

**BILINGÜISMO E OPÇÃO  
PELA SEGUNDA LÍNGUA EM  
CONTEXTO FORMAL: UMA  
POLÍTICA LINGÜÍSTICA  
INDEFINIDA?**

PEREIRA, Maria Ceres <sup>1</sup>  
COSTA, Rinaldo Vitor da <sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Professora Adjunto do Curso de Letras da Universidade Federal da Grande Dourados e colaboradora da Unioeste.

<sup>2</sup> Professor Titular da Unioeste.

**RESUMO:** Com este texto, temos o intuito de fazer uma reflexão sobre questões de bilingüismo, segunda língua e política lingüística para a escola. Para subsidiar esta discussão, partimos de pesquisas realizadas e em andamento na região oeste do Estado do Paraná, onde há situações consideradas sociolingüísticamente complexas: existência de cenários de fronteira com países hispano-falantes e cenários de bilingüismo por conta da colonização da região por imigrantes europeus. Estes dois fatores são responsáveis por uma situação de bilingüismo funcional, em que as línguas são usadas para fins socialmente determinados. Com base nesse cenário, este artigo tem como finalidade discutir questões de política lingüística com relação à escolha de segunda língua para o currículo escolar. O que se evidencia é uma espécie de "modismo" em relação a que língua escolher, desconsiderando-se as línguas "naturais" do contexto, que não possuem relevância política e econômica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Bilingüismo, Segunda Língua, Política lingüística.

**ABSTRACT:** Our purpose with this text is to discuss the issues of bilingualism, second language and linguistic politics for the school. This discussion is based on researches carried out and under development in the west region of Paraná state, where there are situations considered sociolinguistically complex, due to two factors: the border with Spanish-speaking countries and the bilingualism originated from the colonization of the region by European immigrants. These factors are responsible for a situation of functional bilingualism, in which the languages are used for social purposes. Based on this scenario, this article aims at discussing issues of linguistic politics concerning the choice of a second language for the school curriculum. It can be noticed a kind of "fashion" regarding the choice of the language to be taught, ignoring the "natural" languages of the context, which are not politically and economically relevant.

**KEY-WORDS:** Bilingualism, Second Language, Linguistic politics.

## LÍNGUA(S) DE IMIGRAÇÃO(ÕES) E FRONTEIRA NO OESTE DO PARANÁ

A região oeste do Estado do Paraná vive situações peculiares no que diz respeito às questões lingüísticas e mesmo sociolingüísticas, pelas seguintes razões: a) existem cenários de fronteira com países hispano-falantes (Paraguai e Argentina); b) existem cenários de bilingüismo por conta da colonização da região. Estes dois fatores são responsáveis por uma situação de bilingüismo funcional, em que as línguas são usadas para fins socialmente determinados.

Pesquisas têm trazido à tona a discussão dos cenários de bilingüismo regional, de certa forma invisibilizado no contexto envolvente. Assim, Pereira (1999; 2000; 2001) mostrava o uso da língua alemã em uma área rural do oeste do Paraná, como esta língua era vista pelos seus usuários e em que medida ela se fazia ou não presente nas práticas de letramento escolar da comunidade. A pesquisa, em seus desdobramentos, passou a focalizar as idas e voltas de brasileiros para o Paraguai e retorno com implicações na escolarização dos filhos. Para os sujeitos de pesquisa de Pereira, a língua portuguesa era a língua da família, e esta mesma língua coexistia em seus repertórios verbais juntamente com uma outra língua, no primeiro caso, com o alemão, e no segundo caso, com o espanhol. Todavia, esta língua vernácula, trazida de casa, não era exatamente a língua que passavam a ver na escola. As crianças vivenciavam conflitos em que a língua vernácula passava a ser olhada como de prestígio menor, como uma língua de menor valia.

Na região Oeste há outros fatores que nos permitem categorizá-la como *sociolinguisticamente complexa* (cf. PEREIRA, 2002). Há cenários de bilingüismo indígena, conforme pesquisa de Teis (2007): segundo ela, as crianças e adolescentes Avá-Guarani têm como “língua materna” aquela de seu grupo étnico, o guarani. Todo o entorno das chamadas terras indígenas tem o português como língua majoritária e em alguns casos, este português divide espaço com o alemão. Na escola, a língua portuguesa ocupa o grande lugar de destaque e as demais línguas são invisibilizadas, menosprezadas e até, de certa forma, ignoradas. Considerando estas questões, não se pode negar que na região não haja somente cenários de bilingüismo; há, paralelamente, situações de línguas em contato ou mesmo em conflito, o que nos leva a concordar com o que reflete a pesquisadora Borstel (2003). Esta pesquisadora tem se preocupado em suas pesquisas com a situação de línguas em contato, que é o caso latente na região Oeste do estado do Paraná. Segundo a pesquisadora, é necessário trazer a discussão junto com as questões do processo de globalização e da transnacionalização conforme afirma:

É necessário salientar que os valores sociais, culturais, étnicos e lingüísticos estão se transformando com o processo de globalização e da transnacionalização, sendo por isso necessário interpretar as narrativas de suas histórias de colonizadores (imigrantes e seus descendentes) em uma comunidade de fala de línguas em contato, as pessoas de uma sociedade devem ter presente essa transformação de atitude lingüísticas, resultado das mudanças sócio-culturais e étnicas em uma nação como o Brasil com múltiplas facetas culturais e pluriétnicas. (BORSTEL, 2003:135)

Na maior parte das vezes, as coletas dos registros de nossas pesquisas partem de narrativas através das quais os sujeitos explicitam como se vêem e como vêem as línguas, tanto a materna como as demais de seus repertórios verbais, além dos valores atribuídos aos grupos étnicos e às crenças a respeito das línguas e os benefícios ou os ônus em aprendê-las ou não. Apesar destas complexidades em relação às questões de bilingüismo, de fronteira e de bilingüismo indígena, percebe-se que a opção pela segunda língua a ser ensinada na escola não contempla nenhuma das línguas faladas na região. Assim, a discussão de uma política lingüística é relevante para levar as questões lingüístico-sociais para dentro da escola.

## A SEGUNDA LÍNGUA PARA A ESCOLA EM CENÁRIO SOCIOLINGÜISTICAMENTE COMPLEXO

A reflexão que passamos a fazer é parte de uma pesquisa em andamento pelo pesquisador Costa, em decorrência de seu doutoramento no IEL/Unicamp sob orientação do Prof. Dr. Almeida Filho. Trata-se de um estudo sobre a implantação da segunda língua - inglês para crianças.

Esse tipo de ensino de língua estrangeira, doravante LE, parece ser bastante recente na cidade e novíssimo para o Brasil. Essa inovação parece advir de uma revisão da política lingüística no país, fruto da pressão de parte da coletividade e da crítica de lingüistas e lingüistas aplicados que apontam problemas e perspectivas para o ensino de línguas, tanto maternas como estrangeiras.

A política lingüística brasileira tem início no século XVIII com o Diretório dos Índios publicado por Marquês de Pombal. Neste diretório, o Marquês, provavelmente perce-

bendo a possibilidade de criação de uma identidade brasileira a partir da Língua Geral, língua criada a partir do contato dos europeus e as diversas comunidades indígenas do Brasil, determina a sua proibição e exclusividade do uso da língua portuguesa no Brasil. Para isso, determina a abertura de escolas para o ensino, dentre outras disciplinas, da língua portuguesa. Saltando alguns séculos, temos, no século XX novamente, a determinação do ensino de língua portuguesa em escolas de comunidades que tinham outras línguas como língua materna. Novamente, a lei aparece em momento de tensão entre países: se Pombal temia a virtual formação de uma república identificada pela Língua Geral, temia-se, no período da ditadura Vargas (1930-1945), a formação identitária dos imigrantes de origem alemã e italiana com os países de origem. E este papel de catalisador da identidade estaria na língua. Para evitar que esses laços em torno da língua e da cultura de origem se fortalecessem a ponto de torná-los uma república à parte no Brasil, pelo menos era esta a justificativa dos governantes, obrigou-se a se ensinar exclusivamente na “língua nacional”, o que para os governantes significava língua portuguesa. A justificativa de um possível desmembramento do Brasil não era válida do ponto de vista político ou mesmo histórico; no entanto, dadas as condições de então, procedeu-se a esta violência contra as etnias minoritárias. A fim de evitar a possibilidade, ainda que remota, de uma república independente, estabeleceram-se leis restritivas, uma delas, a lei de Nacionalização do Ensino de 1938, decretando que todo o material didático usado nas escolas freqüentadas e administradas por teuto-brasileiros fosse escrito em português e os diretores e professores deveriam ser brasileiros natos; além disso, proibia-se o ensino de LE (LE neste caso era o alemão ou italiano, ainda que fosse a língua materna dos cidadãos da região) a menores de 14 anos. Embora houvesse temor (injustificado) por parte das autoridades brasileiras em relação à língua como fator de desagregação em relação ao país, a Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos propugnava a integração dos teuto-brasileiros com os brasileiros falantes de português, uma vez que, segundo Kreutz (1994:40):

orientava para que se ensinasse em alemão nos primeiros anos e a partir da 3ª série do ensino deveria aprender português para se comunicar bem. A orientação servia como princípio, porém a deficiência no ensino de português era grande, seja porque o próprio professor não sabia melhor o vernáculo, seja porque o ambiente todo(família, e comunidade) estimulavam o uso do alemão.

Assim, pode-se perceber que havia a intenção de integração, inclusive com o aprendizado da língua portuguesa. No entanto, as condições objetivas de pessoal e ambiente dificultavam ou até mesmo impediam o alcance do objetivo. Percebe-se, assim, que a LE sempre foi vista como um elemento virtualmente perigoso à formação da identidade de brasileiro, pelo menos é o que demonstram estes fatos apresentados.

Na legislação educacional brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB), as questões lingüísticas aparecem em alguns artigos com a pressuposição de que a língua portuguesa é a língua única do país, com a exceção das línguas indígenas. No que tange à presença da LE no currículo, temos o artigo 49 do capítulo IX, cuja determinação é a de que:

o currículo do ensino fundamental obedecerá ao disposto no cap. 7 acrescidas das seguintes diretrizes:

I- será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem;

II- na parte diversificada do currículo, será incluído, obrigatoriamente, a partir da 5ª. série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

A LE será ensinada a partir da 5ª série, provavelmente por acreditar-se que a partir desta idade já estaria formada a identidade de brasileiro e falante da língua portuguesa, portanto, sem riscos de vir a ser cooptado por falantes de outras línguas.

Ao se elaborar uma lei, o legislador, provavelmente, leva em conta o momento presente, ou as leis já existentes, por isso não houve alteração em relação ao que anteriormente se fazia na orientação do ensino de LE. Não se poderia cobrar desses legisladores a percepção de que o mundo esta-

ria cada vez menor e que uma LE pudesse ficar a cada dia mais presente no cotidiano dos brasileiros urbanos e de determinadas classes sociais, e, por esta razão, o ensino deveria se dar cada vez mais cedo e de maneira cada vez mais eficiente, a fim de que os alunos cidadãos pudessem interagir com esta LE. A presença de LE no cotidiano dos brasileiros está tão comum que um deputado chegou a dizer que a língua portuguesa estaria ameaçada pela invasão de palavras novas e de aportuguesamento de gosto duvidoso de termos estrangeiros. Diz o deputado Aldo Rebelo, autor do projeto de lei (felizmente arquivado) em sua “justificação”:

De fato estamos a assistir a uma verdadeira descaracterização da língua portuguesa, tal a invasão indiscriminada e desnecessária de estrangeirismos - como *holding*, *recall*, *franchise*, *coffee-break*, *self-service* - e de aportuguesamentos de gosto duvidoso, em geral despropositados - como *startar*, *printar*, *bidar*, *atachar*, *database*. E isso vem ocorrendo com voracidade e rapidez tão espantosa que não é exagero supor que estamos na iminência de comprometer, quem sabe até truncar, a comunicação oral e escrita com nosso homem simples do campo, não afeito às palavras e expressões estrangeiras que nos chegam pela informática, pelos meios de comunicação de massa e pelo modismo em gera.

Esta percepção de que a LE, neste caso a língua inglesa, estaria tão presente no cotidiano que poderia até ameaçar a língua portuguesa, deveria servir de estímulo para que o ensino de LE começasse cada vez mais cedo, a fim de que os alunos-cidadãos percebessem que as línguas influenciam e são influenciadas por outras, que não há língua pura, isenta de “estrangeirismos” e que todos têm o direito de dominar mais do que a língua oficial do país. No entanto, a percepção do deputado não é a mesma de alguns formuladores de política oficial (embora com alguma semelhança pela restrição a habilidades), cuja visão é a de que a única função social da LE seria a leitura:

No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão italiano, etc.) e de grupos nativos somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro e fora do país. (BRASIL, 1998:20).

Porém, a população parece desejar saber falar a língua, uma vez que saber uma língua é falar esta língua. A sociedade não reconhece o conhecimento parcial de um idioma. A este respeito, a comunidade é bastante rigorosa inclusive com a própria língua materna a ponto de se dizer, quando alguém comete um deslize lingüístico, normalmente de ordem gramatical, que o indivíduo não sabe nem falar a língua (não que ele cometeu um erro de concordância, por exemplo). Embora o documento não defenda ou incentive o ensino de LE de modo instrumental, poderia ser assim entendido, mal entendido, diria. A respeito do ensino de LE instrumental apenas para leitura, Cagliari faz uma forte crítica, inclusive levantando dúvidas sobre o conceito de leitura, uma vez que, para que esta ocorra, é necessário se saber falar a língua, conforme salienta:

Um leitor que não é falante assume estratégias perante a língua diferentes do que faz um falante. Cria de certo modo uma “língua nova”, em grande parte baseada nas regras da própria língua, misturando regras que ele inventa como estratégia pessoal ou que erroneamente pensa que descobriu na LE. Tudo isso vai formando o conhecimento que ele tem dessa língua e, se por acaso, depois de certo tempo, resolver ser também um falante ouvinte dessa língua, será um desastre. O trabalho que terá então para se desfazer dos erros e interiorizar as verdadeiras regras da língua será tão grande, que dificilmente conseguirá um bom resultado. (CAGLIARI, 1995:153)

Além disso, corre-se um risco de se estabelecer uma discriminação de ordem social e ideológica: para quem pode pagar institutos de idiomas, todas as habilidades, mas para os alunos da rede pública, a leitura é o suficiente. Não estaríamos, neste caso, fazendo uma espécie de “discriminação” contra os alunos da escola pública com a alegação de que apenas parte da população tem a oportunidade de usar as habilidades orais na LE? Parece que sim, e devemos perceber que o poder público tenta aproveitar mudanças na legislação educacional para oferecer este importante difusor de cultura que é a LE desde a educação infantil.

A possibilidade do ensino de LE para alunos do ensino infantil e dos ciclos iniciais do ensino básico foi aberta por vários motivos, alguns de ordem demográfica, econômica e educacional, e naturalmente política. Em relação ao aspecto demográfico,



podemos verificar crescimento demográfico bem mais lento do que o de décadas anteriores. Os dados do IBGE ([www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)) demonstram acentuado declínio no crescimento demográfico: de 1950 a 1960, crescimento de 7,16%; de 1960 a 1970, de 4,97%; de 1970 a 1980, de 0,97%; entre 1980 e 1991, crescimento de 0,93%; e de 1991 a 2000, de 1,40%. Esses dados demonstram uma menor pressão por vagas escolares no ensino infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, e, conseqüentemente, uma possibilidade de maior alocação de recursos, dada a relação verba por aluno. Concomitante a este fator de desaceleração demográfica, houve uma significativa mudança da ordem tributária advinda da Constituição de 1988, na qual as entidades municipais passaram a contar com mais recursos e com a obrigatoriedade de investir pelo menos 25% de sua receita em educação. Esses fatores levaram a novas abordagens sobre a política lingüística e o ensino nos diversos municípios.

## **POLÍTICA LINGÜÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.**

Com a promulgação da LDB, abriu-se a possibilidade de haver uma parte diversificada do currículo, conforme prevê o parágrafo 5º do artigo 26. Esta possibilidade, juntamente com a introdução da hora-atividade para os professores das séries iniciais do ensino fundamental, conforme prevê o artigo 67, ensejou o ensino de novas disciplinas, dentre elas o de LE, com opção preferencial por idioma de abrangência internacional (usualmente a língua inglesa é a opção mais utilizada). Alguns municípios, por causa do advento do Mercado Comum do Cone Sul, Mercosul, optaram pelo ensino de espanhol.

As pressões pelo ensino de LE vêm da comunidade que percebe cada vez mais a necessidade de domínio de uma LE como valor educacional para fins acadêmicos e até mesmo para fins de empregabilidade. Almeida Filho aponta o descompasso entre a visão que a sociedade civil tem do valor de se aprender uma LE e as atitudes de governantes em relação ao ensino de línguas em escolas públicas.

A sociedade brasileira reconhece um valor educacional formativo na experiência de aprender outras línguas na escola. Reconhece

esse bem cultural ao garantir de alguma forma a presença da disciplina de Língua Estrangeira no currículo e mesmo quando duvida da eficácia do ensino escolar e leva seus filhos e a si mesma para aprender línguas em escolas e institutos particulares de idiomas. O poder dos governantes e administradores, por outro lado, tem expressado mal nos meandros de suas decisões e atos o valor de uma bem sucedida vivência educacional em outras línguas. (ALMEIDA FILHO, 2002:7).

O descompasso estaria em dar à LE um *status* de artigo de luxo, ou algo menos útil do que as demais disciplinas, como foi o caso de a LE ter sido transformada em atividade, deixando de ser uma disciplina curricular como as demais, pelo governo do Estado de São Paulo. Costa (1987:9) relata a questão da legislação referente ao status da L:

em dezembro de 1984, ao dispor sobre a elaboração do quadro curricular de ensino de 1º grau, a Resolução SE n. 355/84, indicando alterações nos conteúdos de núcleo comum, retirou o status de “disciplina” do componente curricular Língua Estrangeira, transformando-o em atividade”. Como essa Resolução causou dificuldades de interpretação e de implementação em vários estabelecimentos de ensino, a Secretaria de Educação acabou por substituí-la pela Resolução SE n.1/85. Entre outras coisas, definiu-se o caráter de “atividade”, entendendo-se por isso que o rendimento escolar do aluno em Língua Estrangeira para fins de promoção far-se-á apenas com base na apuração da assiduidade, e a avaliação de aproveitamento se fará para fins de acompanhamento e planejamento.

Assim, temos, por um lado, uma certa pressão da sociedade que anseia pela aprendizagem eficiente de uma LE e, por outro, um poder público que não percebe o valor formativo da experiência de se aprender uma LE, atentando apenas para a questão financeira do custo de se oferecer um ensino de LE para os alunos da rede pública, sem olhar para os benefícios que esta traz. Vê-se equivocadamente o ensino de LE como um artigo de luxo, o qual o Estado não pode distribuir igualmente para todos os alunos, ou, de modo ainda mais equivocado, acredita-se que haveria submissão ou exaltação a um ou outro país por se ensinar a língua majoritária daquele país, ou, ainda, que o ensino de LE poderia desprestigiar a língua nacional, neste caso a língua portuguesa.

As visões da sociedade e do poder público são diametralmente opostas em relação ao ensino de LE. A diferença pode ser percebida pelo teor das propagandas dos institutos de idiomas que demonstram uma eventual superioridade de quem conhece outro idioma. Embora caricata, a propaganda que passo a descrever pode dar uma amostra desta idéia de superioridade.

Na peça publicitária, o ator austríaco Arnold Schwarznegger, vestido como o exterminador do futuro II, aquele em que vem proteger a criança cujo destino é organizar a resistência contra as máquinas que viriam a dominar o mundo, desce por uma corrente e vê um indivíduo amarrado de cabeça para baixo e amordaçado. O exterminador apaga o pavio de uma carga com dinamites prestes a explodir, retira a mordaca do indivíduo e pergunta-lhe: *Do you speak English?* A resposta é negativa. Em seguida, pergunta: *Hablas español?* A resposta é igualmente negativa. Neste momento, o exterminador dá as costas, acende um palito de fósforos, reacende o pavio e sai deixando a vítima à própria sorte. Embora haja uma série de questões a serem feitas em relação à verossimilhança, tais como por que seria necessário falar qualquer língua para comunicar a existência de risco de vida, a mensagem da propaganda parece ficar bastante clara: quem não sabe inglês ou espanhol não tem salvação, ou não merece ser salvo.

Pode-se discutir uma série de questões em relação a esta propaganda: o gosto discutível, um possível incentivo à violência, até mesmo um caráter politicamente incorreto do ponto de vista lingüístico - afinal, por que somente quem fala espanhol ou inglês merece ser salvo? No entanto, não se pode negar que há na sociedade uma crescente valorização do domínio de idiomas estrangeiros. Valorização para a qual o poder público parece finalmente estar despertando, ao tentar introduzir o ensino de LEs desde as séries iniciais, embora ainda seja possível perceber sinais de incompreensão em relação aos benefícios do ensino de LE, como a ausência dessa disciplina nas avaliações do SAEB, ENEM e Exame Nacional de Cursos. Ausência esta que denota certo desleixo para com a disciplina de LE, e demonstra uma certa parcialidade neste sistema de avaliação; afinal, a avaliação deveria ter como fi-

nalidade informar ao poder público as qualidades e deficiências do sistema de ensino em cada uma das disciplinas, para que se mapeie os problemas a fim de tentar saná-los. Há indícios de que se deseja saber o que ocorre com a educação, o que é um sinal muito alentador. No entanto, em relação à LE, a ausência de um instrumento de avaliação parece demonstrar que não se quer nem ao menos saber o que se passa. Temos, neste caso, um claro sinal de desprestígio, ou desinformação das autoridades em relação à LE. Há, portanto, sinais dissonantes em relação à LE na escola pública: se, por um lado, ao introduzir a LE nas séries iniciais, e até mesmo no ensino infantil, por outro, ocorre um inequívoco sinal de prestígio e valorização desta disciplina, pois esta não é levada em conta na hora de se avaliar a aprendizagem, o que põe em xeque o caráter de seriedade do ensino da LE na escola pública. Afinal, o que se deseja? Ensinar a LE ou apenas mantê-la como um enfeite, algo destituído de sua mais importante função, que é a desenvolver o potencial intelectual de aprender línguas e, por conseguinte, “aprender maneiras diferentes de pensar e sentir, enfim de nos realizarmos como seres humanos” (COSTA, 1987: 72)? Esta questão crucial parece ainda não estar respondida pelas autoridades da educação: o que se quer com o ensino de LE na escola pública, incluindo agora as séries iniciais?

Temos, assim, questões de planejamento lingüístico a serem discutidas: por que ensinar LE nas séries iniciais? Qual a expectativa em relação ao ensino? E, finalmente, que língua escolher, principalmente, considerando-se as línguas “naturais” do contexto sociolingüísticamente complexo do Oeste paranaense?

## PALAVRAS FINAIS

Este texto teve como finalidade discutir questões de política lingüística com relação à escolha de segunda língua para a escola. O que se evidencia é uma espécie de “modismo” em relação a que língua “escolher”. Assim, as línguas “naturais” do contexto passam a ser desconsideradas, visto que nenhuma delas expressa relevância política e econômica. Assim, perguntamos, que línguas são estas? Alemão, a que

os próprios falantes dizem não ser “alemão de verdade”? Espanhol da fronteira, a que os falantes categorizam como “língua híbrida”, porque dizem haver traços marcadamente de origem indígena - o guarani? Italiano, que, igualmente, na maior parte das vezes, não tem as habilidades letradas? Estas não gozam o *status* que o inglês tem, pois esta é a língua do país de maior destaque no cenário político e econômico mundial. Esta é a língua do desejo, da sedução e é a língua que tem sido contemplada na maior parte dos casos como segunda língua para a escola. Por outro lado, os falantes das demais línguas regionais hoje vivem um movimento em diferentes direções: o alemão continua sendo a língua passada de pai para filho através da modalidade oral; o italiano vive um movimento de revitalização lingüística através do Círculo Italiano e do Centro de Cultura Italiana. Na universidade, a língua italiana passa a ser ofertada em nível de licenciatura; contudo, as vagas são menores se comparadas à oferta para a língua inglesa. O espanhol está em determinadas escolas públicas como segunda língua, e será implementada obrigatoriamente para o ensino médio nos próximos cinco anos. Apesar disto, a maioria das escolas oferece apenas o inglês como LE. No município de Cascavel, o espanhol é ensinado desde as séries iniciais, forçando uma nova discussão: o que seria o “biletamento e a bialfabetização”. São termos, provavelmente discutidos e vividos em outros países, nos quais as práticas de educação bilíngüe ocorram. No Brasil, contudo, isto é algo novo, não nominado, portanto, em termos de as crianças receberem, desde o início de suas vidas escolares, a formalização do saber letrado em duas línguas.

Há pela frente um vasto e árduo trabalho a ser feito. Talvez o maior seja tentar discutir as diversidades de línguas, tanto maternas quanto estrangeiras, na instituição escolar, que sempre primou pela unidade e sempre temeu a pluralidade, vista como desordem. Entretanto, há um enorme potencial para se revitalizar línguas alóctones, sejam européias, asiáticas ou ameríndias, em franco processo de extinção, dada a equivocada idéia de que o país era monolíngüe e que havia espaço apenas para a língua portuguesa.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Pontes: São Paulo, 2002.

BORSTEL, C. N. Identidades étnicas e situações de uso de línguas. In: **Palavra**, n. 11. Departamento de Letras. PUC/Rio, 2002

CAGLIARI, L.C. *Alfabetização & Lingüística*. Scipione: São Paulo, 1995

COSTA, R.V. *A implantação da língua inglesa para crianças: um estudo de caso*. Tese em andamento no Departamento de Lingüística Aplicada/Unicamp.

COSTA, D. Por que ensinar língua estrangeira na escola? EPUC-SP, 1987

BRASIL. Secretaria de Educação fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC / SEF, 1998.

PEREIRA, M.C. *Naquela comunidade rural, os adultos falam “alemão” e “brasileiro”. Na escola, as crianças aprendem o português: um estudo do continuum oral/escrito em crianças de uma classe bisseriada*. Tese de doutorado. IEL/Unicamp, 1999.

PEREIRA, M.C. *No Oeste paranaense língua e identidade em contexto sociolingüísticamente complexo*. Relatório de Pesquisa cadastrado na PRPPG - Unioeste, 2002.

TEIS, M. A. *Escrita e letramento com alunos Avá-Guarani: aulas de reforço*. 2007. 185 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2007.

Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Colegiado do Curso de Letras — Campus de Cascavel

REVISTA LÍNGUAS & LETRAS

Versão eletrônica disponível na internet:

[www.unioeste.br/saber](http://www.unioeste.br/saber)