



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

EXISTEM POLÍTICAS NO BRASIL QUE REVELEM INTERESSE EFETIVO DE INCLUIR O SUJEITO BILÍNGUE?

Janaína Moreira Pacheco de Souza

Colégio Brigadeiro Newton Braga

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Janamoreira91@gmail.com

Júlia Moreira Queiroz

Universidade Federal de Viçosa

Julinhamoreira12@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem o intuito de suscitar um diálogo entre as Leis que regem as práticas bilíngues em nosso país e a prática pedagógica desses contextos, com a pretensão de analisar se o amparo legal referente ao bilinguismo existente no Brasil é suficiente para desmistificar a crença de um país monolíngue e criar estratégias que possibilitem políticas linguísticas para contexto de diversidade. A temática é um interesse investigativo que tem como foco o ensino brasileiro, que sofre por problemas decorrentes de um processo ensino-aprendizagem, o qual não contempla um ambiente sociolinguístico complexo e uma formação de professores para ambientes de diversidade. Para esta reflexão pautamo-nos em documentos oficiais como: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e outros teóricos que reconhecem a necessidade de reflexões pontuais a fim de atender às peculiaridades sociolinguísticas existente no Brasil.

Palavras-chave: práticas pedagógicas, bilinguismo, legislação, inclusão.

Historicamente a nossa sociedade é marcada pelos esforços de criar uma equivocada imagem da unidade linguística nacional brasileira, fazendo com que, ainda hoje, o monolinguismo seja visto como regra. A imagem de um Brasil monolíngue é paradoxal à nossa história, pois quando os portugueses desembarcaram no Brasil, aqui já se falava cerca de 1.270 línguas, ou seja, desde a colonização somos formados pelo entrecruzamento de línguas, de diversas raças e crenças, o que faz de nossa identidade pluriétnica (OLIVEIRA, 2015). O cenário linguístico brasileiro é heterogêneo e complexo, apesar dessa falsa imagem monolíngue absorvida pela sociedade e pelas instituições educacionais que perpetuou a crença de que todos devem aprender a língua portuguesa nos mesmos moldes, seguindo a mesma metodologia, como se ela fosse a língua materna de todos que vivem aqui.

Para exemplificar a heterogeneidade étnico-racial e linguística presente nos espaços escolares, daremos enfoque à três realidades existentes nesse cenário: falantes brasileiros cujo português não é a primeira língua em casa, pois escolheram manter sua língua de origem em ambientes familiares e, em outros espaços, utilizar o



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

português, como o caso das colônias de imigrantes espalhadas pelo sul e sudeste do Brasil e dos índios. Temos falantes não-brasileiros, que não têm o português como primeira língua, mas migraram para cá em busca de emprego e necessitam aprender a língua para conseguirem se comunicar. E a realidade das cidades fronteiriças, que têm naturalmente falantes bilíngues que dominam o português instrumental, mas ao serem matriculados nas escolas são tratados como falantes nativos do português.

É preciso ressaltar a importância dessas situações para que se estimulem discussões acerca da necessidade de haver um olhar diferenciado, dentro das escolas e na legislação brasileira, sobre a aprendizagem da língua portuguesa para esses sujeitos que não têm condições de serem matriculados nas escolas particulares bilíngues. Pensar em promover estratégias para inclusão desses alunos nas escolas públicas, sem prejuízo linguístico e cultural, é ter que fazer uma reforma política e curricular abrangente em todos os níveis das instituições educacionais.

Veremos no decorrer dos apontamentos que já existe amparo tanto pela legislação brasileira, quanto pela formação de professores para a prática bilíngue dos índios e das colônias de imigrantes do Sul, porém o mesmo não se verifica no segundo e terceiro casos. Os imigrantes que aqui chegam, cada dia em maior número, têm amparo legal, mas quando são matriculados em escolas brasileiras não encontram professores que conseguem efetivar o trabalho como deveriam, o que causa desconforto para ambos os lados. Pode-se dizer que esse tipo de atitude colabora para o processo de exclusão do aluno, e isso não se deve ao “querer” do professor, mas, muitas vezes pela falta da formação docente adequada para atuar em contextos de diversidade.

Os relatos a seguir corroboram com a ideia apresentada de que se faz necessário rever as questões legislativas que abrangem a formação de professores para áreas de incidência bilíngue. A pesquisa realizada por SOUZA (2014) que enfoca o posicionamento dos docentes de Língua Portuguesa e Inglesa sobre o bilinguismo em escolas da fronteira Brasil/Guiana Inglesa, evidencia através de depoimentos de profissionais a sensação de despreparo dos mesmos para atuarem nesse contexto.

“Eu não tenho formação para trabalhar essa questão do inglês e português. Eu ainda não fiz nenhum curso de capacitação, mas pretendo fazer daqui uns dias. Já conheço as palavras deles. Devido ao convívio a gente acaba pegando uma coisa ou outra. Devido a essa questão de não ter a formação, a gente tem muita dificuldade de trabalhar com eles.”! (p.76)



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

“Olha, eu vou ser bem sincero aqui. Eu como professor de inglês não estou preparado para, mas eu faço tudo que tiver que ao meu alcance, porque falar fluentemente com meus alunos, assim, eu tenho essa dificuldade. Eu sei o inglês básico. Converso normal, um diálogo assim simples, agora, por exemplo, explicar um assunto na língua inglesa já se torna uma dificuldade muito grande”. (p.77)

Esses tipos de relatos são de extrema relevância para demonstrar que professores estão inseridos em vários contextos sociais e linguísticos diferentes, com tantas singularidades, para as quais muitas vezes não foram preparados academicamente e que se faz necessário falar sobre esses contextos para que os olhares políticos e educacionais se voltem a ele.

Como base nessas reflexões, serão apresentados fragmentos de estudos documentais e bibliográficos como objetivo analisar as políticas linguísticas explicitadas na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Essa abordagem trará à tona a realidade de alguns municípios brasileiros que, com muito trabalho, conseguiram legalizar o processo de cooficialização de línguas; indicar aspectos que amparam a questão indígena no Brasil; visualizar a situação dos imigrantes que veem em busca de cidadania e, visualizar como há ausência de políticas para a formação de professores em contexto que fogem ao padrão monolíngue.

Iniciaremos nossa reflexão pela Constituição Federal, que é o principal documento utilizado pelo Brasil para resolver questões jurídicas e políticas. Dessa forma, ela preleciona regramentos que devem orientar a vida das pessoas.

Observa-se no Artigo 13 da Constituição que há determinação para que a língua portuguesa seja a língua oficial da União. Todavia, essa determinação se complementa no Artigo 210, quando indica que os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, devem ser oferecidos de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Verifica-se, portanto, um apontamento para questões do bilinguismo na legislação, ao indicar que o ensino fundamental regular deve ser ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

A Constituição de 1988 não amplia outros aspectos bilíngues, como os trazidos pelos processos de imigração e escravatura. A garantia do direito à língua e cultura próprias se restringia ao indígena, o que comprova mais uma vez que o Estado não viabiliza direitos linguísticos de 122 municípios brasileiros fronteiriços que convivem com uma multiplicidade



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

de línguas no seu dia a dia, as quais não são reproduzidas ou reconhecidas na escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) também faz alusão ao bilinguismo quando impetra no artigos 78 e 79, o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, buscando recuperação de memórias históricas e reafirmação de identidades; garantia de acesso às informações e conhecimento; participação das comunidades no planejamento escolar; desenvolvimento de currículos específicos e elaboração de material didático de acordo com a realidade que os cerca.

Esse processo de *cooficialização* das línguas indígenas (Oliveira, 2015) possibilitou uma ampliação da visão sobre a inclusão cidadã através das línguas, abrindo espaço para que a língua brasileira de sinais (LIBRAS) fosse reconhecida e, deu visibilidade para as línguas de imigração. “Excluir os falantes de outras línguas que não o português de amplos aspectos da vida pública por falarem outras línguas foi um movimento constante para excluí-los da cidadania” (p.27).

Para Oliveira (2015), esse processo de *cooficialização* das línguas deve ocorrer nos municípios nos quais a população falante é majoritária ou proporcionalmente expressiva e, para que isso se torne viável, é necessário que a comunidade leve a demanda à Câmara dos Vereadores a fim de que ela se transforme em um projeto de lei que assegure as visões e necessidades da comunidade sobre sua diversidade linguística.

Oficializar uma língua significa que o estado reconhece sua existência e reconhece aos seus falantes a possibilidade de não terem de mudar de língua sempre que queiram se expressar publicamente ou tratar de aspectos da sua vida civil e que possam utilizar as suas línguas para a produção do conhecimento de que necessitam para as suas vidas e para deixar a sua contribuição epistemológica específica à história humana. (p.27)

Morello (2015) aponta que a política de cooficialização começa a entrar na pauta de vários municípios no Brasil. Antônio Carlos/SC, Tacuru/MS, Pomerode/SC, Bonfim/RR e Cantá/RR estão entre os 16 municípios que conduziram o processo de legitimação linguística, num período de 13 anos (2002 a 2015), compondo um quadro de 11 línguas cooficializadas.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Tabela - Relação de municípios brasileiros que cooficializaram uma ou mais línguas e suas respectivas línguas cooficializadas

Município-UF	Língua(s)
São Gabriel da Cachoeira-AM	Nheengatu, Baniwa e Tukano
Tocantínia-TO	Akwê Xerente
Bonfim-RR	Macuxi e Wapichana
Tacuru-MS	Guarani
Pancas-ES	Pomerano
Santa Maria de Jetibá-ES	Pomerano
Domingos Martins-ES	Pomerano
Laranja da Terra-ES	Pomerano
Vila Pavão-ES	Pomerano
Canguçu-RS	Pomerano
Serafina Corrêa-RS	Talian
Antônio Carlos-SC	Hunsrückisch
Santa Maria do Herval-RS	Hunsrückisch
Pomerode-SC	Alemão

(MORELLO, 2015)

No município de Antônio Carlos (SC) a língua hunsrückisch é cooficializada ao lado da língua portuguesa através do Projeto Legislativo 132/2010. O artigo 2º deste projeto menciona que:

Art.2º O status de língua cooficial estabelecido por esta lei, obriga o Poder Público Municipal a incentivar e apoiar o aprendizado e o uso da língua nas escolas da rede pública municipal.

§1º Fica o poder executivo municipal responsável pela criação e reestruturação da disciplina de língua hunsrückisch no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na forma admitida pelos Art. 26 e 28 da Lei Federal 9394/96 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação.

§ 2º O ensino da língua hunsrückisch nas escolas de Ensino Fundamental e Médio que integram a Rede Estadual de Ensino, que se localizam no Município de Antônio Carlos, é facultativo e poderá ser realizado através de convênio entre Município e Estado.

Já nos municípios de Tacuru (MS), Pomerode (SC) e Bonfim (RR), onde os idiomas são respectivamente o Guarani, Alemão e, Macuxi e Wapichana, o discurso de cooficialização, no que tange à escola, também gira em torno dos termos “incentivar e estimular”: “Incentivar e apoiar o aprendizado”, “estimular o aprendizado da língua alemã” e “Incentivar o aprendizado e o uso das línguas cooficiais nas escolas”, porém, não se observa a inserção de nenhum parágrafo facultando a decisão legislativa.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

É viável destacar essa preocupação, tendo em vista o poder de interpretação das palavras, principalmente no que concerne às leis. Aprovar medidas que beneficiem a minoria é algo tão difícil no Brasil, que é preocupante o fato de os textos não estarem claramente definidos quanto ao que se deve fazer.

Um outro grupo de sujeitos que sempre esteve presente em nossa sociedade e nas escolas brasileiras, foi o imigrante. A grande diferença que se evidencia na atualidade é o perfil do imigrante que chega ao Brasil hoje e o tipo de educação que se destina a ele. No que se refere à educação, observa-se que havia um número muito maior de escolas de imigração que eles próprios criaram com a finalidade de manter sua própria língua e cultura vivas, mas que a legislação brasileira não permitiu que elas continuassem nos moldes pretendidos. Em 05 de outubro de 1917, foi promulgada a Lei nº1.187, no Estado de Santa Catarina, que introduzia no ensino primário a exigência da língua portuguesa, geografia e história do Brasil no ensino privado. Também havia a condição para que o ensino dessas disciplinas fosse ministrado exclusivamente por brasileiros. Assim, inicia-se a política de nacionalização do ensino no Brasil que tinha como uma das metas extinguir as escolas de imigração e incitar o patriotismo de todos alunos residentes no Brasil.

Com a extinção das escolas de imigração, esses alunos foram acomodados nas escolas regulares brasileira, que não tinham como objetivo promover sua língua de origem e muito menos sua cultura. Observa-se que todos os decretos promulgados tinham a intenção de fazer com que eles entendessem que os que aqui escolheram viver deveriam seguir a cartilha brasileira, conseqüentemente, deveriam se apropriar da língua, da cultura e das políticas vigentes em nosso país. Promover a igualdade linguística para ambas as partes era algo inconcebível nessa situação.

A partir do século XX passamos a ter um outro perfil de imigrantes chegando ao Brasil. Deixamos de receber os imigrantes que assumiram o status de agentes do progresso, no caso, os europeus, para dar lugar ao estrangeiro pobre que vinha em busca de uma colocação no mercado de trabalho, um refúgio e cidadania. A inclusão educacional agora é algo previsto em Lei, porém a realidade em que ela se processa deve ser rediscutida.

Tendo em vista essa realidade não só no Brasil, mas em diversos lugares do mundo, a ONU aprovou, em 1966, o Pacto Internacional sobre os Direitos Cívicos e Políticos – Decreto número 592/92 – e o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais –



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Decreto número 591/92 –, que apresentaram disposições específicas sobre o tema das minorias étnicas. No artigo 27º, o documento estabelece que:

Nos Estados em que haja minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, as pessoas pertencentes a essas minorias não poderão ser privadas do direito de ter, conjuntamente com outros membros de seu grupo, sua própria vida cultural, de professar e praticar sua própria religião e **usar a sua própria língua.** (grifo meu)

Superar as disparidades entre o que diz as legislações e as práticas escolares tem sido pauta de muitas discussões na atualidade. Será que esquecer ou abandonar uma língua é a melhor forma de aprender o português? Como não os impedir de usar sua própria língua na sala de aula se o professor não consegue entender o que ele diz? Se a escola não promove meios para fazer essa integração? Se as políticas educacionais não avançam nas discussões sobre os reais problemas das escolas? Se as academias não vinculam seus objetivos às necessidades da comunidade escolar? Uma reflexão sobre essas indagações talvez nos faça refletir sobre o fato de que ainda hoje estamos perpetuando a mesma política nacionalista que extinguiu as escolas de imigração, que proibiu professores que não fossem brasileiros atuarem, que queimou arquivos que não estavam apropriados para o ensino da língua portuguesa, que massifica o que não está de acordo com o interesse de um grupo.

Conclusão

Abrir esse diálogo entre o que está previsto em Lei e o que realmente acontece nos contextos escolares pautados pela diversidade sociolinguística é de extrema importância para que possamos observar como se configura um cenário que se ancora por preconceitos. O reconhecimento desse tipo de discussão abre espaço para possíveis implementações de ações que favoreçam políticas de inclusão em nosso país.

O mito do monolinguismo enraizado em nossa cultura, mesmo sendo paradoxal à nossa história, reverbera um apagamento de memória linguística e cultural. Conhecer a legislação e as políticas linguísticas já implementadas é um caminho para que as pessoas desenvolvam iniciativas a fim de minimizar as diferenças e tornar nossa sociedade mais inclusiva e democrática.



Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em: 05/08/2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04/08/2016.

BRASIL. **Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Decreto número 591, 6 de julho de 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acesso em: 04/08/2016.

BRASIL. **Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos**. Decreto número 592, 6 de julho de 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm>. Acesso em: 05/08/2016.

MORELLO, Rosângela. **Leis e Línguas no Brasil**. O processo da cooficialização e sua potencialidades. Florianópolis: IPOL, 2015.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. A cooficialização de línguas em nível municipal no Brasil: direitos linguísticos, inclusão e cidadania. In: **Leis e Línguas no Brasil**. O processo da cooficialização e sua potencialidades. Florianópolis: IPOL, 2015

PEREIRA, Vera Regina Bacha. **NACIONALIZAÇÃO – Autoritarismo e Educação Inspetores e professores nas escolas catarinenses – 1930-1940**. Florianópolis, 2004. Pgs: 219 a 221. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/86861/210466.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 04/08/2016.

SOUZA, Janaína Moreira Pacheco de. **Representações sociais de professores de língua portuguesa e inglesa sobre o bilinguismo em escolas no município de Bonfim – fronteira Brasil/Guiana Inglesa**. Dissertação, 2014. (Mestrado em Educação) Universidade Estácio de Sá.