



PRÁTICAS LINGUÍSTICAS EM UMA ESCOLA NA REGIÃO DE FRONTEIRA BRASIL/PARAGUAI: QUESTÕES POLÍTICO- LINGUÍSTICO-EDUCACIONAIS DE (NÃO) GESTÃO DE LÍNGUAS

Franciele Maria Martiny – franciele.martiny@unila.edu.br

Universidade da Integração Latino-Americana, Unila, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil;
<https://orcid.org/0000-0001-7613-2673>

Elisângela Redel – lizaredel@gmail.com

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste, Marechal Cândido Rondon, Paraná, Brasil;
<https://orcid.org/0000-0002-7929-7905>

Diana Milena Heck – dianaheck@hotmail.com

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, UFMS, Aquidauana, Mato Grosso do Sul; Brasil;
<https://orcid.org/0000-0002-6750-1809>

RESUMO: Este texto tem por finalidade apresentar reflexões em torno de um espaço plurilíngue em uma instituição de ensino pública da rede municipal, localizada no Oeste do Paraná, em região de fronteira Brasil/Paraguai. Para o desenvolvimento da pesquisa, nos amparamos nos estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa Políticas Linguísticas e Educacionais no Oeste do Paraná desde 2016 e nos princípios norteadores da gestão de situações de plurilinguismo e translanguagem (CANAGARAJAH, 2004; RAJAGOPALAN, 2013; CAVALCANTI, 1999; SEVERO, 2013; SPOLSKY, 2005, 2016; SHOHAMY, 2006). A partir de contato com a direção e com documentos norteadores da escola, verificou-se a presença de alunos provenientes do Paraguai, falantes de espanhol e guarani, desde 2007, sendo que estes perfazem aproximadamente 10% do total de estudantes anualmente matriculados nos últimos anos. Nesse sentido, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa e interpretativista que analisa o cenário dessa escola municipal evocando a necessidade de discussões para o fomento de práticas e políticas linguístico-educacionais adequadas a tais situações plurilíngues com ações translíngues e transculturais. Isso porque, apesar do ambiente sociolinguístico complexo, constatamos que não há (e não houve) qualquer política de acolhimento ou ações ligadas à inclusão, na gestão, das diferentes línguas presentes nesse contexto educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Política linguística; plurilinguismo; escola na fronteira.

1 PALAVRAS INICIAIS: PRÁTICAS LINGUÍSTICAS EM UMA ESCOLA NA REGIÃO DE FRONTEIRA BRASIL/PARAGUAI

Este trabalho focaliza uma escola municipal brasileira de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, localizada no extremo Oeste paranaense, em um distrito situado na fronteira com o Paraguai, às margens do Rio Paraná, região lindeira ao Lago de Itaipu¹. Neste cenário, verificamos que

¹ Trata-se de uma região que já sofreu diversas reconfigurações territoriais (Souza, 2009, p. 104), como aconteceu logo após a Guerra do Paraguai, em 1888, no processo de ocupação iniciado pelo Brasil e pela Argentina. Também mais tarde sofreu um processo de colonização, principalmente por descendentes de imigrantes teuto-brasileiros, a partir da década de 1940 e, após a década de 1990, houve uma nova reconfiguração de fronteira com a criação do Bloco Econômico do Cone Sul, o Mercosul. Embora a história de ocupação oficial do município esteja relacionada à década de 1950, a área correspondente ao distrito em questão apresenta vestígios de ocupação que datam desde o século XVI (MORESCO, 2006).

há alunos do país vizinho como estudantes regulares há alguns anos. No próprio Projeto Político Pedagógico (PPP, 2019)² do estabelecimento de ensino, há a menção da presença de alunos da localidade e do Paraguai, sendo que há uma única referência a esse contexto no documento todo, como será mostrado ao longo deste texto.

Devido à verificação desse contexto, houve o interesse em pesquisar como está sendo feita a gestão das línguas no estabelecimento de ensino, uma vez que haveria, além de português, outros idiomas presentes naquele espaço, como o alemão, por exemplo, falado pelos alunos descendentes de imigrantes germânicos³, o guarani e o castelhano, línguas oriundas de estudantes não brasileiros que moram nessa fronteira e frequentam a escola. Nosso enfoque de pesquisa se efetiva porque reconhecemos que, em regiões de contato de línguas e culturas, as demarcações geográficas nacionais, que são também ideológicas, representam um grande desafio para todos aqueles que participam da gestão da educação em seus diferentes níveis. Isso porque, comumente, a diversidade linguística e cultural, bem como a gestão do plurilinguismo, são encaradas como um problema para a escola, que não está preparada para lidar com essa realidade complexa (cf. BERGER, 2015, p. 150).

A localização do distrito também é um fator complicador quando se trata do desenvolvimento de projetos de extensão da universidade pública situada no mesmo município. Essa prática fica mais restrita a algumas escolas mais próximas da sede, pois há dificuldade de locomoção dos agentes envolvidos, sendo necessários mais recursos e disponibilidade de tempo.

De semelhante modo, as regiões de fronteira, no que diz respeito às línguas, têm recebido pouca atenção, seja pela implementação de projetos de execução governamentais, seja em projetos de pesquisa. No caso da escola foco do presente estudo, constatamos que nenhuma investigação voltada às práticas (trans)plurilinguísticas daquele contexto foi realizada até o momento, o que incide no possível não reconhecimento e valorização da diversidade linguístico-cultural local (cf. ALTENHOFEN, 2013) e, por outro lado, também justifica a escolha da escola para este estudo.

Diante desse panorama inicial, na sequência, apresentaremos algumas reflexões acerca dos conceitos teóricos que norteiam nossa pesquisa e pelos quais acreditamos que seja possível analisar os dados levantados na escola focalizada. Ademais, apontaremos considerações reflexivas em torno de análise documental dos dados coletados com a direção para entender como o espaço escolar se posiciona em relação ao plurilinguismo ali presente com relação à (não) gestão das línguas.

² O PPP estava no momento da pesquisa em fase de reformulação e construção, sendo que ainda não estava em vigor, mas foi disponibilizado para este estudo, sendo que o documento está sendo feito pelo corpo docente da escola, pelo setor administrativo, pela diretoria da APM, pelo Conselho Escolar e pelas esferas superiores sempre que for necessário até estar finalizado.

³ Por conta do enfoque deste artigo, não será analisada a questão da língua alemã presente na comunidade neste momento.

2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS VISANDO O PLURILINGUISMO E PRÁTICAS DE TRANSLINGUAGEM: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

De acordo com as considerações de Severo (2013), devido à conjuntura sociopolítica da própria constituição da disciplina (com as tradições americana, europeia e soviético-russa), o conceito de política linguística sempre foi, e continua sendo, complexo e polissêmico. Para a autora, a heterogeneidade do referido campo de conhecimento tem variado entre os seus objetivos e níveis de intervenção. Como exemplo disso, cita a relação das políticas com o planejamento linguístico que, em certos momentos, é concebido como mera aplicação da política linguística, e, em outros, como a sua força motriz, desencadeando diferentes visões teórico-metodológicas adotadas por distintas perspectivas de estudos.

Sobre o tema, Rajagopalan (2013) afirma que a área de estudos da política linguística foi reconhecida e institucionalizada como tal há mais ou menos meio século, embora a questão política sempre estivesse presente ao longo de toda a história. Para o autor, “[...] a política linguística tem norteado, de maneira escancarada ou muitas vezes sutilmente velada, os objetivos e as prioridades do ensino de línguas” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 144), influenciando diretamente a tomada de decisões no que tange às políticas educacionais de forma geral.

Spolsky (2016) cita que, como fenômenos essencialmente sociais, as políticas linguísticas têm três componentes descritíveis interligados, mas independentes: práticas, crenças e gestão. As primeiras são consideradas as escolhas e os comportamentos observáveis – o que as pessoas fazem – como os aspectos linguísticos escolhidos e a variedade de linguagem usada. Já as crenças são os valores atribuídos às variedades e aos traços linguísticos, o que nem sempre pressupõe a prática. Por outro lado, a gestão linguística é o esforço observável e explícito desencadeado por alguém ou algum grupo que tem sobre os participantes um domínio para modificar suas práticas ou crenças. Como exemplo dessa última instância da política linguística, Spolsky (2016) menciona uma constituição ou uma lei estabelecida por um estado-nação que determina alguns aspectos do uso oficial da linguagem.

No caso do Brasil, as diferentes formas de gestão das línguas culminaram na centralização de uma única língua, a portuguesa, como representante da cultura nacional (o ideal *uma nação, uma língua*) que está presente, por extensão, no sistema educacional. O que ocorre, frequentemente, é que pessoas que passam pelo processo de escolarização no Brasil formam-se monolíngues, mesmo havendo uma disciplina de língua estrangeira no currículo. Isso porque, as ações de gestão de línguas para o universo das escolas, nas palavras de Ribeiro, “[...] são isentadas da preocupação de formar indivíduos bilíngues capazes de interagir em outras línguas, que não a oficializada como língua nacional do Estado” (2015, p. 174). Assim, a educação nas regiões de fronteira, embora apresente demandas linguístico-educacionais específicas, possui, frequentemente, as mesmas ações governamentais adotadas nos demais locais, o que foi verificado também por este estudo.

Conforme Ribeiro (2016), apesar da forte influência do Estado, o fenômeno da gestão de línguas pode ser encontrado em diferentes esferas, como é o caso do microuniverso da esfera escolar. Nesse sentido, a escola, como instituição constituinte do conjunto que conforma o quadro de gestão do Estado, por meio de uma série de aparatos e técnicas, contribui para a efetivação e consolidação de projetos político-linguísticos. Os educadores, nesse contexto, são importantes gestores das línguas, possuindo um papel fundamental na administração das situações de uso das línguas e das políticas linguísticas pelo Estado e por órgãos relacionados ao governo, bem como por parte de indivíduos ou grupos que disponham de meios e/ou autoridade para fazer isso, com base em interesses e recursos diversos, além de condições ideológicas (SPOLSKY, 2005; 2016; RIBEIRO, 2016).

Em salas de aulas plurilíngues, Canagarajah (2004) explica a pertinência do conceito da translíngua, que se considera especialmente relevante para o contexto que está sendo abordado neste estudo. Essa perspectiva na área de ensino de línguas problematiza o modo como os participantes da sala de aula se engajam enquanto indivíduos dotados de repertórios linguísticos complexos, a partir de atitudes críticas em relação ao ensino de variedades prestigiadas, mas sem abandonar a ideia de ensinar e aprender as mesmas. Nesse cenário, as diferentes linguagens fazem parte dos repertórios e são usadas para distintos propósitos comunicativos, sendo negociadas a todo momento. Dessa forma, não há uma divisão tão rígida entre as línguas presentes no espaço, mas usos linguísticos que pressupõem diferentes funções para distintos falares. É um direcionamento no qual as normas das práticas translíngues são relativas, variáveis, heterogêneas e emergentes, não centralizando a atenção no aspecto gramatical, mas funcional das línguas.

Seguindo essa mudança de paradigma linguístico, político e ideológico, García e Wei (2014) constroem o que chamam de translínguas. Para eles, as translínguas são manifestadas quando um sujeito faz uso de seu repertório linguístico, não se importando se ele estará se comunicando no que culturalmente, politicamente e socialmente convencionou-se chamar de língua inglesa, língua espanhola, língua francesa, língua portuguesa etc. Este construto traz a ideia de que *não sabemos uma língua totalmente. O que sabemos ou possuímos são repertórios dessas línguas* (BLOOMAERT, 2010). E a ideia do prefixo –trans nos remete ao ir além do construto monolíngue, estanque e não dinâmico das linguagens. Ir além também do bilinguismo e multilinguismo que consideram as línguas como dois ou mais sistemas autônomos, separados, segmentados e não dinâmicos (LEROY, 2018, p. 74 – grifos nossos).

Por este viés, Canagarajah (2004) relembra que as práticas translíngues não são novas, pois sempre existiram em diversas partes do mundo (que por si mesmo é heterogêneo e múltiplo), mas principalmente presentes nas comunidades indígenas. O que é recente, assim, são apenas as teorias sobre elas. Ocorre que, como afirma o referido teórico, as ideologias dominantes opressoras e colonizadoras apagaram por muito tempo tais práticas, por irem em direção oposta à homogeneização linguística em seus projetos de estados-nações.

As práticas translíngues, nesse sentido, possuem uma visão mais plural em que há a inserção de todos os falares em momentos diferentes para distintos propósitos, o que abre espaço para os falares minoritários, por vezes apagados no espaço escolar, estigmatizando seus falantes. De modo oposto, quer-se aproveitar os conhecimentos que os discentes já possuem e acrescentar outros, sem substituir os saberes que já carregam.

Portanto, há uma mudança de postura pedagógica nessa atitude de envolver práticas translíngues e, assim, transculturais, desenvolvendo um saber construído conjuntamente em que os falantes possuem conhecimentos de diferentes níveis linguísticos. Desse modo, não é preciso (e nem possível!) o docente “dominar” todas as línguas e variedades de uma mesma língua. É possível que o educador faça a mediação nos espaços para que as línguas e suas variedades possam ser usadas em algumas situações. Essa postura permitiria desencadear não apenas o uso e o contato, mas também um viés mais crítico em torno dos usos linguísticos e o poder que os perpassa.

Pelo viés do pluriculturalismo e do plurilinguismo, concorda-se com Hamel (2001) para quem o uso de tais termos apontam para uma noção de enriquecimento cultural. Apesar das diferenças existentes entre línguas e culturas, principalmente quando se trata do encontro entre sociedades dominantes com sociedades minoritárias, como no caso dos povos indígenas, elas se assumem e apoiam-se para a preservação e enriquecimento mútuo das culturas.

No caso brasileiro de planejamento linguístico, o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) vem desenvolvendo diversas ações a fim de expandir os espaços para a realização de políticas públicas para a valorização das línguas. Podemos citar o Decreto N° 7.387, de 9 de dezembro de 2010, que instituiu o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). Trata-se de um instrumento oficial de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas faladas pelos muitos grupos presentes na sociedade brasileira. Um exemplo é a publicação pelo IPOL, em 2011, do primeiro Inventário da Língua Guarani-Mbyáa (MORELLO; SEIFFERT, 2011).

Entretanto, apesar do Brasil ser esse país plurilíngue com cerca de duzentas e setenta e quatro línguas indígenas, faladas por 315 etnias distintas (IBGE, 2010), além de outras 70 línguas pertencentes a comunidades descendentes de imigrantes, comunidades quilombolas e comunidades surdas (Língua Brasileira de Sinais e língua indígena de sinais Urubu-Kaapor), ainda a diversidade é recorrentemente apagada e não valorizada (OLIVEIRA, 2008).

Algo semelhante ocorre com a língua espanhola, que recorrentemente não possui o mesmo *status* (econômico, político, cultural) que o inglês, além das variantes latino-americanas do idioma serem também menos valorizadas que as da Espanha. Rajagopalan (2013) retoma essa problematização e hierarquização entre as línguas, lembrando uma prática já consagrada de supervalorizar o que vem de fora. O autor ressalta a desconfiança em relação à nossa capacidade e competência de desenvolver

posições e propostas próprias, moldadas para atender às nossas necessidades e às peculiaridades específicas da nossa realidade.

Assim, caso não haja uma mudança de postura com relação aos nossos espaços escolares, haverá a repetição de um modelo de ensino de língua reducionista, uma vez que “[...] a criança criada em um ambiente monolíngue é privada das possibilidades abertas a um bilíngue” (SPOLSKY, 2016, p. 36). Assim, se o mesmo padrão de escolha da língua estrangeira se repetir, priorizando sempre a língua inglesa, ainda que diante de um espaço que poderia ter outras línguas, os falantes/alunos continuarão a ver o próprio local e suas práticas em relação ao Outro como fragmentadas. Isso porque, muitas vezes, as escolhas teórico-metodológicas para esse aluno direcionam-no para uma visão de mundo que não reconhece a fronteira, da qual ele faz parte, como um espaço que deveria reconhecer como práticas identitárias as pluralidades ali existentes.

Sob este viés, Ribeiro (2015) menciona que a situação fronteiriça propicia a presença de crianças paraguaias ou de ascendência paraguaia nas escolas públicas brasileiras, mas esse encontro não acontece sem conflitos e antagonismos. Se, por um lado, essa fronteira pode apresentar-se como um espaço transcultural onde seus habitantes poderiam atravessá-lo usufruindo da heterogeneidade presente nesse espaço, propiciando a circulação entre os países, por outro, há também o desenvolvimento de manifestações atitudinais como é o preconceito (social e linguístico). A pressão para que aprendam o mais rápido possível o português e usem, exclusivamente, essa língua no espaço escolar, transforma o espaço plural da fronteira em uma barreira, não física, mas simbólica, através do silenciamento de suas multiculturalidades. Tal aspecto é o que será mais amplamente discutido adiante, na próxima seção deste estudo.

3 SOBRE A ESCOLA, A COMUNIDADE E OS PARTICIPANTES: ANÁLISE DO CONTEXTO DE PESQUISA

De acordo com registros da instituição de ensino pesquisada, suas atividades começaram em 1958, no início da colonização do município. Nessa época a escola contava com 42 alunos, que eram regidos por uma única docente, num prédio de madeira com duas salas de aula e uma pequena cozinha. Em decorrência da crescente demanda, pouco mais de dez anos após sua inauguração, no ano de 1967, a escola precisou ser reconstruída. Cabe salientar que, embora a escola exista desde a década de 1950, documentos anteriores a 1983 foram queimados, faltando partes históricas de seu arquivo.

Atualmente, a escola funciona em dois períodos, matutino e vespertino. A turma de 1º ano, 2º ano e 5º ano, no turno da manhã (07h30 às 11h30) e, no período vespertino (13h30 às 17h30), as turmas de Pré I, Pré II, 3º ano e 4º ano. Os dois turnos são necessários, pois há, apenas, 03 salas de aula, 1 sala

onde funciona a biblioteca e 1 sala de informática. Com a falta de espaço, a escola não poderia funcionar em apenas um turno com 6 turmas.

Para todas as turmas, a língua estrangeira ofertada é o inglês⁴, desde 2002, o que se repete nas demais escolas do município. A referida disciplina está inserida na Matriz Curricular do eixo denominado “Parte diversificada”, ou seja, não está situada na parte do eixo comum como a língua portuguesa, e possui uma aula semanal de 45 minutos, diferentemente do português que possui seis aulas semanais.

Compreendemos que o fato de o inglês vigorar desde sempre como a única oferta de língua estrangeira na escola já demarca um posicionamento linguístico em relação ao próprio contexto geográfico e social da instituição, uma vez que se situa em fronteira com o Paraguai, e, por isso, seria pertinente que, além do inglês, fosse ofertado o espanhol. Além disso, não podemos esquecer da herança histórica de imigração alemã, que também seria um idioma igualmente relevante por todo o contexto, como já apontado por Martiny (2015).

Ademais, verificamos que a língua portuguesa é considerada, na matriz curricular da escola, como a única língua materna dos alunos matriculados, o que pressupõe que não há práticas pedagógicas e políticas educacionais diferenciadas e condizentes com as especificidades sociolinguísticas locais já mencionadas. Esse referencial curricular fundamenta-se no documento normativo para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais) da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – a AMOP (2014), nos quais constatamos que as línguas faladas pela comunidade e também presentes no cotidiano escolar não são reconhecidas no quadro de gestão de línguas (cf. BERGER, 2015, p. 147).

Observamos, dessa maneira, que a adoção de uma outra língua de instrução pelas escolas atende a um conjunto de ideologias e políticas linguísticas implementadas historicamente em determinada sociedade. Ao considerar o contexto brasileiro, por exemplo, a escolha pela oficialização da língua portuguesa como língua nacional reflete todo um conjunto de saberes, práticas e mecanismos da política linguística do país (SHOHAMY, 2006). Reflexo disso está na política oficial do Estado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96). Os citados documentos afirmam que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa. As demais línguas serão inseridas como língua estrangeira na parte diversificada dos currículos escolares.

Conforme o documento da AMOP (2008, p. 18), referente ao currículo básico para escola pública municipal em língua estrangeira moderna (LEM), o ensino de línguas estrangeiras é obrigatório no ensino fundamental (anos finais)⁵, mas não há referências na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 em relação

⁴ A nomenclatura adotada é L.E.M. Inglês, ou seja, Língua Estrangeira Moderna.

⁵ Conforme a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que fez alterações do texto das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Artigo 26, parágrafo 5º, passou a ser obrigatório o ensino da Língua Inglesa a partir do sexto ano, no currículo do Ensino Fundamental – Anos Finais.

ao ensino de LEM na Educação Infantil e Ensino Fundamental (Ano Iniciais). Assim, fica ao encargo dos municípios a decisão de integrar uma LEM, assumindo seu financiamento e gestão (cf. GIMENEZ, 2013, p. 209). Entretanto, o Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações (2018)⁶, criado para fins de articulação e construção de um referencial curricular único, trata somente da língua inglesa como LEM curricular, o que aponta para eventual preferência e prestígio dado a esse idioma no documento oficial. Tal política linguística confere ao inglês, no contexto brasileiro e latino-americano, maior importância para fins comerciais, econômicos e políticos, e, também, linguísticos, mesmo que a língua oficial predominante do espaço seja o espanhol, seguido do português.

De acordo com o documento da AMOP (2008, p. 18-19), a escolha pelo idioma, assim como prevê a legislação, deveria atender aos interesses da comunidade e à função que essa língua desempenha nela, seu uso e importância. No caso da região Oeste do Paraná, isso significa levar em consideração sua configuração histórica, marcada pela povoação de descendentes de imigrantes europeus, e seu espaço geográfico, território de fronteira com o Paraguai.

Com relação ao corpo docente atual da escola pesquisada, há sete docentes mulheres atuando nos cinco níveis de ensino, sendo uma colaboradora contratada e outras seis efetivas. A maior parte, seis delas, são formadas em Pedagogia e uma é formada em Educação Física. Isso significa que a disciplina de LEM é ministrada por profissionais que não possuem, necessariamente, formação na área de ensino de línguas. Essa situação demonstra o pouco comprometimento dos órgãos públicos com o planejamento do ensino plurilíngue, visto que deveria prever a formação/capacitação de professores para atuarem na área. Ademais, somente a autorização pela inserção de um idioma estrangeiro no currículo não é sinônimo de que há manutenção e promoção do plurilinguismo das escolas. Do mesmo modo, leis e resoluções não garantem que seu conteúdo seja cumprido na prática, já que, na Resolução CNE/CEB 7/2010, no Artigo 31, parágrafo primeiro, consta: “Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.” (BRASIL, 2010).

No educandário estudado, a direção, a coordenação e a pessoa responsável pelo setor administrativo possuem formação em História. No total, há 20 funcionários. Destacamos que o cargo de bibliotecário é ocupado por uma zeladora adaptada, a qual está afastada por motivos de saúde. Por isso, a troca de livros e organização da biblioteca está sendo realizada pela coordenadora pedagógica da escola. Vale ressaltar que, conforme a diretora, a biblioteca conta com um acervo bem amplo, mas não dispõe de material diferenciado para alunos que possuem outro repertório linguístico que não o português e, em uma escola em contexto de fronteira, isso deveria figurar como prioridade, já que naturalmente podem

⁶ Válido para o Sistema Estadual de Educação Básica do estado, incluindo a Rede Estadual, as Redes Municipais e a Rede Privada de ensino.

receber alunos que não falam o português como língua materna. Além disso, a biblioteca da escola deveria ter um acervo em espanhol, mesmo que básico, por se tratar da língua presente na comunidade de fronteira.

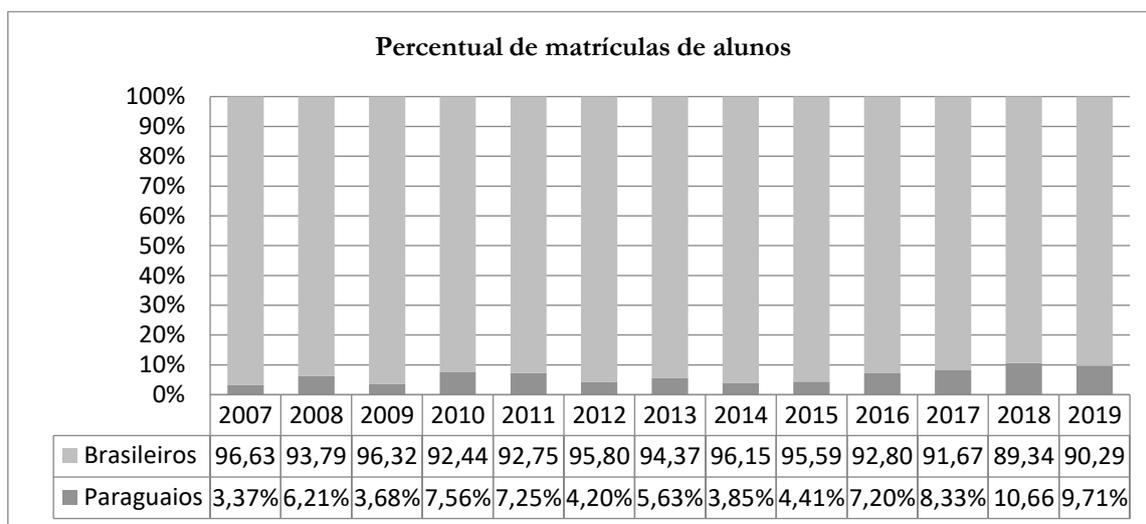
De acordo com os dados levantados na secretaria, a escola possui 103 alunos (53 discentes no matutino e 50 no vespertino), sendo que 10 deles são nascidos no Paraguai, ou seja, representam quase 10% do total do alunado e moram, de modo geral, na parte urbana da localidade. Alguns alunos vivem no interior e vêm de ônibus para a escola. Segundo informações da direção, para terem direito a frequentar a escola brasileira, é preciso que haja a comprovação de que residem no Brasil. De outra parte, não há um levantamento ou acompanhamento pela instituição em relação à permanência ou ao sucesso escolar desses discentes.

A problemática de acolhimento de alunos da fronteira é focalizada também no estudo de Schlosser e Frasson (2012), em escolas públicas municipais do Oeste paranaense, que possui alunos brasiguaios em várias escolas. De acordo com informações obtidas por meio de entrevistas com os professores daquelas escolas, esses estudantes, “[...] são quietos introvertidos, lutam para conviver nesse espaço de contradição entre as duas culturas: a que ele traz consigo de outro país, cujas práticas escolares apresentam uma cultura ligada ao castigo por errar, e a que se apresenta no espaço de convivência da escola atual, que ele ainda não conhece” (SCHLOSSER e FRASSO, 2012, p. 05).

Assim, os supracitados autores afirmam que a legislação brasileira, enquanto um país integrante do Mercosul, reconhece e oficializa o documento que é trazido pelo aluno em espanhol, mas, ao mesmo tempo, nega, através da escola, a identidade e os traços culturais que esse estudante traz, em seu movimento pela/na fronteira, uma vez que a maioria dessas crianças foi alfabetizada em espanhol e é oriunda da zona rural. De semelhante maneira acontece no contexto que está sendo estudado, onde as crianças paraguaias são aceitas como alunos regulares e alocados em séries conforme avaliação de equivalência de estudos, mas nesse processo não é considerada a perspectiva sociocultural, linguística e identitária desses discentes, o que garantiria sua melhor inclusão e participação na comunidade.

Em conformidade com os registros e dados fornecidos pela secretaria da escola, verificamos que a presença de alunos provenientes do Paraguai ocorre desde 2007, chegando a alcançar 10,66% do total de matrículas no ano de 2018, como pode ser observado no gráfico a seguir.

Gráfico 01 – Percentual de matrículas de alunos

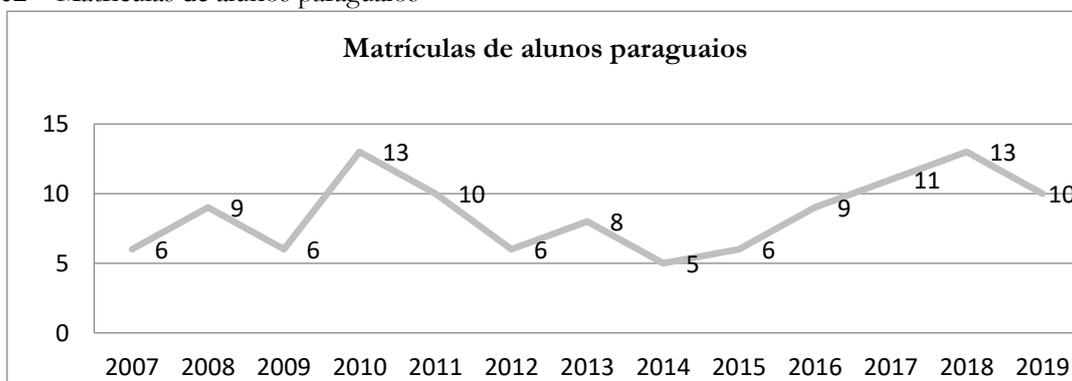


Fonte: Organizada pelas pesquisadoras

Notamos que o percentual de matrículas de alunos paraguaios apresenta oscilações consideráveis e tem os menores registros em 2007, 2009 e 2014, respectivamente com 3,37%, 3,68% e 3,85%. Afora 2012 e 2015, anos em que esse percentual chegou a 4,20% e 4,41%, na maioria dos demais períodos essa taxa mantém-se acima de 5%, com destaque para os quatro últimos anos. Ou seja, em relação ao número de matrículas de alunos brasileiros, sempre acima da 90%, as crianças paraguaias representam uma pequena parcela do corpo discente da escola, mas sempre presente e por isso importante.

Essas alterações do número de matrículas ao longo de treze anos podem ser mais bem visualizadas no gráfico seguinte, que identifica uma tendência positiva e crescente. Vale ressaltar que a aceitação de alunos do Paraguai depende do número de vagas disponíveis na escola, de modo que o indicador poderia ser ainda maior em alguns anos, se houvesse mais vagas.

Gráfico 02 – Matrículas de alunos paraguaios



Fonte: Organizada pelas pesquisadoras

De acordo com informações da direção, a maioria dos pais desses estudantes imigrantes não possui educação formal, o que os impossibilita auxiliar os filhos nas tarefas de casa e no acompanhamento das demais atividades realizadas pela escola. A questão da aprendizagem é o fator mais complicador, porque os alunos que são paraguaios chegam e, geralmente, não sabem falar nada em português e, assim, não compreendem as explicações dos professores, as comandas dos exercícios e, ainda, não conseguem interagir com a comunidade escolar (bibliotecária, colegas, professores, etc.).

Levantamos a informação de que não há nenhum professor que compreenda as línguas guarani e castelhano, os quais relatam dificuldades até mesmo em situações de comunicação básica com os pais dos discentes paraguaios quando há entregas de boletim ou reuniões pedagógicas. Ou seja, o português é exigido em todos os contextos de interação, bem como em contextos avaliativos. Essa situação merece atenção, pois a gestão de línguas, como já citado, refere-se à forma como instituições, grupos e/ou indivíduos lidam e intervêm sobre suas línguas ou o plurilinguismo.

O que acontece, geralmente, é que os alunos falantes de outras línguas que estão matriculados nas escolas brasileiras, automaticamente, devem falar português, produzindo uma repressão ao bilinguismo, pois a língua de prestígio domina as práticas linguísticas e há o apagamento de outros falares minoritários. Assim, falar mais de uma língua é considerado um obstáculo educacional. Mesmo o guarani, por exemplo, sendo considerada língua oficial no Paraguai ao lado do espanhol⁷, desde a constituição de 1992, sofre o desprestígio. Isso porque, na prática, o guarani carece de todos os atributos próprios da língua oficial, sendo caracterizada como a *língua de casa*, ou seja, mais utilizada em contexto familiar (MELIÁ, 1997; PERES, 2001).

Sagaz (2016) descreve a problemática do contexto de escolas brasileiras quando essas acolhem as crianças monolíngues em espanhol ou guarani, apontando que haverá o desenvolvimento de duas situações: sujeitos monolíngues em espanhol, submersos em uma cultura escolar monolíngue em português e/ou indivíduos bilíngues (espanhol/guarani) submergidos em uma cultura/sociedade monolíngue. Assim, o projeto da escola pode levar, conseqüentemente, ao monolinguismo, pois o aluno é imerso em uma sala de aula na qual é utilizada uma língua que não a sua materna para instrução, o que o obriga a abandonar totalmente a sua primeira língua – naquele espaço e contexto – e aprender a língua da sala de aula, assim como tão somente as práticas de letramentos da língua de instrução.

Algo semelhante ao relatado por Sagaz (2016) parece ocorrer no contexto da escola pesquisada também com relação à variedade dialetal do alemão que alguns alunos brasileiros trazem do ambiente familiar. São crianças que não apresentam o português como língua materna, mas que, no contato com a

⁷ O guarani paraguaio é implementado alternativamente como uma versão espanholizada: o fato é que o guarani é um termo genérico que inclui todas as ramificações da fala guarani, tanto as do guarani dos indígenas como as da população não indígena.

escola, desenvolvem um processo de silenciamento, antipatia e indiferença dessa língua. Como afirma Altenhofen (2013, p. 100),

[...] o ambiente escolar está repleto de exemplos de ‘insensibilidade cultural’ para o plurilinguismo e as especificidades da língua minoritária do aluno. Em nossas pesquisas de campo para o projeto ALMA-H (Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata: Hunsrückisch), nos deparamos constantemente com a situação em que a escola, que teria em seu currículo a tarefa de adicionar/ensinar línguas às competências dos alunos, foi apontada pelos pais, falantes bilíngues em alemão e português, como o ambiente onde seus filhos “deixaram/pararam de falar o Hunsrückisch.

Sobre aspectos em torno da aprendizagem do alunado, há no PPP (2019) da escola a menção às dificuldades das crianças. Os problemas estão relacionados, segundo o documento, à atenção e à concentração exigidas nas atividades propostas e à falta de estímulo por grande parte das famílias. Não há algum apontamento sobre a questão linguística das crianças que não possuem o português como língua materna, mas aparece recorrentemente nos depoimentos da direção como um fator complicador para o sucesso escolar da criança, que deveria entrar na escola sabendo falar o português. Nesse âmbito, ignorar a língua materna desses indivíduos no processo de letramento e nos demais momentos de ensino-aprendizagem em uma escola situada na fronteira é, segundo as considerações de Rodrigues; Mongez e Ferreira (2016), anulá-lo, excluí-lo e desconsiderar a multiplicidade de línguas existentes no país.

A exemplo dos supracitados autores, entendemos que os educadores podem fazer a diferença nesse ambiente, utilizando algo sobre a língua e a cultura do país vizinho como facilitadores e não como empecilhos para a escolarização, no desenvolvimento de práticas translíngues. Isso porque, em consonância com Altenhofen (2013, p. 103), o conceito de política linguística, enquanto “campo de decisões das relações da sociedade com as línguas”, como já citado, não está limitado às ações de órgãos governamentais, mas engloba as atitudes e decisões da sociedade em seus diversos âmbitos. No caso específico do espaço pesquisado, poderia envolver uma ação conjunta da direção, coordenação, professores, alunos, funcionários e familiares caminhando para que as barreiras linguísticas e a diversidade cultural possam ser utilizadas como elementos que atraem os alunos para o ensino, não para segregá-los e rotulá-los como (não) falantes do português. Até porque, a comunidade escolar como um todo, assim como os docentes, funcionários, também são sujeitos da fronteira e participantes deste contexto.

Muitos dos conflitos que ocorrem em sociedades plurilíngues, com presença de línguas minoritárias, derivam do equívoco de delegar todas as responsabilidades do destino das línguas ao Estado (ou à escola como instrumento do Estado) e supor equivocadamente que as ações individuais em relação a línguas não têm qualquer efeito sobre esses conflitos, que se acredita serem resolvidos exclusivamente por ações do poder público (ALTENHOFEN, 2013, p. 104).

No âmbito das políticas linguístico-educacionais, o PPP (2019) elenca, no item 7.5.15, a Concepção de Educação Inclusiva e Diversidade, quando são relacionadas questões que envolvem algumas minorias, como negros, pobres e índios, mas não há menção à situação da conjuntura mais imediata que seria a presença e a inserção de discentes em contexto minoritário. Nesse aspecto, seria importante uma postura plural, aberta e inclusiva da escola, no sentido de garantir voz às minorias que integram seus espaços e promover ações voltadas à conscientização linguística, condizentes com a diversidade em seu entorno e com as competências exigidas para fazermos parte de um mundo cada vez mais globalizado, transcultural e transfronteiriço.

No item 8.2 do PPP (2019), sobre a flexibilização do currículo, consta a preocupação com a efetivação da inclusão e, para isso, o professor da classe deve modificar suas atividades e avaliação, tornando-as mais adequadas às necessidades dos educandos. No entanto, verificamos com a direção da escola que essas adequações das práticas pedagógicas para os alunos brasiguaios praticamente não ocorrem em sala de aula, o que evidencia que se entende inclusão somente no sentido de acolher alunos portadores de deficiência, mas não a linguística e cultural. De outra parte, a questão da inclusão desses alunos no contexto educativo é uma situação que vai além de questões de ensino-aprendizagem quando, na verdade, existe todo um cenário de exclusão da cultura, da falta de respeito às origens e à sua língua materna. Ou seja, “[...] é como se, de forma retrógrada, quiséssemos que simplesmente o aluno, de uma hora para outra, esquecesse tudo com o qual ele conviveu desde que nasceu, a língua que aprendeu quando começou a falar, e chegasse à escola apenas para ‘receber’ tudo a ser ensinado” (RODRIGUES; MONGEZ e FERREIRA, 2016, p. 69).

Verificamos, ainda, alguns temas socioeducacionais, chamados de “Desafios Contemporâneos”, no PPP (2019). São eles: História e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Lei nº 11.645/08), Educação tributária (Decreto n. 1143/99, Portaria n. 413/02), Prevenção ao uso indevido de drogas, Sexualidade humana, Educação Ambiental (L. F. 9795/99, Decreto 4201/02), Enfrentamento a violência contra a criança e o adolescente, Educação Fiscal, Educação Musical (Lei 11769/08), e Direitos das Crianças e Adolescentes (L. F. n. 11525/07). Constatamos a importância das temáticas acima elencadas, no entanto, o contexto mais imediato, que necessitaria de maior atenção, envolve questões em torno da fronteira, demandas históricas locais e as línguas em contato (conflito), não são citados e abordados como temas pertinentes para discussão em sala de aula.

Com relação aos projetos de ensino oferecidos no contexto escolar, observamos no PPP (2019) a existência de nove iniciativas: Programa Agrinho, Programa Cooperjovem, Projeto Conhecendo o Município, Projeto de Educação Alimentar e Nutricional, Projeto Sons e gestos, Justiça e Cidadania também se Aprendem na Escola; Projeto de transição do Maternal II (CMEI) para Infantil IV (escola), Projeto de transição dos anos iniciais do Ensino Fundamental (5º ano) para os anos finais do Ensino

Fundamental (6º ano) e Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica - OBA. Apesar da relevância e diversidade desses projetos, chama atenção que nenhum deles, mais uma vez, está voltado às questões de fronteira que afetam diretamente a escola, como pluralidade cultural, linguística e identitária no par Brasil - Paraguai, por exemplo. Um projeto assim teria potencial para conscientizar os alunos de sua pluralidade linguística, olharem com mais empatia e sensibilidade à cultura do Outro e, nesse processo de troca de valores, experiências e crenças, também (re)descobrirem-se como sujeitos.

Podemos citar outros projetos que estão sendo desenvolvidos pelo município, apenas na sede, como o Programa de fluência de Leitura⁸ e o Projeto tapete de leitura⁹, que trabalham com contação de histórias para alunos de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental na Biblioteca Pública Municipal. São iniciativas igualmente relevantes, mas inacessíveis principalmente ao público das escolas distritais. Essa biblioteca municipal, conforme consta na Lei nº 4621, de 16 de dezembro de 2013¹⁰, que instituiu o plano de cultura no município, possui amplo acervo que integra, por exemplo, Literatura Infantil, com 5.533 obras, mas não apresenta nenhuma informação referente a disponibilização de materiais para crianças que não possuem o português como língua materna. Nesse mesmo documento consta, ainda, como objetivo do plano cultural, “desenvolver e ampliar programas dedicados à capacitação de profissionais - para o ensino de história, geografia, arte e cultura alemã, italiana, polonesa, indígena e de outras comunidades não hegemônicas, bem como das diversas expressões culturais e linguagens artísticas locais.” Contudo, verificamos que nenhum programa foi desenvolvido ou ampliado pensando em situações como a da escola que focalizamos nesse estudo, que recebe regularmente alunos do Paraguai, ou, ainda, pensando na inclusão dos filhos de imigrantes vindos de vários países à cidade em busca de emprego.

Fica latente, diante desse cenário, conforme as considerações de Pires Santos (2017), a necessidade de mudança na própria formação do docente, pois os cursos, recorrentemente, não estão preparando professores para a adoção de práticas translíngues. Há, ainda, muito presente, a valorização apenas de uma variedade como sendo “a língua”. Esta perspectiva, una e homogênea, tem contribuído para ampliar a repetência e a evasão escolar de discentes, principalmente em contexto de fronteira. Estes dados são reiterados quando constatamos que há sempre um grande fluxo de idas e vindas de estudantes vindos do Paraguai na escola pesquisada, que recorrentemente acabam não permanecendo.

⁸ Conforme matéria publicada, Programa de Fluência de Leitura é desenvolvido em Marechal Rondon, de 09 de outubro de 2019. Disponível em: <https://marechalcandidorondon.atende.net/#!/tipo/noticia/valor/1817>. Acesso em: 23 out. 2019.

⁹ Disponível em: <https://marechalcandidorondon.atende.net/#!/tipo/servico/valor/190/padrao/2>. Acesso em: 23 out. 2019.

¹⁰ Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/m/marechal-candido-rondon/lei-ordinaria/2013/463/4621/lei-ordinaria-n-4621-2013-institui-o-plano-municipal-de-cultura-no-municipio-de-marechal-candido-rondon-pmc-e-da-outras-providencias?q=ENSINO+INGL%C3%8AS>. Acesso em: 23. Out. 2019.

4 CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

A partir dos dados já levantados pela pesquisa em andamento, notamos, mais uma vez, a eficiente ação de política linguística brasileira com vistas à homogeneização da língua que construíram a imagem de um país monolíngue, mesmo sendo um espaço plurilíngue antes mesmo do processo de colonização.

Apesar, então, de haver a presença de indivíduos bilíngues em salas de aula em inúmeras escolas públicas brasileiras, como neste caso, essa questão precisa ser integrada na agenda da formulação de propostas de valorização da diversidade (CAVALCANTI, 1999). Uma situação problemática que será possível amenizar ao acolher indivíduos bilíngues em suas identidades linguístico-culturais nos espaços da escola. É necessário propiciar condições para que os alunos desenvolvam e valorizem seus idiomas concomitantemente à aprendizagem da língua majoritária do país no desenvolvimento de práticas translíngues e transculturais.

Porém, como verificado no PPP (2019), ainda a desvalorização da diversidade existente na localidade e nem a conformação com as demandas linguísticas. A língua privilegiada no currículo é o inglês, o que é reflexo de seu *status* político e econômico em termos globais e mostra que a gestão linguístico-educacional é uma questão política e fortemente atravessada por relações ideológicas e de poder (SEVERO, 2013).

De maneira geral, falta entendimento dos gestores de que a inclusão também se dá pelo viés linguístico. As línguas oriundas do país vizinho são silenciadas nas práticas pedagógicas em detrimento da supremacia do idioma oficial do Brasil, mesmo que isso não funcione em um local fronteiriço, como o apresentado, pois necessariamente confluem idiomas e culturas sem uma demarcação do espaço em que podem ser faladas as línguas.

Há, assim, desafio, incerteza e possibilidade, fatores que implicam uma gestão compartilhada com vistas à promoção de línguas, à valorização de identidades linguístico-culturais e ao desenvolvimento social. Fica evidente, portanto, que é urgente a necessidade de mudança de currículo e metodologia, já nos anos iniciais de ensino, fase que por si só já é um processo complexo.

Diante da complexa situação levantada, consideramos pertinente que não somente os agentes governamentais se envolvam mais na questão linguística daquele distrito, mas, principalmente que a escola e a comunidade tenham consciência de seu papel social, humanizador e de formação de sujeitos plurais que se inserem em um espaço heterogêneo. Ressalta-se a importância do respeito e o acolhimento de todas as línguas, práticas sociais e culturais, já que naturalmente o ambiente fronteiriço (mas não apenas) funciona dessa forma.

Como encaminhamento para pesquisa futura, realizaremos junto a professores da escola entrevistas para melhor compreender como ocorrem as interações e práticas linguísticas nos diversos

espaços da escola, como forma de verificarmos o discurso e as justificativas que estão atreladas às práticas que identificamos neste trabalho.

5 REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine et al (Orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 93-116.

AMOP. *Currículo básico para escola pública municipal em língua estrangeira moderna: língua inglesa e língua espanhola*. Cascavel, 2008. Disponível em: <http://files.teachild.webnode.com.br/200000008bca54bd9f5/CurriculoLinguaInglesaeLinguaEspanhola.pdf>. Acesso em: 23/10/2019.

BERGER, I. R. Atitudes de professores brasileiros diante da presença do espanhol e do guarani em escolas na fronteira Brasil-Paraguai: elemento a gestão de línguas. In: Morello, R.; MARTINS, M. F. (Orgs.). *Política Linguística em Contextos Plurilíngues: desafios e perspectivas para a Escola*. Florianópolis: IPOL: Editora Garapuvu, 2016, p. 182-193.

BERGER, I. R. Experiências e ações de política linguística no âmbito do Observatório da Educação na Fronteira. *Revista do GEL*, v. 12, n. 2, 2015, p. 138-163. Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/rg/article/view/465>. Acesso em 17 de dez. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº07/2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, 2010, p. 34.

BRASIL. *Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Presidência da República. Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017.

CANAGARAJAH, S. Y, V. Your average Nigga. *College Composition and Communication* 55. 2004, p. 693–715.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *DELTA* [online], v.15, n. spe. 1999, p. 385-417.

GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al (Orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 199-218.

HAMEL, R. E. Políticas del lenguaje y educación indígena em México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas em uma época de globalización. In: BEIN, R.; BORN, J. *Políticas linguísticas - norma e identidade*. Argentina: Universidad de Buenos Aires, 2001, p. 143-170.

IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 22 de jan. de 2020.

LEROY, H. R. *Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões: as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translíngues, transculturais e decoloniais no ensino aprendizagem de língua portuguesa adicional da Unila*. Tese de Doutorado. 285f. Cascavel, 2018.

MARTINY, F. M. *Políticas linguísticas e educacionais: o ensino de língua alemã em Marechal Cândido Rondon, Paraná*. 322 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, PR, 2015.

MELIÁ, B. *Pueblos Indígenas en el Paraguay: Demografía histórica y análisis de los resultados del Censo Nacional de Población y Viviendas 1992*. DGEEC, Fernando de la Mora, 1997.

MORELLO, R. Educação linguística: compartilhar a gestão, promover as línguas, qualificar políticas – desafios e novos protagonismos. *Ideação*. v. 13, n. 2, 2º semestre, 2011, p. 11-20. <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/6071/4673>. Acesso em 21 de out. de 2019.

MORELLO, R.; SEIFFERT, A. P. (Orgs.). *Inventário da Língua Guarani Mbya - Inventário Nacional da Diversidade Linguística*. Florianópolis: IPOL, 2011.

MORESCO, M. D. Apontamentos geo-históricos sobre a constituição da paisagem do Distrito de Porto Mendes, Marechal Cândido Rondon-PR. *Revista Perspectiva Geográfica*. v.2. n. 2, 2016, p. 67-80. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/pgeografica/article/view/518>. Acesso em 21 de out. de 2019.

OLIVEIRA, G. M. *Política Linguística, Política Historiográfica: epistemologia e escrita da história da(s) língua(s) a propósito da língua portuguesa no Brasil Meridional (1754-1830)*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, 230f, Campinas, 2004.

OLIVEIRA, G. M. *Plurilinguismo no Brasil*. Brasília: Representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil; Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), 2008, p. 3-11. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161167>. Acesso em: 20 de nov. 2019.

PARANÁ. *Educação infantil e componentes curriculares do ensino fundamental*. Paraná, 2018. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/Referencial_Completo_4_12.pdf. Acesso em: 23 set. de 2019.

PERES, S. *Avañe'e, ñe'e tavy, karai ñe'e: escolarização do guarani e diglossia no Paraguai*. v. 5, n. 9, jan./jun. 2001. *Revista Histórica da Educação*. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30407>. Acesso em: 10 dez. de 2019.

PIRES SANTOS, M. E. Portunhol Selvagem: translanguagens em cenário translíngue/transcultural de fronteira. *Gragoatá*, Niterói, v.22, n. 42, jan.-abr. 2017, p. 523-539.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP). Escola Municipal Comandante Luiz Augusto de Moraes Rego, 2019.

RAJAGOPALAN, K. A política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: Moita Lopes, L. P. de (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p.143-163.

RIBEIRO-BERGER, I. Atitudes de professores brasileiros diante da presença do espanhol e do guarani em escolas na fronteira Brasil-Paraguai: elemento a gestão de línguas. *Signo y seña*, n. 28, v. 1, dezembro, 2015, p. 169-185. <https://doi.org/10.34096/sys.n28.3178>

RIBEIRO-BERGER, I. Princípios para a gestão do plurilinguismo na escola: questões para reflexão e proposição de ações. In: MORELLO, R.; MARTINS, M. F. (Orgs.) *Política Linguística em Contextos Plurilíngues: Desafios e Perspectivas para a Escola*. Florianópolis: IPOL: Editora Garapuvu, 2016, p. 193-202.

RODRIGUES, A. K. G.; MONGEZ, H. B.; FERREIRA, M. E. de O. Alfabetização de alunos plurilíngues nas escolas brasileiras de fronteira. In: MORELLO, R.; MARTINS, M. F. (Orgs.) *Política Linguística em Contextos Plurilíngues: desafios e perspectivas para a Escola*. Florianópolis: IPOL: Editora Garapuvu, 2016, p. 45-60.

SAGAZ, M. R. P. Educação bilíngue em zona de fronteira: pensando modelos e programas. In: MORELLO, R.; MARTINS, M. F. (Orgs.) *Política Linguística em Contextos Plurilíngues: desafios e perspectivas para a Escola*. Florianópolis – IPOL: Editora Garapuvu, 2016, p. 18-45.

SCHLOSSER, M. T. S.; FRASSON, M. Alunos “brasiguaios” em movimento na Tríplice Fronteira: novas possibilidades e novos limites na integração do aluno “brasiguai”. *Revista Formação Online*, n. 19, v. 2, jul./dez., 2012, p. 3-31. Disponível em: <file:///C:/Users/franm/Downloads/1824-6082-1-PB.pdf>. Acesso em 28 mai. 2019.

SEVERO, C. G. Política(s) linguística(s) e questões de poder. *Alfa*. São Paulo, v. 57, n. 2, 2013, p. 451-473. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alfa/v57n2/06.pdf>. Acesso em 30 jul. 2018.

SHOHAMY, E. *Language Policy: hidden agendas and new approaches*. New York: Routledge, 2006.

SOUZA, E. B. C. de. Tríplice Fronteira: fluxos da região Oeste do Paraná com o Paraguai e Argentina. *Terr@Plural*, Ponta Grossa, v.3, n.1, jan./jul. 2009, p. 103-116.

SPOLSKY, B. Language Policy. In: COHEN, J. et al. *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2005, p. 2152-2164. Disponível em: <http://www.lingref.com/isb/4/168ISB4.PDF>. Acesso em 28 jul. 2018.

SPOLSKY, B. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. *ReVEL*. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez. v. 14, n. 26, 2016, p. 32-44. Disponível em: <http://revel.inf.br/files/f69d74cdefbd9c6efb801010f2ac8b13.pdf>. Acesso em 10 nov. 2019.

Title

Linguistic practices in a school in Brazil / Paraguay border region: political-linguistic-educational issues of (non) language management.

Abstract

This text aims to present reflections around a multilingual space in a public education institution in the municipal network, located in the West of Paraná, in a Brazil / Paraguay border region. For the development of the research, we rely on the studies developed in the Research Group on Linguistic and Educational Policies in Western Paraná since 2016, and on the guiding principles of the management of plurilingualism and translanguaging situations (CANAGARAJAH, 2004; RAJAGOPALAN, 2013; CAVALCANTI, 1999; SEVERO, 2013; SPOLSKY, 2005, 2016; SHOHAMY, 2006). From contact with the direction and guiding documents of the school, it was verified the presence of students from Paraguay who speak Spanish and Guarani, since 2007, and these make up approximately 10% of the total number of students enrolled annually in recent years. In this sense, we developed a qualitative and interpretative research that analyzes the scenario of this municipal school, evoking the need for discussions to promote linguistic-educational practices and policies appropriate to such plurilingual situations with translating and transcultural actions. This is because, despite the complex sociolinguistic environment, we found that there is (and there was not) any welcoming policy or actions related to the inclusion, in the management, of the different languages present in this educational context.

Keywords

Linguistic policy; plurilingualism; school at the border.

Recebido em: 22/05/2020.

Aceito em: 06/10/2020.