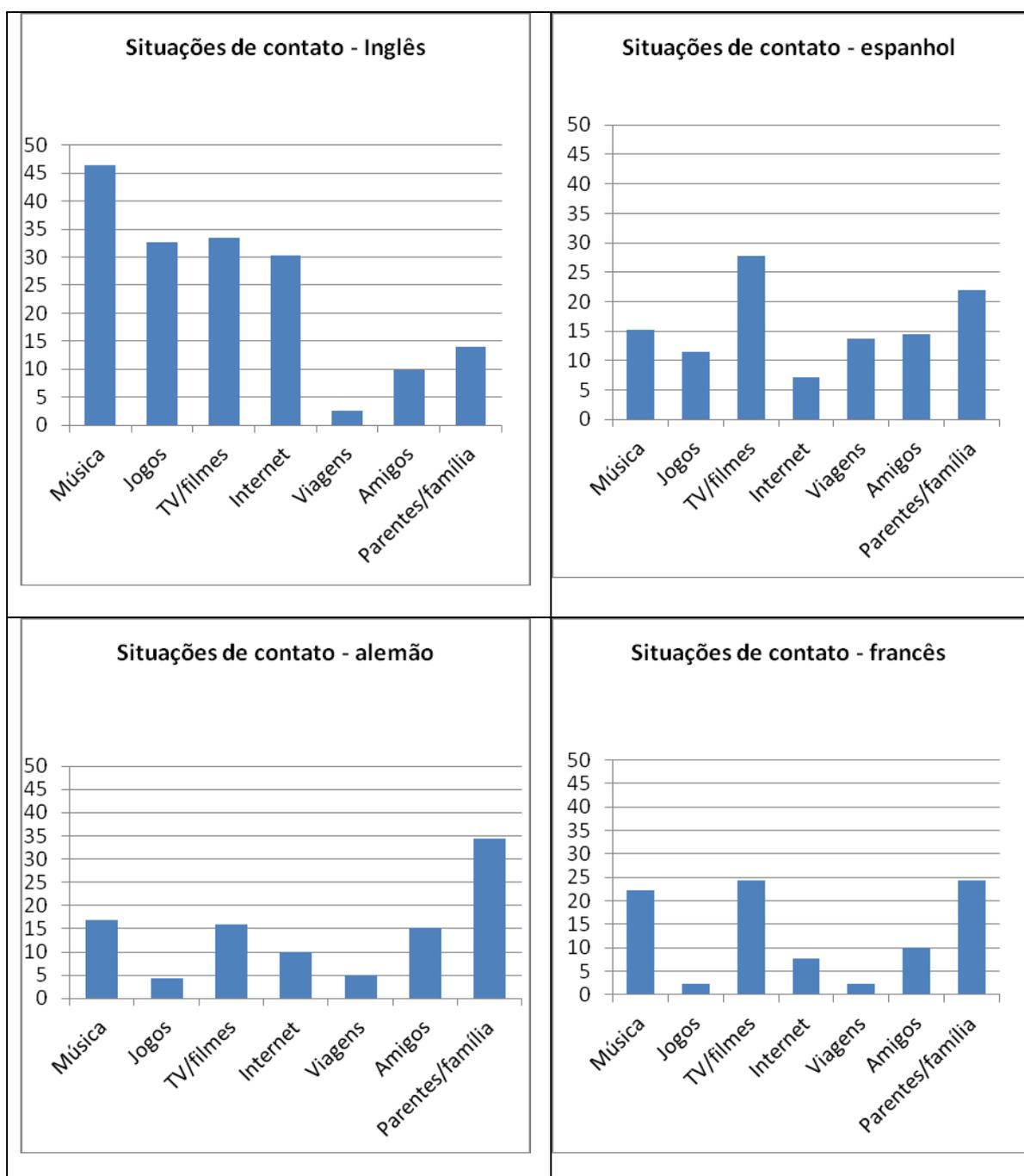
As situações de contato das línguas (cf. Figura 10) são as mais diversas possíveis. Os dados distribuem-se nas seguintes categorias e subcategorias:

- 1) Contexto midiático: a) música; b) jogos; c) TV/desenho/filmes/cinema; d) PC/internet; e) livros/manuais/textos/artigos/jornais/formulários/propaganda;
- 2) Contexto familiar: a) família/parentes; b) amigos/colegas/vizinhos;

- 3) Locais públicos e culturais: a) centro da cidade/restaurantes/igrejas/shows/ônibus/futebol/balé/coral/teatro/comidas;
- 4) Viagens: a) dentro ou fora do país;
- 5) Comércio: a) produtos/marcas/embalagens.

A Figura 11 apresenta um quadro comparativo entre as situações de contato diário com as línguas inglesa, espanhola, alemã e francesa, contendo as sete subcategorias mais citadas nestas línguas.

Figura 11: Comparativo entre as situações de contato com as LEs – Alunos



Observa-se que os alunos possuem contato com as quatro línguas, em todas as sete subcategorias mais citadas, sem lacuna para uma ou outra LE, porém cada língua se sobressai em determinada categoria. Isto é, o contato diário varia, nestas situações, de acordo com a LE. No inglês, as duas situações mais citadas são música (46,47%) e TV/filmes (33,02%); no espanhol: TV/filmes (27,84%) e parentes/família (21,95%); no alemão: parentes/família (34,45%) e música (16,81%); e no francês: TV/filmes (24,44%) e parentes (24,44%). Chama a atenção o papel da família mais presente, nessa ordem, no alemão, francês e espanhol, do que na língua hipercêntrica inglês. Além disso, vale destacar a grande influência do contexto midiático, especialmente de programas de TV que são transmitidos através de canais com assinatura, ou de filmes que, além de serem transmitidos pelos canais pagos, também podem ser locados, assistidos pela internet ou no cinema. Nesse contexto midiático, também está a música que exerce uma grande influência no nosso meio, principalmente, na língua inglesa. O acesso a estas músicas ocorre através de rádio, internet, CDs etc.

As situações de contato com as quatro línguas apontadas acima sugerem a habilidade oral, compreender e/ou falar a LE, seja ouvindo músicas, assistindo filmes, interagindo com parentes e/ou amigos deveria ser trabalhada com mais ênfase nas aulas de LEs. Entretanto, sabe-se que esta não é a realidade nas escolas públicas.

Ao analisar os gráficos da Figura 11, é preciso prestar atenção igualmente ao que não está presente e sequer é mencionado com a ênfase que poderíamos esperar. Quando pensamos em um modelo de escola transformadora, esta pergunta é fundamental. Cite-se como exemplo a não ocorrência numericamente expressiva da subcategoria leitura, nas respostas, pelo menos de forma explícita e direta. Ela pode ser reveladora de aspectos de nosso tempo. Se, de um lado, a imagem e, com isso, as mídias eletrônicas ganharam espaço como nunca antes, é verdade que também vivemos uma cultura e uma economia do saber, ou seja, a busca da excelência do conhecimento passa pelo conhecimento de línguas e linguagens. Já no ingresso na universidade, através do vestibular, e mais tarde nas provas de proficiência e na produção do conhecimento ao nível da Pós-Graduação, ou nos programas de intercâmbio e de internacionalização, fica evidente a importância da DL. A habilidade de leitura significa, nesse contexto, o acesso a um conhecimento e um olhar diferente e variado. É no entanto uma pena, para não dizer uma lástima, que a universidade se comporte ainda de forma muito antiquada e medieval, valorizando apenas o latim de nosso tempo, sem “se dar conta” que o olhar das línguas, independente de seu *status* minoritário ou global, pode ser um

conhecimento valioso que possibilita o acesso a um modo de ver e agir no mundo, portanto de um conhecimento que não pode ser captado por um olhar apenas, por exemplo o ocidental ou o oriental.

Voltando ao contexto pesquisado, chama igualmente atenção o papel dos cursos livres. Os dados obtidos através do MLE/2012, expressos através da análise de frequência (ver Tabela 4), mostram a porcentagem de alunos que estudam ou já estudaram em um curso de línguas.

Tabela 4 – Línguas que estuda/estudou em curso livre de línguas

Línguas	Número Total = 454 (100%)
Inglês	112 (24,67%)
Espanhol	11 (2,42%)
Alemão	21 (4,63%)
Francês	23 (5,07%)
Italiano	5 (1,10%)
Japonês	1 (0,22%)
Libras	1 (0,22%)

Como se vê, quase a metade dos alunos da pesquisa (38,32%) já frequentaram algum curso livre de LE. Esse dado aliás corrobora que a consciência do papel da DL no mundo atual, ela existe, mesmo que as escolas nem sempre se dêem conta desse fato. No contexto pesquisado, verifica-se que 24,67% dos alunos estudam ou já estudaram inglês em cursos livres, sendo que em outras línguas o número é mais reduzido, 5,07% em francês, 4,63% em alemão e 2,42% em espanhol. Infelizmente, os dados não revelam o tempo de estudo dessas LEs. Esta pergunta seria relevante, principalmente para identificar se os alunos começaram a estudar a LE em curso livre após o contato com esta LE através da escola, como é o caso, de alguns alunos dos anos iniciais. Esses alunos frequentam aulas de alemão ou francês no turno inverso como atividades extras oferecidas pela própria escola, que fazem parte de um Projeto específico,¹¹⁷ ou ainda, o caso de alunos que foram contemplados com bolsa de estudo (Espanhol e Francês), fruto de uma parceria estabelecida com o NELE.

O MLE/2012, aplicado também aos professores do CAp, apontou que a língua mais estudada na escola pelos professores foi o inglês (91,8%) seguido por espanhol (31,5%) e alemão (13,7%). Também foram citadas línguas como francês (1,4%), grego/latim (1,4%) e italiano (1,4%). Quando analisadas as línguas estudadas pelos professores em cursos livres, o

¹¹⁷ Estas aulas fazem parte de um Projeto elaborado pela COPAME, que busca atender as crianças no turno inverso com o objetivo de oferecer atividades diversificadas como parte de uma educação integral.

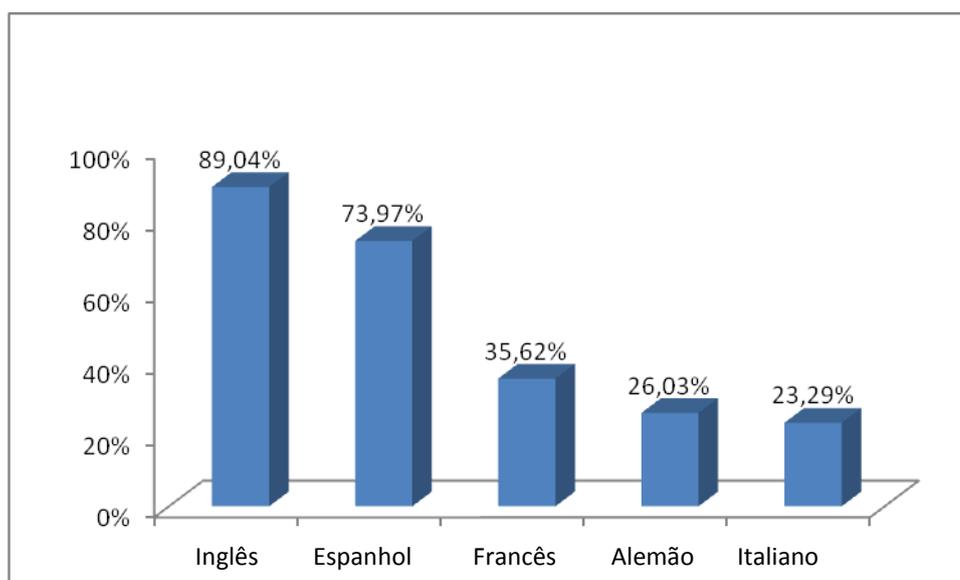
inglês foi o mais citado (60,3%), seguido por francês (20,5%), espanhol (15,1%), alemão (12,3%) e italiano (12,3%), e dois professores (2,7%) mencionaram estudar hebraico. Abaixo segue a Tabela 5, que compara o número de LEs estudadas pelos professores na escola e em cursos livres.

Tabela 5 – Número de línguas estudadas na escola e em curso livre de línguas pelos professores

Variáveis	Número de línguas estudadas na escola	Número de línguas que o professor estuda em curso de idiomas
	n (%)	n (%)
Nenhuma	4 (5,48%)	15 (20,5%)
Uma	32 (43,84%)	34 (46,6%)
Duas	29 (39,72%)	17 (23,3%)
Três	7 (9,59%)	6 (8,2%)
Quatro	1 (1,4%)	1 (1,4%)
Cinco	0 (0%)	0 (0%)

Observa-se que a maioria dos professores (46,6%) possui algum conhecimento em uma LE, e 39,72% em duas. Quando questionados sobre as situações de contato com outras línguas, além do português, observou-se que as línguas mais citadas foram o inglês (89,04%), seguido do espanhol (73,97%), francês (35,62%), alemão (26,03%) e italiano (23,29%), conforme mostra a Figura 12 abaixo.

Figura 12 – Situações de contato com outras línguas – Professores



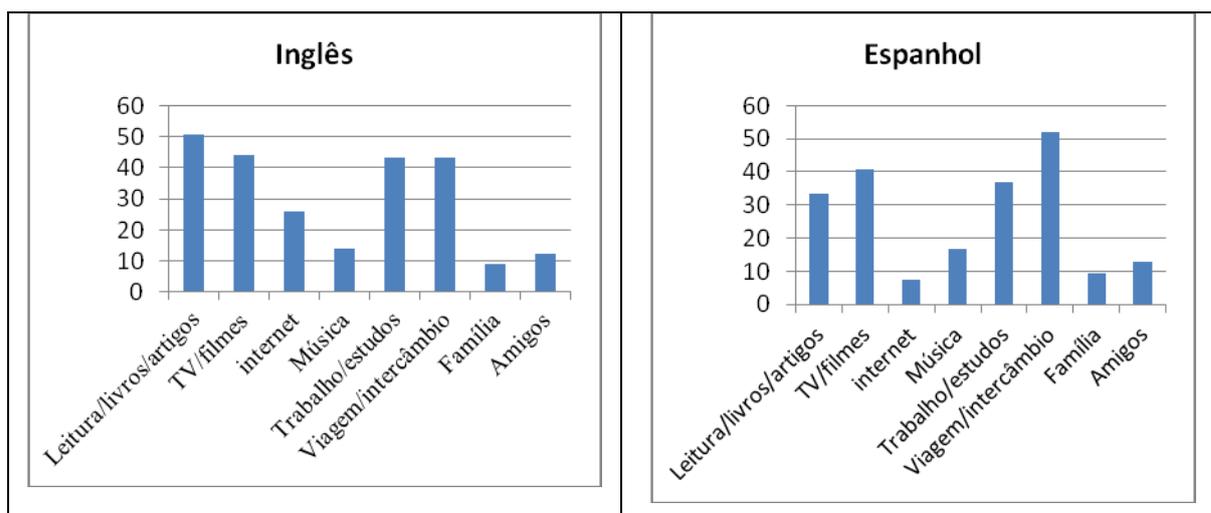
Além das línguas citadas acima, também foram citadas situações de contato em uma escala menor com as seguintes línguas: grego, japonês, mandarim, polonês e LIBRAS.

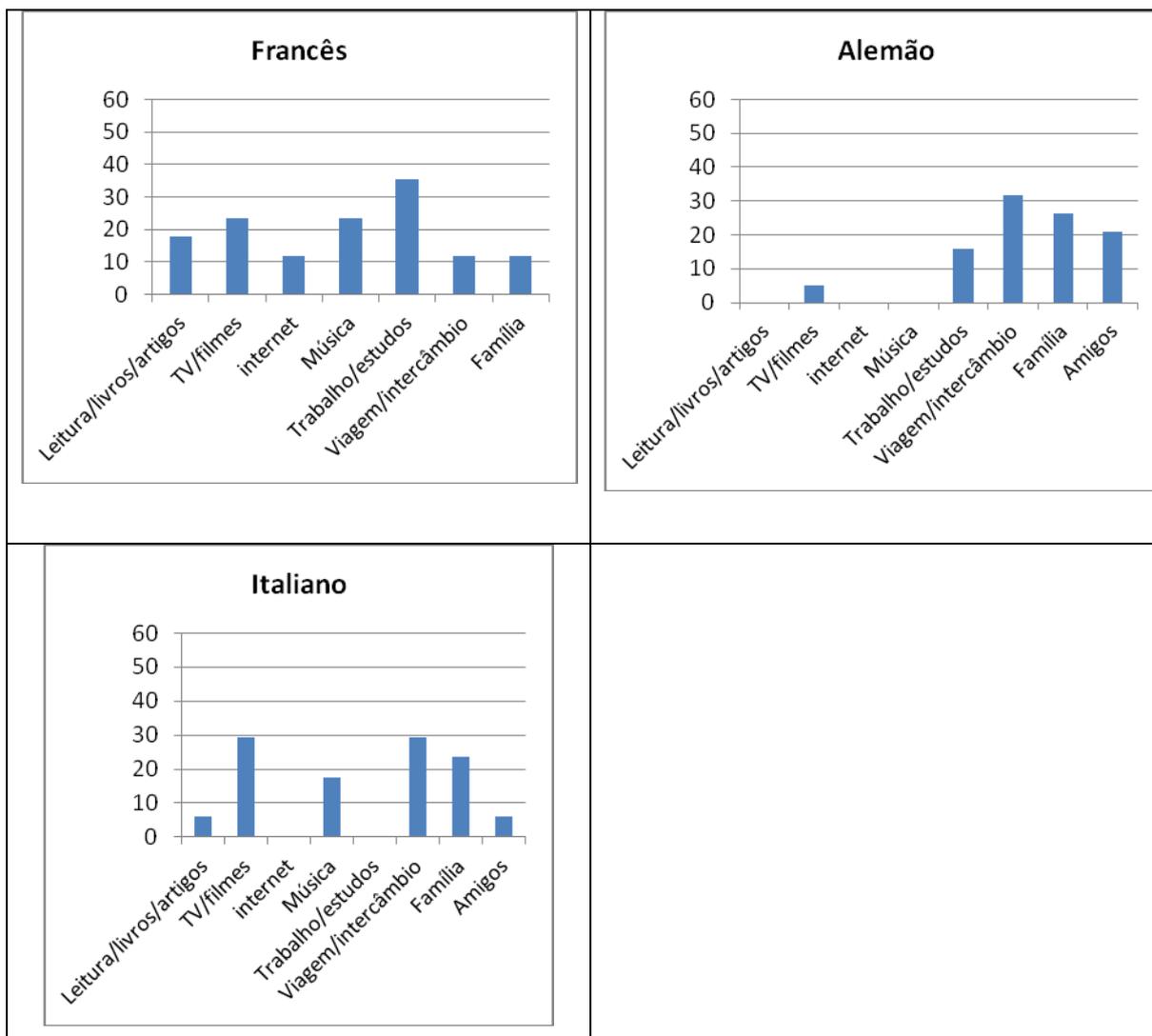
A exemplo do que se fez com relação aos alunos, dividiram-se as situações de contato com outras línguas em subcategorias. No caso dos professores, receberam destaque as seguintes categorias e subcategorias:

- 1) Contexto midiático: a) música; b) TB/filmes/cinema; c) PC/internet; d) livros/textos/artigos;
- 2) Contexto familiar: a) família/parentes; b) amigos;
- 3) Viagens e intercâmbios: a) turismo; b) intercâmbio; c) participação e/ou apresentação de trabalhos acadêmicos;
- 4) Contexto profissional e acadêmico: a) trabalho/escola/estudos; b) seminários e palestras.

Chama a atenção que a subcategoria livros/textos/artigos, no item 1) contexto midiático, adquire significado maior, assim como categorias ligadas ao trabalho e à formação, sobretudo no item 4). A Figura 13 a seguir apresenta um quadro comparativo da relevância de cada categoria entre as línguas e as situações de contato mais citadas.

Figura 13 – Comparativo entre as línguas e situações de contato com as LEs – Professores





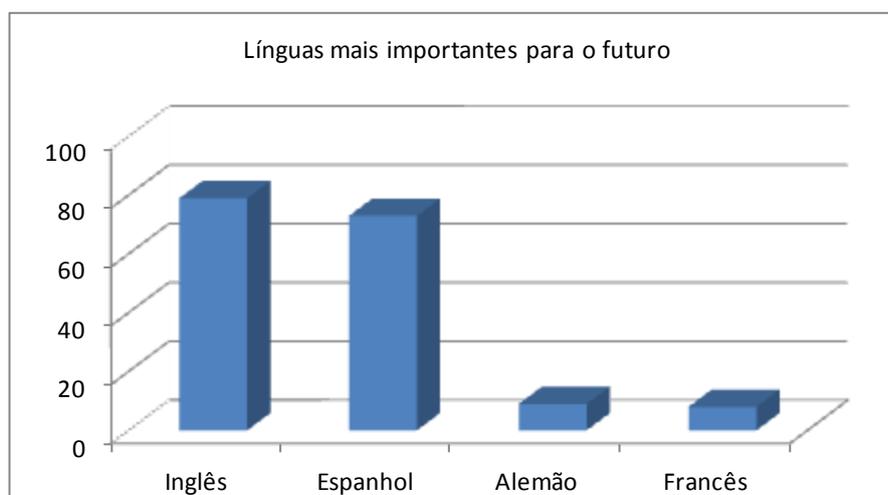
Observa-se que muitas situações em que os professores entram em contato com outras línguas fazem parte de suas práticas linguísticas diárias. Um exemplo disso são as leituras feitas em outras línguas, as quais estão diretamente relacionadas a uma das características deste contexto escolar, que realiza atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, os lados profissional e acadêmico – próximo da universidade – se inserem no mesmo contexto, pois a pesquisa está interligada com a prática docente. Além da leitura em outras línguas, os professores também citam a participação em seminários e palestras, muitas vezes proferidas em outras línguas. A participação em congressos e em outros eventos dentro e fora do país configura igualmente um espaço de contato dos professores com outras línguas.

A constelação de contatos com outras línguas, indiretamente a circulação de línguas nos espaços compartilhados por professores e alunos, pode despertar mais ou menos desejos, motivações e demandas de uso das línguas. É o que pretendo abordar no próximo tópico.

4.2.1.3 Necessidades e interesses de aprender outras línguas

Foi também perguntado aos alunos que línguas eles consideram mais importantes para o futuro (v. APÊNDICE A, perguntas nº 6 e 7). O inglês foi a língua mais citada pelos alunos (79%) seguido do espanhol (73%), alemão (9%) e francês (8%), conforme mostra a Figura 14:

Figura 14: Língua(s) mais importante(s) para o futuro, na perspectiva dos alunos



Predominam, nas justificativas mencionadas pelos alunos quando se trata de língua mais importante para o futuro, motivações de ordem instrumental, tais como ‘língua universal/muito falada’, ‘profissão’, ‘intercâmbio’, ‘viagem’, entre outras. Neste quesito de língua mais importante para o futuro, há uma divisão bem clara entre dois grupos: a) inglês (79%) e espanhol (73%), de um lado, e b) alemão (9%) e francês (8%), de outro. Percebe-se que o inglês e o espanhol são indiscutivelmente considerados as LEs mais importantes pelos alunos, o que pode ser visto como um reflexo do contexto macro e universal no qual estamos inseridos. Essa diferença grande entre os dois grupos repercute nas escolhas feitas pelos alunos, como veremos mais adiante.

Em relação aos números de LEs que os alunos citaram como sendo importantes para o futuro, o MLE/2012 mostrou que a maioria dos alunos (66,5%) considera apenas uma LE importante para o futuro, conforme os dados da Tabela 6 abaixo:

Tabela 6 – Número de línguas que considera útil para o futuro - Alunos

Variáveis	n (%)
Nenhuma	18 (4%)
uma	302 (66,5%)
Duas	112 (24,7%)
Três	16 (3,5%)
Quatro	3 (0,7%)
Cinco	3 (0,7%)

Em um contexto que fomenta a DL, seria de se esperar um índice maior de alunos que indicassem mais de uma língua importante para o futuro. É por isso instigante o resultado de 66,5% dos alunos que consideram importante para o futuro apenas uma LE e ainda baixo o índice de 29,6% dos alunos que consideram duas ou mais LEs importantes para o futuro. Pode-se, por outro lado, suspeitar de algum problema na formulação da pergunta. Os dados mostram que o argumento da “LE mais importante” não sustenta uma política plurilinguística na escola, pois a tendência seria o oferecimento de uma LE. Neste sentido, a introdução de uma postura plural frente à DL precisa contemplar outros aspectos, uma vez que se defende aqui o desenvolvimento de uma competência plurilíngue e intercultural como parte das necessidades e práticas linguísticas do indivíduo na atual sociedade.

Quando perguntados sobre a(s) língua(s) LEs que gostariam de estudar ou continuar estudando, foi verificado que 97,58% dos alunos querem continuar estudando outra(s) língua(s) ou continuar estudando línguas que já estudam. As LEs mais citadas pelos alunos foram: o inglês (36,79%), seguida do francês (24,60%), espanhol (20,99%), italiano (20,31), alemão (17,61%), japonês (10,60%). Além dessas línguas, os alunos mencionaram ao todo mais de vinte cinco línguas, dentre as quais se citam o mandarim, russo, LIBRAS, latim, grego, tupi, etc. Observa-se, quando se trata das línguas que os alunos gostariam de estudar, que a diversidade é ainda maior. Além disso, as justificativas quanto ao desejo de estudar línguas orientam-se por uma motivação mais integrativa do que instrumental. Isso é expresso por respostas como ‘gosto e/ou interesse pela língua’, ‘acham a língua bonita ou diferente’, ‘família’, ‘amigos’, entre outras. Em contrapartida, no caso do inglês e do espanhol, a orientação motivacional é de ordem mais instrumental do que integrativa.

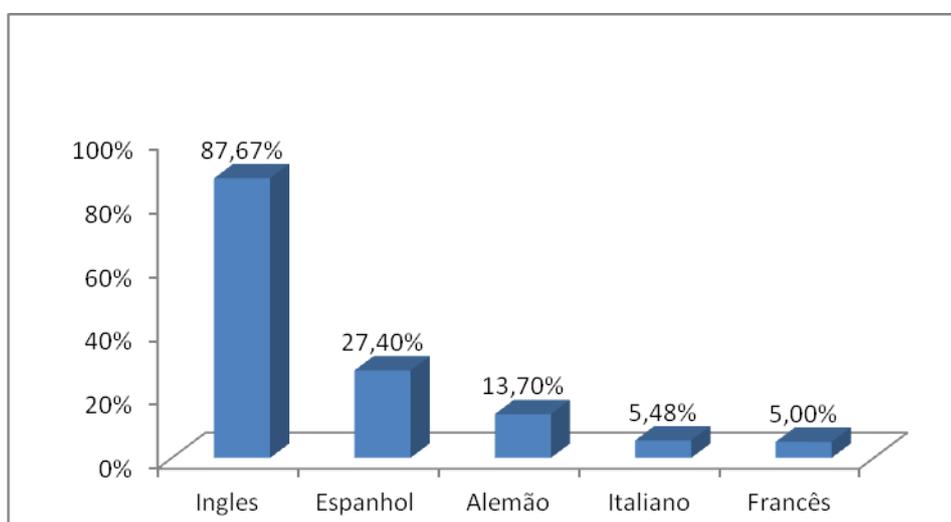
Os dados apontam que as LEs oferecidas pela escola também são as línguas que os alunos gostariam de estudar ou continuar estudando. Não há como avaliar aqui se essas LEs já faziam parte dos desejos e sonhos desses alunos ou se o desejo de aprender esta língua foi

despertado pela escola. Entretanto, há uma grande possibilidade de que essas línguas oferecidas pela escola passaram também a fazer parte dos interesses de muitos alunos através da escola. A comparação com dados de outro contexto com características semelhantes, ou mesmo distintas, poderia jogar mais luz sobre essa questão relativa à influência da oferta multilíngue sobre as decisões e expectativas dos alunos em relação à aprendizagem LEs.

O italiano e o japonês estão entre as línguas mais citadas pelos alunos. Ambas possuem características bem diferenciadas. O italiano justifica-se, em parte, também pelo fato de ser uma língua de imigração de grande presença no sul do Brasil. Como tal, ocorre também no contexto pesquisado, onde possui fortes laços afetivos e culturais marcados pela origem da família, mesmo que seu uso ativo tenha se perdido nas interações familiares. No caso do japonês, embora também constitua uma língua de imigração, uma vez que não se constatou sua presença no âmbito familiar, pode haver outros interesses possivelmente ligados à expansão econômica de países orientais, onde essa língua é falada.

Com relação aos professores, a Figura 15 apresenta as LEs das quais sentem mais necessidade de usar nas práticas linguísticas do dia a dia. Verificou-se que a maior parte dos professores utiliza o inglês (87,67%). O espanhol (27,40%), o alemão (13,70%), o italiano (5,48%) e o francês (5%) também foram mencionados, porém em menor número de vezes. O fato de a maioria desses professores estarem envolvidos com atividades de pesquisa, cursos de Pós-graduação e grupos de pesquisa explica a relevância da língua inglesa como língua hipercêntrica utilizada em publicações internacionais. Mesmo assim, a presença das demais línguas nas práticas linguísticas do dia a dia não é de todo desprezível.

Figura 15 – LEs mais utilizadas pelos professores, nas práticas linguísticas do dia a dia



Quando perguntados sobre qual(is) língua(s) gostariam de estudar ou continuar estudando, a grande maioria dos professores afirmou ter vontade de ‘continuar estudando’ francês (42,47%), seguido por inglês (35,62%), espanhol (32,80%), alemão (23,29%) e italiano (5,48%). Os motivos citados são os mesmos, ou seja, ‘comunicação’, ‘estudos’, ‘viagens’ e ‘profissão’, ou ainda ‘gosto pela língua’, mencionado especialmente em relação ao francês

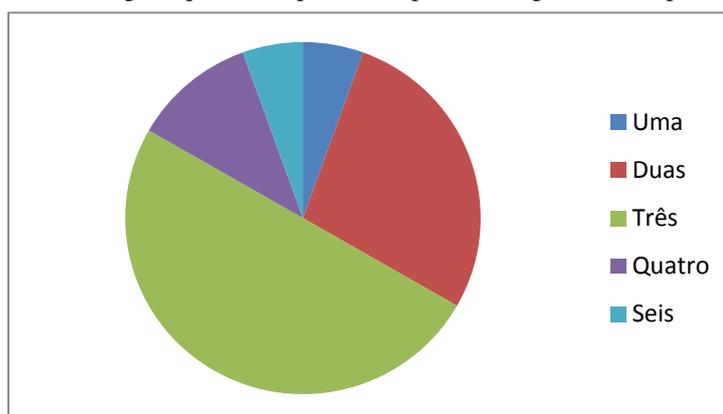
Os dados acima permitem identificar uma DL significativa entre os professores. Essa constatação representa um dado essencial a considerar no planejamento de ações de promoção da PL. Ela é um potencial a ser aproveitado. Além disso, não se pode negar sua influência nas interações em sala de aula. Apesar disso, a simples constatação de um estado de DL não garante uma postura plural por parte do professor, na medida em que, cada indivíduo possui diferentes concepções sobre língua(s) e seus falantes. Desse aspecto tratarei na seção a seguir.

4.2.2 Identificação de uma postura plural

No ano de 2012, a Área de LEs contava com 5 professores de Língua Inglesa, 5 professores de Língua Espanhola, 3 de Língua Francesa e 2 de Língua Alemã. Destes, 11 devolveram o questionário. Na Área de LP, atuavam 8 professores. Destes 7 responderam o questionário. No total, foram respondidos 18 questionários, sendo 5 do sexo masculino e 12 do sexo feminino.

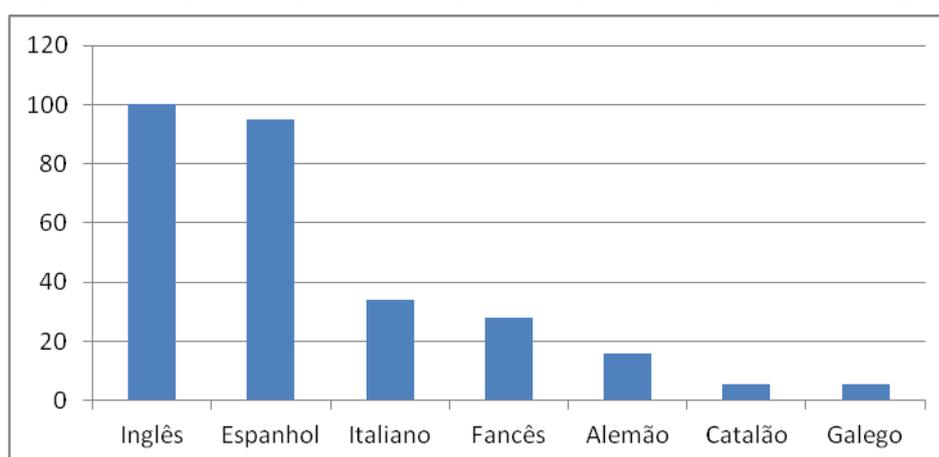
Com relação ao conhecimento linguístico desses dezoito professores, nove afirmam ter alguma competência em três línguas, além do português, cinco professores citam duas línguas, dois professores citam quatro línguas, um professor cita seis línguas e apenas um professor cita uma língua. A Figura 16 a seguir ilustra, de uma forma mais clara, a PL deste grupo de professores de línguas, além do português.

Figura 16 – Número de línguas que fazem parte do repertório linguístico dos professores de línguas



Verifica-se que todos os professores, sem exceção, dizem possuir alguma competência em uma ou mais línguas, além do português, sendo que a metade 50% afirma possuir alguma competência em três línguas. Se somarmos os percentuais de professores que possuem alguma competência em duas a seis línguas, resta um número ínfimo (2 de 18 professores) do que tradicionalmente constituía o indivíduo bilíngue. Ou seja, o plurilinguismo se sobrepõe, sendo a regra não mais duas línguas no repertório de um professor, mas sim uma pluralidade de línguas. A Figura 17 mostra as línguas mais mencionadas como parte do repertório linguísticos dos professores:

Figura 17 – Línguas mais presentes no repertório linguístico dos professores de línguas



Todos os 18 professores, sem exceção, afirmam possuir alguma competência em inglês, sendo que 95% também em língua espanhola. Essa quase totalidade de professores com conhecimento em duas LEs, inglês e espanhol, faz parte do perfil acadêmico deste grupo constituído de cinco doutores, um doutorando, onze mestres e um especialista. A terceira língua mais citada é o italiano (34%), seguida do francês (28%) e do alemão (16%). Tendo em

vista que o francês e o alemão fazem parte do currículo, a presença dessas línguas se justifica pela contratação de profissionais nessas especialidades. No entanto, a presença forte do italiano (34%), infelizmente ausente do currículo, chama a atenção.

Constata-se, portanto, uma grande DL nesse grupo de professores, não só das línguas oferecidas no currículo, mas também de outras línguas, como o italiano, catalão e galego, línguas transportadas para o contexto escolar por meio de processos de migração antiga ou recente, seja de imigração histórica (caso do italiano), seja de migração laboral (caso dos profissionais de língua espanhola).

Os gráficos das Figuras 18 a 21 abaixo mostram o perfil dos professores de línguas (LE e LP) no que se refere ao nível de competência nas LEs por eles citadas.

Figura 18 – Perfil linguístico dos professores de línguas quanto à habilidade de leitura em LE

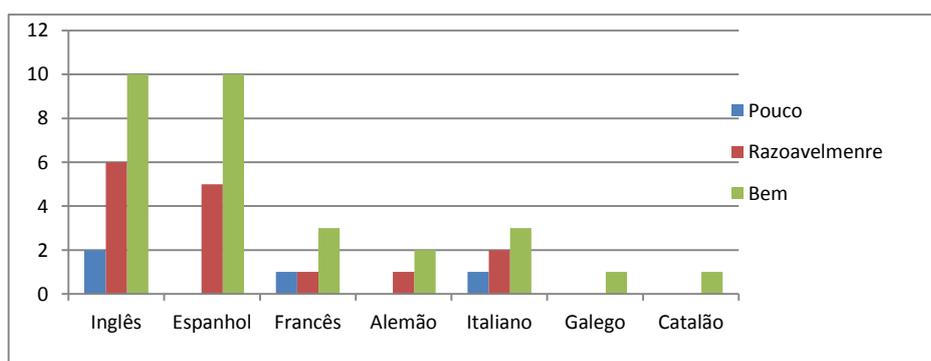


Figura 19 – Perfil linguístico dos professores de línguas quanto à habilidade de expressão oral em LE

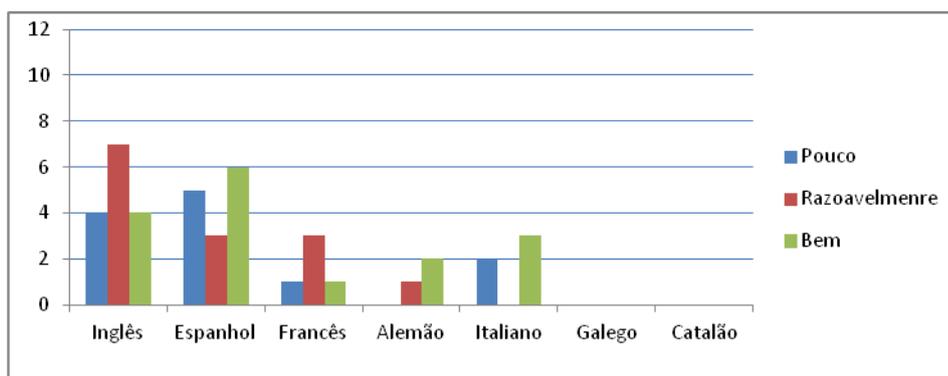


Figura 20 – Perfil linguístico dos professores de línguas quanto à habilidade de escrita em LE

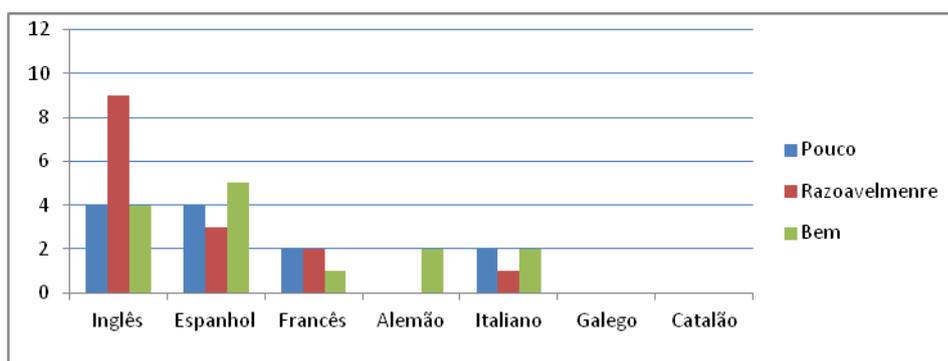
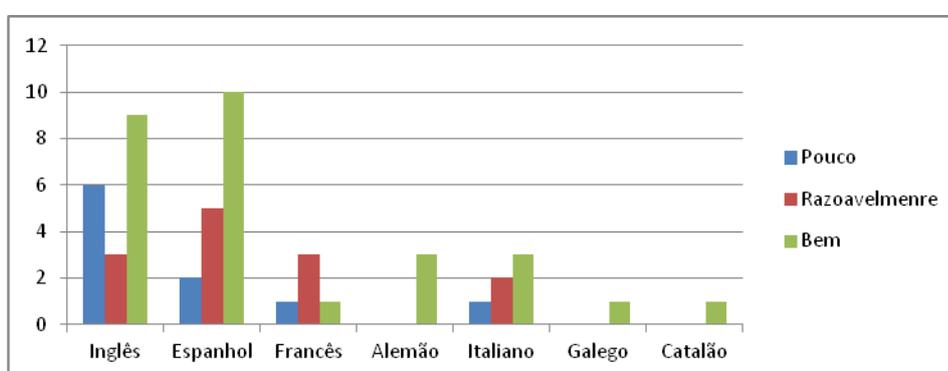


Figura 21 – Perfil linguístico dos professores de línguas quanto à habilidade de compreensão oral em LE



Pode-se supor que os diferentes níveis de conhecimento em LEs estão relacionados às práticas linguísticas individuais de cada um, como por exemplo família, estudo, trabalho, lazer, viagem etc. Os índices acima refletem, é verdade, tendências gerais na aprendizagem de línguas, que normalmente dão uma proficiência maior nas habilidades receptivas do que ativas, como no caso da expressão escrita. Contudo, também corroboram um índice elevado de nível ‘razoável’ ou ‘bom’, em todas as habilidades ou línguas mencionadas.

No entanto, volto a reforçar, ser plurilíngue ainda não garante uma postura plural frente à DL presente na sala de aula e no mundo de forma geral. A formação de uma postura plural depende de um processo de ação-reflexão-ação por parte do indivíduo, que pode ser desenvolvida a partir do contato e/ou da aprendizagem de línguas diferentes. Este processo é desencadeado quando existe uma ação reflexiva por parte do indivíduo sobre questões linguísticas que envolvem aspectos sociais, culturais e econômicos. Não se trata apenas de conhecer códigos linguísticos diferentes, mas de perceber as nuances interculturais presentes em espaços plurilíngues como no contexto escolar. Por isso, torna-se imprescindível a abertura de espaços de CL, que vão propiciar esta reflexão sobre/de línguas conhecidas ou não para toda a comunidade escolar. Neste sentido cabe aqui, uma crítica à formação do professor de línguas – LP e LE – que, na maioria das vezes, não contempla questões de plurilinguismo

nem tampouco de políticas linguísticas voltadas ao plurilinguismo. Essa formação dá-se de forma compartimentada em uma LE e uma LP, portanto de maneira não integrada, como vimos é necessário em um programa de educação plurilinguística. Muitas vezes, reproduzem modelos de ensino subordinados a um poder centralizador, sem um diagnóstico prévio do contexto escolar em que atuam.

Com relação à formação dos professores de línguas no contexto pesquisado, os dados mostram que dos onze professores de LEs que responderam ao questionário, apenas três afirmam ter tido contato com questões sobre plurilinguismo na graduação e em cursos de pós-graduação, sete afirmam que o assunto plurilinguismo não foi tratado na graduação e um diz que o assunto foi abordado na graduação, mas “muito pouco”. Dos sete que não tiveram qualquer debate ou estudo sobre o plurilinguismo na graduação, um teve contato apenas através de congresso/evento, e dois, posteriormente, na pós-graduação. No caso dos professores de LP, dos sete professores, quatro afirmaram que tiveram contato com questões de plurilinguismo na graduação, e três afirmaram que o assunto não foi abordado na graduação.

Este quadro mostra a relevância de o professor em dialogar com seus pares, com centros universitários e pesquisadores, de fazer parte de grupos de pesquisa e de participar de eventos e debates. Evidentemente, o acesso a essas instâncias é outro capítulo do ensino de línguas no Brasil. É, neste sentido, paradoxal que, em tempos de ciências sem fronteiras, de inglês sem fronteiras, o formador e professor de línguas que seria o mais recomendado e beneficiado pela experiência de exterior, no país da língua com a qual trabalha, esteja excluído desse programa. Fica claro que o que discutimos no âmbito escolar, uma política de educação plurilinguística, se estende para o contexto macro do ensino de línguas e seu lugar de importância na educação brasileira.

O fato de as escolas federais, como é o caso do contexto pesquisado, pertencerem a universidades contribui para uma aproximação com grupos de pesquisa. No entanto, se não houver iniciativa e vontade política e formadora por parte dos professores, isso não se concretiza. As iniciativas de que falo dizem respeito a ações que vão além do cumprimento de ministrar a disciplina específica da LE em questão. Para tanto, criaram-se espaços no currículo, no contexto pesquisado, que podem ser ocupados com oficinas, disciplinas eletivas e disciplinas integradas, as quais são oferecidas a partir de propostas concretas elaboradas pelos professores. Ocupar esses espaços é visto aqui como uma estratégia política na articulação de espaços plurilíngues, que será aprofundada na próxima seção (4.3). O

engajamento do professor é fundamental. Pensar sobre algo que não está previsto no plano de ensino específico da LE a ser ensinada requer que esse professor traga à tona conhecimentos diversos, muitas vezes adquiridos em cursos de educação continuada, especializações, estudos de pós-graduação, pesquisa, intercâmbio, entre outros.

Entretanto, apesar de ser fundamental a busca constante de conhecimento por parte do professor, isso ainda não garante o seu envolvimento neste espaço disponível a todas as áreas do conhecimento no currículo. Fatores como carga horária ou cargos administrativos também contribuem para atravancar a ocupação desse espaço. Depoimentos como os que seguem são ouvidos com relativa frequência:

Não ofereci oficinas nesses dois anos, pois a área de Língua Portuguesa possui uma carga horária maior, enquanto área, do que as demais. (QUESTIONÁRIO, PLP14).

No momento tenho mais cargos administrativos [...]. (QUESTIONÁRIO, PLP13).

O não oferecimento de propostas para além do conteúdo estabelecido no componente curricular específico pode estar, além disso, ligado a uma visão tradicional de ensino que ano após ano se prende a um plano pré-estabelecido, como uma cartilha a ser seguida. Ao responder a pergunta “O que significa para você DL? Justifique?”, todos os professores, sem exceção, se referem à convivência de diferentes línguas e/ou culturas, e alguns, além disso, fazem referência à variação linguística e a dialetos, como se pode ver nas respostas a seguir:

Reconhecer que existem diversas línguas e que elas devem ser respeitadas em todos os contextos. Diversidade também inclui variação linguística e reconhecer esse fato já determina que mesmo em situações “monolíngues”, há diversidade e os contextos dos falantes e dos usos linguísticos devem ser privilegiados. (QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DE LÍNGUAS, PLE3).

É a convivência, em um mesmo ambiente, de pessoas com culturas linguísticas diferentes. Pode incluir línguas e dialetos. (QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DE LÍNGUAS, PLE18).

Vivência de diferentes dialetos, tipos de registro de uma mesma língua e vivência de várias línguas. (QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DE LÍNGUAS, PLE2).

O fato de haver, no grupo de professores, a compreensão sobre o papel da DL na escolarização, que constitui um passo primordial, novamente não garante um trabalho de sensibilização e conscientização linguística. E, novamente também, tem-se aqui uma consequência da formação compartimentada de/sobre/em língua, onde, por exemplo, o professor de Língua Inglesa ou de qualquer outra língua tem dificuldade de transitar no

mundo das línguas. O resultado desse estado de coisas são atitudes de omissão ou preconceito no que se refere a questões de plurilinguismo.

Diante dessas constatações, cresce a importância de se abrirem espaços conjuntos, em que as línguas não sejam segmentadas, mas onde, por exemplo, o professor de alemão interage com o professor de português, ocupando um espaço comum de aprendizagem de línguas, em que o conhecimento linguístico é compartilhado. Esse espaço comum a que me refiro é “o espaço do conhecimento linguístico”, em que são agregadas competências linguísticas em diferentes línguas, formando uma competência plurilíngue e intercultural como uma competência em que os conhecimentos linguísticos interagem, que não é linear, mas que estabelece comparações entre as línguas aprendidas, aumentando o conhecimento inclusive da LM do indivíduo. Nessa concepção, não há o receio, normalmente observado (cf. mitos e concepções linguísticas presentes em áreas bilíngues de imigração, em ALTENHOFEN, 2004), de que o conhecimento de outras línguas atrapalha ou prejudica a *performance* do indivíduo na LM. Esse receio aparece por exemplo no seguinte depoimento de um professor de LP, ao ser perguntado sobre o papel da oferta multilíngue, na escola:

Se não houver descuido da LM, acho louvável, porque a LM não tem sido tratada como deveria, alunos não têm conhecimentos necessários em níveis avançados de escolarização. (QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DE LÍNGUAS PLP13).

No registro acima, pode-se inferir que existe uma preocupação por parte desse profissional de que o oferecimento de outras LEs possa caracterizar uma diminuição da importância da LM do aluno ou uma ameaça. Isso vai de encontro ao conceito de ‘competência plurilíngue e intercultural’, onde todo conhecimento linguístico interage e contribui para uma competência única, e isso inclui a LM. Ao mesmo tempo em que essa preocupação denuncia a falta de um trabalho integrado entre as áreas de LE e LP, que apesar de trabalharem com o mesmo objeto de estudo “língua”, ocupam áreas distintas e agem como tal.

Um dos fatores que favorece o diálogo entre os professores, mesmo que de forma restrita, são os espaços comuns que estes compartilham e que incluem as reuniões de Área, de Departamento e de equipes de trabalho, além do espaço físico como as salas destinadas às Áreas e as equipes de trabalho (Alfas e Amoras). Entretanto, apesar de seu valor intrínseco, não constituem ações articuladas e, por isso, ainda não garantem um trabalho coeso e colaborativo.

Finalizando esta seção, que se ocupou com ‘estratégias para subsidiar as ações de promoção da PL em contextos escolares’, analisamos de um lado os dados obtidos por meio do mapeamento da DL na escola, que abrangeram línguas presentes no âmbito familiar, contatos com outras línguas e práticas linguísticas do dia a dia, bem como necessidades e interesses manifestados pelos professores e alunos com relação a línguas. Os resultados apontam uma DL muito presente em todos os níveis, apesar do contexto urbano “aparentemente monolíngue”. Uma das estratégias refere-se a aplicação de um questionário com o intuito de mapear a DL no contexto escolar. Outra estratégia diz respeito a criação de espaços conjuntos para as línguas (LP e LEs) com o intuito de romper com o ensino compartimentalizado e ao mesmo tempo despertar uma postura plural, tanto nos professores como nos alunos.

Mas também ficou claro que a DL, mais ou menos presente no contexto escolar, ainda não garante a implementação de ações de promoção da PL, em outras palavras uma política eficaz de educação plurilinguística. É preciso, além disso, uma postura plural. Mas esta também não garante uma educação para a PL, como se observou na correlação entre os dados e os espaços à disposição na escola para trabalhar a PL. A próxima seção irá analisar, por isso, as ‘estratégias utilizadas na implementação de ações’ concretas dentro e fora do contexto escolar.

4.3 Estratégias de implementação de ações de promoção da PL

Chegamos ao terceiro grupo de estratégias, de implementação de ações de promoção da PL. Essas estratégias representam uma postura mais ofensiva e mais explícita com a qual se busca “concretizar uma ação”, delineando um “caminho” para tal dentro ou fora do currículo escolar. Algumas dessas estratégias já foram abordadas, mesmo indiretamente. É o caso da oferta multilíngue, analisada a seguir sob um ponto de vista mais propositivo, de programa de trabalho.

4.3.1 Oferta multilíngue para uma educação plurilinguística: construindo a base para o desenvolvimento de uma competência plurilíngue e intercultural

A oferta multilíngue é vista como uma estratégia na articulação de espaços de PL na escola, por incluir mais LEs como componente curricular, por isso o termo “multi”, várias línguas presentes na escola. A justificativa é mais ou menos óbvia: para “promover a PL”, é preciso antes de tudo “abrir as portas à DL”. Ou seja, o desenvolvimento da PL pressupõe a presença da DL. Segundo o contínuo de Cenoz (2009), a diversificação de línguas no currículo aponta para um contexto “mais multilíngue”. A presença de várias línguas aumenta e/ou dá visibilidade à DL presente na sociedade.

Na proposta da escola pesquisada, a oferta multilíngue visa a uma educação plurilinguística, ou seja, não se limita a escolha a uma única LE. Nessa perspectiva, o objetivo vai além da diversificação de LEs no currículo (BEACCO & BYRAM, 2007; HÉLOT, 2012), pois obriga/determina o estudo de três LEs diferentes e de forma consecutiva ao longo da vida escolar (cf. Quadro 8). Essa forma de oferecimento de diferentes LEs em sequência justifica-se, porque o objetivo de uma educação plurilinguística é o desenvolvimento de uma competência plurilíngue e intercultural.

Conforme mencionado, as quatro LEs que são oferecidas já faziam parte do contexto escolar, porém não havia uma equiparação em termos de espaço no currículo. A oferta multilíngue colocou as línguas oferecidas em pé de igualdade no currículo. O aluno que optar, por exemplo, por alemão terá a mesma carga horária do que um aluno que optar por inglês, espanhol ou francês.

Dos dezoito professores de línguas (entre LP e LE) que responderam ao questionário, dezesseis – portanto, praticamente 90% do grupo – consideram muito boa a possibilidade de o aluno escolher uma LE na 5ª série, uma segunda LE diferente na 7ª série e uma terceira LE no EM. Os depoimentos a seguir corroboram essa tendência positiva:

É uma forma de trabalhar que existe em outros lugares também dadas as necessidades de cada escola e que permite que o aluno tenha a chance de conhecer outras línguas, sem ser obrigado a aceitar que só existe uma LE que deve ser aprendida, pois todas elas abrem portas. (QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DE LÍNGUAS, PLE4).

É uma forma de estimular o aluno a conhecer línguas que, se não fosse nessa situação, ele não escolheria. Dessa forma a escola permite o acesso à diversidade. Sem essa possibilidade, o aluno ficaria influenciado por fatores externos e a escola estaria omissa à pressão que a visão distorcida da sociedade e da mídia exerce nos jovens, priorizando somente as línguas consideradas “hegemônicas”. (QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DE LÍNGUAS, PLE3).

[...] essa troca obrigatória no estudo da língua proposta pela área garante que todos os alunos do CAp tenham contato formal, isto é, por meio de aulas regulares, com

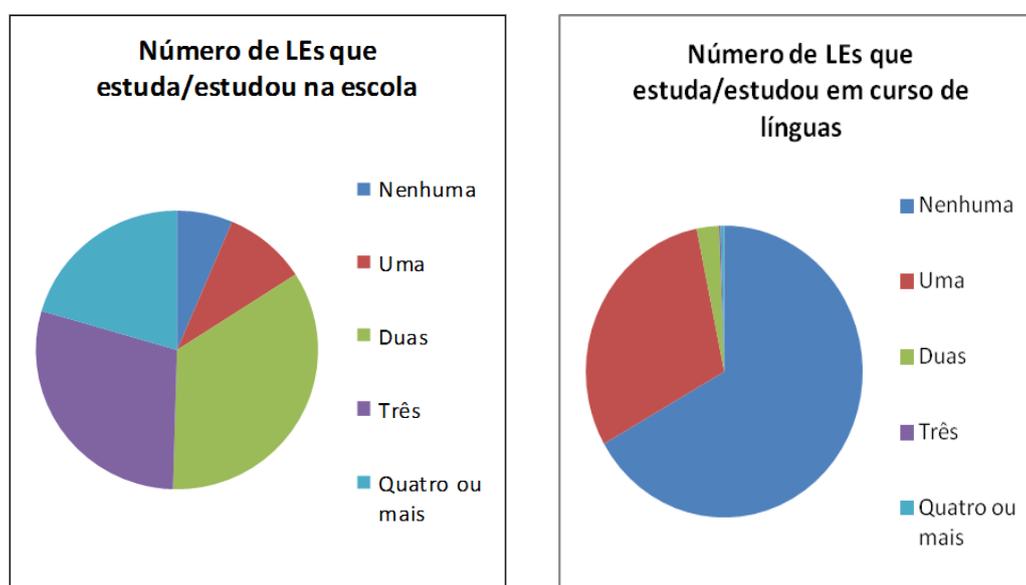
no mínimo três das quatro LEs oferecidas, que são: espanhol, inglês, alemão e francês. (QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DE LÍNGUAS, PLE8).

Considero muito importante essa desmistificação de algumas línguas como o alemão (geralmente considerada muito difícil). O aluno vai poder ter um contato enriquecedor com três línguas. No contexto atual é imprescindível a comunicação plurilíngue e intercultural. (QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DE LÍNGUAS, PLE11).

Os depoimentos citados acima mostram o quanto esses professores estão cientes da importância de propiciar aos alunos uma educação plurilinguística. Percebe-se que há uma preocupação real de propiciar o ensino de mais de duas LEs, no mínimo três, não apenas com o intuito de diversificar, mas de propiciar o desenvolvimento de uma postura plural tão necessária nos dias atuais. A introdução obrigatória de uma terceira LE pode ser decisiva para tirar o indivíduo de sua zona de conforto, causando um desequilíbrio, que vai deslocá-lo para situações linguísticas e culturais para além daquelas vivenciadas no seu contexto social.

Nessa perspectiva, é crucial observar o papel inclusivo da escola no momento em que ela oferece quatro LEs no currículo, dando a oportunidade a todos os alunos de estudarem três LEs, mesmo em se tratando de um contexto escolar urbano aparentemente monolíngue. De uma situação em que mais da metade não estuda nenhuma LE em curso livre (gráfico à direita), chega-se a um modelo em que se inverte essa situação (gráfico à esquerda), ou seja, mais da metade dos alunos estuda duas ou mais LEs. Tendo em vista que a coleta dos dados ocorreu em 2012, passados três anos do início da implementação da oferta multilíngue, observa-se, na Figura 22, que já existe um grande número de alunos que estuda ou já estudou três ou até quatro ou mais LEs na escola.

Figura 22 – Comparativo entre o número de LEs que estuda/estudou na escola e em curso de línguas



Vale lembrar que a introdução de LEs na escola pesquisada ocorre no segundo semestre do 1º ano do EF e que o MLE/2012 foi realizado com os alunos do 1º ano do EF, no primeiro semestre, consta na figura 21 à esquerda que 6,9% do total dos alunos da escola não estuda/estudou uma LE. Por esta razão, os alunos do 1º ano do EF que tiveram aulas de alguma LE na educação infantil não foram incluídos nos 6,9%.

A Tabela 7 abaixo mostra a porcentagem do total de alunos que estudam/estudaram as quatro LEs oferecidas pela escola, conforme o MLE/2012. No entanto, se considerarmos que a implementação da oferta multilíngue iniciou em 2009 na 7ª série e de forma gradual, a tendência é de que esses números aumentem para todas as línguas.

Tabela 7 – LEs que estuda/estudou na escola - Alunos

Línguas	Número Total = 454
Inglês	402 (88,55%)
Espanhol	353 (77,75%)
Alemão	188 (41,41%)
Francês	182 (40,09%)

É preciso lembrar novamente que a forma de ingresso de alunos no CAP se dá mediante sorteio público, em qualquer série, de acordo com as deliberações do Conselho de Unidade da instituição, sendo que um número maior de alunos ingressa no Pixel (7ª série/8º ano) e no 1º ano do EM, o que de certa forma contribui para o aumento na porcentagem de alunos que estudam/estudaram inglês e espanhol, pois estas são as duas LEs mais oferecidas, na maioria das escolas públicas e particulares.

No questionário aplicado aos alunos do 2º ano do EM, só foram consideradas as respostas dos alunos que fizeram parte da 7ª série, em 2009, todos (100%) consideraram positivo o fato de os alunos terem o direito de escolher a LE, conforme mostram os registros abaixo:

Acredito que o aluno fica mais interessado e esforçado já que escolheu sua língua por vontade própria. (QUESTIONÁRIO n.º. 37 – 2º ano do EM. LE escolhida no Pixel: Língua Francesa, LE escolhida no EM: Língua Inglesa).

Eu acho uma iniciativa muito boa. Podemos escolher algo que gostamos, ou que consideramos útil para o futuro. Quando estudamos uma língua estrangeira que nos

interessa dá muito mais vontade de aprender e estudar. (QUESTIONÁRIO n.º. 6 – 2º ano do EM. LE escolhida no Pixel: Língua Francesa, LE escolhida no EM: Língua Alemã).

Eu acho muito importante a aprendizagem de línguas estrangeiras, e sou totalmente a favor disso. O Colégio de Aplicação tem esse diferencial, e possibilita ao aluno coisas que nenhuma outra escola possibilitaria. (QUESTIONÁRIO n.º. 10 – 2º ano do EM. LE escolhida no Pixel: Língua Francesa, LE escolhida no EM: Língua Alemã).

Embora todos os alunos que responderam ao questionário tenham considerado a proposta positiva, alguns fizeram as seguintes considerações: a) 9,7% dos alunos acham que deveria ser possível escolher a mesma LE no EM; b) 7,3% acham que poderiam ser escolhidas duas LEs ao mesmo tempo; c) 4,8% acham que deveria ter uma LE fixa para todos e outra optativa, conforme mostram os depoimentos abaixo, respectivamente:

Acho muito bom com as opções que o colégio dá, pois não são todos os colégios que têm francês e alemão. E o direito do aluno também acho que é justo, mas eu iria preferir fazer inglês de novo no EM e não pude pois já tinha feito na 7ª e 8ª série. (QUESTIONÁRIO n.º. 1 – 2º ano do EM. LE escolhida no Pixel: Língua Inglesa, LE escolhida no EM: Língua Espanhola).

Acho bem legal o aluno poder escolher a língua que ele se interessa mais. Mas acho que deveria ter 2 línguas no 3º ano do EM mais pelo fato de ter o ENEM e não são todos os alunos que podem pagar um curso. (QUESTIONÁRIO n.º. 16 – 2º ano do EM. LE escolhida no Pixel: Língua Inglesa, LE escolhida no EM: Língua Francesa).

Acho super interessante este direito a escolha, porém acredito que quando entramos no EM sem saber nada de inglês fica muito difícil aprofundar na língua em 3 anos. Acho que deveria ter uma língua que fosse fixa, e que nos fosse cedidos mais períodos para língua, pois assim o conhecimento fica muito vago. Eu não acredito que consiga ir bem em uma prova de vestibular por exemplo com o inglês do colégio, embora a professora seja muito boa. (QUESTIONÁRIO n.º. 28 – 2º ano do EM. LE escolhida no Pixel: Língua Francesa, LE escolhida no EM: Língua Inglesa).

No mesmo questionário, foi solicitado também aos alunos¹¹⁸ darem a sua opinião sobre a proposta em que os alunos farão três escolhas de LEs de forma consecutiva. A análise mostrou que 90,3% consideram a proposta positiva, e 9,7% negativa, conforme mostram os depoimentos a seguir:

Gostei muito da ideia, pena que quando eu estava no ensino fundamental “5ª série” não pude escolher. Mas acho que isso só ajuda para a formação dos alunos. (QUESTIONÁRIO n.º. 16 – 2º ano do EM. LE escolhida no Pixel: Língua Inglesa, LE escolhida no EM: Língua Francesa).

¹¹⁸ É importante lembrar que esses alunos fizeram a sua primeira escolha de LE na 7ª série e a sua segunda escolha no 1º ano do EM, totalizando duas escolhas.

Maravilhosa proposta! Assim o aluno tem mais um idioma para aprender e enquanto ainda crianças, é muito mais fácil para o aprendizado. (QUESTIONÁRIO n°. 10 – 2º ano do EM. LE escolhida no Pixel: Língua Francesa, LE escolhida no EM: Língua Alemã).

Acho que seria melhor uma língua somente, porque o aluno pode se “especializar” em uma, porque muitas línguas confunde um pouco. (QUESTIONÁRIO n°. 7 – 2º ano do EM. LE escolhida no Pixel: Língua Inglesa, LE escolhida no EM: Língua Alemã).

Observa-se que, nos dois primeiros depoimentos acima, os alunos percebem que a aprendizagem de mais línguas é algo bom e enriquecedor na sua formação, ao passo que no último depoimento o aluno considera que a aprendizagem de mais línguas pode confundir e/ou comprometer uma aprendizagem mais efetiva em uma LE. Novamente entra a noção de competência plurilíngue e intercultural (CONSELHO DA EUROPA, 2001), a qual engloba diferentes níveis de conhecimento de diferentes línguas e, inclusive, em uma mesma língua. Lidar com diferentes níveis não exclui “especializar-se” em uma LE. O indivíduo pode ter um nível de proficiência avançado em uma LE e, ainda assim, possuir conhecimentos em outras línguas.

Dos 90,3% de alunos que consideram a proposta positiva, 10,8% acham que os alunos deveriam ter o direito de escolher novamente a mesma LE estudada em uma etapa anterior e 2,7 acham que deveriam ser oferecidas mais opções de LEs, conforme mostram os depoimentos abaixo:

Acho que se ele puder escolher, deve poder repetir a língua quando desejar, e não ficar mudando para uma que não agrada. (QUESTIONÁRIO n°. 18 – 2º ano do EM. LE escolhida no Pixel: Língua Francesa, LE escolhida no EM: Língua Inglesa).

Acho que vai ser ótimo! Mas acredito que junto com a oportunidade de escolher mais uma vez, deviam-se oferecer mais opções de línguas, na medida do possível. Por exemplo, se alguém já cursa uma língua fora da escola pode acabar tendo que estudá-la de novo. (QUESTIONÁRIO n°. 6 – 2º ano do EM. LE escolhida no Pixel: Língua Francesa, LE escolhida no EM: Língua Alemã).

É interessante observar, no segundo depoimento acima, a consciência desse aluno em relação à PL, quando este se refere ao fato de que “deviam-se oferecer mais opções de línguas”. Ao mesmo tempo, há por trás desse pensamento um voto de credibilidade no ensino oferecido pela escola, no sentido de adicionar línguas novas ao seu repertório.

Com relação aos pais dos alunos do 5º ano do EF, cujos filhos irão ter a oportunidade de fazer três escolhas de LEs, todos consideraram a proposta positiva. Seguem alguns depoimentos que ilustram essa tendência:

Fico um pouco receosa, mas acho que é importante para o futuro principalmente profissional, pois dependendo de qual caminho seguir a área de línguas já estará um pouco definida. Acho que futuramente seria interessante também incluir LIBRAS nos currículos escolares por, principalmente, se tratar do 2º idioma brasileiro. (QUESTIONÁRIO PAIS 5º ano do EF, n. 5/2012).

Acho muito importante que ela termine o ensino médio falando três línguas ou que no mínimo tenha noção e que isso sirva de motivação p/ que ela continue mesmo após concluir o ensino médio. Acho o papel da escola muito importante nessa construção que ela levará p/ a vida pessoal e profissional dela. (QUESTIONÁRIO PAIS 5º ano do EF, n. 1/2012).

Vê-se por esse ângulo que há uma aceitação bastante boa da proposta de oferta multilíngue por parte da comunidade escolar. Observa-se inclusive a indicação para inclusão de outras línguas, como LIBRAS, como no depoimento acima, ou ainda de um pai/mãe que por exemplo faz referência ao mandarim, descrito como uma língua “que no futuro terão que aprender” (QUESTIONÁRIO PAIS 5º ano do EF, n. 4/2012), referindo se à China como um mercado em expansão.

Vale lembrar que esses alunos do 5º ano de 2012 fizeram parte da primeira turma de 2008 que teve aulas integradas de LEs (inglês e espanhol) e, sempre que possível, também realizavam atividades em francês e alemão, durante os anos iniciais. Todo esse trabalho de sensibilização à DL ao longo dos anos iniciais despertou o interesse e a curiosidade desses alunos pela aprendizagem de LEs. Esses alunos representam, assim, o resultado de um trabalho de conscientização linguística que, no momento das entrevistas, já chegava ao seu quarto ano. Como esses alunos aprenderam a gerenciar a PL, é o que veremos na seção 4.3.2 a seguir.

4.3.2 Gerenciamento linguístico pelo aluno

Uma das estratégias utilizadas pela Área de LEs para promover a PL foi auxiliar o aluno no planejamento de quais línguas aprender/estudar dentre as opções e etapas oferecidas pela escola, incluindo a reflexão sobre o grau e tipo de aprendizagem pretendida. É o que chamo aqui de *gerenciamento linguístico pelo aluno*. Vale ressaltar que esse *gerenciamento linguístico* é compartilhado com a comunidade escolar, isto é, uma tomada de decisão conjunta entre escola, alunos, família. Dentro do currículo, esse gerenciamento linguístico pelo aluno ocorre a partir da oferta multilíngue de quatro LEs (alemão, espanhol, francês e inglês) e do oferecimento de disciplinas eletivas no EM. Por ser compartilhado, não ocorre de

forma isolada, mas através de um processo de sensibilização à DL (cf. seção 4.3.3) que leva o aluno e sua família a uma reflexão sobre o papel das línguas nas suas vidas e sobre seus usos na sociedade.

A escolha consciente por uma LE faz parte de um processo se estende em média por um mês no EF e duas semanas no EM, no mês de março, no qual são realizadas aulas de sensibilização á DL. Ela, portanto, não ocorre de forma aleatória e despreparada, na primeira aula de LE do ano letivo.¹¹⁹ Há, sim um trabalho prévio de esclarecimento e conscientização acerca das diferenças entre as línguas e da relevância de se ‘gerenciar’ a PL. Esse trabalho, vale salientar, é realizado por quatro professores de LEs (alemão, espanhol, francês e inglês) em conjunto com os alunos. A sua condução assume uma dimensão muito mais ampla do que o contexto escolar, conforme mostram os depoimentos a seguir:

Percebo esta proposta como um excelente exercício de construção da autonomia para o aluno, tanto pelo fato de fazer uma opção quanto pelos compromissos que assume a partir da escolha [...]. (QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DE LÍNGUAS, PLE7).

Vejo com bons olhos, já que é um incentivo ao desenvolvimento de uma consciência linguística no estudante que aprende desde cedo que há vários espaços para a LE na escola. A escola não necessariamente deve ser responsável por estimular um nível específico de proficiência, um nível padronizado de competência linguística de estudante. Não todos entendem uma língua da mesma maneira, nem todas as línguas terão o mesmo espaço na vida do aluno que pode desenvolver diferentes habilidades nas línguas com as quais terá contato. Contudo, desta maneira o aluno, ao estar exposto a pelo menos 3 línguas diferentes na escola, poderá desenvolver sua autonomia no que se refere a sua forma de aprender uma LE e refletir sobre sua aprendizagem, criando a tal “competência linguística” que o ajudará a sair da escola e a enfrentar situações reais de uso das línguas às quais esteve exposto no período escolar, bem como às outras que surgirem em seu caminho. A escola possibilita ao aluno, ao fazer esta opção em seu currículo, gerenciar e organizar seu próprio conhecimento linguístico e a respeitar a diversidade linguística e cultural, repensando inclusive o papel de sua LM. (QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DE LÍNGUAS, PLE6).

O PLE7 percebe que a escolha pelo aluno de três LEs contribui para a construção de sua autonomia, ao mesmo tempo em que o torna mais comprometido com a aprendizagem da LE escolhida, por estar fortemente ligada a uma motivação individual. Já o PLE6 enfatiza a importância de um trabalho de conscientização linguística e cultural como uma forma de desencadear no indivíduo uma tomada de consciência sobre o seu conhecimento linguístico. A partir de então este indivíduo é estimulado a refletir sobre as variedades linguísticas presentes

¹¹⁹ Como, aliás, ocorre nas matrículas dos cursos de Letras Licenciatura e Bacharelado da UFRGS, onde o calouro opta, na primeira matrícula, presencial, por uma ênfase de um total de opções que incluem seis línguas estrangeiras modernas, a saber: alemão, espanhol, francês, inglês, italiano e japonês. Vale lembrar que não há um vestibular específico para uma LE, e sim geral e único para o curso de Letras.

na sua vida de uma forma mais ampla, seja por motivos familiares, necessidades futuras, interesses, atividade prática ou intelectual.

As justificativas dadas no momento da escolha da LE mostram que, realmente, se verifica um planejamento/gerenciamento linguístico por parte do aluno, que não ocorre de forma repentina, mas em meio a um processo que envolve uma reflexão sobre suas crenças e práticas linguísticas, as quais são compartilhadas com a família em “con-sonância” com os pais, com quem a escola irá estabelecer uma parceria. O grau de influência nesta decisão compartilhada varia de indivíduo para indivíduo, conforme mostram as justificativas apresentadas nos formulários de escolha da LE (cf. ANEXOS A, B e C):

(1) Espanhol porque desde pequeno minha mãe queria que eu aprendesse Espanhol e inglês já aprendi e falta o Espanhol e gosto bastante de Espanhol. (A. V. 1º ano do EM/2012 – LE escolhida: Espanhol).

(2) Eu escolhi a língua Inglesa porque meus irmãos estão fazendo aula de Inglês no colégio deles e eu quero me comunicar com eles. (G. S. 6º ano do EF/2012 – LE escolhida: Inglês).

(3) Minha família por parte de mãe são alemão e eu gosto muito de aprender essa língua então botei essa língua quero aprender mais muito mesmo eu gosto dessa língua. (N. F. 6º ano do EF/2012 – LE escolhida: Alemão).

(4) Por que, inglês eu vou escolher no pixel e por que eu acho linda a língua, eu sei que meu pai não quer mais eu gostaria muito de aprender para falar com a minha avó. (B. F. 6º ano do EF/2012 – LE escolhida: Francês).

(5) Porque é a língua universal, eu gosto de inglês e se usa bastante no dia a dia. É ótimo que o colégio ofereça essas aulas e como pode ser a minha última oportunidade gostaria de participar. (P. S. 1º ano do EM/2012 – LE escolhida: Inglês).

O simples fato de ter que optar por uma LE pode levar o indivíduo a se conhecer melhor, conhecer suas origens, seus desejos, interesses e necessidades/ambições futuras. Se observarmos as justificativas¹²⁰ acima, percebemos que na justificativa (1) (“Espanhol porque desde pequeno minha mãe queria que eu aprendesse [...] e gosto bastante de Espanhol”), o aluno considera uma vontade que é da mãe e uma língua de que ele também gosta. Na justificativa (4), a escolha do francês deve-se porque o aluno gosta dessa língua, mesmo sem o incentivo do pai (“porque eu acho linda a língua, eu sei que meu pai não quer mais eu gostaria muito de aprender para falar com a minha avó”). Percebe-se, nestas duas justificativas, que há um diálogo no contexto familiar envolvendo a questão sobre qual LE estudar na escola.

¹²⁰ As justificativas utilizadas na análise foram numeradas para fins de identificação no corpo do texto.

O gerenciamento linguístico compartilhado também pode ser observado nos questionamentos trazidos pelos pais dos alunos nas reuniões de pais que antecedem o momento da escolha, como veremos na próxima seção. Sua influência nessa fase da vida dos alunos parece mais marcante do que se imagina. Dentre os vários motivos mencionados pelos alunos para a escolha da LE, a origem da família por exemplo se destaca, como mostram as justificativas registradas pelos alunos nos formulários:

(6) Eu escolhi porque eu me sinto mais como um mexicano porque minha família é de lá. (G. M. 6º ano do EF/2012 – LE escolhida: Espanhol).

(7) Porque tenho parentes que só falam alemão e não gosto quando tem que vir outras pessoas para traduzir o que um parente está dizendo. (A. B. 7ª série do EF/2012 – LE escolhida: Alemão).

(8) Eu escolhi alemão porque é muito difícil encontrar um colégio que tenha alemão. E também porque quando minha mãe era criança ela falava porque ela é de origem alemã, e ela até hoje se lembra de algumas palavras. E eu sou de origem alemã. (R. E. 7ª série do EF/2012 – LE escolhida: Alemão).

(9) Porque daqui a alguns anos vou para a Europa e tenho interesse em francês não só por isso também pelos ícones franceses que acho interessantes como Asterix e Napoleão. Também porque minha família tem descendência francesa. (E. M. 7ª série do EF/2012 – LE escolhida: Francês).

(10) Porque meu pai é uruguaio e eu vou muito para o Uruguai e eu como não sei falar acabo não me comunicando com as pessoas. (G. A. 1º ano do EM/2012 – LE escolhida: Espanhol).

(11) Gostaria de fazer Espanhol porque acho uma língua que é fundamental e importante para mim e para meu futuro. Minha família inteira por parte de mãe é da Espanha, falam espanhol e sempre vem alguém da Espanha para ficar um tempo no Brasil com a minha vó. Nasci ouvindo falarem espanhol, gostaria de saber também. (B. R. 1º ano do EM/2012 – LE escolhida: Espanhol).

Se olharmos para os motivos acima (6) a (11), percebe-se que há uma identificação desses alunos com a língua falada por familiares. Esta motivação familiar é individual, não é coletiva, isto é, há um vínculo afetivo do aluno com a língua de origem da família sobre a qual recai uma lacuna, pois não se encontra inserida em uma comunidade de fala local. Infelizmente, na atual configuração do ensino de LEs no Brasil, esta DL raramente é contemplada, pois normalmente a escolha da LE recai sobre uma única LE, o que contribui para uma cultura linguística pouco aberta ao plurilinguismo. Daí a minha crítica à forma tradicional como os PCNs se referem aos fatores que orientam a inclusão de uma determinada LE, conforme discutido no capítulo 2, quais sejam: “três fatores para orientar a inclusão de uma determinada língua estrangeira no currículo: fatores relativos à história, às comunidades locais e à tradição” (BRASIL, 1998, p. 15).

A referência às ‘comunidades locais’ como um conceito global e generalizante mostra que a noção de plurilinguismo/bilinguismo ainda está fortemente associada a uma visão tradicional de comunidade com uma história em que outra língua é falada nas relações sociais do dia a dia, como ocorre em contextos de imigração, fronteiriços ou indígenas, e onde ainda é possível um bilinguismo precoce, adquirido desde pequeno. Se olharmos para um contexto urbano, como o desta pesquisa, conclui-se que a DL e, conseqüentemente, o plurilinguismo não é privilégio apenas desse tipo de ‘comunidade local’. Pelo contrário, o plurilinguismo parece ser a norma, o normal, e o monolinguismo a exceção, sobretudo se adotarmos uma definição mais ampla e inclusiva de bilinguismo ou plurilinguismo. O novo milênio está caracterizado por mudanças tanto de mobilidade social e geográfica, de comunicação, de interações via internet, que modificaram e agregaram novas práticas linguísticas, como afirma ao aluno a seguir:

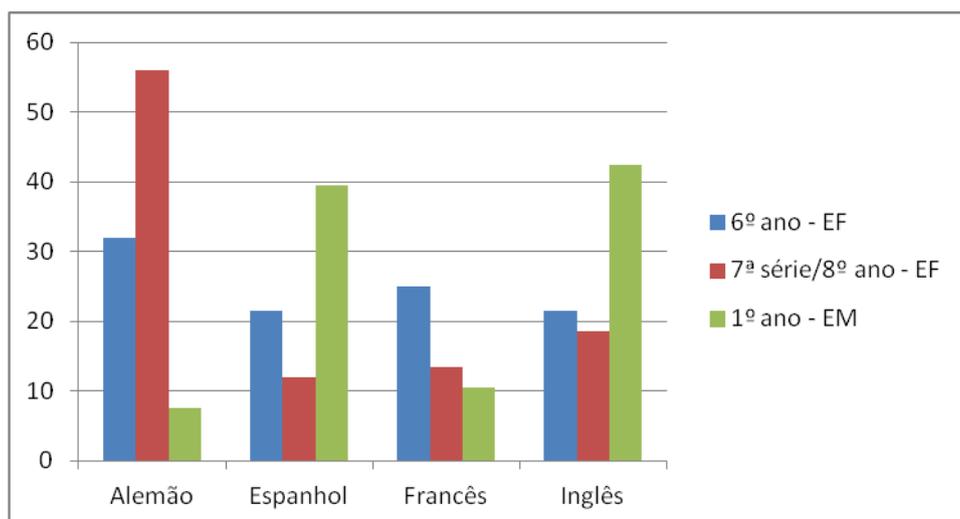
(12) Quero estudar esta língua pois meu pai mora em uma região de colônia alemã, pois converso às vezes com alemães na internet. (J. L. 7ª série do EF/2012 – LE escolhida: Alemão).

A justificativa (12) nos leva a rever a própria noção de ‘comunidade local’. Apesar da distância geográfica que separa o CAP da área colonial alemã, fazem-se sentir ‘ecos’ dessa área no contexto pesquisado, por meio da mobilidade e intercomunicação estabelecida pelos indivíduos. Há, assim, a necessidade de uma mudança de paradigma; a escolha da LE não pode ficar atrelada a uma comunidade local ou a uma única LE, no momento em que estamos inseridos em uma sociedade cada vez mais globalizada. Essa mudança de paradigma requer, ou melhor, exige uma mudança no modo de conceber o ensino de LEs nas escolas. Conceber a diversidade como inclusão, conforme se aludiu no capítulo 2, significa considerar a atual configuração familiar, redes sociais, interesses e necessidades que não se reduzem ao oferecimento de uma única LE para todos num mesmo contexto escolar. A atual configuração de ensino de LEs na maioria das escolas não contemplaria, por exemplo, os interesses dos alunos expressos nas justificativas (6) a (9), conforme vimos acima. Neste sentido, cabe a crítica a essa visão tradicional de bilinguismo/plurilinguismo encontrada nos PCNs, que continua associada a comunidades tradicionais, indígenas e de imigração, quando pelo contrário o plurilinguismo está associado a qualquer contexto, sobretudo a contextos urbanos que têm uma mobilidade nacional e internacional, de necessidades e interesses diversos. Esses interesses e necessidades que na maioria das vezes são silenciados pela falta de uma oferta

multilíngue e da redução ao ensino de uma única LE corroboram e reforçam o monopólio da Língua Inglesa.

A fim de analisar as motivações dos alunos na escolha da LE a ser estudada, vejamos na Figura 23 abaixo as línguas escolhidas pelos alunos do 6º ano do EF, 7ª série/8º ano do EF e do 1º ano do EM, lembrando que os dados se referem ao ano-base 2012.

Figura 23 – Línguas escolhidas pelos alunos (%) do 6º ano do EF, 7ª série/8º ano do EF e do 1º ano do EM



O gráfico da Figura 23 mostra que há uma preferência pela Língua Alemã na 7ª série/8º ano, ao passo que a Língua Inglesa e a Língua Espanhola são as línguas mais escolhidas no EM. Diferentemente dessa ‘polarização de interesses’, no 6º ano do EF registra-se um equilíbrio entre as línguas escolhidas. O que explica esses comportamentos tão díspares?

Para melhor compreender as escolhas feitas por esses alunos, vale distinguir novamente os dois tipos de motivações: integrativa e instrumental (GARDNER & LAMBERT, 1972). A motivação integrativa, como vimos, está associada a questões afetivas assim como família, gostos, curiosidade, enriquecimento pessoal e cultural, enquanto que a motivação instrumental é movida por necessidades, objetivos e metas, tais como: participar de intercâmbios, vestibular, currículo, futuro melhor, entre outros. Muitas situações de aprendizagem de LE podem envolver os dois tipos de motivação, conforme mostram as justificativas de alunos da 7ª série/8º ano que escolheram a Língua Alemã:

Motivação Integrativa:

(13) Eu escolho alemão pois minha família por parte de mãe depende da língua, e eu não sei nada da língua, eu sempre tive dificuldade em entender minha avó, seus pais para trás eram alemães. (L. S., 7ª série/2012– LE escolhida: Alemão).

Motivação Instrumental:

(14) Alemão é uma das línguas mais importantes. È uma língua boa para se ter no currículo, o intercambio dessa língua é levado muito a sério. (T. A., 7ª série/2012 – LE escolhida: Alemão).

Motivação Integrativa e Instrumental:

(15) Porque eu gostaria de fazer o intercambio para a Alemanha e porque meus avós são alemães e eu gostaria de compreendê-los sem ajuda. (M. C. 7ª série/2012 – LE escolhida: Alemão).

Segundo Gardner (1996), é comum uma motivação ser ao mesmo tempo integrativa e instrumental. Esta perspectiva híbrida é característica de muitos contextos educacionais. Na justificativa (15), observa-se que existe uma motivação familiar intrínseca, ao mesmo tempo em que existe uma orientação motivacional externa que é a possibilidade de participar de um programa de intercâmbio na Alemanha.

Voltando ao gráfico da Figura 22, pode-se hipotetizar que a escolha forte do alemão, na 7ª série/8º ano do EF, pode ter ligação com a possibilidade do intercâmbio com a Alemanha (motivação instrumental) e a ligação familiar com a língua (motivação integrativa). Enquanto isso, no 1º ano do EM prepondera a influência do vestibular (motivação instrumental). Já no 6º ano do EF, o aluno traz uma motivação integrativa maior, com uma forte ligação á família.

Estas hipóteses podem ser corroboradas pelos gráficos das Figuras 24 a 26, que apresentam a relevância dos dois tipos de motivação nos dados das três séries/anos. Verifica-se, neste sentido, que no EF (6º ano e 7ª série/8º ano) predomina a motivação integrativa na escolha da LE, ao passo que, no EM, se registra um crescimento da motivação instrumental, bem como da motivação que integra as duas: integrativa e instrumental.

Figura 24 – Tipos de motivação dos alunos do 6º ano do EF considerados na escolha da 1ª LE a ser estudada por dois anos (%) Total de 28 alunos

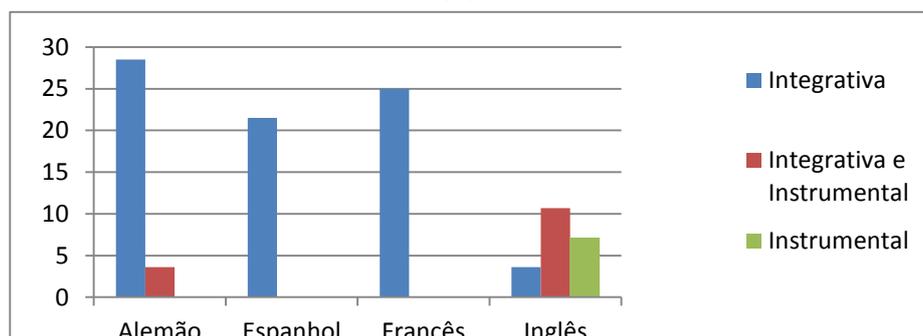


Figura 25 – Tipos de motivação dos alunos do 7ª série do EF considerados na escolha da 1ª LE a ser estudada por dois anos (%). Total de 59 alunos

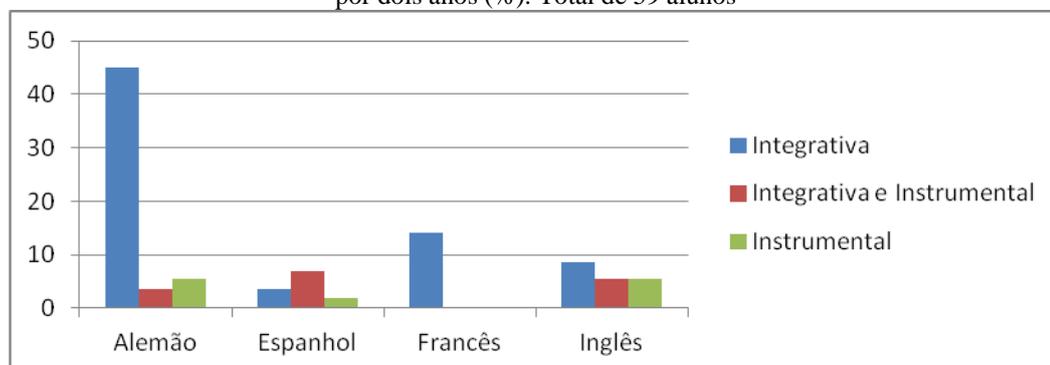
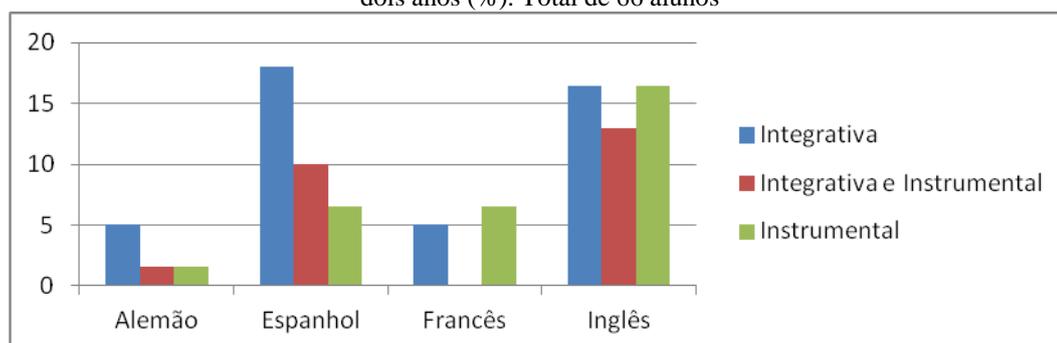


Figura 26 – Tipos de motivação dos alunos do 1º ano do EM considerados na escolha da 2ª LE a ser estudada por dois anos (%). Total de 66 alunos



Esta orientação motivacional integrativa no EF e o aumento de uma orientação mais instrumental e/ou uma mistura de ambas, na última escolha no EM, pode estar associada a diversos fatores, tais como: a carga horária semanal de cada etapa escolar, questões referentes à ordem de aprendizagem das três LEs que exige uma LE diferente das escolhidas nas etapas anteriores, a relevância de cada língua no futuro (envolvendo as expectativas em relação a inglês e espanhol), as políticas educacionais e curriculares vigentes no EM.

Os dados mostram que a ordem de qual LE aprender primeiro e/ou o tempo de estudo que será destinado para cada LE são critérios considerados na escolha feita pelos alunos. Essa situação obriga o aluno a ‘gerenciar a DL’ que a escola lhe “oferta”. É o que se pode constatar nas justificativas a seguir:

(16) Porque quero aprender o início do inglês para depois passar para outra língua, eu escuto muita música em inglês queria entender melhor. (R. M. 7ª série do EF/2012 – LE escolhida: Inglês).

(17) Minha primeira escolha seria o francês mas como já estou fazendo fora do colégio, inglês estudo desde a 2ª série, espanhol eu acho muito difícil então a língua que sobrou foi o alemão. (E. A. 7ª série do EF/2012 – LE escolhida: Alemão).

(18) Desde que eu entrei na escola eu já tinha programado para fazer inglês no ensino médio, pois é uma língua que me interessa muito, gosto bastante, me ajudará muito no futuro, como penso em ir para New York, viajar pelo mundo, espero estar preparada com o meu inglês. (R.D. 1º ano do EM/2012 – LE escolhida: Inglês).

(19) Fiz alemão no Pixel, faço inglês fora da escola, sobram espanhol e francês. Não gosto de francês, então quero estudar espanhol. (C. P. 1º ano do EM/2012 – LE escolhida: Espanhol).

(20) Primeiro por que queria estudar todas as línguas, espanhol eu acho que é um bom começo. (L. R. 6º ano do EF/2012 – LE escolhida: Espanhol).

(21) Eu quero estudar por que eu acho mais fácil de aprender e depois que aprender essa também vai ser mais fácil para aprender as outras. A. F. 6º ano do EF/2012 – LE escolhida: Espanhol).

(22) Porque eu quero aprender alguma coisa nova, porque alemão é quase inglês algumas palavras, espanhol é quase português e inglês eu já estudei. (M. C. 6º ano do EF/2012 – LE escolhida: Francês).

Na justificativa (18), o aluno optou por deixar o estudo da língua inglesa para o EM. O próprio aluno afirma: “eu me programei”. Como se vê, há uma tomada de decisão no seu planejamento, não só de quais LEs ele pretende estudar, mas também em que etapa escolar (EF ou EM) ele fará isso. Vários fatores são levados em conta nessa decisão, dentre eles o tempo de estudo, que no Pixel é de dois anos, enquanto que no EM o período é de três anos. No entanto, é preciso considerar o tempo de exposição à LE em questão, que no Pixel é de 5h/a e mais 4h/a de atividades multidisciplinares, que no EM se restringem a uma exposição semanal de 2h/a, sendo que o aluno pode cursar também uma disciplina eletiva de 2h/a, dependendo de seu oferecimento pelos professores. Um tempo maior de exposição à LE é fundamental para que haja um investimento por parte do aluno na aprendizagem, principalmente quando se trata de uma LE que exige atividades práticas. No questionário preenchido pelos alunos que fizeram parte da primeira turma do Pixel (2009-2010) e que no

ano da coleta dos dados se encontravam no 2º ano do EM, todos foram unânimes em afirmar que a carga horária semanal maior e as atividades multidisciplinares/integradas contribuíram para uma aprendizagem mais efetiva da LE estudada no Pixel (cf. seções 4.3.4 e 4.3.5).

Outro motivo que chama atenção na escolha da LE se refere ao fato de a LE ser mais fácil ou diferente daquilo que o aluno já conhece, isto é, a variável linguística (CENOZ, 2009). Na justificativa (21), o aluno registra “Eu quero estudar (Espanhol) porque eu acho mais fácil de aprender”. Aprender uma LE que pertence à mesma família linguística de uma língua conhecida que, neste caso, é a LM, normalmente, é mais fácil do que uma língua completamente diferente (BILD & SWAIN, 1989 *apud* CENOZ, 2009). Embora a semelhança linguística, principalmente em aspectos fonológicos e lexicais, seja um aspecto facilitador na aquisição de uma nova língua, possibilitando uma compreensão oral muito maior já no início da aprendizagem, sabe-se, no entanto, que há um esforço maior, no sentido de distinguir duas línguas muito parecidas, principalmente quando uma delas é a LM.

Um exemplo disso foi observado por mim, na Áustria, em uma aula intitulada *Multilingual Seminar*, em que os alunos realizavam uma atividade de discussão em várias línguas que consistia na divisão de dois grupos de aproximadamente cinco alunos cada, sendo que um dos grupos teve que utilizar o inglês, e o outro grupo teve que utilizar o alemão-padrão. A discussão girou em torno de um assunto polêmico. Os alunos receberam instruções e argumentos para se posicionarem em relação ao tema. Um grupo era contra e o outro a favor. A discussão durou em torno de cinco minutos. Após essa atividade, os alunos que mantiveram a discussão em inglês relataram que foi fácil manter o inglês ao longo da discussão, enquanto que os alunos que utilizaram o alemão afirmaram que sentiram dificuldades para manter a língua e que em vários momentos eles passaram a usar o dialeto falado naquela região, que é muito parecido com o alemão. Observa-se, desse modo, que há um envolvimento afetivo muito grande com uma das línguas, que é a LM desses alunos, representada pela variedade dialetal da região. Esses alunos tiveram que fazer um esforço maior para manter a discussão em alemão. Esta talvez também seja uma explicação válida para a justificativa (17), em que um aluno afirma “espanhol eu acho muito difícil”.

O caso contrário é igualmente atestado pelos dados. Uma língua que não pertence à mesma família linguística, totalmente nova, pode despertar no indivíduo uma curiosidade muito maior, tanto no aspecto linguístico (pronúncia, léxico, estrutura), como também no aspecto cultural. Essa justificativa pode ser depreendida do depoimento a seguir:

[...] eu acho que aprendi mais o alemão por ser uma língua diferente, não como o inglês que eu estudo desde a 2ª série. (QUESTIONÁRIO n.º. 25 – 2º ano do EM. LE escolhida no Pixel: Língua Alemã, LE escolhida no EM: Língua Inglesa).

Para Cenoz (2009), a distância linguística pode influenciar a necessidade de mais ou menos horas no currículo para as diferentes línguas, tanto como disciplinas específicas como para línguas de instrução, resultando em diferentes programas curriculares. O depoimento a seguir vai nessa direção.

Eu preferia ter escolhido Inglês na 7ª e 8ª e Espanhol no EM. Pois Espanhol é uma língua que tenho mais facilidade, gostava bastante dos falsos amigos e no Inglês não é assim [...]. E assim, eu teria mais tempo para fazer atividades diversificadas etc. (QUESTIONÁRIO n.º. 33 – 2º ano do EM. LE escolhida no Pixel: Língua Espanhola, LE escolhida no EM: Língua Inglesa).

No depoimento acima, o aluno parece associar uma distância linguística maior, no caso entre inglês e português, à necessidade de uma disponibilidade de tempo maior, para dar conta das exigências de aprendizagem dessa língua. Como no entanto já havia escolhido o espanhol, na 7ª e 8ª série, onde o tempo disponível era maior, não podia mais inverter a ordem de aprendizagem.

Com relação às escolhas feitas pelo grupo de alunos que em 2012 frequentava o 2º ano do EM, 73,2% desses alunos dizem estar satisfeitos com as LEs escolhidas na 7ª série (2009) e no EM (2011), e 26,8% afirmam que não ficaram satisfeitos com suas escolhas. Dos que afirmaram que não estavam satisfeitos: 4,9% inverteriam a ordem das LEs escolhidas; 4,9% gostariam de ter continuado os estudos com a LE escolhida no Pixel; 9,7% não gostaram da LE escolhida no EM devido a sua insatisfação com as aulas, que vão desde a troca constante de professores, número de alunos em sala de aula e metodologia utilizada; 7,3% não ficaram satisfeitos com sua escolha devido a uma mudança na sua orientação motivacional, como mostra o depoimento a seguir:

Na sétima e oitava série, sim. Às vezes, no ensino médio, não, porque me arrependo de não ter escolhido espanhol ou inglês para a preparação do vestibular, já que eu peguei francês. (QUESTIONÁRIO n.º. 11 – 2º ano do EM. LE escolhida no Pixel: Língua Espanhola, LE escolhida no EM: Língua Francesa).

Observa-se que a mudança na orientação motivacional, principalmente no EM, está diretamente relacionada a fatores político educacionais e instrumentais que exercem influência direta nas políticas educacionais curriculares vigentes no EM. Se, de um lado, a equiparação de oferta e carga horária de LEs oportuniza um espaço igual para as LEs no

contexto escolar, de outro, cria uma barreira para os alunos que não contemplaram o inglês ou espanhol nas suas escolhas, por serem estas as línguas avaliadas pelo ENEM e pela maioria dos exames de ingresso em cursos superiores.

Em março de 2012, antes de os alunos realizarem a sua escolha de LE, ainda no período de aulas de sensibilização à DL os professores de LEs resolveram em reunião de área fazer uma prévia referente à escolha de LE no 1º ano do EM. Os resultados apontavam que 26 alunos escolheriam inglês, 24 espanhol, 7 francês e apenas 4 escolheriam alemão. Essa previsão foi muito semelhante ao que já vinha acontecendo nos anos anteriores no EM. Em 2011, 32 alunos optaram por inglês e 25 optaram por espanhol. Decorreram daí problemas técnicos como a necessidade de um maior número de professores para dividir grupos grandes e propiciar um trabalho com no máximo 20 alunos por turma. Somava-se a isso a redistribuição do espaço físico para ministrar as aulas. Segundo os professores, o trabalho de sensibilização à DL no EM esbarra em questões práticas, como preparação para o vestibular e ENEM. Trata-se de um discurso bastante presente na fala de pais, de professores do EM, e frequentemente reproduzido pelos alunos. Como desmistificar a questão de que o EM é para preparação do vestibular? Como convencer os alunos para questões culturais, comunicativas ou até mesmo de intercâmbio? De modo geral, a visão dos alunos é de que, nesta etapa escolar, todo o esforço precisa ser concentrado em disciplinas que, segundo eles, realmente têm um peso importante nestes exames de entrada para o ensino superior. Por outro lado, se analisarmos as questões de LE do ENEM, elaboradas a partir de enunciados em português e reduzidas a um total de apenas cinco questões, percebe-se que há uma incoerência (ver NICOLAIDES & TÍLIO, 2013) com os objetivos propostos nas OCEM.

O EM coloca, portanto, um desafio do qual uma proposta de educação plurilinguística não pode se eximir de enfrentar. Desenvolveu-se no EM a cultura escolar de que existem disciplinas mais importantes e outras menos importantes no currículo escolar. A dimensão desta separação entre núcleo comum e parte diversificada que resulta num espaço maior ou menor na grade curricular é muito maior nesta etapa final de escolarização. O resultado disso, na maioria das vezes, é que uma LE é vista como um componente curricular que não precisa investimento por parte do aluno, isto é, esperam-se atividades “lúdicas” e de pouco esforço cognitivo. No EM, o investimento do aluno não inclui, por exemplo, a aprendizagem de uma LE nova. Não há interesse em canalizar energia para essa aprendizagem, e isso está fortemente ligado ainda às políticas curriculares e políticas nacionais na educação, como

mostram os depoimentos abaixo sobre as percepções de alguns alunos em relação ao ensino/aprendizagem de LE no EM:

Sei lá, não gostei primeiro porque são apenas 2 períodos por semana e segundo porque eu não gosto de Espanhol, só escolhi porque eu não podia fazer de novo inglês, e francês e alemão é muito difícil. (QUESTIONÁRIO nº. 1 – 2º ano do EM. LE escolhida no Pixel: Língua Inglesa, LE escolhida no EM: Língua Espanhola).

É meio complicado para o ensino médio, mas poderia ser alguma aula não obrigatória de tarde, assim os interessados iam. (QUESTIONÁRIO nº. 20 – 2º ano do EM. LE escolhida no Pixel: Língua Inglesa, LE escolhida no EM: Língua Espanhola).

No primeiro depoimento acima, verifica-se que o aluno parte do princípio de que dois períodos não são suficientes para uma aprendizagem significativa de LEs, daí a decisão de não investir em uma língua totalmente nova para ele ou que ele considera difícil, daí a opção pelo espanhol, devido à proximidade com o português e à crença de que essa língua exige menos esforço. Já no segundo depoimento, o aluno sugere que a disciplina de LE não deveria ser obrigatória. O fato desse aluno afirmar que “É meio complicado para o ensino médio” tem a ver com a cultura escolar a que me referi anteriormente, de que o foco do EM está “no vestibular e não na aprendizagem de LEs”.

Constata-se que as políticas linguísticas de EB estão muito aquém do que consta nas OCEM. Para haver uma mudança na cultura escolar de ensino de LEs, é preciso uma intervenção clara e firme sobre o espaço desta disciplina no currículo, que seja compatível com as OCEM e as novas ações do Governo Federal, como o Programa Ciência sem Fronteiras. Desta forma, espera-se um efeito retroativo destas ações que não estão em sintonia com os exames nacionais e políticas curriculares. Para participar de um programa como Ciência sem Fronteiras, por exemplo, o estudante precisa realizar uma prova de conhecimentos de LE nas quatro habilidades: leitura, escrita, compreensão oral e *performance* oral; no entanto, esta não é a realidade para a preparação do vestibular, em que as habilidades de escrever, falar e compreender oralmente em LE não são exigidas, ou do ENEM, em que os conhecimentos de LE são testados em português, LM do aluno.

Todo este desequilíbrio com relação às escolhas de LEs feitas pelos alunos no EM, levou, em 2012, o grupo de professores de LEs do contexto pesquisado a incluir uma segunda opção no formulário de escolha da LE (cf. ANEXOS A, B e C). Esta foi a forma de renegociar a LE escolhida pelo aluno, caso houvesse um grande número de alunos numa mesma LE.

É importante mencionar que a análise realizada acima, até este momento, se refere somente à primeira opção do aluno no formulário de escolha da LE. A partir de agora, analiso as justificativas que se referem à segunda opção de LE adicionada no formulário, a partir de 2012. Os Quadros 13, 14 e 15 abaixo apresentam o número de alunos e as LEs escolhidas na primeira e na segunda opção, a última coluna se refere ao número final de alunos em cada turma de LEs. Esse número final é o resultado de uma redistribuição feita pelos professores juntamente com aos alunos, renegociando a segunda opção, buscando um equilíbrio no número de alunos em todas as turmas de LEs.

Quadro 13 – Comparativo entre as escolhas feitas pelos alunos e o número de alunos nas aulas de LEs no Amora

Amora/6º ano	1ª opção	2ª opção	Total de alunos na aula de LE/2012
Alemão	9	5	8
Espanhol	6	7	7
Francês	7	8	7
Inglês	6	8	6
Total de alunos	28	28	28

Conforme mencionado, não houve um desequilíbrio significativo no número de alunos nas turmas de LEs no Amora, porém o mesmo não aconteceu no Pixel. O fato de 33 alunos optarem por alemão (cf. Quadro 14) tem uma forte relação com ações promovidas no contexto escolar.

Quadro 14 – Comparativo entre as escolhas feitas pelos alunos e o número de alunos nas aulas de LEs no Pixel

Pixel/7ª série	1ª opção	2ª opção	Total de alunos nas aulas de LE/2012
Alemão	33	12	16
Espanhol	7	15	14
Francês	8	11	16
Inglês	11	21	13
Total de alunos	59	59	59

Não há dúvidas de que a língua alemã, neste contexto, está associada a uma série de vantagens, entre as quais uma sala ambiente ampla, material didático gratuito, uso prioritário de uma sala multimídia denominada de *Bauhaus*, além da possibilidade de participar de um

intercâmbio de três semanas na Alemanha através do Projeto PASCH,¹²¹ entre outras. Observa-se que todos esses itens citados fazem parte de uma motivação com orientação instrumental. No entanto, conforme vimos acima na Figura 25, a maioria dos alunos que optaram pela língua alemã (33 alunos) se refere, na entrevista, a uma orientação motivacional integrativa, ou seja, a maioria dos alunos não mencionou o intercâmbio como o motivo da escolha, e sim o fato de essa língua ser diferente, estar ligada à origem familiar e despertar a curiosidade. Esses argumentos dão margem à suposição de que, nessa etapa escolar, cuja média de idade varia entre 12 e 14 anos, existe uma abertura maior para a aprendizagem de LEs impulsionada por uma motivação de ordem mais integrativa. Uma hipótese seria de que fatores externos, como no caso o intercâmbio e uma carga horária maior, além do fato de esta não ser a etapa final de escolaridade, podem ter despertado nesses alunos aspectos motivacionais até então adormecidos, como, no caso, descendência, curiosidade, cultura, entre outros.

Por outro lado, no EM, acontece o que já se apontou anteriormente, uma motivação essencialmente instrumental que converte o ensino em uma etapa preparatória para o vestibular e/ou ENEM. Nessa ótica, a única língua que ainda resiste ao treinamento meramente instrumental é a língua inglesa e, recentemente, a língua espanhola. O impasse está na preocupação com a energia que terá que ser despendida para a aprendizagem de uma LE nova e, ao mesmo tempo, o temor de não conseguir ter um resultado do seu investimento ao final do EM (3 anos), com uma carga horária de 2 h/a.

O Quadro 15 abaixo, correspondente ao 1º ano do EM, apresenta o número de alunos e as línguas escolhidas como 1ª opção e como 2ª opção. Observa-se que na 1ª opção, o inglês e o espanhol, são as línguas mais requisitadas, enquanto que, na segunda opção, aparecem o francês e o espanhol. Observa-se que o francês e o espanhol são duas línguas que pertencem a

¹²¹ O Colégio de Aplicação é uma das 21 escolas que participa do Projeto PASCH para o Brasil (Escolas: uma parceria para o futuro), em convênio com o Instituto Goethe. Esse Projeto pretende, através de subsídios financeiros e técnicos, fortalecer e ampliar a rede de escolas parceiras da Alemanha no Exterior, assim como consolidar o ensino de Língua Alemã como língua estrangeira no currículo escolar. Além de fornecer material didático e de apoio para o ensino de alemão, o convênio oferece e aplica anualmente exames oficiais de proficiência na língua alemã aos alunos. Estudantes com melhor desempenho recebem bolsas de estudo na Alemanha. Os alunos também são incentivados a participar de atividades culturais e competições referentes à Língua e Cultura Alemãs, de acordo com critérios estabelecidos pelo Instituto Goethe. Partindo da ideia da realização de uma competição internacional pacífica, na qual jovens de todo o mundo se encontram, como na área esportiva e em outras áreas do conhecimento, há algum tempo são realizadas também as Olimpíadas de Alemão. Elas são destinadas a jovens entre 14 e 18 anos, que estejam frequentando aulas de Alemão, não sejam falantes nativos do idioma e que estejam nos níveis A2 e B2 (segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas).

mesma família linguística do português, ou seja, há uma distância linguística menor em relação à LM do aluno.

Quadro 15 – Comparativo entre as escolhas feitas pelos alunos e o número de alunos nas aulas de LEs no EM

EM/1º Ano	1ª opção	2ª opção	Total de alunos nas aulas de LE/2012
Alemão	5	13	17
Espanhol	25	19 (2 = opção 1)	17
Francês	7	23	15
Inglês	29	11	17
Total de alunos	66	66	66

Ao tentar manter um equilíbrio entre o número de alunos nas quatro LEs, nas três etapas escolares (Amora, Pixel e EM), optou-se por interferir no gerenciamento linguístico dos alunos, principalmente no que diz respeito ao controle da confiança que o aluno deposita nas suas escolhas. Caberia, neste particular, uma reavaliação, com um olhar diferenciado para esse grupo de alunos que, ao longo do EM, estuda uma LE que não foi a sua primeira opção. De acordo com professores de LEs que participaram das renegociações entre 1ª e 2ª opção, essa negociação transcorreu bem.

Como se vê, a escolha de uma língua para estudo constitui um terreno bastante arenoso, isto é, sujeito a oscilações e intempéries. Neste sentido, não se pode afirmar que a LE escolhida como 2ª opção, em uma etapa, será a próxima LE a ser estudada, na próxima etapa. Essa relação não é categórica, como se pode ler no formulário de escolha de um aluno do 6º ano do EF:

- Que língua você gostaria de estudar durante o sexto e sétimo ano? *Francês*
- Justifique bem a sua escolha: *Por que, inglês eu vou escolher no pixel e por que eu acho linda a língua, eu sei que meu pai não quer mais eu gostaria muito de aprender para falar com a minha avó.*
- Se você tivesse que escolher hoje uma outra língua estrangeira para estudar, qual seria ela? *Espanhol*
- Justifique bem a sua escolha: *A por que seria muito legal por que eu acho ela muito engraçada.* (B. F., 6º ano do EF/2012).

Se de um lado, os alunos sentem-se motivados por gerenciar o seu repertório linguístico, uma intervenção irrefletida por parte dos professores pode vir a invalidar essa estratégia, conforme mostram os registros abaixo:

– 1ª opção de Língua Estrangeira. *Espanhol*. Por quê? *Porque eu gosto de espanhol e gostaria de aprender.*

– 2ª opção de Língua Estrangeira. *Espanhol*. Por quê? *Porque eu gosto de espanhol e gostaria de aprender. Eu seria infeliz em outras línguas. Não tem como eu fazer inglês de novo então vou fazer espanhol que é a língua que eu me identifico +.* (M. B. 1º ano do EM/2012).

– 1ª opção de Língua Estrangeira. *Espanhol*. Por quê? *Porque eu quero.*

– 2ª opção de Língua Estrangeira. *Espanhol*. Por quê? *Porque eu gosto.* (R. G. 1º ano do EM/2012).

Observa-se que nos registros acima, os alunos colocam a mesma LE nas duas opções, como uma forma de dizer que não existe outra LE, além do espanhol. Em contrapartida, as respostas abaixo mostram a falta de motivação do aluno ao ter que escolher uma 2ª opção.

– 1ª opção de Língua Estrangeira. *Espanhol*. Por quê? *Fiz alemão no Pixel, faço inglês fora da escola, sobram espanhol e francês. Não gosto de Francês, então quero estudar espanhol.*

– 2ª opção de Língua Estrangeira. *Francês*. Por quê? *Pois é o que sobra.* (C. P. 1º ano do EM/2012).

Já no registro abaixo a situação é diferente, o aluno parece não se importar, caso haja uma redistribuição no número de alunos nas turmas de LEs.

– 1ª opção de Língua Estrangeira. Por quê? *Inglês. pois é uma língua usada muito ultimamente. Caso não haver vagas pode me substituir para 2ª opção. É que eu uso muito inglês na vida.*

– 2ª opção de Língua Estrangeira. Por quê? *Espanhol, minha família mora na Espanha e futuramente talvez irei pra lá.* (C. V. 1º ano do EM/2012).

Se, de um lado, não se sabe como será o impacto da escolha de uma terceira LE, que acontecerá no EM somente em 2016, pelos alunos que fizeram a sua primeira escolha no Amora em 2012, de outro, a obrigatoriedade do aluno de incluir uma segunda opção, conforme os registros acima, aponta para a ocorrência de conflitos e falta de motivação para a aprendizagem de outra LE.

Toda política está sujeita a sofrer alterações e modificações na medida em que novas pessoas são agregadas ao grupo ou, na medida em que situações novas emergem, exigindo novas tomadas de decisão. Por isso, há a necessidade de um olhar analítico e avaliativo por parte dos envolvidos, de considerar aspectos políticos que vão desde o plano nano até o plano macro. Infelizmente, no entanto, a tomada de decisões gira muitas vezes em torno apenas de problemas técnicos.

De um lado, buscar um equilíbrio entre as LEs oferecidas no currículo, em termos de número de alunos por turma, vai de encontro à proposta inicial da Área de que a escolha final é feita pelo aluno. Por outro lado, buscar uma equiparação no número de alunos por turma na aula de LEs faz parte de uma política de manutenção da DL no currículo escolar, uma vez que não se podem ignorar o risco de um efeito retroativo motivado por fatores técnicos, como a falta de professor, ou a adequação de uma carga horária.

A análise minuciosa dos dados desta pesquisa mostra, neste sentido, que sem dúvida há ganhos com relação à abertura à PL; em alguns casos, porém, tem-se o efeito colateral de comprometer a perspectiva da motivação, no momento por exemplo em que os alunos são obrigados a estudar uma LE que não foi a sua primeira opção. Ou seja, em favor da sustentabilidade da DL compromete-se a PL. Além disso, para garantir espaços para as quatro línguas no currículo, está-se comprometendo, ou melhor, inibindo a aquisição de uma proficiência maior em uma língua, no momento em que o estudo de uma língua é interrompido em detrimento de uma nova escolha. Não estou afirmando o que é melhor ou pior. São decisões: decisões de uma política plurilinguística. O que essas decisões podem produzir ou mover na educação, ainda é cedo para dizer.

O que se pode concluir, no entanto, através da análise dos dados desta pesquisa, é que este modelo favorece alunos que efetivamente gerenciam essa pluralidade, continuando com os estudos mesmo após a substituição por outra língua. Alguns o fazem com muita maestria. Como chegar a esse nível de gerenciamento linguístico pelo aluno? Um caminho que se delinea nesse sentido é a conscientização linguística, como veremos a seguir.

4.3.3 Conscientização Linguística (CL)

Conforme vimos no capítulo 2, CL é utilizado como sinônimo de *Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural* (SDLC), que identifiquei aqui como uma abordagem estratégica na implementação de ações de promoção da PL. Esta estratégia objetiva “despertar o indivíduo para as línguas” (conforme CANDELIER et al., 2004, *awakening to languages*) e está presente em várias ações, dentro e fora do currículo, dentre as quais destaco:

- 1) Aulas de LEs nos anos iniciais (1º ao 5º ano do EF);
- 2) As aulas de SDLC que antecedem a escolha da LE (6º ano, 7ª série/8º ano e 1º ano do EM);

- 3) A reuniões de pais no início do ano letivo;
- 4) O evento denominado *Semana de Línguas*.

As aulas de LEs nos anos iniciais caracterizam-se pela abordagem plural denominada de SDLC (*Awakening to languages*), conforme vimos no capítulo 2. A disciplina é ministrada pelas professoras de Língua Inglesa e Língua Espanhola, não como uma aula de espanhol ou inglês, mas como aula de LE, podendo ainda incluir as outras línguas oferecidas pela escola: alemão e francês. Segundo a professora de espanhol, o objetivo dessa disciplina de LE nos anos iniciais é:

Primeiro lugar contribuir para o letramento, primeiro e todo este valor, valor de respeito, segundo lugar seduzir o aluno para que goste da língua estrangeira e do estrangeiro, estou dizendo segundo lugar, mas na verdade no mesmo nível, o letramento e o gostar da língua estrangeira porque ele está sendo preparado para uma segunda etapa que vai ser o Amora e as turmas sucessivas para já ser encarado de um outro jeito, um outro enfoque, mas a base o gostar e o motivar seria a meu entender, agora, nas Alfás e a integração das línguas, não ver as LEs por separado, senão, trabalhando numa mesma aula. (PESP, ENTREVISTA, 08/10/2012).

Ao se referir à integração das línguas, a professora comenta que bem no começo do ano ocorreu uma atividade com as quatro línguas, o francês, o alemão, o inglês e o espanhol, foi muito produtiva e os alunos aceitaram muito bem. As quatro LEs ocuparam o mesmo espaço, conforme trecho da entrevista em que a professora relata esta atividade:

Fizemos com 4º e 5º anos, começou assim, começou sem ser muito planejado porque eu comecei a dar, eu estava na época sozinha, sem a ajuda do inglês, comecei a dar, ah, os três porquinhos, o conto dos três porquinhos, eles gostaram bastante. E o que acontece, bom, poderíamos fazer o fantoche dos três porquinhos e começamos a fazer e aí comecei a pedir ajuda porque era muita tarefa, entrou a PALE1, entrou a PING2, entrou a PESP3, estagiário, monitor, enfim, todo mundo ajudando, e eu pensei, ah eles estão entrando no projeto, mas eles têm que entrar mesmo assim, de um modo já com a língua, vamos fazer experiências nas quatro línguas, aí cada um propôs, eu vou fazer uma música em alemão que tem a ver com os três porquinhos, eu faço tal atividade em francês, então cada um teve seu momento de levar os três porquinhos de algum modo, através da música através da encenação, através de uma atividade e foi muito bom porque no momento de fazer os porquinhos todo mundo participou tanto professores de línguas como monitores e estagiários. (PESP1, ENTREVISTA, 08/10/2012).

Todo esse trabalho de SDLC é um trabalho integrado entre as línguas. No questionário enviado aos pais dos alunos do 5º ano, todos afirmam que os alunos já realizaram atividades nas quatro LEs oferecidas pela escola e que seus filhos já relataram em casa alguma atividade realizada nas aulas de LEs. No que se refere ao interesse do aluno em estudar LEs, foi perguntado aos pais o seguinte: “Seu filho(a) demonstra interesse em estudar línguas

estrangeiras? Se sim, você acha que as atividades de línguas estrangeiras nos anos iniciais podem ter despertado a vontade dele/dela de aprender novas línguas?” Seguem algumas respostas:

Sim, as atividades de línguas estrangeiras aumentou o interesse por aprender outras línguas. (QUESTIONÁRIO – PAIS DO 5º ANO, nº. 3).

Ela gosta muito de línguas estrangeiras e com certeza este interesse se intensificou com seu 1º contato nas séries iniciais. (QUESTIONÁRIO – PAIS DO 5º ANO, nº. 1).

Com certeza, ela demonstra interesse em francês e gostaria de aprender italiano. (QUESTIONÁRIO – PAIS DO 5º ANO, nº. 13).

Sim, acredito que é importante aprender estas línguas nos primeiros anos, pois são mais fáceis para eles pegarem o hábito e a compreenderem a linguagem. (QUESTIONÁRIO – PAIS DO 5º ANO, nº. 8).

Os registros acima mostram o retorno positivo dos pais quanto ao interesse de seus filhos em relação às LEs, citando inclusive o italiano, que não faz parte do currículo do CAP.

As aulas de SDLC que antecedem a escolha da LE (6º ano, 7ª série/8º ano e 1º ano do EM) ocorreram no primeiro mês do ano letivo e foram ministradas em conjunto por quatro professores, um de cada LE (Alemão, Espanhol, Francês e Inglês). Essa presença “coletiva” do conjunto dos professores, que personifica a DL da escola, assemelha-se de certo modo mais ou menos ao que Hélot (2006; 2012) tem desenvolvido no projeto de Didenheim (v. 2.3.4), chamando além disso os pais de alunos a apresentarem suas “línguas de casa” aos alunos. Ela configura, além disso, um ato político-linguístico em que os professores de línguas declaram, oficialmente, sua “abertura às línguas” e seu compromisso em fomentar a PL.

No 6º ano e na 7ª série/8º ano, essas aulas, em 2012, quando foram feitas as observações para o presente estudo, se estenderam por um mês, ao passo que no EM o tempo de sensibilização foi de duas semanas. O objetivo foi realizar atividades de sensibilização nas quatro línguas para que os alunos pudessem conhecer, mesmo de forma bastante superficial, aspectos fonológicos, morfológicos, lexicais e culturais nessas línguas. As atividades são bem variadas e exigem um espaço de planejamento em conjunto com os quatro professores. Um espaço de construção conjunta, não entre pares de uma mesma língua, mas plurilíngue, onde se cultiva uma postura plural. Esse trabalho em conjunto coloca os professores, alguns pela primeira vez, frente a situações de línguas e questões que vão muito além de sua formação.

No 6º ano, na primeira aula de SDLC, as professoras realizaram uma atividade de audição, que incluiu diversas línguas, além das quatro LEs oferecidas pela escola. A tarefa era escutar nove pequenos trechos de músicas, cada música em uma língua diferente. Os alunos deveriam responder à pergunta “Em que língua está a música que estou ouvindo?”. Todos os alunos, sem exceção, escutaram atentamente a sequência dos trechos musicais e utilizaram seus conhecimentos culturais e linguísticos para identificar a língua de cada música. Essa atividade trouxe à tona vários aspectos culturais e de situações de contato desse grupo de alunos com outras línguas, assim como também filmes, vídeos na internet, festas típicas, eventos culturais, desenhos, amigos etc.

As observações evidenciam o caráter “despertador” das aulas de SDLC. Na segunda aula, após responderem um questionário individualmente sobre que LEs já estudaram na escola ou em curso de línguas, um aluno pergunta: “Precisa de verbo para falar uma língua?”. Enquanto isso, outros alunos pediam para que os professores falassem alguma coisa na sua respectiva LE. Os alunos estavam ansiosos e participativos, cada um tinha algo sobre o assunto para comentar. Em seguida, a professora de Alemão iniciou com uma pequena apresentação, depois a contagem de números, como mostra o trecho abaixo (PA = Professora de Alemão e A = Aluno):

PA: Ich bin “nome da professora”, ja, mein Name ist “nome das professora”, und du?

A1: Ich bin J. P.

A2: Ich bin M. R.

(Todos os alunos e os professores das outras LEs participam se apresentando.)

PA: Ich wohne in Porto Alegre, und Du?

(Alunos e professores repetem a frase e a cidade em que moram.)

PA: Eins.

Alunos e professores: Ein

PA: Zwei ... Drei ... Vier ... Fünf ...

(Professora segue falando os números até dez e alunos repetem.)

A seguir, a professora se dirige ao quadro e diz “Agora vamos anotar como se escrevem estas palavras em alemão”, e os alunos copiam no caderno. Durante a cópia, um aluno diz o seguinte: “Professora, tem algumas palavras parecidas no inglês”, a professora concorda. O aluno percebe a semelhança do alemão com o inglês, quando vê a escrita da palavra *Name*, que apesar de ser pronunciada de forma diferente, possui o mesmo registro escrito. Em seguida outro aluno pergunta: “Oh, sora, mas os trema não caíram?” (referindo-se à palavra *Fünf*), e a professora responde: “Em alemão não”. Observa-se que esse aluno estranhou o uso do trema ao fazer referência a uma regra do português, que é sua LM.

Percebe-se também que os dois alunos recorrem a algum conhecimento linguístico existente e estabelecem comparações, recorrendo ao princípio da intercompreensão, em que as comparações ocorrem tanto na LM ou em outra língua, em que o indivíduo possui algum conhecimento. Observa-se que existe espaço para que os alunos levantem as suas hipóteses sobre o funcionamento das línguas, estabelecendo comparações e generalizações através de perguntas. Este é um dos grandes objetivos de uma abordagem de CL (BOLITHO et al., 2003; CANDELIER, 2004; OOMEN-WELKE, 1999, 2009).

Na sequência, a professora de Espanhol também se apresentou. Novamente, os alunos ativaram seu pré-conhecimento, ligando-o ao espanhol. Na hora de falar os números, a ordem dada pela professora era ouvir primeiro e depois repetir, mas a ordem foi invertida; os alunos falavam primeiro e depois a professora repetia. Isso se deveu ao fato de a língua espanhola, assim como a língua inglesa, já estarem presentes no currículo das séries iniciais desses alunos. Os alunos pareciam bastante familiarizados com as línguas espanhola e inglesa. A aula continuou com as apresentações em francês e inglês.

Na terceira aula, as professoras trouxeram um mapa do mundo, onde foram localizados alguns países em que as pessoas falam as línguas oferecidas pela escola, quais sejam: Alemanha (Alemão), Espanha (Espanhol), França (Francês), Estados Unidos e Inglaterra (Inglês). A tarefa dos alunos era pesquisar dois países diferentes dos localizados no mapa, em que cada uma dessas línguas também é falada, além de pesquisar a capital, o continente, pontos turísticos e pratos típicos desses países. Os alunos utilizaram *laptops* do Projeto Uca, para fazer a pesquisa. Em cada momento desse trabalho, que se estendeu a outras aulas, houve muita troca de informação e descobertas sobre línguas e aspectos culturais entre alunos e professores. Todas as pesquisas foram compartilhadas no grupo. Como última atividade de SDLC, os alunos participaram de um rodízio de aulas em LE, uma de cada LE.

No projeto Pixel, os professores também se organizaram para desenvolver atividades de sensibilização à DL. Os quatro professores se dividiram em duas duplas para atender às duas turmas de 7ª série. Uma das primeiras atividades realizadas foi um questionário que os alunos responderam em pequenos grupos, após terem assistido a um vídeo sobre a origem da LP intitulado *Lusofonia*. Os professores circulavam entre os grupos; os alunos ficavam surpresos e curiosos com as informações sobre as origens da LP e com a quantidade de países em que a língua é falada. Após o trabalho realizado sobre a LP, os alunos se organizaram em pequenos grupos com o intuito de realizar uma pesquisa sobre as LEs oferecidas pelo colégio. Cada grupo ficou responsável por uma LE. A partir da LE escolhida, os grupos tinham a

liberdade de decidir o assunto a ser pesquisado. Para realizar essa pesquisa, os alunos tiveram acesso à biblioteca da escola, ao laboratório de informática, à sala Bauhaus, além de utilizarem materiais diversos disponibilizados pelos professores.

Como pesquisadora professora (normalmente, se defende a noção de professor pesquisador), também tive que circular por esses espaços, para fazer as observações. Em uma dessas interações, tive o seguinte diálogo com um grupo de alunos:

Pesq: Que língua vocês pensam em escolher?

A1: Espanhol porque eu gosto mais. Espanhol porque inglês eu já faço num curso fora.

A2: Eu penso em francês, mas agora eu penso em alemão.

Pesq: Alemão tem intercâmbio...

A2: Eu tenho todos os requisitos, só falta o estudo de alemão, eu olhei no *site* do colégio.

A3: Espanhol ou francês, porque agora vem a copa 2014 e as línguas requisitadas vão ser inglês e espanhol ... e francês é porque eu gosto.

O diálogo comprova que as decisões acerca da escolha da língua não se dão aleatoriamente, mas sim se pautam em uma análise de pontos a favor e contra, subsidiados por informações de fontes bastante diversificadas, e já um indício do trabalho de sensibilização à DL. Pesam aí motivações de ordem instrumental e integrativa, como já vimos anteriormente.

Em uma outra aula, observei um grupo que estava na biblioteca com a professora de Alemão. O livro estava aberto em uma página que continha os membros da família. A professora pronunciava em alemão e, em seguida, mostrava a semelhança com o inglês das seguintes palavras: *Mutter – mother; Vater – father; Sohn – son*. O grupo começava já a perceber a semelhança com o inglês. Quando a professora pronunciou a palavra *Grossvater*, os alunos imediatamente responderam com o significado ‘avô’. O grupo continuou a folhear o livro, seguindo seu interesse e curiosidade. Enquanto isso, a professora se aproximou de outros dois grupos, na mesa ao lado. Um dos grupos estava realizando uma pesquisa sobre a vida de personalidades alemãs como Goethe e Beethoven, enquanto outro grupo estava interessado na cultura alemã e em músicas. A professora deu, então, algumas dicas de músicas em alemão. No final da aula, me aproximei de dois alunos, fazendo a mesma pergunta do diálogo apresentado acima:

Pesq: Que língua vocês pensam em escolher?

A4: Vou fazer alemão, meu pai queria que eu fizesse inglês, mas daí eu conversei com ele que vou fazer inglês no ensino médio que é mais tempo três anos, porque a maioria dos textos são em inglês, agora eu vou fazer alemão, achei a língua diferente, já escutei uma música e achei bem legal.

A5: Francês, eu vou fazer um curso fora, espanhol eu acho uma língua muito difícil, já estou estudando a dois anos e inglês faz muito tempo que eu estudo e eu estou a fim de mudar.

Em outro espaço, na Bauhaus, alguns grupos de alunos estavam trabalhando nos computadores, e outros nas mesas, enquanto a professora de espanhol estava na sala orientando alguns grupos no trabalho de pesquisa. Após a aula, fiz a mesma pergunta para outro grupo de alunos.

Pesq: Que língua vocês pensam em escolher?

A6: Espanhol porque eu estava começando a aprender na escola que eu estudava e eu quero aprender mais.

A7: Ainda não sei, minha família quer que eu faça inglês, eu quero fazer alemão, mas eu quero fazer universidade na França, então vou precisar de francês.

A8: Eu ia escolher francês, mas como eu gosto de tomar banho vou escolher alemão.

A9: Alemão. Espanhol eu já estudei e é muito ruim, porque é muito fácil.

A10: Alemão, porque faço curso de inglês fora.

Estas situações acima, entre alunos e pesquisadora, mostram a importância desse trabalho de SDLC, que oportuniza aos alunos ouvir, experimentar, conhecer e buscar informações sobre línguas. Uma informação pode mudar opiniões, provocar reflexões e diferentes pontos de vista, como foi observado na reunião de pais no início do ano letivo. Chama a atenção nas respostas dos alunos o modo como incorporam a DL a seu gerenciamento linguístico. A maioria busca “encaixar” mais de uma língua no seu planejamento. Isso fica evidente em fórmulas como “vou escolher X porque Y já faço por fora”; ou ainda “vou escolher Y, porque X vou fazer no EM”.

Na reunião de pais do Pixel, após a apresentação e explicação do funcionamento do ensino de LEs na escola, além das oportunidades de intercâmbios e atividades extracurriculares oferecidas pela escola, muitos pais e mães utilizaram esse espaço para colocar as suas percepções e dúvidas sobre o assunto, conforme mostram os registros abaixo:

(1) Mãe: Dentro das quatro línguas, Português está dentro ou fora? Mal conseguem falar e escrever em Português, mal sabem português, inúmeros erros quando escrevem um texto. (REUNIÃO DE PAIS – Projeto Pixel – 10 de março de 2012).

(2) Mãe: Minha filha falou: “Acho que vou fazer inglês, mas inglês eu já fiz, acho que vou fazer alemão”. Acho que não é legal esta coisa de negrão estudar alemão. (REUNIÃO DE PAIS – Projeto Pixel – 10 de março de 2012).

(3) Mãe: Acho o projeto bárbaro, eu entendi que seriam quatro línguas e que o inglês estaria incluído. Eu acho que ficar dois anos sem inglês é uma paulada. Como fica este lado? O Português e Inglês é prioridade fundamental, depois, sim, sabê

um pouco de cada língua, Francês, Alemão, Espanhol. (REUNIÃO DE PAIS – Projeto Pixel – 10 de março de 2012).

Esses comentários refletem, sem dúvida, muitos mitos, medos e crenças que povoam o imaginário da cultura linguística brasileira. Eles não são novidade, como mostram muitos outros estudos (cf. também ALTENHOFEN, 2004). No registro (1), observa-se primeiro, a falta de reconhecimento da DL dentro da própria língua (cf. BAGNO, 1999), no caso, o português; segundo, identifica-se a crença de que, para aprender uma LE, é necessário primeiro aprender a norma culta da língua ‘nacional’, e isso inclui a escrita. Nessa ótica, a DL (representada por outras línguas, sem o português) é vista como uma ameaça à aprendizagem da língua nacional (OLIVEIRA, 2009).

A preocupação com a LE dominante, no caso o inglês, em outras palavras o medo de comprometer aqui a aprendizagem da língua hipercêntrica do mundo global, é o segundo aspecto que aparece explicitado na fala de uma mãe, conforme registro (3). Diferentemente, o registro (2) exemplifica a influência dos estereótipos, em que a língua alemã é associada a um falante alemão de pele, olhos e cabelos claros.

No conjunto, todos os três registros evidenciam a importância de uma educação plurilinguística não apenas nos domínios da escola, mas também para fora dos muros da escola. Uma mudança de atitudes e comportamentos linguísticos só é possível a partir de uma desconstrução de crenças ou representações. A oferta multilíngue e o gerenciamento linguístico pelo aluno desequilibraram o pensamento unilateral de conceber a aprendizagem de LE como sendo de uma língua única, com a qual se estabelece uma espécie de contrato de exclusividade que se estende ao longo de toda a vida escolar. É o que ocorre na maioria das escolas públicas de EB, onde o aluno estuda a mesma LE no EF e no EM.

Todas essas representações sobre língua são construídas ao longo da vida. Raramente, a escola abre um espaço sobre o assunto. Na reunião de pais no início do ano, pude constatar que até mesmo os professores foram surpreendidos com perguntas para as quais eles não tinham respostas. A necessidade de se abrir um espaço de SDLC destinado à comunidade escolar ficou assim ainda mais evidente, especificamente para os pais. Com isso, possibilitou-se um diálogo mais amplo sobre ensino e aprendizagem de línguas.

Outro espaço de SDLC encontrado no contexto pesquisado é o que se refere à *Semana de Línguas*, que nos últimos anos, tem sido realizada nos meses de junho ou julho, de acordo com o calendário escolar. Em 2012, devido à greve dos professores federais, que ocorreu no

período de junho a agosto, o evento teve de ser cancelado. A *V Semana de Línguas* ocorreu, assim, em 2013, e teve como mote “Diversidade e respeito: eu falo essa língua”. O objetivo desse evento foi sensibilizar os alunos do CAp para a diversidade cultural/linguística dos povos e propiciar a reflexão sobre as semelhanças e diferenças entre a nossa cultura/língua e as demais. Durante a *Semana de Línguas*, nas aulas de LP e LEs, e sempre que possível, são negociados espaços com professores de outras disciplinas, para a organização de atividades envolvendo línguas. Entre essas atividades, incluem-se contações de histórias, palestras (com escritores, intercambistas do CAp, alunos estrangeiros da UFRGS etc.), apresentações teatrais, oficinas em outras línguas (LIBRAS etc.), exposições, feira de livros.

Embora existam espaços de SDLC na escola, voltados, principalmente, para os alunos dos anos iniciais, ao longo do ano, e de uma forma mais pontual para o 6º, a 7ª série/8º ano do EF e no 1º ano do EM no início do ano, antes da escolha da LE, constatou-se que existe a necessidade de se propor oficinas, palestras para os pais e comunidade escolar de modo geral. O espaço na reunião de pais, no início do ano, mostrou ser insuficiente para uma discussão sobre ensino e aprendizagem de línguas, ao mesmo tempo em que foi observado o interesse dos pais sobre o assunto. Nesse sentido, a escola precisa ampliar esse espaço de SDLC através da criação de oficinas e/ou palestras, com o intuito de informar, debater e conhecer melhor as representações e crenças sobre línguas, como uma forma de propiciar uma reflexão e uma maior abertura à DL.

4.3.4 Diversificação nas atividades envolvendo línguas

A diversificação configura uma estratégia muito importante para a promoção da PL, no contexto escolar pesquisado. Diversificação é entendida aqui, literalmente, como “o ato de diversificar”, que por sua vez significa “tornar diverso”, “fazer variar”, tendo como sinônimo “pluralizar”.

Assim como ocorre na ampliação da carga horária de atividades com DL, a ‘diversificação de atividades envolvendo as LEs’ foi um dos aspectos mais citados pelos alunos do 2º ano do EM em resposta à questão “Relate a sua percepção sobre o ensino/aprendizagem de língua estrangeira no projeto Pixel 7ª e 8ª séries” (v. APÊNDICE G, pergunta nº 14a). É o que apontam os registros abaixo:

No projeto Pixel, os alunos tinham mais períodos de línguas, assim facilitava o aprendizado. As atividades fora da sala de aula ajudou, no meu caso fizemos comidas, várias atividades com música e imagens. (QUESTIONÁRIO n.º. 40, 2º ano do EM. LE escolhida no Pixel: Língua Francesa. LE escolhida no EM: Língua Inglesa).

Achei bem legal e importante para nós alunos, foi usados métodos diferentes para nossa compreensão. Tivemos bastante contato com a língua, havia bastante períodos e conseguimos aprender, o Drama Club ajudou muito também. (QUESTIONÁRIO n.º. 22, 2º ano do EM. LE escolhida no Pixel: Língua Inglesa. LE escolhida no EM: Língua Espanhola).

Gostei dos dois anos em que fiz inglês no projeto Pixel, comparando com agora acho que no passado havia bastante a interação com a língua de diferentes modos tanto quando em conversas com o aluno do intercâmbio ou conversas à distância (pela internet) lembro que aprendíamos de forma divertida e diferente das outras disciplinas (um exemplo é quando cozinhamos e quando montamos um blog). O espaço e o número de alunos era bom, lembro que trabalhávamos muito na Bauhaus. (QUESTIONÁRIO n.º. 21, 2º ano do EM, LE escolhida no Pixel: Língua Inglesa. LE escolhida no EM: Língua Espanhola).

A carga horária disponível nestes anos foi fundamental para o estudo da língua, além disso, teve aula com professores estrangeiros, o que possibilitou uma percepção diferente da língua. Número de alunos e espaço físico eram bem adaptados. Porém após isto, tive interesse em continuar estudando a língua, porém não teve nenhuma disciplina integrada que possibilitasse essa continuação do aprendizado. (QUESTIONÁRIO n.º. 30, 2º ano do EM, LE escolhida no Pixel: Língua Francesa. LE escolhida no EM: Língua Inglesa).

Na passagem pela 7ª e 8ª série, adquiri um bom conhecimento em Alemão, acredito que os professores souberam lidar com nosso primeiro contato com outras línguas, e souberam aproveitar ensinamentos diferenciados, o que facilita o aprendizado. (QUESTIONÁRIO n.º. 32, 2º ano do EM. Língua Alemã. LE escolhida no EM: Língua Inglesa).

Os registros acima mostram que “as atividades fora da sala de aula” se referem à utilização de espaços físicos diferenciados, que vão desde a utilização da cozinha da escola até salas multimídias como é o caso da Bauhaus, no contexto pesquisado. A busca por esses espaços fora da sala de aula pressupõe uma atividade diversificada. Muitos desses alunos que, em 2012, estavam no 2º ano do EM lembraram e relataram atividades realizadas na cozinha, relacionadas por exemplo à *quiche* (na aula de francês) e ao *frango com curry* (na aula de inglês).

Outro espaço físico bastante frequentado por esses alunos foram os laboratórios de informática e a sala multimídia Bauhaus. Esses espaços informatizados abrem um leque de possibilidades na aprendizagem de línguas, conforme mostram comentários como “quando montamos um blog¹²²” e “conversas à distância (pela internet)”.

¹²² Disponível em: <http://adolescentesnascolas.blogspot.com.br/>. Acesso em: 20 de janeiro de 2014.

Outro fator mencionado pelos alunos como sendo algo diferenciado foram as atividades realizadas com intercambistas. Cabe aqui ressaltar que, além de a escola possuir convênios internacionais, possibilitando a convivência e interação com alunos estrangeiros ao longo do ano, sempre houve uma grande abertura para receber também professores visitantes ou estagiários de outros países. Esse aspecto é mencionado por um dos alunos, quando afirma que “Além disso, teve aula com professores estrangeiros”. Vale acrescentar que alunos intercambistas da universidade são convidados por iniciativa também de alguns professores, para realizar atividades com os alunos do CAP. É o que se registrou em 2010, quando um grupo de aproximadamente 11 estudantes estrangeiros da UFRGS, oriundos de países africanos, concordou em realizar um projeto sobre a Copa do Mundo/2010, desenvolvendo uma grande parte das atividades multidisciplinares com o grupo de alunos de Língua Inglesa, no Pixel.

A diversificação rompe com o modelo tradicional de ensino de LEs por agregar elementos como a não-linearidade, constituir-se em um elemento surpresa que foge à rotina, estimular a integração entre os saberes, propiciar um conhecimento transversal. São essas atividades diversificadas que possibilitam ao aluno, muitas vezes, refletir e perceber o que ele consegue fazer com o conhecimento adquirido na LE em questão e, de uma forma mais ampla, com o seu próprio repertório linguístico, integrando os conhecimentos linguísticos como parte de uma competência plurilíngue e cultural.

A diversificação pode utilizar espaços diversos da escola, dentro ou fora do currículo, conforme consta no registro acima, em que um aluno se refere a um projeto extracurricular, comentando que “o Drama Club ajudou muito também”. Os dados apontaram uma série de espaços favoráveis à diversificação dentro do currículo, entre os quais cito:

- a) aulas de LEs;
- b) oficinas ministradas nas Alfas e Amoras;
- c) atividades multidisciplinares do Pixel;
- d) projetos de Iniciação Científica;
- e) disciplinas eletivas do EM;
- f) disciplinas integradas do EM.

Não há como negar o papel central do professor na diversificação de atividades com línguas. No contexto pesquisado, o engajamento dos professores pode ser percebido através do oferecimento de oficinas nas Alfas e Amoras (3h/a semanais), bem como na proposição

de disciplinas eletivas no EM (2h/a semanais), que se oferecem como espaços disponíveis dentro do currículo. A disciplina eletiva, assim como as oficinas, constituem espaços coletivos, ou seja, podem ser ocupados por todas as áreas a partir de uma proposta que envolve um plano de ensino diferenciado. Não se trata de uma continuidade do que o aluno está estudando regularmente no componente curricular. O objetivo é uma proposta de enriquecimento (*enrichment*) que proporcione algo a mais daquilo que já faz parte do currículo. O leque de oficinas apresentado no Quadro 16 abaixo dá uma ideia de atividades que foram oferecidas e das parcerias que envolveram:

Quadro 16 – Oficinas envolvendo LEs – Alfas e Amoras – 2011/2012

Nome da oficina – Alfas/Amoras	Línguas envolvidas	Ano
Basteln: fazendo arte em alemão – Alfas	Alemão	2011
Com as línguas pelo mundo	Alemão e Francês	2011
Titereteando – Alfas	Espanhol e Francês	2012
Cozinhando com as línguas estrangeiras – Alfas	Inglês, Francês e Espanhol	2012
Pontos de Vista – Amoras	Ciências e Línguas Estrangeiras	2012

Vale ressaltar que, além das oficinas envolvendo LEs, existem outras oficinas que são oferecidas por outras áreas de conhecimento; o mesmo ocorre nas disciplinas eletivas. Ambas são semestrais e de caráter optativo, sendo de escolha obrigatória por parte do aluno.

Quadro 17 – Disciplinas eletivas envolvendo línguas oferecidas no EM– 2011/2012

Nome da disciplina eletiva/EM	Disciplinas envolvidas	Ano
Cultura Hispânica	História, Geografia, Literatura, Artes, Música	2011
Aspectos de La Cultura Española	História, Geografia, Literatura, Artes, LE e Música	2011
What´s in the news?	Inglês	2011
Uma viagem pela Alemanha	Alemão	2011
Língua e Cultura Alemãs	Alemão	2011
Elementos da narrativa	Português	2011 / 2012
Shakespeare e cinemas	Inglês, Literatura e Português	2012
Tchê-Mané	Biologia, História e Línguas	2012
Cultura Brasileira	Espanhol, Inglês e Português	2012
Alemão	Alemão	2012
Canção, cinema e literatura	Literatura e Música	2012
Lendas e mitos	Língua e Literatura	2012
Latim para iniciantes	Português	2012
ENEM: Códigos e linguagens	Português	2012
Canção e latinoamericanidade	Português e Marcelo Câmara	2012h
Projeto Pasch: oportunidades em alemão	Alemão	2012
Literatura Latinoamericana	Espanhol	2012

O Quadro 17 mostra uma grande diversidade nos nomes das disciplinas eletivas e nas disciplinas envolvidas, inclusive envolvendo línguas que não são oferecidas como componente curricular, como é o caso do latim, na disciplina eletiva intitulada *Latim para iniciantes*. Fica claro, deste modo, que é um espaço aberto que também poderia envolver, por exemplo, uma língua minoritária, indígena, LIBRAS, enfim um espaço propício para a DL, baseado em uma abordagem voltada para a CL e cultural. Fica claro também a relevância da flexibilização do currículo (cf. seção 4.1.2), através da qual se criam as condições estruturais, nas quais o professor consciente e engajado pode propor atividades diversificadas e estabelecer parcerias com outras áreas e colegas. Dá-se, dessa maneira, um passo fundamental para uma gestão educacional inclusiva e integrada, da qual a educação plurilinguística é uma parte dinâmica essencial, visto que todo conhecimento passa pela intermediação de línguas.

Ao mesmo tempo em que uma disciplina eletiva exige do professor uma postura mais ativa em termos de proposta, abre também um espaço para o professor trazer para dentro da sala de aula outros saberes com os quais ele está envolvido. Daí, a importância do professor se manter atualizado e buscar uma educação continuada. Por outro lado, a possibilidade de oferecimento de atividades diversificadas mobiliza o conjunto das disciplinas do currículo, de modos que o não-oferecimento pode ser motivo de insatisfação para alguns alunos, como mostra o depoimento a seguir:

[...] Neste momento no 2º ano do ensino médio, não existem atividades multidisciplinares que envolvem as línguas. O máximo que temos são as disciplinas eletivas que, quando oferecida alguma relacionada a língua, é somente para uma ou duas. (QUESTIONÁRIO nº. 23, 2º ano do EM. LE escolhida no Pixel: Língua Francesa, LE escolhida no EM: Língua Inglesa).

Atividades diversificadas, ou abordagens plurais, requerem, como se pode depreender da análise, uma mudança de paradigma sobre a formação de professores, políticas linguísticas, papel do professor na escola. Acima de tudo, é preciso sair da posição de professor específico de uma LE e assumir-se como gestor de políticas plurilinguísticas, em que o planejamento das atividades vai além de uma lista de conteúdos pré-estabelecidos, como, no caso, a criação de uma proposta nova envolvendo a LE específica e as demais LEs, incluindo a LP.

No Quadro 18 abaixo, constam os projetos de extensão oferecidos pelos professores de línguas, no período 2011-2012, que neste contexto de pesquisa, funcionam também como atividades extracurriculares. A diversificação encontrada nesses projetos não deixa de ser uma

estratégia para a promoção da PL, principalmente por abrir mais espaços de interações de/entre as línguas, fora do currículo escolar.

Quadro 18 – Projetos de Extensão envolvendo línguas no período de 2011-2012

Nome o projeto	Público	Ano
Voluntários na Copa do Mundo 2014	Alunos do CAp	2011-2012
Weiter MIT Liedern weiter MIT Deutsch	Alunos dos anos iniciais do CAp	2011-2012
Francoblog	Adolescentes	2011-2012
Drama Club	Alunos a partir da 7ª série do EF	2011-2012
Interações e promoção da produção oral em LE na escola pública	Alunos do 3º ano do EM	2012
Tchê-Mané	Alunos do EM	2011-2012
Concurso Literário	Comunidade escolar	2011-2012
O adolescente, as profissões, o mundo do trabalho e a poesia	Alunos do 3º ano do EM	2012
Fonoaudiologia	Alunos da 7ª série do EF	2011-2012

Observa-se que as atividades diversificadas fogem do modelo tradicional que divide o conhecimento em disciplinas compartimentadas, em que se prioriza o conteúdo em detrimento da prática. A diversificação, pelo contrário, propicia diferentes formas de aprendizagem, em espaços e tempos diferentes, através do estabelecimento de relações entre teoria e prática, interligando diferentes saberes e linguagens. Na seção a seguir, vou aprofundar a relação entre disciplinas de línguas e as demais disciplinas do currículo.

4.3.5 Integração entre as línguas e demais disciplinas

A integração entre as línguas e de línguas com outras disciplinas é entendida como uma estratégia política de promoção do plurilinguismo por pelo menos duas razões: 1) favorece a desconstrução do mito da língua única no ensino de LE e 2) contribui para uma cultura escolar de aprendizagem de e sobre línguas, visando o desenvolvimento de uma competência plurilíngue e intercultural.

Muitas oficinas e disciplinas eletivas possuem uma proposta integradora. De um lado, isso remete à ideia de que este espaço coletivo destinado a todas as áreas, como oficinas e disciplinas eletivas, é propício para a desconstrução de um pensamento fragmentado, linear e conteudista, tanto por parte de professores que propõem, quanto dos alunos que optam pela proposta.

Na oficina intitulada *Com as línguas pelo mundo*, ministrada nas Alfes pelas professoras de Alemão e Francês, foi utilizada a abordagem plural do tipo *Awakening to Languages* (CANDELIER, 2004). Essa oficina, pautada na abordagem de CL, partiu de um universo amplo de línguas (cf. Figura 27) e depois se concentrou nas línguas alemã e francesa, além da LM dos alunos, o português. Os dez alunos participantes desta oficina, cujas idades variaram de seis a onze anos, demonstraram entusiasmo e interesse em participar das atividades. O grupo era composto de alunos do 1º ao 5º anos do EF, o que tornava o grupo mais interessante e plural, conforme mostra um trecho abaixo:

Na primeira aula, as professoras propõem aos alunos uma viagem para aprender coisas novas sobre o mundo. As professoras mostram uma mala e um globo terrestre, quando são interrompidas por um aluno que pergunta: “A gente vai viajar pelo mundo sem entrar em um avião?”, as professoras explicam que esta é uma viagem diferente, mas que mesmo assim os alunos irão precisar de passaporte, de mala e precisarão aprender como se comunicar na língua dos países que irão conhecer. A professora prossegue e pergunta: “Qual é a língua que a gente fala aqui?” e um aluno responde “Português do Brasil, não é Português de Portugal”. Em seguida a professora pede que os alunos leiam o que está escrito na mala (Berlin, Paris, Lisboa, Roma, Londres e Madri) e depois pergunta onde ficam estas cidades e que línguas são faladas. Enquanto os alunos falam, as professoras organizam as informações fixadas no Quadro verde. Quando as professoras terminam de organizar a primeira e segunda coluna no Quadro verde, um aluno diz o seguinte: “Professora, Espanhol tá errado”, então ele se levanta vai até o Quadro e escreve ESPAÑOL”. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 16/8/2011).

Observa-se que os alunos interagem a partir do seu conhecimento de mundo e de línguas, que não é igual para todos os participantes. Nos momentos de interação descritos no trecho acima, em que alunos falam: “A gente vai viajar pelo mundo sem entrar em um avião?” e “Português do Brasil, não é Português de Portugal” pode-se perceber que eles estabelecem relações com conhecimentos prévios. Quando o aluno visualiza a escrita da palavra “ESPAÑOL”, que segundo ele estava errada, pois a professora de espanhol havia dito que se escreve assim “ESPAÑOL”, estabelece ligações entre as disciplinas. Há, portanto, uma interação e uma integração do conhecimento. A hipótese do aluno é de que esta seja a forma de escrever também na língua portuguesa, provavelmente pela semelhança que há na pronúncia dessas duas palavras. Para certo ou para errado, o ponto-chave é que há uma intercompreensão e um *awakening to languages*.

Figura 27 – Oficina “Com as línguas pelo mundo”



Fonte: Própria autora

A Figura 27 acima mostra, em três colunas, cidade, língua e como se diz a palavra *mala* em cada uma das línguas. Depois de localizarem a cidade no globo terrestre, os alunos também apontaram a língua mais falada naquelas cidades. Em seguida, foram solicitados a dizer em que língua estava escrita cada uma das palavras apresentadas na terceira coluna.

Uma aula de LEs que se propõe a construir conhecimento a partir do repertório linguístico prévio dos indivíduos participantes, deve necessariamente utilizar uma abordagem plural, que não se resume necessariamente à utilização de um tipo, conforme vimos no capítulo 2, mas na integração desses diferentes tipos de abordagem plural. O exemplo acima mostrou que, ao utilizar a abordagem do tipo *awakening to languages*, emerge uma situação própria de uma abordagem de *intercompreensão*. Esta integração é uma constante nos encontros desse grupo, conforme mostra o trecho abaixo (PA: Professora de Alemão; PF: Professora de Francês; As: Mais de um alunos; A: só um aluno):

PA: Vocês conhecem alguma palavra em alemão?

As: Eins. Zwei, Drei, Vier, Fünf ...

PA: Que mais?

A1: Guten Morgen!

(Alguns alunos começam a cantar uma música em alemão.)

PF: Agora eu quero saber se vocês conhecem alguma palavra em francês?

A2: Bonjour! ... Super!

PA: Super é em alemão.

PF: E em italiano?

(Alunos não sabem.)

PA: E em inglês?

As: One, two, three ...
 A3: Guten Morgen!
 PA: Isso é em alemão. É parecido.
 A3: Ah! Good morning!
 PF: Agora em espanhol?
 As: Uno, dos, três...
 PA: Como se diz o nome em espanhol?
 Alunos: Mi nombre.

No exemplo acima, a semelhança ocorre entre duas palavras da mesma família linguística *Guten Morgen* e *Good Morning*. Observa-se que a semelhança, neste caso, não ocorre entre línguas que fazem parte da família linguística da LM dos alunos, o português, mas entre duas LEs. Esse comportamento mostra que existe por parte dos alunos certa familiaridade com essas LEs, e isso se deve ao trabalho de SDCL realizado nos anos iniciais. Esses alunos acessam diferentes códigos linguísticos sem qualquer tipo de resistência ou estranhamento.

Outro aspecto que chama atenção na interação acima é que as LEs, das quais os alunos demonstram possuir algum conhecimento, em diferentes níveis, são as línguas ensinadas na escola. Quando a pergunta se refere a outra língua, como italiano, não há uma resposta por parte dos alunos. O que se observa é uma certa frustração por parte dos alunos, por não possuírem conhecimento em italiano, ao contrário do que acontecia nas outras línguas, onde o entusiasmo era evidente. Fica evidente, nesse exemplo, o papel da escola de inserir essas crianças, que vem de um contexto praticamente monolíngue, no mundo das línguas, abrindo um leque de variedades linguísticas e culturais. É deste modo que se abrem as portas para o desenvolvimento de uma competência plurilíngue e intercultural.

Se aplicarmos esta estratégia de integração em um contexto escolar situado em em uma comunidade caracterizada por um bilinguismo societal, “a céu aberto”, como ainda encontramos no sul do Brasil, em áreas de imigração, as potencialidades de otimização das línguas e competências do contexto sociolinguístico seriam ainda mais exploradas, se utilizada uma abordagem plural voltada à CL. A integração através de uma abordagem plural do tipo *awakening to languages* não é excludente, não se prende ao *status* de língua dominante ou língua minoritária. Toda língua é uma variedade linguística, isso inclui os dialetos. Numa abordagem plural, há espaço para todas as variedades linguísticas, que passam a ser vistas antes de tudo como uma competência a ser potencializada para outras aprendizagens, e um conhecimento de mundo extremamente válido. Nesta perspectiva, o professor de línguas se torna um aprendiz juntamente com os alunos, na medida em que

surtem situações linguísticas novas na sala de aula. Foi essa a postura adotada pelas duas professoras durante as aulas; elas intercalavam os papéis de professor e aprendiz. Isso foi percebido pelos alunos, por exemplo quando a professora de alemão também realizava as atividades em francês, e vice versa.

Nos dez encontros realizados nessa oficina, os alunos aprenderam a se apresentar em alemão e em francês, cantaram músicas típicas dos dois países, confeccionaram um passaporte nas duas línguas e uma mala, a qual foi recheada com ‘roupas de papel’ produzidas em aula. Numa das atividades com essas roupas, os alunos tinham que ir até um varal e escolher uma peça de roupa para colocar na mala. Na escolha da roupa, deviam dizer o nome da peça em alemão ou em francês. As professoras observaram que a opção por alemão ou francês era muito pessoal, variava de aluno para aluno. Não havia uma preferência entre uma língua ou outra, pois o mesmo aluno se referia a uma peça de roupa na língua alemã e a outra, na língua francesa.

Outro aspecto a ser mencionado nessa oficina de *awakening to language* foi a presença de um aluno que falava francês. Esse aluno havia acabado de retornar da França e ingressou na oficina a partir da segunda aula. No início, esse aluno demonstrou certa resistência quando as professoras perguntaram se ele gostaria de contar algo sobre a França, conforme mostra o trecho abaixo:

PF: O que tu fez lá?

A: Pode perguntá que eu não eu não vou contá nada.

(Professora tenta acolher o aluno e muda de assunto.)

PF: A proposta é fazer uma viagem pela Alemanha e França.

A: Mas não tava escrito pelo mundo, e não pela Alemanha e França?

PF: Mas é que eu e a profe (diz o nome da professora) conhecemos a Alemanha e França.

Na situação acima, o aluno deixa claro às professoras e aos colegas que ele não quer falar sobre sua estada na França, por motivos desconhecidos. Entretanto, não se pode ignorar o fato de que é bastante comum, principalmente em se tratando de contextos escolares, o silêncio de alunos bilíngues/plurilíngues, numa tentativa de não destoarem/chamarem a atenção do grupo. A vontade de buscar uma identidade com o grupo e a necessidade de aceitação, mesmo que inconscientemente, pode levá-lo a silenciar parte do seu repertório linguístico em prol de uma “igualdade”, ou melhor, de não ser considerado “diferente” naquele grupo. O ser “diferente” coloca o indivíduo rapidamente em evidência, tornando-o alvo de comentários, positivos ou negativos. Quando o assunto é uma variedade linguística, os

comentários vão depender das representações e crenças que fazem parte daquele contexto social. A escola não pode reforçar essas crenças, ao contrário precisa ajudar a desconstruir essas representações, pois o fato de um aluno conhecer uma variedade linguística diferente dos demais colegas deveria enriquecer linguisticamente o grupo. Nesta perspectiva, as escolas deveriam ter políticas linguísticas claras em relação à DL e à PL que ajudassem a desconstruir representações e crenças sobre a presença de mais de uma variedade linguística em sala de aula, nas aulas e no contexto escolar como um todo, como pude presenciar em um projeto desenvolvido em uma escola na Áustria.

Em visita a essa escola, reconhecida como uma escola da UNESCO, pelos projetos desenvolvidos principalmente envolvendo as línguas faladas na escola, observei que os alunos falam com muito entusiasmo sobre seus repertórios linguísticos. Aproximadamente 30% dos alunos são imigrantes e aprenderam a língua alemã quando chegaram nesse país. A maioria fala mais de uma variedade linguística. O interessante foi observar como a escola lida com essa DL e PL no dia a dia. Observei que há uma conscientização e um respeito por parte da direção, dos professores e alunos no que se refere a línguas de forma geral, ao plurilinguismo e a aspectos culturais. Essa conscientização se dá dentro da sala de aula em diferentes disciplinas e através de projetos envolvendo as línguas que constituem um compromisso dessa escola. As ações de inclusão desses alunos não se reduzem à aprendizagem da língua alemã (língua oficial da Áustria), mas de um trabalho de CL que incentiva e cria espaços para as outras línguas faladas pelos alunos.

Da mesma forma, observei que, na medida em que este aluno que ingressou na oficina “Com as línguas pelo mundo” percebeu, uma semana mais tarde, que ele não era diferente naquele lugar, que todos os alunos participavam das atividades propostas pelas professoras e que falar em alemão ou francês não era algo excepcional, ele passou a participar sem nenhum tipo de resistência ou medo das atividades propostas.

Da mesma forma, conforme vimos na seção 4.3.3, o espaço destinado para a disciplina de LEs no currículo dos anos iniciais, ministrado pelas professoras de Espanhol e de Inglês ao mesmo tempo, não se caracteriza como uma aula de espanhol ou inglês separadamente, mas como aulas de SDLC, que segundo Candelier et al. (2004) objetivam despertar os alunos para as línguas, para a linguagem verbal e suas funções.

No contexto pesquisado, há – como na escola da Áustria, que mencionei há pouco – uma preocupação da Área de LEs em despertar a curiosidade do aluno para as línguas, não só as línguas oferecidas pela escola, mas para a diversidade linguística e cultural presente no

mundo, como ocorreu na oficina *Com as línguas pelo mundo*. Estas práticas estão de acordo, volto a frisar, com a abordagem plural *awakening to languages*, cujo objetivo não é um ensino fechado em uma única língua, mas de várias línguas, oferecidas ou não pela escola. Tanto as oficinas como as aulas integradas na disciplina de LE constituem uma educação “mais plurilíngue” (CENOZ, 2009), no sentido de formar um cidadão plural, não um falante de várias línguas, mas um indivíduo consciente da DL e mais aberto à aprendizagem de línguas.

Assim como as atividades diversificadas, as atividades integradas também foram mencionadas pelos alunos do 2º ano do EM, ao se referirem ao período em que estavam no Pixel (2009-2010):

Foi um projeto muito bom, bastante produtivo, foi bem legal, a interação entre as línguas; fizemos trabalhos que ficaram expostos no CAp, para um conhecimento de todos etc. (QUESTIONÁRIO n.º. 33, 2º ano do EM, LE escolhida no Pixel: Espanhol. LE escolhida no EM: Inglês).

Eu gostei muito, o material era bom e tínhamos uma ótima professora que além de nos ensinar a língua nos mostrava a cultura e culinária dos países de língua espanhola. (QUESTIONÁRIO n.º. 39, 2º ano do EM, LE escolhida no Pixel: Espanhol. LE escolhida no EM: Inglês).

Me pareceu normal, pois poucas coisas mudaram, porém os alunos tiveram a oportunidade de escolher que língua estudar, e isso foi muito inovador e na minha opinião é o ponto forte do projeto. Também acho que a integração entre as turmas de cada língua ajudou muito a conhecer e apreciar novas culturas. (QUESTIONÁRIO n.º. 35, 2º ano do EM, LE escolhida no Pixel: Espanhol. LE escolhida no EM: Inglês).

Dentro da visão atual de ensino/aprendizagem que ainda está alicerçada em um modelo de ensino bastante tradicional, qualquer atividade integrada é de certa forma também diversificada por fugir do convencional. No entanto, a diversificação não pressupõe uma integração entre línguas e/ou com outras disciplinas. Nos depoimentos acima, observa-se que, a “interação entre as línguas” é uma prática citada pelo aluno como sendo positiva, e ele acrescenta ainda o fato de que o conhecimento era socializado através de “trabalhos que ficaram expostos no CAp, para um conhecimento de todos”. Havia um espaço para a aprendizagem específica da LE escolhida, porém não se descuidou do espaço plural, em que as línguas dialogavam, como em apresentações das atividades multidisciplinares realizadas entre os grupos de LEs, trabalhos de Iniciação Científica, além da integração entre língua e cultura, também mencionada pelos alunos, nos registros acima.

Entretanto, a realidade encontrada no EM numa proposta de integração foi muito diferente do que vimos no EF. A disciplina integrada de Matemática e Línguas Estrangeiras (MATLE), ocorrida no primeiro semestre de 2012, tinha por objetivo desenvolver estratégias

de leitura em diferentes códigos, linguísticos e matemáticos, conforme proposta publicada na página de trabalho criada para essa disciplina na internet pelos professores ministrantes:

Acreditamos em um ensino plural que integra as diferentes áreas do conhecimento, como a Matemática e as Línguas Estrangeiras e vê, nas mesmas, coincidências, já que em ambas, por mais diferentes que possam parecer, exercitamos nossa lógica. Ao lermos, formulamos hipóteses e as testamos, usamos nossos conhecimentos prévios e comprovamos resultados para resolver um problema, seja ele de ordem matemática ou linguística. Ambas as disciplinas se estruturam através de códigos que, por meio de uma série de estratégias, são decifrados por nós em nosso dia a dia. Assim, durante as aulas, serão lidos textos nas diferentes línguas estrangeiras oferecidas pelo colégio. A partir dessa leitura inicial, passaremos a outro tipo de leitura, a de gráficos, tabelas, porcentagens, isto é, leituras que fazem parte da nossa rotina. *No tengas miedo!; Don't be afraid!; N'ayez pas peur!; Fürchtet euch nicht!* TODOS NÓS SAIREMOS GANHANDO!!!!¹²³

Verifica-se, nesta apresentação, que a proposta não se prende a uma lista de conteúdos pré-estabelecidos, mas implica no desenvolvimento de habilidades como ler, interpretar e resolver problemas em diferentes LEs, tendo em vista, a formação de uma competência plurilíngue e intercultural. Entretanto, os dados mostraram situações tensas e de conflito entre os alunos e professores durante as aulas, ao longo de todo o semestre, e na reunião de pais no início do ano. Na reunião de pais, a discussão sobre o assunto iniciou após uma mãe perguntar “Qual o objetivo desta disciplina?”. A professora que estava coordenando a reunião falou sobre a complexidade do mundo e a necessidade de se buscar uma descompartmentalização do conhecimento, que na maioria das vezes se apresenta recortado ou fragmentado. Ela falou também sobre a proposta do *Ensino Médio em Rede* que busca a articulação entre os saberes, relação e interligação entre os conhecimentos, pessoas e saberes. Através dos saberes dos alunos do que é concreto, busca-se acrescentar novos conhecimentos, interagir com o mundo e utilizar esses conhecimentos na sua vida. Como salientou essa professora, esse sujeito, ser complexo, precisa ir além de uma lista de conteúdos, onde ler não é o suficiente, é preciso interpretar. A ideia de construir competências que sejam aplicadas em outras situações equivale, por exemplo, à ação de dirigir, habilidade desenvolvida em aula, mas que ainda não forma um motorista competente, pois para isso se precisa estar apto para resolver problemas que não foram apresentados nas aulas.

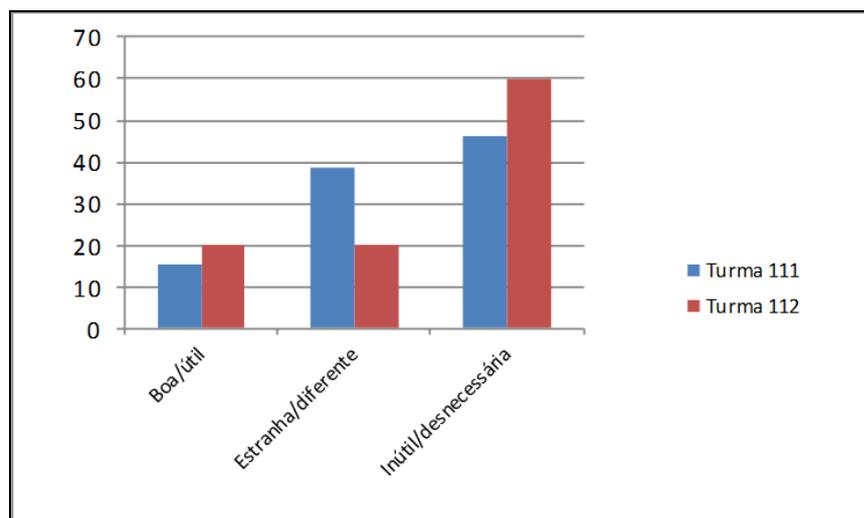
A ideia do conhecimento pressupõe que os alunos competem com seus próprios conhecimentos, pois não são tábulas rasas. É neste sentido que se justifica a pertinência das disciplinas integradas, como Geografia e História, Biologia e Química e também Matemática e Línguas Estrangeiras.

¹²³ Disponível em: <<http://matle.pbworks.com>>. Acesso em: 24 de janeiro de 2014.

Após a fala da professora coordenadora, a mãe voltou a perguntar “Qual o objetivo da disciplina?”, ao que outra mãe acrescentou: “Eles vão ter a Matemática com Francês, Alemão, Espanhol e Inglês? E quem nunca teve alemão? Vai ficar perdido?”. Nesse momento, uma mãe complementou: “Eu acho que ela deveria utilizar a língua que ela está aprendendo, agora no último ano, eu não vejo sentido trabalhar em outras línguas”. Como se vê, essa mãe questiona a PL no último ano do EM. Ela parte de uma concepção fechada de que o aluno deve focar somente na LE que ele está estudando no momento. Nessa perspectiva, as línguas não são percebidas como conhecimentos que se entrelaçam formando uma competência plurilíngue e intercultural. Pelo contrário, a concepção tradicional prioriza a abordagem singular, de língua única, livre de transferências, contaminações e generalizações, ou seja, a crença de que mais de uma língua ocupando o mesmo espaço atrapalha, confunde e bagunça o conhecimento existente, além de não acrescentar um conhecimento útil. Outra hipótese é de que o conceito de competência linguística é entendido aqui como “saber tudo na LE”, ou seja, nessa concepção não se admite, por exemplo, que um indivíduo possa estabelecer relações em uma língua desconhecida a partir de uma competência única e plural.

O exemplo deste debate, observado em reunião, teve equivalentes também no âmbito das aulas, que eram de um período semanal. Foram registradas várias situações de conflito entre alunos e professores nas duas turmas do terceiro ano, ao longo do semestre. Os conflitos giravam sempre em torno da resistência unilateral dos alunos, de não abertura às línguas que eles não estavam estudando como componente curricular regular, e um forte clamor de que essa disciplina não continha matéria exigida no vestibular, ou seja, era considerada inútil e desnecessária pela maioria dos alunos. O gráfico abaixo (cf. Figura 28) mostra as percepções desses alunos (%) do terceiro ano do EM, no início do semestre:

Figura 28 – Percepções dos alunos do 3º ano sobre a disciplina MATLE no início do semestre/2012



Observa-se que a maioria dos alunos nas duas turmas, 111 (46,1%) e 112 (60%), desde o início tinha uma percepção de que a disciplina era inútil e desnecessária. Outro grupo (38,5% e 20%) estranhou a integração entre Matemática e LEs. Enquanto que um grupo menor (15,4% e 20%) tinha expectativas boas quanto a essa disciplina.

A pressuposição dos alunos de que a disciplina seria inútil e desnecessária está fortemente ligada à cultura escolar imposta no EM, conforme mostram as respostas dadas pelos alunos no questionário (APÊNDICE H) que se referem às seguintes perguntas: a) “No início do semestre, qual era a sua percepção sobre a disciplina MATLE? Justifique.” b) “Agora, no final do semestre, qual é a sua percepção? Justifique.” As respostas a seguir foram copiadas na íntegra.

- a) Não era boa, pois já estamos no terceiro ano, poderíamos priorizar matérias mais importantes, como física, química e biologia. Os professores, no início do semestre, diziam que a matéria seria importante e nos ajudaria no vestibular, mas não foi bem assim, eles (professores) davam textos sem nenhum cabimento e esperavam que os alunos fizessem, sendo que a cada aula mudava de língua e não dava para centrar em apenas uma.
- b) É a mesma, continua a mesma porcaria, os professores dando textos sem sentido nenhum e querendo que os alunos façam. Agora, no segundo semestre, espero que acabe essa matéria inútil. (QUESTIONÁRIO – 3º ano do EM, nº 11/111 – LE escolhida: Inglês).
- a) Não gostava, pois substitui matérias mais importantes, como Física e Química que só temos 2 períodos por semana.
- b) Continuo com a mesma percepção, pois não ajudou em nada. (QUESTIONÁRIO – 3º ano do EM, nº 26/111 – LE escolhida: Inglês).

- a) A minha percepção sobre a disciplina é que apesar de ser uma ideia boa, não veio em boa hora, já que no terceiro ano do ensino médio os alunos estão focados no vestibular, ou seja, preocupados com matéria que serão cobradas na prova. Ainda mais que sabemos que em muitas matérias estamos com o conteúdo atrasado.
- b) A minha percepção sobre a disciplina continua sendo a mesma. Ainda acredito que esse projeto deveria ter sido aplicado nos alunos do 1º ou do 2º ano e não no 3º. Nesse, os projetos deveriam ser voltado para o vestibular, já que o foco dos alunos é este. (QUESTIONÁRIO – 3º ano do EM, nº 6/111 – LE escolhida: Inglês).

Observa-se, nas respostas acima, que os alunos já possuíam uma ideia fixa de que essa disciplina integrada tirou o espaço de “disciplinas mais importantes”, no caso, das ciências exatas. Há uma cultura escolar de que o EM deve estar voltado única e exclusivamente para fins de vestibular. Isso implica que as disciplinas deem conta de listas de conteúdos exigidos em provas e, neste contexto, mais precisamente do vestibular da UFRGS. Este discurso também fazia parte de um grupo de professores do EM, que embora integrassem a equipe do EM, mostravam-se insatisfeitos com a proposta do “Ensino Médio em Rede”, que priorizava uma divisão mais equitativa de espaços dos componentes curriculares em prol da abertura de espaços integrados e coletivos, tendo por objetivo a formação de um cidadão crítico e autônomo. Para esse grupo de professores insatisfeitos, essa reorganização curricular apenas resultou na redução de seus períodos, conforme mostra o depoimento de um aluno do 3º ano, no Conselho Participativo, quando perguntado sobre qual era a sua percepção sobre a disciplina integrada MATLE:

Aluno: Acho que poderíamos ter Física, porque todos estão com “D”, e o professor coloca a culpa nos períodos que ele perdeu, tinha quatro agora tem só dois, e ele só passa matéria e não tem tempo para exercícios, ele está nos castigando com isso. Ele tá tão furioso com isso, ele não tem tempo para exercícios. O único período que rende compartilhado é o de Bio e Química, o de História e Geo os professores entram separados, cada semana um. Acaba não rendendo porque ninguém está a fim de fazer.

Professor: E MATLE?

Aluno: Acho que não tá rendendo, porque os alunos não gostam, acho que Física ia render mais. É que as pessoas estão preocupadas com o vestibular. Eu adoro Espanhol, quero isso para a minha vida.

De um lado o professor de Física reclama a perda de períodos, porém, de outro, esse mesmo professor não se prontificou a ministrar uma disciplina integrada, no sentido de aumentar seu espaço, cujas propostas eram apresentadas no início de cada semestre na reunião da equipe do EM. A proposta MATLE surgiu numa reunião em que não havia uma proposta fechada por duas disciplinas, como Biologia e Química, porém os professores de LEs colocaram a sua vontade de realizar um trabalho integrado, motivados em conquistar mais

espaço para as línguas. Na ocasião, a única disciplina que se disponibilizou para esse trabalho em conjunto com as LEs foi a Matemática. Portanto, ao mesmo tempo em que o professor de Física reclama a perda de espaço, não houve interesse por parte deste de ocupar esse espaço integrado. Talvez, este seja um ponto importante a ser levantado. Um modelo tradicional de ensino baseado numa lista de conteúdos específicos e fragmentados não consegue conceber um espaço integrado como algo útil na formação do indivíduo, ou seja, não consegue conviver com esses dois espaços, o específico e o integrado. Nessa visão, o ensino integrado é visto como algo sem utilidade e desnecessário.

Este modelo de ensino fragmentado e compartimentalizado faz parte da formação da maioria dos professores. Segundo depoimento da professora de Matemática, durante toda a sua formação o conhecimento foi apresentado “dentro de caixinhas”. A disciplina MATLE foi a primeira vez em que ela teve que lidar com uma abordagem integrada, e ainda com LEs:

Uma coisa é saber fazer continha, outra coisa é tu conseguir ler um texto, retirar os dados, montar, estruturar, a gente chama modelar o problema e resolvê-lo. Isso é uma competência muito maior, né, e é isso que o mundo te pede hoje e é isso que a gente tem que ensinar.

[...]

Para mim, também serviu pra sair um pouco dessa “caixinha” de, não é conteudista mesmo, né, que a gente acaba tendo que, tu aí, mas eu não estou trabalhando tal conteúdo, não estou fazendo, que conteúdo é esse? Não, não interessa saber que conteúdo é isso, interessa saber se eles vão conseguir utilizar as ferramentas que eles têm pra resolver uma situação, ali naquele momento, que surgiu, não que tenha que ser, tem que ser tal coisa ou vou pensar em qual conteúdo, não, eu acho que depois que eu me libertei um pouco disso, ficou mais fácil. (PMAT, ENTREVISTA, 26/06/2012).

O depoimento serve para mostrar como é forte a luta interna do professor para sair de um modelo tradicional de ensino conteudista. Não se trata aqui de dispensar ou ignorar os conteúdos específicos que precisam ser trabalhados. Isso, é verdade, implica muitas vezes numa fragmentação, para que haja um aprofundamento maior do conhecimento enfocado. Porém, isso não significa que os espaços no currículo devam restringir-se a esse ensino específico e fragmentado. A necessidade de um equilíbrio entre fragmentação e integração é incontestável. O trabalho integrado propicia esse desenvolvimento compartilhado de habilidades e competências que só são possíveis mediante a exposição de situações complexas como a reunião de diversos saberes.

Entretanto, por mais inovador que seja a abertura de um espaço integrado, o espaço em si não garante a integração. O fato de duas disciplinas compartilharem o mesmo espaço na grade curricular não é sinônimo de integração. No depoimento acima, o aluno menciona por

exemplo a disciplina integrada de História e Geografia, que apenas intercalava aulas de ambas as disciplinas. Essa dificuldade de integração foi igualmente observada nas aulas de MATLE. Apesar de os professores entrarem juntos em todas as aulas, havia constantemente uma separação entre LEs e Matemática percebida também pelos alunos, mesmo reconhecendo o esforço da professora de Matemática de construir problemas a partir dos textos propostos pelos professores de LEs.

Apesar de, diariamente, termos que lidar com situações que exigem conhecimentos integrados, o planejamento de uma atividade integrada requer um esforço em conjunto por parte dos professores envolvidos. Isso significa, muitas vezes, ousar, inovar e se arriscar. Esse era o desafio dessa disciplina de MATLE, a integração de duas áreas de conhecimento distintas, entre ciências humanas e exatas. Os professores de LEs escolhiam textos em diferentes línguas sobre atualidades, no entanto, essa escolha era feita somente pelos professores de línguas. Cada texto era trabalhado separadamente por no mínimo três professores: o professor de Espanhol que estava presente em todas as aulas, a professora de Matemática e um professor de Alemão, Francês ou Inglês, de acordo com a língua que estava sendo trabalhada no texto. Conforme o depoimento do professor de Espanhol, o qual esteve presente em todas as aulas, o fato de diferentes professores ocuparem o mesmo espaço e ao mesmo tempo foi fundamental para promover o conhecimento integrado e não compartimentalizado. Ele afirma o seguinte:

Eu queria deixar claro para eles que eu não sou professor destas línguas, não necessariamente eu tenho um conhecimento maravilhoso destas línguas, mas eu consigo ler nestas línguas, eu consigo acessar as minhas estratégias linguísticas, né, pra ler nestes idiomas [...]. Eu não queria que nenhum fosse perfeitamente ou lesse na íntegra, totalmente um texto, mas que conseguisse ah, buscar a estratégia de saber do que que está se falando naquele texto o que? Como? Onde e o quando? Se eu te perguntasse o que este texto fala, tu me dissesse duas palavras, fala disso, disso e disso. E eu acho que isso eles conseguiram fazer. (PESP2, ENTREVISTA, 28/08/2012).

A postura deste professor é coerente com a proposta da disciplina que tinha uma abordagem plural. Uma postura plural, e aqui, falando especificamente em relação às línguas, busca estabelecer relações, sejam elas linguísticas e/ou culturais. Para indivíduos bilíngues/plurilíngues que cresceram em lares, onde mais de uma língua é falada, estas associações fazem parte do dia a dia, conforme acentua este

Por ser bilíngue, eu tenho e sempre tive essa coisa de tu não saber de onde tu é, na verdade, porque tu é de um lugar e de outro lugar ou vive nos dois, então tu tem essa abertura, eu acho natural assim, então, eu vejo super possível tu associar e tu

relacionar e tu, não sei, o que eu sei, que tem gente que não consegue sair do, mas eu atribuo isso ao ser bilíngue de ser da fronteira também porque na fronteira, porque tu não tem muito a casa, né, tu tá aqui depois tu tá lá e todo mundo se conhece em dois espaços diferentes e tal, e isso é tão natural, que eu vejo isso como natural também essa relação entre as línguas, quer dizer é a relação que há entre elas é óbvia, a gente sempre vai, por mais diferente, a gente vai conseguir alguma palavra mínima, porque entrou pela tecnologia, ou entrou por sei lá o que, eu não acredito que a gente pegue um texto e não veja nada. (PESP2, ENTREVISTA, 28/08/2012).

A abordagem plural considera o conhecimento como um todo. As relações e associações são feitas a partir do conhecimento prévio do indivíduo e de suas experiências. Se olharmos para esse contexto escolar, onde a maioria dos alunos provém de lares em que apenas uma variedade linguística é falada e onde, muitas vezes, o primeiro contato com outras línguas se dá através da mídia, vemos que é através da escola que eles vão estabelecer de fato um contato efetivo e significativo com essas questões relativas aos significados e sentidos envolvidos no uso dessa LE. A escola é, deste modo, a responsável por desenvolver nos alunos uma postura plural, isto é, a escola é responsável pelo desenvolvimento de uma consciência plurilinguística crítica, que coloca o indivíduo numa posição, por exemplo, de querer saber o que está escrito na camiseta que ele usa ou nas músicas que ele canta. Para tanto, é preciso instigar nossos alunos para torná-los linguisticamente mais ativos com relação às variedades linguísticas presentes na sociedade, não sucumbem passivos e indiferentes, quando confrontados com um código linguístico diferente.

A implementação de uma abordagem plural, apesar da convicção que tenho sobre suas contribuições para uma educação plurilinguística, não está isenta de atropelos e frustrações. Mas, mesmo em atividades conflitantes como a MATLE, que analisamos aqui, emergem ensinamentos que justificam plenamente a aposta em uma educação humanista e transformadora. Foi assim que, no final do semestre, se verificou que, mesmo em meio a conflitos, muitas vezes tensos, muitos alunos mudaram suas percepções em relação à disciplina. Essa constatação pode ser vista na comparação entre os registros abaixo, onde (a) se refere à percepção inicial e b) à percepção final:

- a) Achei estranho, não entendi quando vi o nome da disciplina.
- b) Acho uma matéria importante, as aulas são boas e aprendemos coisas que vamos levar para o futuro. Só não gosto muito da ligação com a matemática. A disciplina deveria continuar, mas apenas na interpretação de textos em outras línguas, pois aprendemos e nos deram dicas que nunca vamos esquecer. (QUESTIONÁRIO – 3º ano do EM, nº 4/111 – LE escolhida: Alemão).
- a) No começo do semestre não entendia muito bem o motivo, a função desta matéria, achava estranha a fusão da matemática e das línguas estrangeiras, sem um motivo claro.

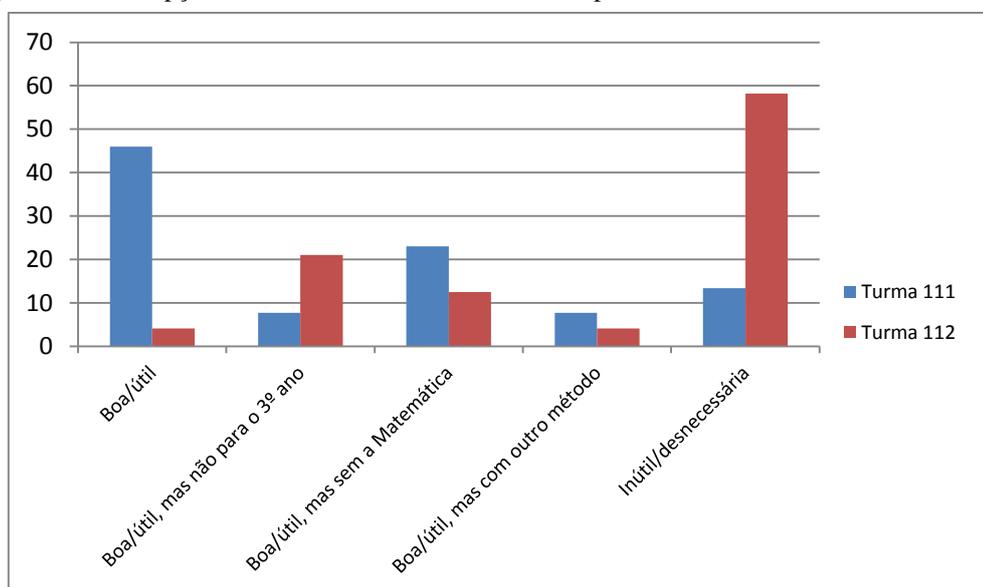
- b) Agora no final do semestre acho que esta matéria possui alguma utilidade como nos ajudar a “se virar” diante de um texto ou até sobre outra “coisa” que esteja em outra língua, mas também penso que outras matérias se prejudicaram com essa. (QUESTIONÁRIO – 3º ano do EM, nº 14/112 – LE escolhida: Espanhol).
- a) Ruim. Já que o terceiro ano do ensino médio teria que ter foco no vestibular. E não em matérias complementares e/ou dispensáveis. Esse período que é usado p/mat/Le poderia ser usado para uma das matérias do vestibular, e seria mais proveitosa para o aluno.
- b) Eu entendi que a iniciativa e o objetivo da disciplina foi bem visto, mas mal aplicado. Os alunos do terceiro ano querem estudar para o vestibular e não conectar matemática com uma língua estrangeira, essa disciplina deveria ser aplicada no primeiro ou no segundo ano. (QUESTIONÁRIO – 3º ano do EM, nº 24/111 – LE escolhida: Inglês).
- a) No início não gostei muito e saber que haveria uma disciplina nova, afinal estava só preocupado somente com as disciplinas exatas, que caem no vestibular.
- b) Sem dúvida penso diferente, aprendi que não é somente saber física por exemplo que fará eu entrar em uma faculdade. Esta disciplina foi importante, pois aprendi a interpretar o mundo de outra maneira, fazer ligações de um assunto com o outro. (QUESTIONÁRIO – 3º ano do EM, nº 12/111 – LE escolhida: Espanhol).
- a) Eu acreditava que era uma matéria inútil, que não serviria para nada, por que ter cada aula uma nova língua só dificultaria e a gente não iria aprender nada com isso.
- b) Eu ainda acho que poderia ser um pouco diferente, mas percebo que com esta mistura de línguas aprendemos muitas coisas que com outras matérias “normais” não é ensinado e o que aprendemos vai ser levado pro resto das nossas vidas e em todos os lugares. (QUESTIONÁRIO – 3º ano do EM, nº 19/111 – LE escolhida: Espanhol).

Observa-se, nos registros acima, que os alunos mudaram a sua percepção sobre a disciplina, principalmente em relação à integração das línguas. Esses alunos perceberam que o objetivo da disciplina era ler e estabelecer relações utilizando não somente o conhecimento específico de determinada língua, mas todo conhecimento do indivíduo de modo geral. E que esse exercício era útil, pois ajudava no desenvolvimento de estratégias de leitura e no estabelecimento de associações entre diferentes línguas.

O gráfico abaixo (ver Figura 29) mostra as percepções dos alunos sobre a disciplina no final do semestre. Observa-se que há uma diferença significativa nas percepções, se compararmos as duas turmas 111 e 112. Embora existam variáveis que influenciam as atitudes e comportamentos dos alunos, é importante destacar que, na turma 111, a aplicação do questionário por parte da pesquisadora foi feita após um trabalho realizado com um texto sobre plurilinguismo, ao passo que a turma 112 não havia trabalhado com esse texto quando o questionário foi aplicado. Essa variável comprova sua relevância pelo fato de muitos alunos da turma 111 se mostrarem bastante interessados no assunto e, somente após o trabalho com esse texto, passarem a entender melhor o que significa desenvolver uma competência

plurilíngue e intercultural e, conseqüentemente, tudo que havia sido proposto – e almejado – pela disciplina.

Figura 29 – Percepções dos alunos do 3º ano sobre a disciplina MATLE, no final do semestre/2012



Os dados mostram claramente que a maioria dos alunos da turma 111 (84%) considera a disciplina boa no final do semestre, mesmo que com algumas restrições, onde 7,7% dos alunos acham que a disciplina deveria ser oferecida em outras séries e não no 3º ano, 23% acham que não precisaria da Matemática, a integração poderia ser somente entre as LEs, e 7,7% acham que o método utilizado deveria ser diferente.

Cabe lembrar que não é objetivo deste estudo analisar questões pedagógicas e didáticas, como os materiais utilizados e metodologias, ou tipos de textos. São aspectos que merecem um estudo aprofundado, tendo em vista sua contribuição para a implementação de um ensino integrado e plural de qualidade. Entretanto, o foco da presente pesquisa pretende levantar aspectos políticos e de políticas linguísticas que emergem nessas situações em que se articulam espaços integrados envolvendo LEs. Nesse sentido, observou-se que houve uma grande aceitação nas aulas em que o espanhol era utilizado como língua de instrução, ou seja, a atividade consistia na exploração de um texto atual em língua espanhola. Havia um aprofundamento sobre o assunto tratado no texto, aspectos culturais, gênero textual e aspectos estruturais. A proximidade da língua espanhola permitia a manutenção dessa língua como língua de instrução, para todos os alunos independente da LE que eles estavam estudando no EM. Em termos de aproveitamento linguístico, esta é uma estratégia muito interessante de

integração. Ao utilizar a LE como língua de instrução,¹²⁴ há uma ampliação de espaço para as línguas na escola. O mesmo foi percebido numa aula de atividade multidisciplinar do Pixel com o grupo de alunos de Língua Espanhola que realizava um projeto em conjunto com as disciplinas de Geografia e História. No entanto, o mesmo não foi observado nas aulas integradas das outras LEs (alemão, francês e inglês) em que a língua de instrução predominante era o português.

O fato de as outras LEs, neste contexto pesquisado, não ocuparem este espaço como língua de instrução não deveria inibir a iniciativa numa língua em que a distância linguística é menor. Não se deve ignorar o fato de que as LEs exercem diferentes funções em diferentes contextos sociolinguísticos. Este fatores linguísticos devem ser considerados na implementação de políticas linguísticas em contextos escolares. O planejamento linguístico escolar deve levar em conta o contexto linguístico, as necessidades presentes e futuras dos indivíduos envolvidos. Isso envolve considerar “the diversity of the status and functions of the languages present in a geographical area” (BEACCO & BYRAM, 2007, p. 52). O desenvolvimento e a promoção de repertórios plurilíngues, bem como o reconhecimento de seu valor, envolvem encontrar um ponto de equilíbrio entre as variedades linguísticas faladas no contexto familiar, as situações de contato com outras línguas (amigos, mídia etc.) e as necessidades futuras.

Nesta perspectiva, o ensino de mais línguas na escola aponta para diferentes tipos de relação do indivíduo para com a língua ensinada. Embora o componente curricular seja denominado de LE, esse *status* de “língua estrangeira” não é igual para todos os indivíduos de um determinado contexto. Uma língua pode estar presente no contexto familiar (cf. seção 4.2.1) e ser considerada estrangeira no território nacional e, conseqüentemente, na escola. Encontramos essa situação em comunidades de imigração, onde as crianças vão para a escola e passam a aprender a variedade-padrão da respectiva variedade falada em casa, como no caso de falantes de *Hunsrückisch* ou *Talian*. Para esses alunos, a referência à disciplina de Língua Estrangeira, no caso alemão ou italiano, com certeza não carrega o mesmo significado comumente utilizado em contextos como o desta pesquisa.

A proximidade entre a língua espanhola e a língua portuguesa, principalmente na oralidade, abre uma possibilidade maior ao espanhol de ocupar um espaço no currículo do EM como língua de instrução, que no meu entender deve ser considerada. Em visita a uma escola

¹²⁴ É corrente falar, aqui, em CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), para designar esse tipo de ensino que utiliza uma LE como meio de instrução.

em Feldkirch, na Áustria, pude observar duas situações em que uma LE era utilizada como língua de instrução, em uma instituição educacional de ensino técnico na área de turismo. A primeira observação foi numa aula de educação física em que a professora utilizava o francês como língua de instrução. A professora¹²⁵ admitiu que no início foi difícil planejar as aulas, que ela precisou se acostumar a falar em francês durante as aulas. Ela explicou que os alunos não são obrigados a falar em francês e que não existe avaliação (nota) envolvendo questões de língua. O argumento dessa professora para integrar a língua francesa nas aulas de educação física foi o de que ela considera essa uma forma de aproveitar melhor o tempo. Ao mesmo tempo que as alunas realizavam uma atividade física, ao se apropriarem de regras e técnicas do voleibol em francês, elas também estavam aprimorando o uso dessa LE. A segunda observação deu-se em uma aula de economia, em que uma professora entregou um texto todo em inglês para os alunos. A professora me explicou que na aula anterior, os alunos haviam trabalhado com o mesmo texto em alemão (língua oficial da escola). A ideia era retomar a discussão do texto, só que desta vez em inglês, obrigando, desta forma, os alunos a ampliar o vocabulário na LE em questão, além de praticarem a oralidade em uma outra aula. Sempre que necessário, e possível, a professora estabelecia comparações entre as duas línguas.

Por fim, um aspecto fundamental na integração entre áreas e disciplinas diz respeito ao conhecimento que o professor tem sobre e na língua em questão. Infelizmente, a graduação em Letras nem sempre capacita o professor para utilizar a LE como língua de instrução, o que de certa forma contribui para aulas de LE majoritariamente na LM do aluno. Da mesma forma, é lamentável que ainda não exista um estágio obrigatório no exterior como parte da formação de professores de LEs. Como já assinaléi anteriormente, justamente quem mais teria necessidade e benefícios de uma experiência e complementação no exterior, no país da língua de trabalho, encontra-se excluído do *Programa Ciência sem Fronteiras*, pelo menos até o presente momento.

Finalizando esta seção, pode-se dizer que os dados apontam uma aceitação maior de abordagens plurais que visam à integração de/entre línguas por parte de alunos e professores no EF. No EM, apesar de existir um espaço para o ensino de LEs, não há de fato uma CL sobre a importância nem do ensino específico de LE e, menos ainda, da integração entre as línguas ou com outras disciplinas, devido a uma cultura escolar conteudista que prioriza demandas instrumentais como o vestibular e ainda ignora o valor da LE como disciplina, não

¹²⁵ A professora possui licenciatura em Francês e Educação Física. Na Áustria, faz parte da formação do professor a dupla licenciatura.

reconhecendo sua aprendizagem na escola como possível. O papel da proficiência em LE é o tema que abordo na próxima seção.

4.3.6 Ampliação da proficiência linguística

Uma das queixas frequentes com relação à diversificação e à integração de línguas no currículo é de que o aluno não aprende nem uma nem outra língua. Se a não diversificação resolvesse o problema, então os alunos que estudam uma única LE, iniciando no 6º ano do EF até o final do EM, finalizando sete anos de estudo em uma única LE, estariam satisfeitos com a sua aprendizagem. Entretanto, não é isso que ocorre (ver PCNs). O problema não está na diversificação de línguas, mas no tempo destinado ao estudo da LE em questão, na qualificação de professores, no número de alunos em sala de aula, entre outros aspectos (cf. PCNs).

Alcançar uma proficiência linguística maior na LE a ser estudada foi uma das estratégias utilizadas para a implementação do ensino de três LEs de forma consecutiva no currículo escolar. Ao utilizar o espaço destinado ao componente disciplinar de LE no currículo a partir do 6º ano do EF de forma consecutiva, o grupo de professores optou por utilizar todo o espaço disponível nas diferentes etapas escolares (Amora, no Pixel e no EM), visando aumentar a exposição à LE e intensificar as atividades na LE escolhida pelo aluno. Isso não elimina a realização de atividades integradas entre as línguas, como uma forma de manter acesa a chama da PL, estimulada desde os anos iniciais, e entendida aqui como propulsora de uma competência plurilíngue e intercultural que compreende que o indivíduo pode ter diferentes tipos de competência numa mesma língua e em línguas diferentes.

Na reunião de pais, no início do ano letivo, quando os professores explicaram o funcionamento do ensino de LEs na escola, a preocupação dos pais quanto à proficiência linguística é manifestada mais de uma vez, conforme diálogo abaixo:

(Reunião de pais – Projeto Amora – 10 de março de 2012)

Pai: A gente pode dispensar uma complementação do idioma? A qualidade vai ser boa?

Prof.: Quanto mais contato melhor. A escola vai oferecer dois encontros de 2h20.

Pai: Como vocês têm públicos diferentes, pode haver uma distorção, diferente de cursos.

Prof.: Vamos trabalhar com todas as habilidades, inclusive as comunicativas.

No trecho acima, o pai quer saber se o ensino oferecido pela escola vai ser tão bom quanto o de um curso de línguas fora da escola. Esse pai refere-se à aprendizagem de LEs que

é oferecida na maioria dos cursos livres que trabalham com as quatro habilidades (ler, compreender, falar e escrever). Na primeira resposta, a professora responde que a carga horária vai ser maior do que normalmente ocorre na maioria das escolas, onde é de 1h30. Observa-se que o pai, em seguida, utiliza o termo *distorção* para se referir a um possível desnível entre os resultados da escola e de quem frequenta cursos de línguas.

No projeto Pixel, na reunião de pais, os professores enfatizaram a importância da carga horária de cinco períodos específicos para uma aprendizagem mais eficaz, mesmo num espaço de tempo menor, de dois anos. Esta é a etapa em que o aluno pode progredir mais rapidamente nas quatro habilidades linguísticas, pois o aluno terá mais contato com a LE em questão. Existe ainda a possibilidade de continuar os estudos na LE escolhida no EM, através da participação em disciplinas eletivas oferecidas no semestre.

Os alunos do 2º ano do EM, que passaram pelas duas experiências de uma aprendizagem de LEs, a primeira mais intensa (atividades diversificadas e integradas) e com uma maior exposição à LE no Projeto Pixel (5h), e a outra menos intensa e de menor exposição à LE no EM (2h), registraram as suas percepções sobre estas duas experiências ou etapas de aprendizagem, no questionário. O depoimento a seguir ilustra alguns dos aspectos observados:

Acho que a maior qualidade de língua, que se tem na escola é neste período (referindo se ao Pixel), é uma carga horária muito grande 5 ou 6 períodos não me lembro, mas lembro que aprendi muito neste tempo e hoje considero o principal, e neste tempo que você deve escolher a língua que mais tem vontade de se aprender, eu não fiz assim pois pensei que no ensino médio é 3 anos e pensei que poderia aprender mais, mas não era bem essa a época que se melhor aprende uma língua estrangeira aqui na escola. (QUESTIONÁRIO nº. 36, 2º ano do EM. , LE escolhida no Pixel: Alemão. LE escolhida no EM: Inglês).

A discussão que se abre aqui é a de uma mudança na cultura de aprendizagem de LEs na escola, que se desloca da opinião de que “na escola não se aprende uma LE” para uma postura de afirmação da “escola como o lugar para aprender LEs”. Tal propósito implica em uma série de mudanças nas políticas educacionais curriculares que, diferentemente do contexto pesquisado aqui, reservam um espaço mínimo no currículo para a aprendizagem de LEs de 2 h/a semanais. Conforme o grupo de alunos entrevistado,

No ensino médio o problema é a carga horária, pois com dois períodos semanais é difícil conseguir um rendimento tão bom quanto seria com cinco períodos semanais. (QUESTIONÁRIO nº. 34 – 2º ano do EM).

Quando esse aluno se refere a “um rendimento tão bom” ele compara a sua aprendizagem da LE escolhida no EM com a LE escolhida no Pixel. Como se vê, esses alunos vivenciaram essas duas experiências completamente diferentes na aprendizagem de duas LES igualmente diferentes. Percebe-se que a satisfação de ter adquirido um bom rendimento no Pixel mostra acima de tudo o forte caráter inclusivo, que permite a esses alunos agir no mundo, como mostram as respostas dadas aos alunos à seguinte pergunta: “Você continua em contato com a LE estudada no Pixel?”.

Sim, às vezes em músicas, na internet, é bem legal ter o ensino de línguas, porque é algo diferente do português, e tu entra em contato com várias coisas como ir viajar. (QUESTIONÁRIO nº. 22, 2º ano do EM, LE escolhida no Pixel: Inglês. LE escolhida no EM: Espanhol).

Sim, pois minha mãe faz faculdade de alemão e também gosta de ouvir músicas na língua. (QUESTIONÁRIO nº. 34, 2º ano do EM, LE escolhida no Pixel: Alemão. LE escolhida no EM: Inglês).

O espaço curricular encontrado para o aluno dar continuidade aos estudos da LE escolhida no Pixel é a disciplina eletiva. De acordo com as DCEM/2012, uma segunda LE deve ser oferecida, “em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição”. Conforme visto na seção 4.3.4, é uma disciplina em que o aluno se depara com uma grande quantidade de propostas oferecidas pelos professores de diversas áreas conhecimentos. Neste sentido, não há uma escolha somente entre as LEs, mas entre todas as áreas do conhecimento. Isso coloca o aluno frente a um dilema, pois este espaço permite ao aluno experimentar algo diferente e enriquecedor muitas vezes numa área em que ele demonstra interesse em se aprofundar futuramente. O dilema, neste caso, fica entre manter estudos na LE ou conhecer algo que talvez lhe auxilie até mesmo numa orientação profissional. A competição entre os diversos saberes e a tomada de decisão do aluno não são vistos como algo negativo, muito pelo contrário, são essas situações que obrigam o aluno a se posicionar frente a uma escolha que vai ajudá-lo a refletir.

Nesta direção, de se buscar uma maior proficiência linguística, algumas escolas têm promovido a aplicação de certificações externas de proficiência linguística. Entretanto, o custo para a realização desses exames é muito alto, o que torna a sua aplicação inviável em escolas públicas. Devido à parceria estabelecida através do projeto PASCH, o Instituto Goethe oferece aos alunos da escola pesquisada a oportunidade de realizar uma prova de proficiência em alemão. Os alunos que passam na prova recebem um certificado que tem validade internacional, comprovando seus conhecimentos em alemão. Esse certificado pode

ser usado para concorrer a bolsas de estudo na Alemanha. No dia 19 de março de 2013, 28 alunos de Alemão do Ensino Fundamental e Médio do Colégio de Aplicação da UFRGS receberam seus certificados de proficiência. Foram 15 alunos aprovados no nível *Fit in Deutsch 1*, 12 no *Fit in Deutsch 2* e 1 aluno no nível B1. As provas foram realizadas em dezembro de 2012, e os certificados foram emitidos pelo Goethe-Institut, através da participação do CAP no Projeto PASCH - *Partner für Schulen*.

Esta estratégia de se buscar uma certificação externa que tenha validade internacional vai ao encontro de toda uma conjuntura de parcerias internacionais, sobretudo no âmbito da mobilidade acadêmica e empresarial. Ao mesmo tempo em que dá visibilidade ao trabalho de LEs desenvolvido na escola, coloca o indivíduo dentro de um processo de aprendizagem de LEs em que ele busca um retorno imediato. Da mesma forma como alguns alunos investem na aprendizagem de uma LE para concorrer a uma bolsa de estudos e/ou participar de um intercâmbio, uma prova de certificação externa é um estímulo a mais para esses alunos na fase escolar. Uma motivação externa, que está muito próxima desse aluno, ao contrário de uma motivação externa como conseguir um emprego melhor, pois embora seja uma motivação, esse aluno se dá conta de que ele tem muitos anos pela frente para aprender essa língua, ou seja, não justifica um investimento maior nesse momento.

Outro aspecto importante a ser abordado diz respeito ao tipo de material didático utilizado e o método de ensino. Observou-se que os professores utilizam métodos e abordagens diferentes nas aulas de LEs. Isso se deve ao fato de que alguns materiais didáticos, como na Língua Alemã e na Língua Francesa, foram obtidos através de parcerias, como o Projeto Pasch e a Aliança Francesa. Os livros utilizados nas aulas de inglês e espanhol fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Como se vê, este é um aspecto a ser discutido e avaliado pelo grupo de professores de línguas, no sentido de buscar uma coerência entre as práticas didáticas desenvolvidas nas diversas línguas.

4.3.7 Mobilidade internacional: Programas de intercâmbio

A mobilidade internacional é considerada uma estratégia na articulação da implementação da PL na escola, principalmente por desafiar e motivar o aluno a “dar voos mais altos” em relação à aprendizagem da LE em questão. Com o objetivo de promover uma inclusão linguística, social e cultural mais ampla, ao colocar a comunidade escolar frente a frente com questões que requerem uma postura plural, a escola desequilibra o pensamento

unilateral e cria condições para o desenvolvimento de uma competência plurilíngue e intercultural individual. O intercâmbio, embora não se constitua em uma dimensão acessível a todo contexto escolar, pode-se converter em um aliado poderoso desse processo, conforme atestam os depoimentos abaixo:

Aluna intercambista da Argentina: É muito interessante conhecer a cultura desse lugar e também o esforço que tenho que fazer pra poder falar com meus colegas e poder comunicar-me.

Aluno intercambista do CAP: Eu aprendi a cultura de outros países também, conheci um pouco de cada canto do mundo, sobre como eles lidam, as atitudes, que aqui lidam de tal forma e em outro lugar eles fazer de forma diferente, isso é bem interessante.

Nos últimos anos, a Área de LEs tem se empenhado em conquistar novos programas de intercâmbio. Por muito tempo, havia um único intercâmbio com a escola americana Weston High School¹²⁶, criado em 1960, por iniciativa das professoras de Língua Inglesa. Através desse programa, anualmente ocorre a seleção, de acordo com critérios previamente estabelecidos, de um aluno para intercâmbio nos Estados Unidos (ver página da escola¹²⁷), e o CAP recebe um aluno americano que, atualmente, permanece na escola em média dois meses (julho e agosto). No passado, os alunos americanos também ficavam no Brasil por um ano (referente a um ano escolar). No entanto, este quadro foi se modificando, porque os alunos americanos não conseguem validar seus estudos realizados no Brasil, quando retornam ao país de origem. Essa discrepância fez com que, por um determinado período, nenhum aluno americano participasse do intercâmbio, apenas alunos brasileiros. Novas tentativas foram feitas em 2004, no sentido de estimular a vinda de alunos americanos. A fórmula encontrada foi a de receber alunos americanos nos meses de julho a agosto, período de recesso escolar nos EUA. Todas essas tratativas, neste caso, entre uma professora de Língua Inglesa (CAP/Brasil) e uma professora responsável pelo intercâmbio (Weston/USA), exigem uma confiança, cumplicidade e boa vontade entre as duas partes, principalmente por se tratar de alunos de educação básica, menores de idade, variando de 15 a 17 anos.

A mobilidade internacional na EB requer um envolvimento intenso e constante dos professores responsáveis nas duas instituições. Isso demanda planejamento entre as duas partes, para definir claramente os objetivos e funcionamento do programa, além da organização de um processo seletivo para a escolha do(s) aluno(s) intercambista(s). O maior desafio que se coloca é o recrutamento de famílias hospedeiras (cf. Figura 30). Tornou-se

¹²⁶ Acessível em: <<http://www.westonschools.org/index.cfm?pid=10301>> .

¹²⁷ Acessível em: <http://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/>.

cada vez mais difícil encontrar famílias que se disponibilizem a hospedar alunos estrangeiros, por vários motivos, dentre os quais se citam a baixa renda familiar, moradias que não comportam mais uma pessoa, turnos de trabalho muito intenso. Apesar das dificuldades, é inegável a rede de interações que a intermediação de e com famílias hospedeiras desencadeia nesse processo.

Figura 30 – Cartaz para recrutar famílias hospedeiras



**INTERCÂMBIOS
CAP
UFRGS**

Você gostaria de hospedar na sua casa um aluno argentino?

No mês de **novembro** o CAP receberá um grupo de alunos do Instituto Remedios Escalada de San Martín. Por isso a Comissão de Intercâmbio vai selecionar as famílias que hospedarão esses alunos argentinos durante sua permanência em Porto Alegre. Cada família hospedará um aluno, que será considerado mais um filho. Ou seja, quem hospede ganhará um irmão temporário!
Caso você queira hospedá-lo e sua família concorde, observe os seguintes requisitos:

- ser aluno do Ensino Médio;
- entregar a ficha de inscrição devidamente preenchida e assinada pelos pais até 16/10/2013 na sala 225 do bloco A do CAP;
- acompanhar e ser bem legal com o/a aluno/a argentino/a durante sua estada em Porto Alegre.

INSCRIÇÕES: até 16 de outubro.
A ficha de inscrição encontra-se disponível na sala 225.

Fonte: Elaborado por Henry Daniel Lorencena Souza.

Chama a atenção que a língua não tem sido uma barreira para as famílias que hospedam. Ao contrário, existe uma vontade de estabelecer trocas culturais e linguísticas, mesmo que as línguas envolvidas sejam bem desconhecidas. Nesse sentido, os alunos intercambistas não esperam encontrar uma família parecida com a sua, conforme acentua o professor Henry Daniel Lorencena Souza,

O que eles procuram realmente é uma experiência cultural diferente, poder conviver com uma família diferente da sua. A gente tem percebido, nesse tempo, que a gente tem nesse programa de intercâmbio, que o aluno, ele volta modificado, ele volta aberto realmente, muito mais autônomo. Isto tem feito, com que seja uma experiência que valha para a vida inteira, vai muito além dos conteúdos que a escola poderia ensinar. (ENTREVISTA realizada pela UFRGS TV, publicada em 22 de novembro de 2012).¹²⁸

¹²⁸ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=BJzUpDH5sMg>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

Observa-se, nessa fala, que o professor, ao fomentar a mobilidade, estabelecendo contatos com outras instituições educacionais, nacionais ou internacionais, vai além da sua prática pedagógica na sala de aula. Em outras palavras, esse professor rompe com a tradição de que o professor se ocupa apenas com o seu espaço na grade curricular. Contudo, o que faz com que um professor tome atitudes que a princípio “não lhe competem” ou “competem”? Segundo, o Coordenador de Intercâmbios do CAp, professor Henry Daniel Lorencena Souza, responsável pelos convênios estabelecidos entre o CAp e duas escolas argentinas, é obrigação do professor buscar parcerias que sirvam de motivação aos alunos no ensino de línguas, como mostra trecho da entrevista realizada pela UFRGS TV¹²⁹:

Nós, como Colégio de Aplicação, a gente tem uma obrigação de fazer práticas inovadoras e uma das questões que nós sempre discutimos foi a questão do ensino de línguas dentro da educação básica e a partir daí a gente começou a procurar parcerias que realmente servissem de motivação pro aluno. Então nós, atualmente, temos intercâmbio com os Estados Unidos, temos um programa de intercâmbio com a Alemanha e a partir do ano passado começamos uma parceria também com o Instituto Remedios Escalada de San Martín na cidade de Carlos Paz.

Observa-se que para este professor está claro que faz parte da missão formadora e pedagógica do professor propor inovações e buscar parcerias, para atender melhor ao aluno e motivá-lo no seu processo de construção do conhecimento. Nessa mesma direção, Carlos Viotti, professor da escola parceira na Argentina, reitera essa posição, ao afirmar que:

Há muito tempo pensamos em um projeto de integração com outro país, fundamentalmente com um país do MERCOSUL, então cremos que nossa obrigação como escola é ampliar o horizonte de conhecimentos e que este conhecimento retorne ao estudante. Pensamos que uma boa oportunidade para ampliar curtamente o conhecimento disponível e nos pareceu que o Brasil, como sócio mais importante do Mercosul e também dessa nova realidade do UNASUL¹³⁰, devia ser nosso objetivo para esse projeto.

Constata-se, portanto, que existe uma consciência, no contexto pesquisado, de que o papel do professor no ensino de línguas vai muito além do de ministrar aulas. Isso fica tanto mais evidente, quando o professor passa a agir como gestor de políticas linguísticas no seu contexto escolar. Em suma: um gestor de políticas linguísticas que articula espaços, dentro ou fora do contexto escolar, para a promoção da PL. Nesta perspectiva, ao gerir espaços orientados por questões motivacionais instrumentais, podem aflorar também motivações integrativas, adormecidas até então. É o caso, por exemplo, de alguns alunos que optam por

¹²⁹ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=BJzUpDH5sMg>> Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

¹³⁰ União das Nações Sul-Americanas.

estudar alemão, buscando valorizar e/ou resgatar a língua alemã, por fazer parte de suas origens, embora muitas vezes não seja mais falada no âmbito familiar.

Atualmente, a escola possui cinco programas de intercâmbios, um nacional com o Colégio de Aplicação de Santa Catarina – Projeto Tchê-Mané¹³¹ e quatro internacionais com os seguintes países: Estados Unidos, Alemanha e Argentina. Todos esses intercâmbios foram iniciados a partir de contatos e negociações entre professores, com o apoio das instituições envolvidas. No contexto pesquisado, as iniciativas sempre partiram dos professores de LEs, ao passo que os contatos feitos nas outras instituições nem sempre envolveram professores de LEs.

Politicamente, a estratégia de apresentar uma parceria externa que vai ao encontro das mudanças propostas no projeto apresentado pela Área, aumenta a credibilidade nas ações propostas, e isso tem uma repercussão política. Vale reiterar que toda tomada de decisão, me refiro aqui especificamente ao contexto escolar, é um ato político. A diferença é o modo como se constroem essas decisões. Do contrário, como se explica a interferência de cima para baixo (*top-bottom*) sobre aspectos linguísticos em que, muitas vezes, professores de línguas nem ao menos são consultados, como na decisão sobre quais LEs serão ensinadas ou quando há uma decisão sobre a retirada de uma LE do currículo escolar?

Em 2010, o CAp estabeleceu uma parceria com o Instituto Remedios Escalada de San Martín - IRESM, situado em Villa Carlos Paz, Córdoba, Argentina. O intercâmbio foi possível após um longo período de negociações, permitindo assim que os alunos das duas instituições vivenciassem novas experiências. Os primeiros alunos foram em 2011.

Em 2011, foi realizado o primeiro contato com uma das escolas mais tradicionais da América Latina, o Colegio Nacional de Monserrat, na cidade Argentina de Córdoba. Em outubro de 2012, seis alunos participaram do intercâmbio, permanecendo quinze dias na escola argentina. Em novembro, o CAp recebeu os alunos argentinos.

¹³¹ O Projeto Tchê-Mané surgiu em 2008, quando dos professores de LE visitaram o Colégio de Aplicação de Florianópolis para proporem a realização de um intercâmbio entre os alunos das duas escolas. A primeira edição aconteceu em 2009, com o objetivo de conhecer aspectos históricos, linguísticos e culturais de cada região. Desde então, anualmente, aproximadamente dez alunos de cada escola visitam e participam de oficinas pelo período de quatro a cinco dias. A hospedagem dos alunos intercambistas é oferecida pelos alunos da escola. No Colégio de Aplicação, a coordenação do Tchê-Mané fica ao encargo dos professores de História e Geografia, recentemente, no Colégio de Aplicação, professores de outras áreas, que não a de LEs, também assumiram a coordenação do intercâmbio.

O estabelecimento de convênios internacionais através da institucionalização de programas de intercâmbio coloca a escola pesquisada no programa de internacionalização da UFRGS, aumentando a visibilidade da DL presente na escola.

Se, de um lado, essas parceiras têm contribuído para a promoção da PL no contexto escolar, não há como negar que os benefícios adquiridos por meio delas geram desigualdades e comparações entre os indivíduos aprendizes dessas línguas no que se refere a oportunidades, como é o caso dos alunos que optam por francês e não tem a oportunidade de participar de um programa de intercâmbio, atualmente. Esse tipo de constatação de certo modo não é visto aqui como algo negativo, uma vez que é nesse período da escolarização que os alunos devem ser expostos a essa diversidade que também se refere a oportunidades de crescimento individual. Essa desigualdade nas oportunidades não deve ser confundida com *status* ou respeito entre as línguas, mas deve ser entendida como mais uma estratégia para a implementação de ações de promoção da PL que se tentou descrever e entender ao longo deste estudo.

Com isso, “finalizamos finalmente” o programa de análise de um contexto escolar que, com seus erros e acertos, têm buscado uma educação inclusiva e de qualidade compatível com o mundo diverso e variável em que vivemos. Oxalá a análise feita contribua para encorajar mais iniciativas de uma educação plurilinguística que tenha como alvo a formação de cidadãos plenos, detentores de uma competência plurilíngue e intercultural e conscientes da imensa relevância da DL nas suas trajetórias de vida. Cabe, para isso, destacar, nas considerações finais, os pontos-chave que se destacaram nesse percurso de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo realizou-se em um contexto escolar específico – urbano, sócio-culturalmente diverso (incluindo alunos de todas as classes sociais), fortemente ancorado na pesquisa, muito próximo à universidade, público, federal, e especialmente aberto à experimentação e à inovação.

Sob um enfoque político-linguístico apoiado em abordagens plurais (CANDELIER et al., 2004), que coloca a pluralidade linguística (PL), o plurilinguismo, no centro do ensino de LEs ou LAs, buscou-se descrever e entender como se articulam os espaços para a PL nesse contexto, caracterizado por uma oferta multilíngue que abrange as disciplinas de alemão, espanhol, francês e inglês (perspectiva da DL), além de um conjunto de ações de conscientização linguística (CL) e de sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC) que ainda incluem a ampliação da carga horária para as línguas, seja por meio da flexibilização do currículo, seja pela diversificação de atividades integradas.

No contexto pesquisado, o professor de línguas assume-se como gestor de sua língua e tem de atuar para além dos limites da sala de aula, em ações conjuntas com outros professores. Em outras palavras, tem de reconhecer a dimensão política de seu trabalho. Essa atuação como gestor linguístico exige do professor uma postura plural, na qual abandona a visão tradicional de ensino compartimentado e conteudista, fechado na sua língua, para assumir uma perspectiva de conhecimento compartilhado e integrado que tem por meta o desenvolvimento de uma competência plurilíngue e intercultural pelo aluno.

Na realização do estudo, convergiram os conhecimentos e experiências da autora pesquisadora e, ao mesmo tempo, professora de inglês do contexto pesquisado. Essa “duplicidade” de papéis teve de ser “vigiada” constantemente, para garantir uma análise objetiva e imparcial. Mas, longe de se tornar um peso, também essa dialética é parte do estudo, pois reflete o dia a dia do fazer pedagógico em que vive o professor de línguas, sobretudo no contexto brasileiro, dividido entre anseios, concepções teóricas variadas e prática efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

A perspectiva adotada no presente estudo – que enfatiza uma educação plurilinguística – não deixa de ser uma tentativa de romper com paradigmas que atravancam o ensino de LEs e LAs e que, pode-se dizer, “amarguram” a atuação do professor de línguas, quando por exemplo “desabafa” contra a carga horária semanal de 2h/a, ou se frustra com a motivação de seu aluno, igualmente parte desse processo, ou mesmo se debate contra com a desvalorização

que sua disciplina sofre na educação, de modo geral. Em um mundo em que, se pode dizer, as línguas invadem nossos terrenos, mesmo sem lhe abriremos as portas, como vimos nos dados de mapeamento linguístico escolar (MLE), não é mais suficiente pensar em “aulas de língua sem sentido”. A compreensão do sentido do plurilinguismo na sociedade e na vida é fundamental para uma educação que se quer humanista e transformadora.

No presente estudo, partiu-se da premissa de que vivemos em uma sociedade multilíngue e de que somos plurais em diferentes níveis e aspectos, dentro da própria língua e/ou em outras línguas. Em um mundo dinâmico e plural, a escola não poderia deixar de refletir essa pluralidade linguística, no mínimo proporcionando uma educação que favoreça as habilidades plurais ou, como se colocou, desenvolva uma “postura plural” no aprendiz e no professor. O foco da investigação não foi o ensino propriamente dito, mas as estratégias de promoção da PL no contexto escolar. A análise dessas estratégias – que dividimos em 4.1 - estratégias para a articulação de uma política plurilinguística, 4.2 - estratégias para subsidiar ações de promoção da PL e 4.3 - estratégias de implementação de ações de promoção da PL – trouxe à tona diversas ações de promoção da PL, possibilitando, desta forma, melhor compreender como se articulam os espaços da DL em contextos escolares, objetivo central desta Tese.

Através da identificação e análise das estratégias para articulação de uma política plurilinguística (seção 4.1), entre as quais se incluem o diagnóstico do contexto escolar, a flexibilização na gestão curricular e o objetivo comum como princípio, foi possível responder às perguntas de pesquisa 1) a 4), colocadas na introdução. Os dados mostraram que as características do contexto pesquisado são favoráveis à participação dos professores no que diz respeito às decisões sobre ensino, pesquisa e extensão. Essa abertura na tomada de decisões coloca o professor como co-autor ou autor de propostas/ações, constituindo-se também em gestor, como destaquei no início. Os gestores das ações de promoção da pluralidade linguística observadas no contexto escolar pesquisado são os professores de línguas e, mais especificamente, no que se refere às ações de PL envolvendo outras línguas, além do português, são os professores de LEs. A autoria aumenta a responsabilidade e o comprometimento na implementação dessas ações, pois os autores estão intimamente ligados às motivações ou demandas que subjazem às ações, isto é, com a gênese da ação político-linguística. Ao olharmos para as motivações ou demandas que levaram o grupo de professores de LEs a propor mudanças para as ações da área de LEs, verificou-se que essas se referem a uma perspectiva mais inclusiva na sociedade multiletrada do século XXI, onde é fundamental

oferecer as condições para o desenvolvimento de uma competência plurilíngue e intercultural individual.

Partiu-se, além disso, do princípio de que todas as decisões na escola são políticas. Em se tratando de políticas linguísticas, as decisões facilmente remetem ao “senso comum”, que são representações e crenças presentes na sociedade. Neste sentido, dois fatores contribuíram para a aprovação das propostas de ensino elaboradas pela Área de LEs: 1) a inserção de professores de LEs nas instâncias administrativas, onde são tomadas as decisões finais e 2) apoio externo com setores universitários e parcerias com interesses em comum.

Na seção 4.2, foram identificadas e analisadas estratégias para subsidiar as ações de promoção da PL. São elas: a) mapeamento linguístico escolar (MLE) e b) identificação de uma postura plural. Os dados mostraram a importância de se fazer um mapeamento linguístico escolar para conhecer as línguas presentes nas relações da família do corpo discente e docente, bem como de funcionários, suas situações de contato com outras línguas, além de necessidades e interesses em aprendê-las. O mapeamento linguístico escolar, que constitui um ato político de inclusão e visibilização da DL, pode auxiliar na tomada de decisões sobre quais LEs incluir nas ações de promoção da PL, como componente escolar, como disciplina integrada, em oficinas e/ou em atividades extracurriculares.

Na escola pesquisada, os dados mostraram que as LEs ensinadas na escola também são as línguas mais presentes na vida de muitos alunos, de contato principalmente através da mídia e relacionamentos sociais. No entanto, tendo em vista que, os dados foram coletados três anos após o início da implementação da oferta multilíngue, não é possível saber ao certo a influência do ensino dessas LEs nas práticas cotidianas dos alunos fora da escola, apesar de haver fortes indícios de que muitas situações de contato e práticas linguísticas foram iniciadas a partir do ensino formal de LEs na escola, como por exemplo, as interações com intercambistas, que se mantêm através das redes sociais. Além dessas línguas, os dados apontaram duas outras línguas que os alunos gostariam de aprender, o italiano e o mandarim. Tendo em vista que o italiano também faz parte das competências dos professores de línguas, vê-se uma possibilidade de inclusão dessa língua nas ações de promoção da PL, seja por meio de atividades integradas ou oficinas.

Quanto à identificação de uma postura plural dos professores de línguas, os dados mostraram que existe um discurso a favor da DL, porém, na maioria dos casos, este não é resultado da formação do professor em Letras e, sim, da continuidade de seus estudos em cursos de pós-graduação, participações em eventos da área, ou ainda, de práticas

desenvolvidas no próprio contexto da escola. Neste sentido, os dados mostraram a importância de se abrir espaços integrados (interdisciplinares), favorecendo a realização de práticas integradas que podem levar o professor a refletir sobre novas formas de se conceber a aprendizagem. Isso se justifica, porque o trabalho integrado desacomoda os saberes, antes fragmentados, desafiando os professores envolvidos a dialogar com outros saberes.

Na última seção da análise dos dados (4.3), foram identificadas ações concretas de promoção da PL, onde se procurou responder às perguntas de pesquisa 5) a 7), através da análise das seguintes estratégias: a) oferta multilíngue; b) gerenciamento linguístico pelo aluno; c) conscientização linguística; d) diversificação nas atividades envolvendo línguas; e) integração entre as línguas e com outras disciplinas; f) ampliação da proficiência linguística; g) mobilidade internacional: programas de intercâmbios.

A análise dessas estratégias mostrou que foram articulados espaços de promoção da PL dentro do currículo, fora do currículo (extracurriculares) e, ainda, fora da escola. O processo de implementação das ações no currículo (oferta multilíngue, oficinas, disciplinas eletivas e integradas) exigiu que os professores de LEs mantivessem um posicionamento claro sobre a concepção da proposta de ensino de LEs baseada no plurilinguismo e, conseqüentemente, se engajassem em propostas integradas visando à ocupação de espaços coletivos.

Apesar de que, com o argumento de garantir espaços para as quatro LEs no currículo, está-se comprometendo, ou melhor, inibindo a aquisição de uma proficiência maior em uma língua quando o estudo de uma língua é interrompido em detrimento de uma nova escolha, verificou-se que este modelo favorece alunos que gerenciam essa pluralidade, continuando com os estudos mesmo após a substituição por outra língua. No entanto, a possibilidade de continuar os estudos da LE estudada no EF por meio de uma disciplina eletiva no EM, nem sempre mostrou ser eficiente, ou pela falta de oferecimento por parte do professor, ou por concorrer com outras áreas de interesse do aluno. Por outro lado, o ingresso no 1º ano do EM, de um grande número de novos alunos vindos de outras escolas, também inibe e compromete a aquisição de uma proficiência maior na língua estudada no EM. Neste sentido a proposta é coerente com a realidade do seu contexto escolar. Ao se determinar a escolha de três línguas ao longo da EB, a diversidade de línguas, de oferta de línguas, não é vista como uma concorrência, mas como uma complementação mútua, um conhecimento em conexão, um enriquecimento que constitui uma estratégia vital para a promoção da pluralidade linguística e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma competência plurilíngue.

De um lado, percebeu-se que há uma grande abertura para a aprendizagem de LEs no EF que pode ser o resultado das ações de CL desenvolvidas desde os anos iniciais e do espaço dentro do currículo, conquistado pelas línguas nesta etapa escolar. De outro, as ações de promoção da PL realizadas no EM não tiveram a mesma receptividade, devido à cultura escolar de não-valorização do ensino de LEs, a qual mostrou ser a principal barreira nas ações de promoção da PL no currículo. Cultura esta, reforçada pelas políticas curriculares e educacionais, no momento em que a disciplina de LE é considerada como “não importante” em relação aos espaços ocupados por outras disciplinas, que coincide com a não-inclusão de outras LEs, além do inglês e espanhol, no ENEM. Por fim, o espaço (tempo) articulado para o componente curricular de LEs no EF é muito maior do que o espaço existente no EM. Essa variável demonstrou igualmente ser um fator determinante para a quantidade de investimento do aluno na aprendizagem de uma nova LE. O tempo destinado à aprendizagem de determinada LE no currículo tem uma influência grande sobre a escolha da LE a ser estudada.

Os professores da Área de LEs buscaram incluir e/ou intensificar esses aspectos nas ações de PL e, mais especificamente, no planejamento linguístico da disciplina de LE, em termos de uma educação plurilinguística que visa a incluir a DL no fazer pedagógico integrado e a desenvolver uma competência plurilíngue e intercultural. Para tanto, foram considerados fatores que exercem um papel determinante na aprendizagem de LEs na escola, como: 1) a motivação do aluno; 2) o uso efetivo da LE para determinados fins; 3) a satisfação e autoestima do aluno participante; 4) a curiosidade e abertura às línguas; 5) o desenvolvimento de uma conscientização linguística e cultural.

A implementação de ações de promoção da PL é um processo contínuo e não pode ser entendida como um plano fechado do tipo “ou tudo ou nada”. Pelo contrário, essas ações fazem parte de um plano, por terem um objetivo em comum, isto é, o desenvolvimento de uma competência plurilíngue e intercultural, mas são ações independentes, que ocorrem em espaços e tempos diferentes. Neste sentido, as ações extracurriculares, que não fazem parte do ensino regular, são vistas como ações de promoção da PL, por constituírem mais um espaço para manutenção e/ou continuidade de estudos em determinada LE. Da mesma forma, os espaços de promoção da PL ganham uma amplitude maior com a articulação de convênios internacionais, que resultam em trocas linguísticas e culturais que vão além da sala de aula.

Nesse processo de implementação de espaços plurais, os dados apontaram para a necessidade de mais ações de CL no contexto escolar, abrangendo alunos, professores e pais. Como se vê, o ensino de LEs ou de LAs no contexto brasileiro vê-se enredado em um círculo,

onde o esclarecimento das comunidades sobre a escolha de línguas depende de um amplo programa de conscientização linguística sobre o papel da DL. Neste sentido, a exposição a várias línguas, nos anos iniciais, desde o primeiro ano, mostrou ser decisiva nas ações de promoção da PL no contexto escolar.

Todo espaço plural é construído através de estratégias políticas. A construção de um espaço plural não se dá através da equiparação das línguas num mesmo espaço, mas através de oportunidades. Sendo assim, não deve haver a preocupação com a quantidade e sim, com a oportunidade. Tendo em vista que a promoção de ações de PL se dá através de estratégias políticas, é de suma importância que a gestão articule o todo (da escola). O plurilinguismo deve ser um objetivo em comum não só dos professores de línguas, mas de todos os professores da escola. Isso significa que a entrada de uma língua no contexto escolar não deve ser vista como uma ameaça às línguas existentes, mas como um acréscimo a uma competência única, porém plural.

Na atual mobilidade e velocidade com que as mudanças ocorrem, onde “o multilinguismo está se tornando cada vez mais a norma e não a exceção em nosso mundo” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 27), existe uma necessidade de reavaliação constante sobre línguas e políticas linguísticas que vão levar a novas reestruturações e configurações no ensino de LEs, isto se almejamos uma educação plurilinguística de fato.

Considerando a perspectiva de conceber o professor de LEs como um gestor de políticas linguísticas voltadas para o plurilinguismo, vê-se a necessidade de incluirmos, em estudos futuros, questões referentes ao ensino visando uma educação plurilinguística, principalmente no que se refere a abordagens plurais no ensino de línguas. Ao mesmo tempo, faz-se necessário a inclusão de questões de plurilinguismo na graduação em Letras. O mesmo vale para a necessidade de repensar uma forma de proporcionar ao profissional de línguas uma experiência de exterior, na língua e cultura com a qual trabalha, na linha de raciocínio do programa Ciência sem Fronteiras, que porém deixou de fora esse segmento da sociedade e das ciências, dos professores de LEs. A importância de se incluir um intercâmbio obrigatório no exterior ao longo da formação do futuro professor de LEs é inquestionável e prática corrente nos países desenvolvidos. Além de contribuir para a qualificação linguística desses profissionais e do ganho cultural, o intercâmbio coloca o professor em situações reais da LE estudada.

Para finalizar, concluo que emergiram deste estudo algumas diretrizes que podem orientar o planejamento linguístico em escolas públicas dentro dessa nova visão

paradigmática, em compasso com estudos e teorias mais recentes da área de ensino/aprendizagem de LEs voltados para o desenvolvimento de uma competência plurilíngue e intercultural. Entre essas diretrizes, estão:

1º) A inclusão de ensino de LEs nos anos iniciais baseado em abordagens plurais de sensibilização e conscientização linguísticas e interculturais;

2º) Ações de conscientização linguística no contexto escolar, que envolvam alunos, pais e professores, por meio de palestras, reuniões, eventos, oficinas, aulas de sensibilização à DL, hospedagem de intercambistas;

3º) Participação do aluno no seu gerenciamento linguístico através de ações de promoção da PL, dentro e/ou fora do contexto escolar, através de oferta multilíngue, projetos extracurriculares, disciplinas eletivas e/ou integradas, oficinas, programas de intercâmbios;

4º) Criação de espaços no contexto escolar de atividades tanto com línguas oferecidas no currículo escolar, como com línguas não oferecidas como componente curricular;

5º) Trabalho de línguas integrado, tendo o mesmo objetivo comum da PL, isto é, desenvolver uma competência plurilíngue e intercultural, onde todo conhecimento linguístico é considerado parte de uma competência única, porém plural;

As especificidades do contexto abordado, que se constituiu em laboratório experimental extremamente propício à pesquisa, sugerem a necessidade de ampliar a pesquisa e o debate a outros contextos, seja de ambientes com pouca abertura à diversidade, seja de comunidades com presença multilíngue na sociedade (bilinguismo societal). Espera-se que o estudo realizado contribua, neste sentido, para um aprofundamento das questões relacionadas às políticas linguísticas educacionais, rediscutindo o papel do plurilinguismo na educação, nos dias atuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDERSON, J. Charles. *The politics of language education: Individuals and Institutions*. UK: New Perspectives on Language and Education. 2009.

ALIM, H. S. Critical language awareness. In: HORNBERGER, Nancy H. & McKAY, S (Eds.), *Sociolinguistics and language education*. Bristol, England: Multilingual Matters, 2010. p 205-231.

ALMEIDA, D. & CELANI, A. A. . Fala Mestre! Não há uma receita no ensino de Língua Estrangeira. Nova Escola. a revista de quem educa, São Paulo, p. 40 - 44, 01 maio 2009.

ALTENHOFEN, Cléo V.. *Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Brasil*. In: Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI), Frankfurt a.M., n. 1(3), p. 83-93, 2004.

ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine et al. (orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013a. p. 93-116.

ALTENHOFEN, Cléo V. *Migrações e contatos linguísticos na perspectiva da geolinguística pluridimensional e contatual*. In: Revista de Letras Norte@mentos, Sinop, n. 12, v. 6, 2013b. Acessível em: http://projetos.unemat-net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos.

ALTENHOFEN, Cléo V; BROCH, Ingrid K. Fundamentos para uma “pedagogia do plurilinguismo” baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness). In: BEHARES, Luis E. (Org.). *V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. Universidad de la República y Asociación de Universidades Grupo Montevideo: Montevideo, 2011. p. 15-24.

ALTENHOFEN, Cléo V.; MORELLO, Rosângela. Rumos e perspectivas das políticas linguísticas para línguas minoritárias no Brasil: entre a perda e o inventário de línguas. In: FARENZENA, Nalú (Org). *VI Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. Porto Alegre: UFRGS, 2013. p. 19 a 26.

ANÇÃ, Maria H. & ALEGRE, Tereza. A conciençialização linguística em português língua materna e em alemão língua estrangeira. *Palavras*, n 24, p. 31 – 39. 2003.

ANDERSON, Jim; KENNER, Charmian & GREGORY, Eve. The national languages strategy in the UK: are minority languages still on the margins? In: HELOT, Christine & DE MEJIA, Anne-Marie (eds.). *Forging multilingual spaces: Integrated perspectives on majority and minority bilingual education*. Clevedon; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters, 2008. p. 183 - 202.

ANDRADE, Ana. I. Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas. In A. I. Andrade & C. M. Sá (orgs.). *A Intercompreensão em contextos de formação de Professores de Línguas: Algumas reflexões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. 2003. p. 13-30.

ANDRADE, Ana I. & ARAÚJO E SÁ, Maria H. Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula á reflexão sobre a escola.. In: *Revista Inovação*, n. ° 14, 1-2, 149-168, 2001.

ANDRADE, Ana I., LOURENÇO, Mônica. A sensibilização à diversidade linguística no pré-escolar como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da vida. [Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências e Educação. Instituto da Guarda, 30 de junho a 2 de julho de 2011]. Disponível em: <[http://ria.ua.pt/bitstream/10773/9483/2/Lourenco%20e%20Andrade%20\(2011\)%20A%20sensibilizacao%20a%20diversidade%20linguistica%20no%20pre-escolar.pdf](http://ria.ua.pt/bitstream/10773/9483/2/Lourenco%20e%20Andrade%20(2011)%20A%20sensibilizacao%20a%20diversidade%20linguistica%20no%20pre-escolar.pdf)>. Acesso em: 05 de abril de 2013.

ANDRADE, Ana. I., LOURENÇO, Mônica & SÁ, Susana. Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. In *Intercompreensão*, 15. Chamusca: Edições Cosmos. Escola Superior de Educação de Santarém. p 69-89, 2010.

ANDRADE, Ana. I. & MARTINS, Filomena. Educar para a Diversidade Linguística: Resultados do Projeto JA-LING em Portugal. *Saber & Educar*, 14. 2010. Disponível em <<http://repositorio.esepf.pt>>. Acesso em: 08 de abril de 2010.

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: O que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de O.. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n°. 1., p. 63-81. 2005.

BAKER, Colin. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters. England. 1997.

BAKER, Colin. Survey methods in researching language and education. In: KING, K. A & HORNBERGER, N. H (Eds.). *Encyclopedia of language and education*. 2ª ed., vol. 10: Research methods in language and education. New York: Springer Science, 2008

BASTOS, Mônica et al.. Todas as línguas na aula de línguas: materiais pedagógicos para os 2º, 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário. In I. Cardoso et al. (orgs.), *Actas do Colóquio “Da Investigação à Prática: interações e debates”*. Aveiro: Universidade de Aveiro, DDTE / CIDTFF, p. 69-91. 2008.

BEACCO, Jean-Claude et al. *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe, 2010.

BEACCO, Jean-Claude & BYRAM, Michael. *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of Language education policies in Europe* -. Strasbourg: Language Policy Division. Council Of Europe (Main Version), 2007. [Disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_EN.asp. Acesso em: 24 de jun 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOHN, Hilário. I. Os Aspectos ‘políticos’ de uma Política de Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras. *Linguagem e Ensino*, v. 3, n. 1, p. 117-138, 2000.

BOLITHO, R. et al..Ten questions about language awareness. *ELT Journal*, 57(3), 251-59. 2003.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1989.

BOURDIEU, Pierre. *Language and symbolic Power*. Cambridge: Harward University Press, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira* /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa* /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 01 de maio de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 01 de maio de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 01 de maio de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 7, DE 14 de dezembro de 2010 – Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Disponível em<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 30 de maio de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012 – Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Disponível em<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 30 de maio de 2013.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. *LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 6. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em < http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 02 de maio de 2013.

BROCH, Ingrid Kuchenbecker. *Escrita coletiva de texto teatral em língua inglesa em ambiente virtual de aprendizagem: o foco do aluno no processo*. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

BROCH, Ingrid Kuchenbecker. Papel da conscientização linguística para uma pedagogia do plurilinguismo nos anos iniciais da escola. *Revista Digital de Políticas Linguísticas*, v. 4, p. 78-110, 2012.

BROCH, Ingrid. K. & GEWEHR-BORELLA, Sabrina. . Educação linguística em contextos multilíngues. In: X Encontro do CELSUL, 2012, Cascavel. *Anais do X Encontro do CELSUL: Círculo de Estudos Linguísticos do Sul*, 2011.

BYRAM, Michael, GRIBKOVA, Bella & STARKEY, Hugh. *Developing the intercultural dimension in language teaching - A practical introduction for teachers*. Council of Europe, Strasbourg: Language Policy Division, 2002 Disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf . Acesso em: 12 de janeiro de 2012.

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

CALVET, Louis-Jean. *As políticas lingüísticas*. São Paulo: Parábola editorial; IPOL, 2007. [1996]

CANDELIER, Michel. Awakening to languages and Language policy. In: CENOZ, J & HORNBERGER, N. *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd edition, Vol 6. Knowledge about Language. Berlin: Springer, 2008.

CANDELIER, Michel et al... *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. Council of Europe Publishing, 2004.

CANDELIER, Michel et al. (Cord). *Framework of reference for Pluralistic Approaches to languages and cultures: Competences and resources*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. 2012.

CARTER, Ronald. Knowledge about language in the curriculum. In: BRINDLEY, S. (ed.). *Teaching English*. New York/London: Routledge. 1994. p. 246 – 258.

CARTER, Ronald. Key Concepts in ELT: Language awareness. *ELT Journal* 57/1: 64-5. p. 2003.

CAVALLI, Marisa et al. *Plurilingual and intercultural education as project*. Language Policy Division Council of Europe, Strasbourg, 2009.

CELANI, M. A. A. As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública. *Claritas*, v. 2, n. 1, p. 9-19, 1995.

CENOZ, Jasone. *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research in International Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters, 2009.

CHAGAS, Valnir. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 3ª Edição, 1982.

CLARK, R. et al. Critical Language Awareness. CLSL Working Papers 1. Centre for Language in Social Life. University of Lancaster. 1987. (Tradução em português publicada em *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, (28):37-57, Jul./Dez.1996

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA, 2001.

COTS, Josep. M. Knowledge about language in the mother tongue and foreign language curricula”. In: CENOZ, Jasone & HORNBERGER, Nancy H. (eds.). *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 6: Knowledge about Language, 385–400. #2008 Springer Science+Business Media LLC, 2008. p. 15-30.

CUMMINS, Jim. Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56(1), 18-36. 1986.

CUMMINS, Jim. *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2000.

CUMMINS, Jim. Empowering minority students. In: BAKER, C. & HORNBERGER, N. H.(Eds.), *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*, (pp. 175-194). Clevedon, England: Multilingual Matters, 2001.

DI PIETRO, Jean-François. S’ouvrir aux langues. In: *Babylonia*, n.º 2, 1999.

DÖRNYEI, Zoltán. Individual differences in second language acquisition. *Aila Review* 19, p. 42–68, 2006.

DOUGHTY, Catherine; WILLIAMS, Jessica (eds) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1998.

ELLIS, R. Explicit knowledge and second language learning and pedagogy. In: CENOZ, Jasone & HORNBERGER, Nancy H. (eds). *Encyclopedia of Language and Education*. 2ª Edição, v. 6: Knowledge about Language, 2008. p. 143–153.

FALKEMBACH, Elza Maria F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. In: *Contexto e educação*. Ijuí, RS Vol. 2, n. 7. p. 19-24.(jul./set. 1987).

FARACO, Carlos Alberto. Por uma pedagogia da Variação Linguística. In: CORREIA, Djane Antonuci (org.). *A relevância social da Linguística*. São Paulo: Parábola Editorial: Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

FARIA, H.. Ensino precoce de línguas estrangeiras. In: *Educação e Comunicação. Publicações do centro de estudos e de investigação*, nº 7, p. 10-18. 2002.

FISHMAN, Joshua A.. Domains and the relationship between micro- and macrosociolinguistics. In: GUMPERZ, John J. & HYMES, Dell (eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, New York: Holt, Rinehart and Winston. 1972. p. 435–453.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

GARDNER, R. C. Motivation and second language acquisition: Perspectives. *Journal of the Canadian Journal of Applied Linguistics*, 18(2), p. 19-42, 1996.

GARDNER, R. C., & LAMBERT, W. E.. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.

GARCÍA, Ofelia et al. (eds.). *Imagining multilingual schools. Languages in education and globalization*. Clevedon; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters, 2006. p. 69-90.

GARCÍA, Ofelia. Multilingual language awareness and teacher education. In: CENOZ, Jasone & HORNBERGER, Nancy H. (eds). *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 6: Knowledge about Language, 385–400. #2008 Springer Science+Business Media LLC, 2008.

GARCÍA, Ofelia; SKUTNABB-KANGAS, Tove & TORRES-GUZMÁN, E. María. Weaving spaces and (de)constructing ways for multilingual schools: the actual and the imagined. In: García, Ofelia, Tove Skutnabb-Kangas and María Torres-Guzmán (eds.). *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Globalization*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GORTER, Durk et al. Position paper of Research Task 1.2, Cultural diversity as an asset for human welfare and development: benefits of linguistic diversity and multilingualism. *Sustainable development in a diverse world* (Sus.div), 2006. Disponível em: <[www.susdiv.org/uploadfiles/RT1.2 PP Durk.pdf](http://www.susdiv.org/uploadfiles/RT1.2_PP_Durk.pdf)>. Acesso em: 03 mar. 2013.

GRIN, François. Language Planning and Economics. *Current issues in language planning*, Vol. 4, No. 1, 2003.

GRIN, Francois. Economic Considerations in Language Policy. In: RICENTO, Thomas (Ed.): *An Introduction in Language Policy*. Maiden/Oxford: Blackwell, 2006. p. 77- 94.

GUESSER, Adalto. A diversidade linguística da Internet como reação contra-hegemônica das tendências de centralização do império, *Inf., Brasília*, v. 36, n. 1, p. 79-91, jan./abr. 2007

HAWKINS, Eric. *Awareness of language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

HAWKINS, Eric. Foreign language study and language awareness. *Language Awareness*, 8(3&4), 124-142. 1999.

HÉLOT, Christine. Bridging the Gap between Prestigious Bilingualism and the Bilingualism of Minorities: Towards an Integrated Perspective of Multilingualism in the French Education Context. In: O' LAOIRE, Muiris (ed.), *Multilingualism in Educational Settings*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2006. p. 49 -72.

HÉLOT, Christine. Linguistic Diversity and Education. In: MARTIN-JONES, Marilyn, BLACKLEDGE, Adrian & CREESE, Angela (eds.). *Routledge Handbook of Multilingualism*. New York/London: Taylor and Francis, 2012. p. 214 - 231.

HÉLOT, Christine & DE MEJÍA, Anne-Marie. Introduction: different spaces – different languages. integrated perspectives on bilingual education in majority and minority settings. In: HÉLOT, Christine & DE MEJÍA, Anne-Marie (eds.). *Forging multilingual spaces: integrated perspectives on majority and minority bilingual education*. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters, 2008. p. 1-27.

HÉLOT, Christine & YOUNG, Andréa. Bilingualism and Language Education in French Primary Schools: why and how should migrant languages be valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol 5: 2., 92-112, 2002.

HÉLOT, Christine & YOUNG, Andréa. Imagining multilingual education in France: A language and cultural awareness project at primary level. In: GARCÍA, Ofelia et al. (eds.). *Imagining multilingual schools. Languages in education and glocalization*. Clevedon; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters, 2006. p. 69-90.

HILGEMANN, Clarice. *Mitos e concepções linguísticas do professor em contextos multilíngues*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

HORNBERGER, Nancy H. & McKAY, Sandra L. (eds.). *Sociolinguistics and language education*. Clevedon: Multilingual Matters, 2010.

HORNBERGER, Nancy (ed.). *Can schools save indigenous languages? Policy and practice on four continents*. Houndmills; Basingstoke; Hampshire: Palgrave Macmillan, 2008.

HORNBERGER, Nancy. Introduction: *Can schools save indigenous languages? Policy and practice on four continents*. HORNBERGER, Nancy (ed.). *Can schools save indigenous languages? Policy and practice on four continents*. Houndmills; Basingstoke; Hampshire: Palgrave Macmillan, 2008. p. 1-12.

HUFEISEN, Britta & NEUNER, Gehard (eds). *The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English*. Graz: Council of Europe Publishing, 2004

IBGE. Censo Demográfico 2010: características gerais dos indígenas: resultados do universo. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_dos_Indigenas/pdf/Publicacao_completa.pdf>. Acesso em: 05 de set. 2013.

JAMES, Carl. *Language awareness: Implications for the language curriculum*. *Language, Culture and Curriculum* 12(1), 1999. p.. 94–115.

JAMES, Carl; GARRETT, Peter. The scope of language awareness. In: JAMES, Carl; GARRETT, Peter (Eds). *Language Awareness in the Classroom*. 3ª ed. London/New York: Longman, 1998. p. 3 – 20.

JESSNER, Ulrike. Multilingual metalanguage, or the way multilinguals talk about their languages. *Language Awareness*, 14, p. 56-68, 2005.

JESSNER, Ulrike. A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *The Modern Language Journal*, 92, p. 270-283, 2008a.

JESSNER, Ulrike. Language Awareness in the multilinguals. In: CENOZ, Jasone & HORNBERGER, Nancy H. (eds). *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 6: Knowledge about Language, 385–400. #2008 Springer Science+Business Media LLC, 2008b. p.1 – 13.

KÄFER, Maria L.. *A conscientização linguística como fundamento para uma abordagem plural no ensino de alemão-padrão em contextos de contato português-hunsrückisch*. Porto Alegre.UFRGS. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

KING, K. A. Introduction to volume 10: Research methods in language and education. In: KING, K. A & HORNBERGER, N. H (Eds.). *Encyclopedia of language and education*. 2ª ed., vol. 10: Research methods in language and education. New York: Springer Science, 2008

LAGOA, R.. *Unidade e diversidade na escola. Contributo para o estudo da educação intercultural*. Aveiro: Universidade de Aveiro. *Dissertação* de Mestrado, 1995.

LALANDER, Richard. Descentralización. In: OLAMENDI, Laura B. et al. *Léxico de la política*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2000.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas. APLIESP*, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em 02 de Outubro de 2012.

LOURENÇO, Mônica. & ANDRADE, Ana I. A sensibilização a diversidade linguística no pré-escolar como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da vida. In: *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. 2011. Disponível em: <<http://HDL.handle.net/10773/9483>>. Acesso em: 25 de janeiro 2013.

MACKEY, William. A typology of bilingual education. In: CORDASCO, Francesco (ed.). *Bilingual schooling in the United States*. New York: McGraw Hill, 1976. p. 73-89.

MARTÍN-DÍAZ, Maria J. Enseñanza de las ciencias? Para qué? *Revista Electrónica de Enseñanza de las ciencias*. Vol. 1, nº 2, 2002.

MARTINS, Filomena; ANDRADE, A; & BARTOLOMEU, I. As línguas da criança e as línguas do mundo: aspectos da gestão da competência plurilingue em alunos do 1º ciclo do E.B. In: *1 Encontro Nacional da SPDLL - A Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*, Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, 2002.

MELLO, Heliana Ribeiro de; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tommaso (Orgs.). *Os contatos linguísticos no Brasil*. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. v. 1.

MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.

NICOLAIDES, C. S. & TÍLIO, R. . Políticas de Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais no Contexto Brasileiro: o caminho trilhado pela ALAB. In: Christine Nicolaidés; Kleber Aparecido da Silva; Rogério Tílio; Claudia Hilsdorf Rocha. (Org.). *Política e Políticas Linguísticas*. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2013, v. 1, p. 237-262.

NORTON, Bonny. Language, identity and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31, p. 409-430, 1997.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de (org.). *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos: novas perspectivas em política lingüística*. Campinas (SP): Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis : IPOL, 2003.

OLIVEIRA, Gilvan M. Política Linguística na e para além da Educação Formal. *Estudos Linguísticos XXXIV*, p. 87-94, 2005.

OLIVEIRA, Gilvan M.. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito lingüístico. *LINGUASAGEM*, v.11, 2009.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de & ALTENHOFEN, Cléo V. O in vitro e o in vivo na política da diversidade lingüística do Brasil: inserção e exclusão do plurilingüismo na educação e na sociedade. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tommaso (orgs.). *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 187-216.

OOMEN-WELKE, Ingelore. Viele Sprachen und Sprecher – Beispiel Mitteleuropa. In : LIPÓSZI, S. & OOMEN-WELKE, I. *Students East – West. Languages, Society, Arts, Education*. Freiburg : Fillibach, 55-76, 1999.

OOMEN-WELKE, Ingelore. L'univers des langues: Ce que pensent les enfants et les adolescents en Europe / The world of languages: what children and adolescents in Europe think. In: M. Candelier et al. 2004, 183-195, 2003/04.

OOMEN-WELKE, Ingelore. Präkonzepte: Sprachvorstellungen ein- und mehrsprachiger SchülerInnen. In: AHRENHOLZ, Bernt (Org.): *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung*. Freiburg i.Br.: Fillibach, S., 2009. P. 17-41.

OOMEN-WELKE, Ingelore. *Der Sprachenfächer. Materialien für den interkulturellen Deutschunterricht in der Sekundarstufe I*. Berlin: Cornelsen, 2010.

PAIVA, Zilda. Língua e sociedade: o que nos pode revelar a língua materna? In: ANÇÃ, M. H. & FERREIRA, T. (Eds.). *Actas do Seminário 'Língua Portuguesa e Integração*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Laboratório de investigação em Educação em Português (cd-rom), 2007.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente*. In: *Educação & Realidade*, n. 21(1), p. 137-157, jan./jun. 1996.

PARDAL, Luís; CORREIA, Eugénia. *Métodos e técnicas de investigação social*, Porto, Areal Editores, 1995.

PERREGAUX, Christiane. L'école, espace plurilingue. *Lidil*, 11, 125-139, 1995.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 1992.

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

RASO, Tommaso; MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V. *Os contatos linguísticos e o Brasil: Dinâmicas pré-históricas, sócio-históricas e políticas*. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tommaso (orgs.). *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 13-56.

RICENTO, Thomas (ed.). *An introduction to language policy: theory and method*. Malden, MA, EUA: Blackwell, 2006.

RICHARDS, Jack & RODGERS, Theodore. *Approaches and methods in language Teaching*. 2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press., 2001.

ROBINSON, P. (ed.). *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins, 2002.

ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism*. 2. ed. Oxford : Basil Blackwell, 1995.

SÁ, Susana M. *Educação, Diversidade Linguística e Desenvolvimento Sustentável, Dissertação de Mestrado*, Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007.

SANDER, Benno. Centralização e descentralização na administração da educação na América Latina. *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Porto Alegre, v.6, n.1, p.53-64, jun/jul, 1988.

SAVEDRA, Mônica. M. G. . Estudos e pesquisas em sociolinguística no contexto plurilíngue do Brasil. *Revista da ANPOLL*, v. 29, p. 219-234, 2010.

SCHIFFMAN, Harold. Language policy and linguistic culture. In: RICENTO, Thomas (ed.). *An introduction to language policy: theory and method*. Malden, MA, EUA: Blackwell, 2006. p. 111-125.

SCHMIDT, Richard (Ed.). *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu, HI: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center, 1995.

SCHNEIDER, Maria Nilse. *Atitudes e concepções linguísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngües alemão-português do Rio Grande do Sul*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SCOTT, Mike. A Brazilian view of LA. In: JAMES & GARRETT (Eds.). *Language Awareness in the Classroom*. 3ª ed. London/New York: Longman, 1998. p. 278 – 289.

SIMÕES, Ana R.. *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Tese de doutorado. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2006.

SIMÕES, Ana R. et al. Práticas educativas em intercompreensão: que caminhos? In: *Cadernos do LALE*. Série Reflexões 4. Intercompreensão e didáctica de línguas: histórias a partir de um projeto p. 9 – 32. Centro de Investigação de didática e tecnológica na formação de professores. Aveiro: Universidade de Aveiro. 2011.

SKUTNABB-KANGAS, T. “Why should Linguistic Diversity be maintained and supported in Europe? Some Arguments”. In: *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division, 2002. (Disponível em: www.coe.int/eIT/E/Cultural_Cooperation/education/Languages/Language_Policy/Policy_development_activities/Studies/Skutnabb-KangasEN.pdf. Acesso em 5 de abril de 2012).

SPOLSKY, Bernard. Investigating language education policy. In: KING, K. A & HORNBERGER, N. H (Eds.). *Encyclopedia of language and education*. 2ª ed., Vol. 10: Research methods in language and education. New York: Springer Science, 2008. p. 27-40.

SPOLSKY, Bernard. Linguistics and the language barrier to education. In T. A. Sebeok, A.S. Abramson, D. Hymes, H. Rubenstein, E. Stankiewicz & B. Spolsky (Eds.), *Current Trends in Linguistics: Linguistics and adjacent arts and sciences* (Vol. 12, pp. 2027-2038). The Hague: Mouton, 1974.

SVALBERG, Agneta. M-L. Language Awareness and Language Learning. *Language Teaching*, 40/4. p. 287-308. 2007.

VAN LIER, L. *Introducing language awareness*. London: Penguin Books Ltd.1995.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Mapeamento linguístico escolar – alunos

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/UFRGS
MAPEAMENTO LINGUÍSTICO ESCOLAR - Alunos
Colégio de Aplicação/2012**

Este questionário faz parte de um estudo de doutorado em andamento e tem como objetivo conhecer a pluralidade linguística presente no Colégio de Aplicação, Para tanto, peço a sua colaboração respondendo às questões abaixo de forma anônima e sincera. Obrigada!

Ano escolar: _____ Sexo: _____ Idade: _____ Cidade em que nasceu: _____

1. Que línguas ou dialetos são falados na sua casa, além do português?

2. E você, em que língua(s) se comunica em casa no dia a dia?

3. Qual(is) língua(s) você estuda ou já estudou?

Na escola: _____

Curso de línguas: _____

4. Que outra(s) língua(s) você aprendeu fora da escola ou de curso de línguas?

5. Em que situações você tem contato com outras línguas diferentes do português?

Língua	Situação/interação com

6. Que língua(s), além do português, você acha que vai(vão) ser mais importante(s) para seu futuro? Por quê?

7. Que língua(s), além do português, você gostaria de estudar ou estudar mais? Por quê?

APÊNDICE B – Mapeamento linguístico escolar – professores

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/UFRGS MAPEAMENTO LINGUÍSTICO ESCOLAR - Professores Colégio de Aplicação/2012

Este questionário faz parte de um estudo de doutorado em andamento e tem como objetivo conhecer a pluralidade linguística presente no Colégio de Aplicação, Para tanto, peço a sua colaboração respondendo às questões abaixo de forma anônima e sincera. Obrigada!

Disciplina que leciona: _____ Anos de docência: _____
Cidade em que nasceu: _____

1. Que línguas ou dialetos são falados na sua casa, além do português?

2. E você, em que língua se comunica em casa?

3. Qual(is) língua(s) você estuda ou já estudou?

Na escola/universidade: _____

Curso de línguas: _____

4. Que outra(s) língua(s) você aprendeu fora da escola ou de curso de línguas?

5. Em que situações você tem contato com outras línguas diferentes do português?

Língua	Situação/interação com

6. Que língua(s), além do português, você sente necessidade nas suas atividades do dia a dia? Por quê?

7. Que língua(s), além do português, você gostaria de estudar ou estudar mais? Por quê?

APÊNDICE C– Mapeamento linguístico escolar – funcionários

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/UFRGS
CENSO LINGUÍSTICO ESCOLAR - Funcionários
Colégio de Aplicação/2012**

Este questionário faz parte de um estudo de doutorado em andamento e tem como objetivo conhecer a pluralidade linguística presente no Colégio de Aplicação, Para tanto, peço a sua colaboração respondendo às questões abaixo de forma anônima e sincera. Obrigada!

Sexo: ____ Idade: ____ Cidade em que nasceu? _____

1. Que línguas ou dialetos são falados na sua casa, além do português?

2. E você, em que língua se comunica em casa?

3. Qual(is) línguas você estuda ou já estudou?

Na escola: _____

Curso de línguas: _____

4. Que outra(s) língua(s) você aprendeu fora da escola ou de curso de línguas?

5. Em que situações você tem contato com outras línguas diferentes do português?

Língua	Situação ou interação com

6. Que língua(s), além do português, você sente necessidade nas suas atividades do dia a dia? Por quê?

7. Que língua(s), além do português, você gostaria de estudar/aprender? Por quê?

APÊNDICE E – Gráficos do experimento piloto

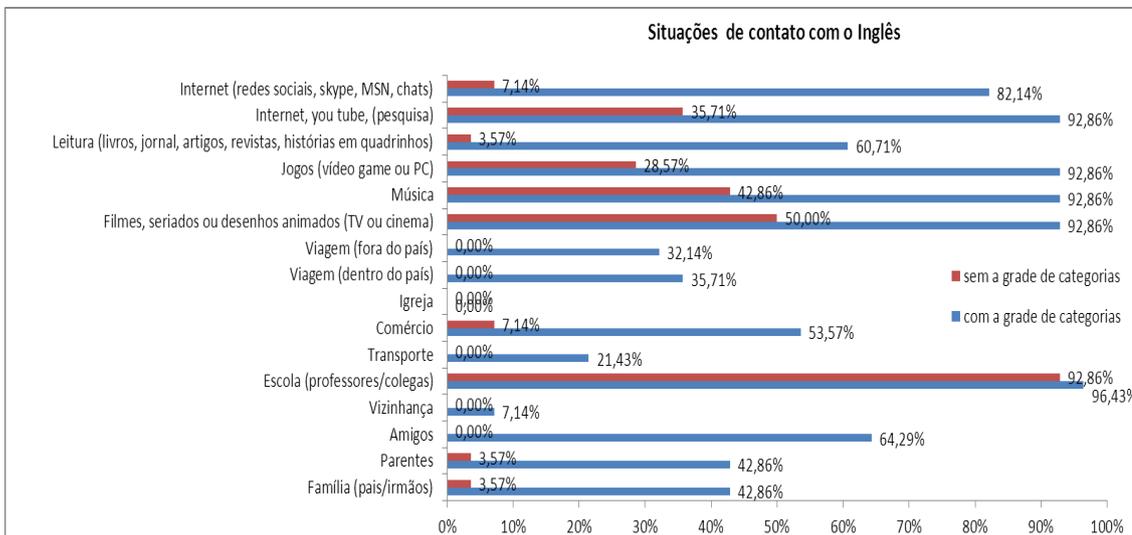


Gráfico 1: Situações de contato com a língua inglesa.

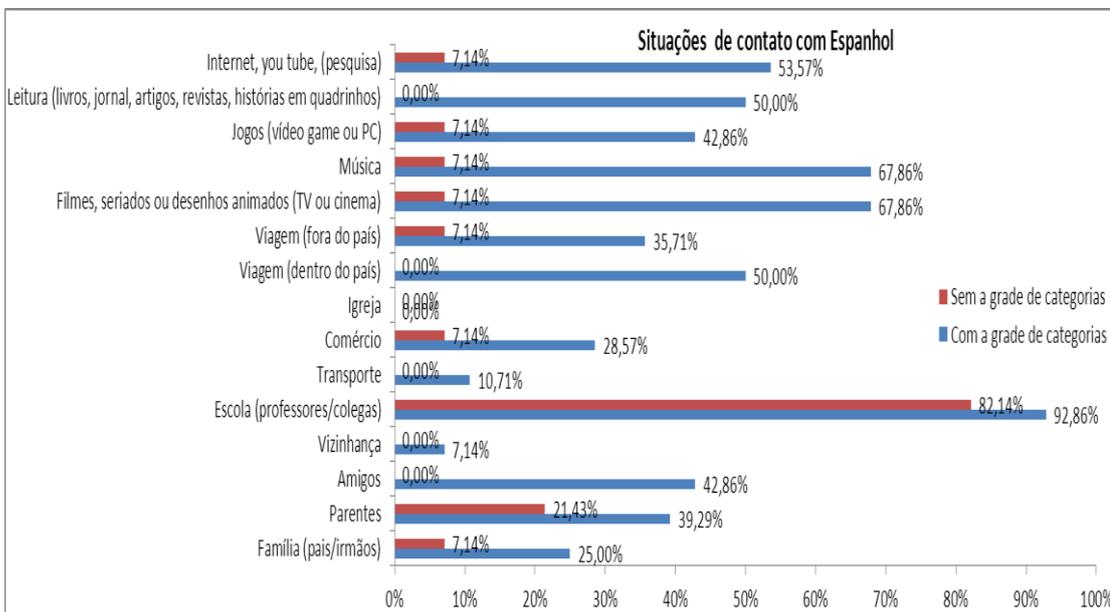


Gráfico 2: Situações de contato com a língua espanhola

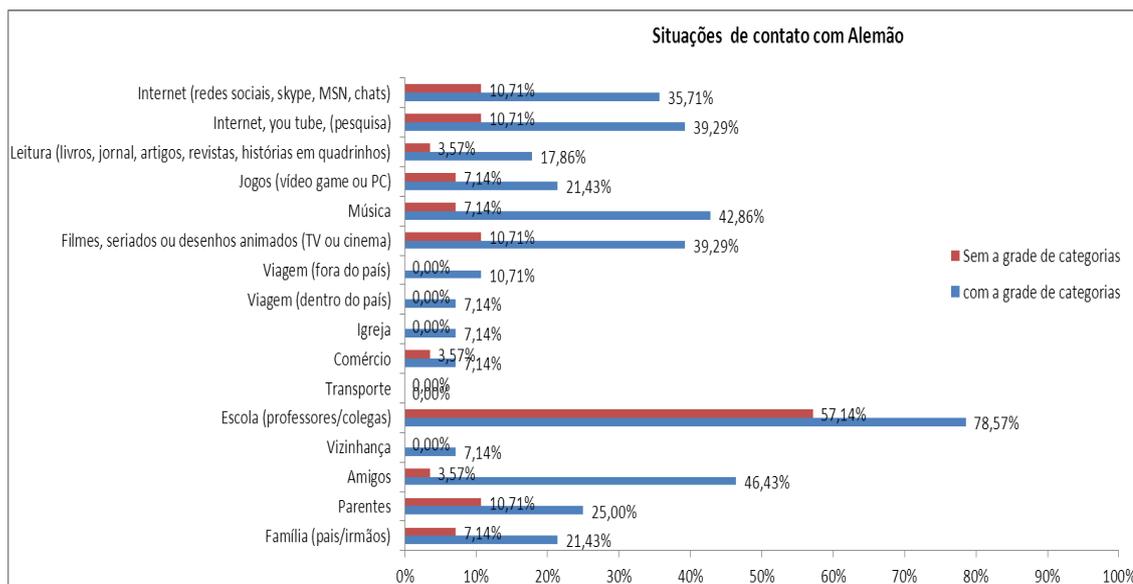


Gráfico 3: Situações de contato com a língua alemã.

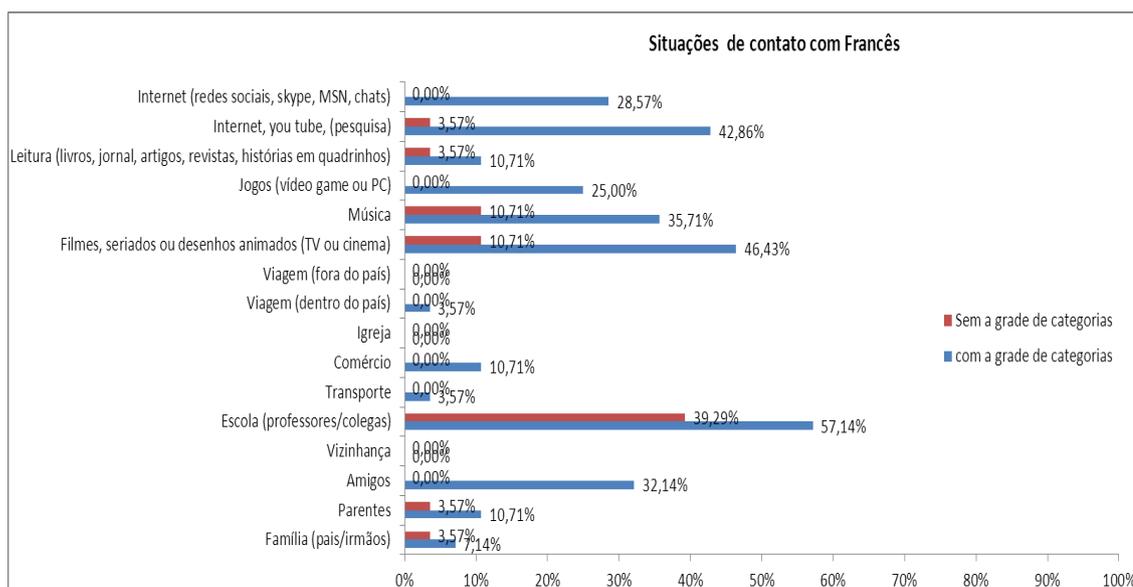


Gráfico 4: Situações de contato com a língua francesa.

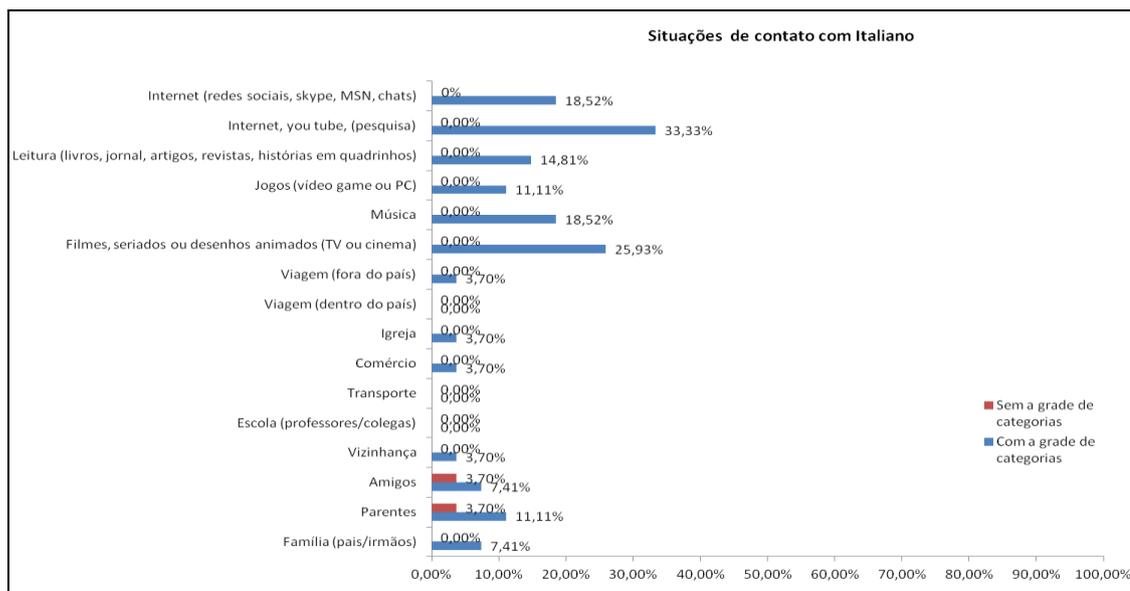


Gráfico 5: Situações de contato com a língua italiana.

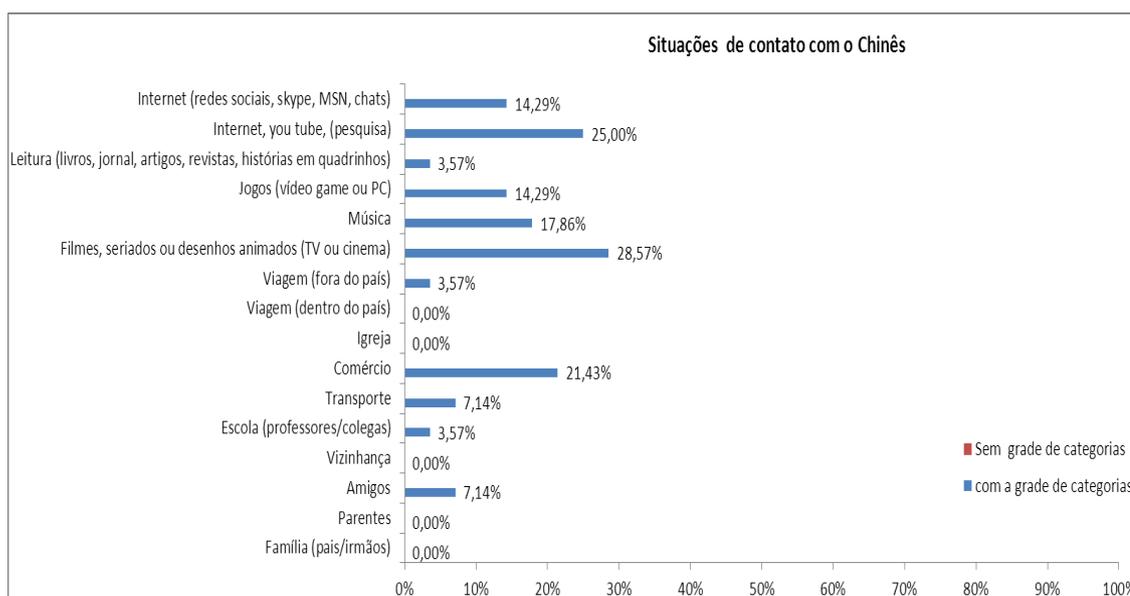


Gráfico 6: Situações de contato com a língua chinesa.

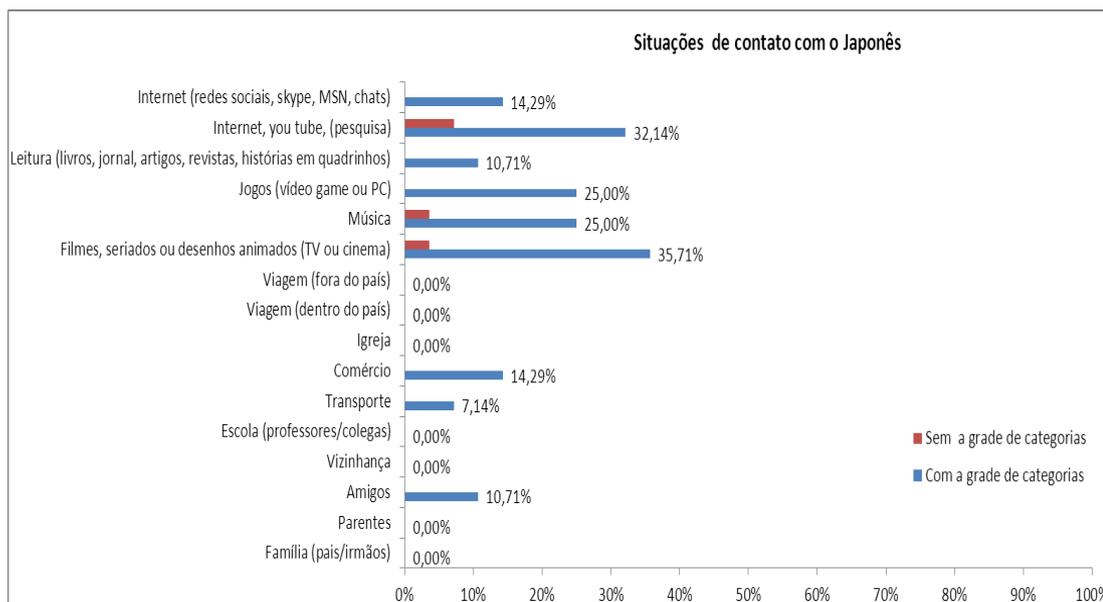


Gráfico 7: Situações de contato com a língua japonesa.

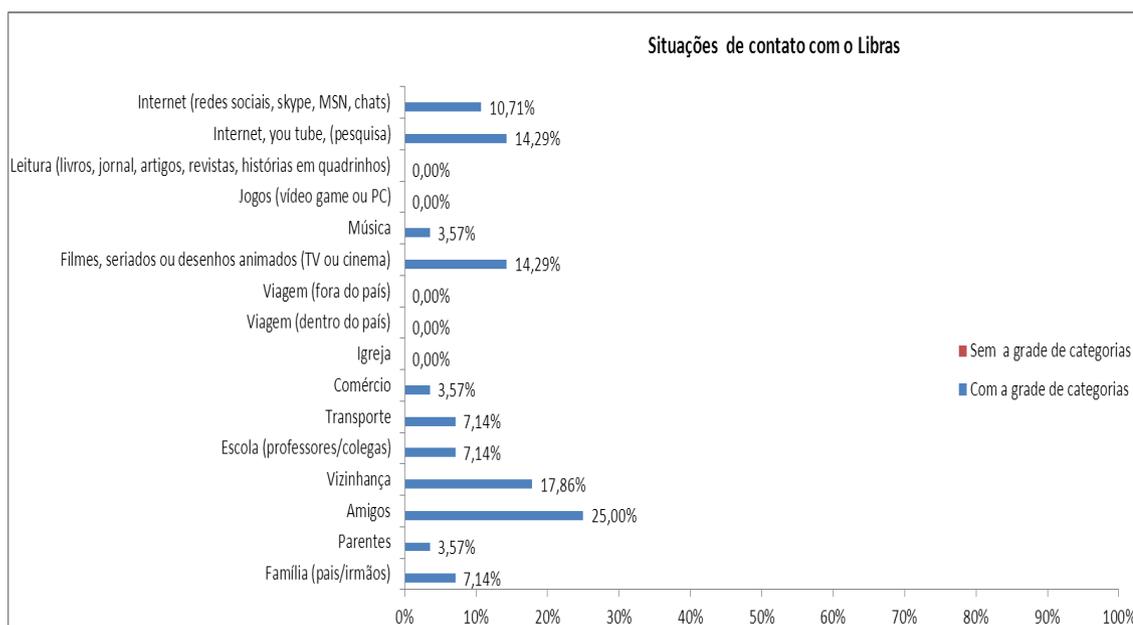


Gráfico 8: Situações de contato com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

APÊNDICE F – Questionário aplicado aos professores de línguas

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/UFRGS Questionário para professores de línguas do Colégio de Aplicação/UFRGS

Este questionário faz parte de um estudo de doutorado em andamento e tem como objetivo conhecer a pluralidade linguística presente no Colégio de Aplicação, Para tanto, peço a sua colaboração respondendo às questões abaixo de forma anônima e sincera. Obrigada!

Língua que leciona: _____ Tempo de docência: _____

1. Escreva no Quadro abaixo o nome da(s) língua(s), além do português, conforme o seu conhecimento:

	POUCO	RAZOAVELMENTE	BEM
Lê			
Fala			
Escreve			
Compreende			

2) Você, na sua formação (Graduação ou posterior), tratou de questões relacionadas ao plurilinguismo? Em que situações?

3) O que significa para você diversidade linguística? Justifique

4) Como você vê a questão de escolher uma língua estrangeira na 5ª série, uma segunda língua estrangeira diferente na 7ª série e uma terceira língua estrangeira no Ensino Médio? Justifique.

5) Relate sua percepção sobre o trabalho nas atividades envolvendo língua(s) estrangeira(s) no CAp.

6) Além das disciplinas de língua que você leciona, que outras disciplinas (oficinas, eletivas, integradas) você ministrou em 2011 e 2012? Cite o nome da disciplina, bem como as disciplinas envolvidas, a série e o ano de execução.

Nome da disciplina	Característica (oficina, eletiva, integrada)	Disciplinas envolvidas	Série	Ano

7) Em 2011 e 2012, você orientou algum trabalho de IC, cujo assunto contemplasse questões de/sobre língua(s)? Se, sim, qual o assunto? Em que série e ano?

Título	Assunto	Série	Ano

8) Que projetos de extensão e/ou pesquisa você propôs ou colaborou em 2011 e 2012?

Projeto de Extensão

Título	Sua função	Público	Ano

Projeto de Pesquisa

Título	Coordenador ou colaborador

9) Há ações de intercâmbio na língua que você leciona no CAP? Quais são elas? E qual a sua participação?

10) Que outras ações você proporia para ampliar o trabalho da pluralidade linguística na escola?

APÊNDICE G – Questionário aplicado aos alunos do 2º ano do EM

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/UFRGS QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DA 100

Este questionário faz parte de um estudo de doutorado em andamento e tem como objetivo conhecer as percepções dos alunos sobre a proposta de ensino de línguas estrangeiras do Colégio de Aplicação, Para tanto, peço a sua colaboração respondendo às questões abaixo de forma anônima e sincera. Obrigada!

1. Nome: _____ Idade: ____ Sexo: _____
2. Descendência da família: Pai: _____ Mãe: _____
3. Série em que entrou no CAp? _____
4. Língua estrangeira que estudou na 7ª e 8ª série? _____
5. Língua estrangeira que estuda no Ensino Médio? _____
6. Língua estrangeira que estuda/estudou em curso de línguas: _____
7. Participa/participou de algum projeto que envolve línguas estrangeiras no CAp? Se sim, qual e quando? _____
8. Você participou de algum intercâmbio oferecido pelo CAp? Se sim, qual e quando? _____

9. Você teve contato com intercambistas? Se sim, comente. _____

10. Você frequentou alguma disciplina eletiva envolvendo uma língua estrangeira? Se sim, qual? _____
11. Você continua em contato com a língua estrangeira estudada na 7ª e 8ª série? Se sim, comente.

12. Depois de passar pelo processo de duas escolhas de línguas estrangeiras, como você **vê a oferta** de quatro línguas no currículo e **o direito do aluno** de escolher as línguas que vai estudar? _____

13. A partir deste ano, o aluno terá o direito de escolher uma língua estrangeira na quinta série, uma segunda língua estrangeira diferente na sétima série e uma terceira língua estrangeira no Ensino Médio. Nesta proposta cada aluno irá **estudar três línguas estrangeiras de forma consecutiva**. Qual a sua opinião sobre esta proposta? _____

14. Considerando que existem muitos fatores envolvidos no ensino/aprendizagem em geral, tais como: carga horária semanal, espaço físico, número de alunos, equipamentos, materiais didáticos, metodologia utilizada nas aulas, atividades inter/multidisciplinares ou integradas, motivação/atitude do aluno/professor etc:

a) Relate a sua percepção sobre o ensino/aprendizagem de língua estrangeira no Projeto Pixel (7ª e 8ª séries)._____

b) Relate a sua percepção sobre o ensino/aprendizagem de língua estrangeira no Ensino Médio._____

15. Você está satisfeito com as suas escolhas de línguas estrangeiras na 7ª/8ª e no Ensino Médio? Justifique._____

16. Que sugestões você daria para ampliar/qualificar o trabalho das línguas estrangeiras no CAP?_____

5) Com relação ao material utilizado nas aulas, qual a sua opinião (percepção, ponto de vista, dificuldade e motivação) sobre:

a) os assuntos abordados nos textos (atualidade e aspectos culturais):

b) os textos em língua espanhola:

c) os textos em língua Inglesa:

d) o texto em língua francesa:

e) o texto em língua alemã:

f) as questões matemáticas:

Obrigada pela colaboração!

APÊNDICE I – Questionário aplicado aos pais dos alunos do 5º ano do EF
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/UFRGS
Questionário para os pais dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental do Colégio de
Aplicação/2012

Caros pais ou responsáveis, este questionário deve ser respondido por vocês sem a ajuda de seu(sua) filho(a).

- 1) Você conhece o projeto de línguas estrangeiras dos anos iniciais? Comente a sua resposta.

- 2) Você sabe que línguas seu(sua) filho(a) já conheceu, nas aulas de línguas estrangeiras ou nas oficinas envolvendo línguas estrangeiras, desde o 1º ano até agora? Se, sim, diga quais são?

- 3) Seu(sua) filho(a) já chegou em casa falando sobre alguma atividade realizada nas aulas de línguas estrangeiras ou de alguma oficina envolvendo línguas estrangeiras? Se sim, comente.

- 4) Seu(sua) filho(a) demonstra curiosidade sobre línguas? Seu(sua) filho(a) já fez perguntas sobre o significado ou pronúncia de uma palavra em língua estrangeira, ou ainda sobre o país em que esta língua é falada? Comente.

- 5) Seu(sua) filho(a) tem algum contato com línguas estrangeiras fora da escola? Se sim, comente.

- 6) Seu(sua) filho(a) estuda alguma língua estrangeira fora da escola ou no período da tarde no Projeto PAAEX? Se sim, que línguas e há quanto tempo?

- 7) Seu filho demonstra interesse em estudar línguas estrangeiras? Se sim, você acha que as atividades de línguas estrangeiras nos anos iniciais podem ter despertado a vontade dele/dela aprender novas línguas?

- 8) O CAP oferece quatro opções de línguas estrangeiras na grade curricular a partir do próximo ano, são elas: alemão, espanhol, francês e inglês. Cada língua será estudada em uma etapa escolar de acordo com a opção de seu(sua) filho(a). Ao final do Ensino Médio seu(sua) filho(a) terá estudada três línguas estrangeiras diferentes. Como você vê a questão de escolher uma língua estrangeira na 5ª série, uma segunda língua estrangeira diferente na 7ª série e uma terceira língua estrangeira no Ensino Médio? Justifique a sua resposta.

**APÊNDICE J – Modelo de Termo de consentimento livre e esclarecido – pais dos alunos
do 5º ano do EF**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Programa de Pós-Graduação em Letras - Lingüística Aplicada**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais ou responsáveis:

Sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS e professora de Língua Inglesa do Colégio de Aplicação. Estou realizando uma pesquisa para a Tese de Doutorado sob o título de “Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares”.

Solicito sua autorização para utilizar os dados registrados no questionário em anexo.

Os dados serão usados somente para fins de pesquisa científica por mim, e a pesquisa será divulgada apenas em apresentações e publicações acadêmicas. Cabe salientar que a identidade do participante será mantida anônima. Sua participação é muito importante, pois estará contribuindo para a produção de conhecimento. Agradecemos sua valiosa colaboração.

Cordialmente,

Ingrid Kuchenbecker Broch
Doutoranda do Curso de Letras/UFRGS
Professora de Língua Inglesa
Colégio de Aplicação/UFRGS

Prof. Dr. Cléo Altenhofen
Orientador
Programa de Pós-Graduação em Letras
Instituto de Letras/UFRGS

Li a descrição acima, concordo com a minha participação neste estudo acadêmico e autorizo o uso dos dados para pesquisa conforme indicado acima.

Assinatura: _____

RG: _____

ANEXOS

**ANEXO A – Modelo da ficha referente à escolha da LE a ser estudada
- alunos do 6º ano do EF**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
COLÉGIO DE APLICAÇÃO**



1. Que língua estrangeira você já estudou? _____

2. Que língua você estuda atualmente fora da escola? _____

3. Que língua estrangeira você gostaria de estudar durante o sexto e sétimo ano?

- Justifique bem a sua escolha:

4. Se você tivesse que escolher hoje uma outra língua estrangeira para estudar, qual seria ela?

- Justifique bem a sua escolha:

**ANEXO B – Modelo da ficha referente à escolha da LE a ser estudada –
alunos da 7ª série do EF**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
COLÉGIO DE APLICAÇÃO**



1. Que língua estrangeira você já estudou? _____

2. Que língua você estuda atualmente fora da escola? _____

3. Que língua estrangeira você gostaria de estudar durante o sétima e oitava série?

- Justifique bem a sua escolha:

4. Se você tivesse que escolher hoje uma outra língua estrangeira para estudar, qual seria ela?

- Justifique bem a sua escolha:

**ANEXO C – Modelo da ficha referente à escolha da LE a ser estudada –
alunos do 1º ano do EM**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



Escolha de LÍNGUAS ESTRANGEIRAS para o ENSINO MÉDIO (EM) 2012

Segundo estudiosos na área de Línguas Estrangeiras, o contato com diferentes línguas estimulam a plasticidade do cérebro, assim nos tornam mais flexíveis e propícios ao aprendizado. A Escolha de uma Língua Estrangeira – Língua Alemã, Língua Espanhola, Língua Francesa ou Língua Inglesa – é para o decorrer do EM, sem trocas posteriores.

Nome completo: _____ Turma: _____

1ª opção de Língua Estrangeira: _____ Por quê?

2ª opção de Língua Estrangeira: _____ Por quê?
