

Dossiê

Do monolinguismo ao multilinguismo de acolhimento

Edilaine Buin^{1,*} 

Gilvan Müller de Oliveira² 

*Bolsista CNPq.

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo discutir a necessidade de uma mudança nas políticas linguísticas e nas práticas educacionais no Brasil, promovendo a valorização do multilinguismo e da diversidade linguística, especialmente em contextos escolares que atendem a imigrantes e refugiados. A pesquisa explora a transição de uma política linguística monolíngue para uma abordagem que reconheça e valorize a diversidade linguística, por meio de uma experiência educacional em uma escola da rede pública na cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul. O contexto educacional é desafiador, pois O contexto educacional é desafiador, , que já contavam com estudantes indígenas falantes de guarani, agora recebem um número crescente de imigrantes e refugiados, como venezuelanos e haitianos, que não dominam o português. A fundamentação teórica aborda a repressão linguística e a necessidade de reconhecer a diversidade linguística como um recurso valioso. A metodologia adotada é qualitativa, baseada em relatos de acadêmicos da licenciatura em Letras e de Psicologia que participaram do projeto de extensão universitária “Solidariedade Linguística”, que previa o acompanhamento de aulas do ensino fundamental com estudantes de diferentes línguas, durante um semestre letivo. A partir de relatos selecionados qualitativamente, o artigo busca (1) compartilhar situações frequentemente não discutidas que envolvem o bi/multi/plurilinguismo; (2) problematizar as urgências nesse contexto educacional, que é representativo de outros cenários; e (3) promover uma reflexão que inspire movimentos políticos em favor dos direitos da comunidade afetada pela dinâmica do monolinguismo. Os resultados evidenciam a viabilidade e a urgência de implementar mudanças no modelo de ensino, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e solidário, alinhado às necessidades de um mundo globalizado.

PALAVRA-CHAVE: Política linguística, Ensino de língua, Imigrantes, CODAs.

Recebido em: 07/08/2024

Aceito em: 04/11/2024

Corrigido: 02/06/2025

Bethânia Mariani
Editora-chefe dos
Estudos de Linguagem

Dr. Ebal Bolacio
Dr. Paul Voerkel
Editores convidados

¹Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil. E-mail: edilainebuin@ufgd.edu.br

²Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: gimioliz@gmail.com

Como citar:

BUIN, Edilaine; OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Do monolinguismo ao multilinguismo de acolhimento. *Gragoatá*, Niterói, v. 30, n. 66, e63952, jan.-abr. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v30i66.63952.pt>

Introdução

A construção de uma ideia de país monolíngue, que se estabelece ainda hoje em contextos de ensino, foi um plano de governo alicerçado nos pressupostos do Estado Novo e do Regime Militar. Tratou-se de um longo processo de repressão, conforme é tratado em Oliveira (2009, p. 20):

O Estado Português e, depois da independência, o Estado Brasileiro, tiveram por política, durante quase toda a história, impor o português como a única língua legítima, considerando-a “companheira do Império” (Fernão de Oliveira, na primeira gramática da língua portuguesa, em 1536). A política linguística do estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato de línguas) através de deslocamento linguístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa.

Para complementar, o autor menciona Darcy Ribeiro, segundo o qual, somente na primeira metade do século XX, 67 línguas indígenas desapareceram no Brasil. O número de 1.078 línguas faladas no ano de 1500 foi reduzido para cerca de 180 no ano 2000 e “várias destas 180 encontram-se já moribundas, faladas por populações diminutas e com poucas chances de resistir ao avanço da língua dominante”. (p. 20)

Pessoas eram presas e torturadas simplesmente por falarem outras línguas, o que levou à instauração de um longo período de resistência, que se perpetua até hoje. O autor (*op. cit.*) chama a atenção tanto para a questão das línguas indígenas quanto para as línguas de imigrantes. Tal regime de repressão não foi aceito de forma pacífica: foi seguido por muita resistência, em um contexto de guerra linguística.

Durante o regime militar de Getúlio Vargas, entre 1941 e 1945,

o governo ocupou as escolas comunitárias e as desapropriou, fechou gráficas de jornais em alemão e italiano, perseguiu, prendeu e torturou pessoas simplesmente por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, dentro de suas casas, instaurando uma atmosfera de terror e vergonha que inviabilizou em grande parte a reprodução dessas línguas, que pelo número de falantes eram bastante mais importantes que as línguas indígenas na mesma época: 644.458 pessoas, em sua maioria absoluta cidadãos brasileiros, nascidos aqui, falavam alemão cotidianamente no lar, numa população nacional total estimada em 50 milhões de habitantes, e 458.054 falavam italiano (Mortara, 1950). Essas línguas perderam sua forma escrita e seu lugar nas cidades, passando seus falantes a usá-las apenas oralmente e cada vez mais na zona rural, em âmbitos comunicacionais cada vez mais restritos. (Oliveira, 2009, p. 22).

Apesar dos novos modos de pensar e agir trazidos pela Constituição de 1988, mais abertos para a diversidade e legitimidade das diferenças culturais e linguísticas dos brasileiros (a “nova república”), tal construção ecoa até hoje em novas gerações que acreditam que o português (diga-se, por vezes, o “português brasileiro”) é a língua única e soberana. Esse processo homogeneizador é tão forte (e, por vezes, “naturalizado”) que

atinge não só a população em geral e o sistema básico de Educação, mas, também, os intelectuais brasileiros. Um indício forte disso está na própria linguística brasileira, que pensa a diversidade linguística, na maioria das vezes, como interna à própria língua portuguesa. Isso explica o predomínio no Brasil de uma sociolinguística de cunho laboviano, o que Oliveira (2009, p. 24) chama de “sociolinguística do monolinguismo”. Nesse cenário, não é de se admirar que instituições de ensino brasileiras, ainda que localizadas em regiões fronteiriças, como é o caso das duas escolas onde foram gerados os dados que trazemos para análise neste artigo, preservem suas bases no colonialismo da língua única.

Essa crença no monolinguismo está em contraposição à realidade de um território onde hoje habitam mais de 300 línguas, incluindo línguas indígenas, de imigração e de sinais. São 274 línguas indígenas, segundo o IBGE, e pelo menos 156 línguas de imigração que resistem há mais de três gerações. Contudo, o fato de 98% dos brasileiros falarem somente o português ajuda a manter a crença de que o país é monolíngue em muitas comunidades. Isso, somado ao valor exacerbado que se atribui à língua inglesa (a única língua estrangeira, na maioria dos casos, que participa do rol de disciplinas dos currículos escolares), contribui para cercar possíveis aberturas transnacionais, tanto de bens de consumo quanto de turismo e de produções científicas em diferentes línguas.

Tal fechamento é incompatível com a realidade mundial, fluida e dinâmica, de uma sociedade marcada pelas novas tecnologias da informação e da comunicação. A multiplicidade das línguas — e, inerentemente, das culturas — potencializada pela quebra de barreiras impulsionada pela web 2.0, explode em meio a essa construção de um país monolíngue. Essa nova realidade sócio-histórica ressalta a importância não apenas da comunicação, mas também da interação e colaboração; portanto, das línguas e de todos os aspectos culturais a elas relacionados. Em 2010, o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), instituído pelo Decreto nº 7.387 como parte do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do País (IPHAN), legitima as línguas como patrimônios imateriais da nação. (Patrimônio Imaterial).

Os relatos apresentados neste artigo foram produzidos por quatro graduandos da Universidade Federal da Grande Dourados: dois estudantes, bolsistas do PET-Letras, que trabalharam com duas crianças CODAs (Children of Deaf Adults), classificação dada aos filhos de pais surdos, e duas bolsistas de Iniciação Científica, que trabalharam com crianças imigrantes, filhas de pais refugiados. A Universidade está situada em Dourados, cidade localizada a 120 km de Ponta-Porã, uma cidade brasileira de fronteira seca com Pedro Juan Caballero, no Paraguai. Trata-se de uma região impulsionada pelo agronegócio, cujo produto interno bruto (PIB) costuma ser bastante elevado em comparação a outras regiões do país. Contudo, as populações indígenas (bororó e guarani-kaioá), que habitam aldeias situadas muito próximas da cidade e, por vezes, até mesmo no centro urbano, não entram nessa estatística, o que oculta a

grande pobreza que também compõe o cenário. Não são raros os casos de exploração da mão de obra e de condições inadequadas ou precárias de trabalho nos frigoríficos que abastecem o país (Artigo: Da escravidão aos frigoríficos).

O currículo das escolas tradicionais brasileiras é regido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998), que mencionam as línguas estrangeiras, e pela Base Comum Curricular Nacional (BNCC) (Brasil, 2018), que considera apenas a língua inglesa. De qualquer modo, ambos os documentos fazem menção à necessidade de se construir uma nação que preze pela diversidade e valorize as diferentes culturas, o que é incoerente com a rigidez das tradições disciplinares. Em relação ao ensino de línguas, as escolas mantêm o ensino da Língua Inglesa e da Língua Portuguesa, sendo esta considerada o espaço para análise linguística e gramatical, bem como para o desenvolvimento da expressão escrita e da oralidade dos estudantes. Embora os objetivos de ensino sejam múltiplos, na maioria dos contextos de escolas públicas e privadas, ainda se valoriza muito mais o ensino da gramática tradicional e normativa, herança de um direcionamento voltado para formar trabalhadores, e não necessariamente leitores ou cidadãos críticos.

Embora haja um movimento político, por meio de documentos oficiais da Educação, para garantir a língua como direito (Ruiz, 1988), muito do que acontece, conforme podemos observar por meio dos estagiários, cursos de formação continuada e conversas com professores, diretores, coordenadores e estudantes, parece caminhar em outra direção. Nesse sentido, Ribeiro da Silva (2013), inspirado em Spolsky (2004) e Schiffman (1996), traz para a discussão uma concepção mais ampla de política linguística, que extrapola os limites dos órgãos oficiais, com base no princípio de que “a compreensão de política linguística das sociedades democráticas da atualidade passa mais pela análise das práticas e representações linguísticas e menos pela discussão da legislação oficial” (p. 311).¹

Nas salas de aula das escolas públicas da cidade, como é o caso das duas instituições onde atuaram os graduandos, é comum encontrar crianças e adolescentes de famílias em situação de refúgio, além de sujeitos surdos, CODAs e indígenas, uma multiplicidade que não costuma ser contemplada nas licenciaturas. Assim, trazer memórias de vivências em espaços de formação acadêmica, em situações atuais de bi/multi/plurilinguismo¹, resgatadas por meio de trabalhos de cunho etnográfico e de observação/intervenções com anotações em cadernos de campo, torna-se relevante como uma força de resistência a práticas hegemônicas de gestão das línguas.

No contexto trazido como ilustração, a universidade aproxima-se da escola por meio de um pedido de ajuda de alguns diretores e coordenadores a professoras universitárias envolvidas com estágio supervisionado e com o Programa de Educação Tutorial (PET) da Faculdade de Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O objetivo é “resolver” uma situação considerada problemática, que, embora exista desde sempre

¹O bilinguismo refere-se à habilidade de uma pessoa em usar e/ou compreender duas línguas; o multilinguismo está relacionado à diversidade linguística de uma sociedade, ou seja, à coexistência de várias línguas em um determinado contexto; o plurilinguismo se refere à habilidade de se usar e compreender várias línguas, levando em consideração a relação entre elas.

com a população indígena, agora se potencializa com a onda imigratória: a presença em sala de aula de crianças e adolescentes venezuelanos e haitianos que não dominam a língua oficial.

Como forma de atender ao pedido das escolas, foi criado o projeto “Solidariedade Linguística”, que envolve ensino, extensão e pesquisa. Sobre esse projeto, discorreremos mais adiante, no âmbito do PET-Letras/MEC, na ocasião em que a autora deste texto era coordenadora, com o apoio do Grupo de Estudos em Linguagem e Transculturalidade (GELT/CNPq). Ações como essa estão longe de resolver o problema, mas podem constituir caminhos para a abertura de espaços para futuras resoluções.

Assim como a Política Linguística nasceu nas décadas de 60 e 70 como um campo acadêmico, fundamentada na racionalidade para resolver situações em que a diversidade linguística é vista como um obstáculo à modernidade, agora recorreremos, como linguistas e educadores, à Política Linguística reconfigurada, décadas depois, em bases epistemológicas (Spolsky, 2004; Schiffman, 1996). Isso significa incluir nas análises e reflexões as ideologias e os contextos sócio-históricos dos falantes e escreventes. É necessário agregar estudos da linguagem a outros campos do conhecimento para encontrar caminhos que construam um espaço mais harmônico e sustentável nas salas de aula. Assim, ações pontuais de estudantes são retomadas para que deixem de ser fatos isolados e possam se imbricar na formação de uma rede de ações que consolide políticas linguísticas mais humanas e solidárias, apoiando a construção de um país mais moderno, com riquezas culturais diversas.

A partir de alguns relatos, inspirados e produzidos em situações de ensino por acadêmicos da licenciatura em Letras e por uma acadêmica do curso de Psicologia, pretende-se: (1) compartilhar situações costumeiramente não partilhadas ou escondidas (consideradas problemas) que envolvem o bi/multi/plurilinguismo; (2) problematizar urgências nesse contexto educacional, representativo de outros contextos; e (3) promover uma reflexão que inspire movimentos políticos a favor dos direitos da comunidade afetada pela “dinâmica” do monolinguismo. Antes de chegarmos aos relatos, expomos brevemente as situações de onde eles emergiram.

CODAs, imigrantes e *Solidariedade linguística*: antes e pós pandemia

Como foi dito, a cidade de Dourados-MS, assim como outras, principalmente de regiões fronteiriças, evidenciam o multilinguismo brasileiro, potencializado pelas ondas mais recentes de imigração, o que reverbera nas salas de aula. Muitos venezuelanos chegaram recentemente em Dourados por meio de uma política de interiorização, via operação acolhida, do Ministério da Defesa, com apoio das Forças Armadas – de Roraima várias famílias são direcionadas para Dourados. Ao chegar, em geral, os homens (e, por vezes, suas esposas, quando não têm criança pequena) são encaminhados para o trabalho em um dos grandes frigoríficos da cidade, para os quais falta mão de obra local e cujos salários são bem precários.

A Cátedra Sérgio Vieira de Mello, vinculada à UFGD e implementada pela agência da ONU para refugiados (ACNUR) tem prestado auxílio no sentido de viabilizar formação acadêmica, capacitação de professores para atender à nova população e, sobretudo, projetos comunitários em áreas do Direito, atuando para validar diplomas, matricular em escolas, encaminhar para aulas de português como língua de acolhimento (PLAc) etc. Apesar de todo esse empenho, tanto da empregabilidade quanto de questões burocráticas mais gerais, na prática, é muito difícil dar conta de toda a população que chega, pois os que já estão recebem outros parentes que não vêm nas mesmas condições estruturadas e se amontoam nas residências dos que já estão instalados. No geral, as famílias de imigrantes passam por muitas dificuldades, diante das quais muitos encaram o aprendizado da língua portuguesa e a escolarização dos filhos como porta para uma situação melhor (Buin; Biondo, 2021).

Diante desse cenário e em função das demandas das escolas básicas, o Projeto “Solidariedade Linguística”, que concatenava os três pilares da formação acadêmica – ensino, pesquisa e extensão – foi idealizado pelo grupo PET-Letras antes do período de pandemia causada pela COVID-19. O projeto teria duas etapas: (1) a aprendizagem do espanhol básico, mais a intervenção nas escolas, mediante esse conhecimento (como um piloto); e, no ano seguinte, (2) o trabalho efetivo de subgrupos nas escolas, orientados pelas professoras universitárias e pela doutoranda.

Assim, no segundo semestre de 2019, foi oferecido um curso de espanhol como extensão para os bolsistas e acadêmicos de Letras e de Relações Internacionais da UFGD. Tanto os acadêmicos quanto as professoras universitárias foram alunos da professora venezuelana, doutoranda da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Ms. Rosana Daza Garcia, que se dispôs a ministrar as aulas voluntariamente durante aquele semestre. Ela foi motivada pelo fato de seus filhos enfrentarem dificuldades semelhantes na escola e, também, pela necessidade de gerar registros para sua pesquisa de doutorado. A ideia, como foi mencionado, era que os envolvidos tivessem uma base de espanhol para poder desenvolver, no ano seguinte, intervenções na escola com o recurso da translanguagem (Guimarães; Buin; Garcia; Ribeiro, 2021).

Quando os acadêmicos já tinham realizado as experiências piloto e estavam prontos para atuar nas escolas públicas de Dourados, fomos surpreendidos pelo isolamento social em função da COVID-19, e as aulas das escolas foram suspensas. Embora a universidade também tivesse suspenso suas aulas, o PET, vinculado ao Ministério da Educação (MEC), continuou funcionando remotamente, readaptando algumas atividades para a nova situação. Foi nesse cenário que surgiu outra demanda: uma ex-aluna do mestrado, intérprete de LIBRAS, procurou sua ex-orientadora (coautora do artigo), que na época era coordenadora do PET, solicitando ajuda para crianças CODAs.

As escolas públicas, com a suspensão das aulas, passaram a enviar atividades para seus alunos a cada duas semanas. As atividades eram retiradas na escola pelos pais, que deveriam repassá-las para seus filhos realizarem e, posteriormente, devolvê-las, retirando novas atividades sucessivamente. Juntamente com as atividades, os pais recebiam orientações por escrito sobre como deveriam conduzir os afazeres escolares das crianças. Os pais surdos, embora conhecessem a dinâmica da escola, não entendiam os bilhetes e as orientações. A intérprete de LIBRAS, que estava em contato com duas famílias nessa situação, após conversar com a ex-orientadora, marcou uma reunião na escola, onde se encontraram a coordenadora, a professora responsável pelo 3º ano (série em que estavam matriculadas duas crianças CODAs), as mães das crianças e dois bolsistas do PET, que se dispuseram a trabalhar com as crianças, a fim de suprir um pouco as demandas que os pais não conseguiam atender por não dominarem a escrita do português. Os dois alunos trabalharam com as crianças, orientando-as por meio de aulas síncronas durante um ano e meio, tempo em que ainda durou o isolamento social. Desse modo, o projeto “Solidariedade Linguística” se remodelou, envolvendo não mais o espanhol, mas a LIBRAS, língua que os acadêmicos conheciam muito pouco.

Cabe ressaltar que os pais imigrantes enfrentaram dificuldades semelhantes às dos pais surdos. Segundo as coordenadoras, eles não entendiam os avisos e bilhetes. Muitos não compareceram à escola durante a pandemia para buscar as atividades que os filhos precisavam realizar e, posteriormente, devolver. Tratava-se das Atividades Pedagógicas Não-Presenciais (APNPs), que continham conteúdo semanal, quinzenal ou mensal para auxiliar os filhos na execução e, após, devolvê-las à professora regente por meio de canais digitais (Facebook, WhatsApp) ou na própria secretaria da escola. Em contato com educadores das escolas, a culpa desse “não funcionamento”, tanto no caso dos surdos quanto dos imigrantes, era sempre atribuída aos próprios pais, como se eles não se adequassem às regras por escolha própria. Nunca se direcionava o problema para a ineficiência do processo de comunicação, no qual ambas as partes estão envolvidas. Além disso, não se considerava algo que aumenta a responsabilidade institucional: a questão dos direitos linguísticos, que está interligada aos direitos humanos. Oliveira e Silva (2017) chamam a atenção para a necessidade da presença de intérpretes e tradutores em contextos de atendimentos médicos e jurídicos, o que não seria diferente nos contextos escolares. Ou seja, a falta de uma política linguística específica para os diferentes setores da sociedade contribui para a violação dos direitos humanos. Os autores mencionam a legislação internacional, que fundamenta a afirmação de que as “barreiras linguísticas podem, sim, constituir violação dos direitos humanos” (p. 136), uma vez que têm como base a não discriminação.

Somente após o período de isolamento é que se iniciou parcialmente o que havia sido planejado inicialmente: acompanhar crianças imigrantes em sala de aula. Contudo, isso não foi mais feito no âmbito do PET-Letras, mas como atividade do PIBIC, uma vez que a coordenação do programa passou para outra docente.

As duas situações que serão apresentadas aqui, ambas como exemplos de integração da escola com a universidade pública, referem-se, respectivamente, a um período durante e depois da pandemia: (i) uma aula on-line, síncrona, com duas crianças CODAs, que têm LIBRAS como primeira língua e português como segunda, ocorrida durante a pandemia do Covid-19; (ii) outra vivência em aulas presenciais, em que duas acadêmicas acompanharam crianças venezuelanas em diferentes aulas, logo após o retorno presencial das atividades.

Dos registros resultantes das duas atividades (durante e pós-pandemia), selecionamos para este artigo cenas que inspiram reflexões a respeito da relação entre língua e pertencimento, entre língua e ideologia, entre língua e identidade. Ou seja, entre língua e problemas sociais, por vezes graves, que envolvem seu uso e o que se legitima como possível e não possível, como adequado e inadequado etc. Apresentamos a seguir um episódio da primeira situação e, na sequência, da segunda.

Experiência on-line: português e LIBRAS

As duas crianças CODAs, com 8 anos de idade, atendidas pelos dois acadêmicos que trabalharam em dupla, tinham LIBRAS como sua primeira língua e só tiveram contato mais sistemático com o português aos 6 anos, quando iniciaram a escolarização. Embora ouvintes, são filhas de pais surdos. O menino é filho único, enquanto a menina, mais velha, tem outros três irmãos bem mais novos. Os encontros on-line com os acadêmicos, que marcam a fase em que as crianças estavam no 3º ano, foram realizados pelo Google Meet e gravados.

No caso das crianças ouvintes, os pais (ou algum parente adulto) ajudavam na execução das tarefas, recebendo orientações por escrito. Já os pais surdos enfrentavam um isolamento em relação a isso. Para tentar incluí-los, a intérprete de LIBRAS, por iniciativa própria (sem vínculo com a escola), produzia vídeos traduzindo as orientações. No entanto, muitas vezes, as tarefas que envolviam gramática e escrita do português não faziam sentido para eles. Foi nesse contexto que marcamos uma reunião na escola, com a coordenadora, a professora, os alunos CODAs e suas mães, além dos acadêmicos e da professora orientadora, para que as famílias nos conhecessem e organizássemos o trabalho que ocorreu por um ano e meio, até a volta presencial das aulas.

As primeiras aulas foram preparadas com base nas APNPs. Contudo, percebemos que nem sempre as tarefas atendiam às necessidades das crianças. Para alcançar os mesmos objetivos de aprendizagem, era possível explorar outras metodologias. Assim, acordamos com a professora que atividades alternativas, elaboradas com a ajuda da

professora orientadora, também fariam parte do processo de avaliação. Embora isso tenha sido explicado, as crianças insistiam em considerar que os momentos em que não desenvolviam atividades das APNPs eram de brincadeira, participando ativamente. Nessas atividades, a LIBRAS, que era a língua de domínio dos pais e de maior fluência das crianças, servia como suporte. Os acadêmicos, com um conhecimento básico dessa língua, estavam dispostos a aprender com os alunos. Essa troca elevou a autoestima deles, que frequentemente ocupavam o papel de “menos fluentes” ou “com dificuldades”. Segue o relato de um dos acadêmicos (Quadro 1):

Quadro 1 – Dados da pesquisa.

TRECHO 1. Acadêmico J., bolsista do PET-Letras.
Em diversos momentos de nossas aulas, mesmo sem perceber, os alunos faziam uso da língua de sinais como apoio para se expressar. Percebemos que a LIBRAS os deixavam mais confortáveis. Desse modo, resolvemos fazer o uso da <i>translinguagem</i> como apoio para nossas aulas, usando o bilinguismo dos alunos a nosso favor, para que as aulas pudessem ser mais participativas. Eles adoraram a ideia, pois assim que inserimos o uso de LIBRAS nas atividades de Língua Portuguesa o interesse e o rendimento dos alunos melhorou bastante. Mesmo com a internet caindo ou deixando o microfone no mudo por acidente, estavam sempre querendo ter seu espaço de fala. Um dos exercícios que achei incrível a participação dos alunos foi quando estávamos trabalhando os substantivos. O Luan teria que criar um substantivo próprio para um homem, então pedimos para ele fizesse em LIBRAS primeiro que tentaríamos descobrir qual o era o nome.

O uso da LIBRAS possibilitou que as crianças se integrassem à situação de ensino-aprendizagem. Professores e alunos interagiam, utilizando conhecimentos de ambas as línguas e alternando os papéis de quem ensina e de quem aprende. Isso foi viável porque os acadêmicos, dentro do grupo de pesquisa, já haviam entrado em contato com o conceito de *translinguagem* e com a relevância da *intercompreensão*. No espaço acadêmico e nas discussões do grupo de pesquisa, sustentamos a *translinguagem* em uma perspectiva decolonial (Mignolo, 2003), que deve ser incluída na agenda atual, tanto na formação de professores quanto no empoderamento de sujeitos “bilinguajantes” nas escolas brasileiras. O atual cenário multilíngue das escolas públicas de Dourados, que representa muitas outras, clama por uma dinâmica didático-pedagógica que privilegie a diversidade linguístico-cultural (Guimarães; Buin; Garcia; Ribeiro, 2020).

Inspirados em Li Wei (2011) e em Mazzaferro (2018), Lucena, Rocha e Maciel (2021) entendem a *translinguagem* como o cruzamento de diferentes estruturas e sistemas linguísticos, além de um atravessamento para além deles. Nesse processo, recursos multimodais são mobilizados para combinar diferentes dimensões de histórias, experiências pessoais e contextuais. Ou seja, não se trata apenas da forma (o uso da língua X ou

Y), mas, essencialmente, da função e do sentido do conjunto de recursos verbais e não verbais que “são amalgamados, de modo dinâmico, crítico e criativo, com o propósito de viabilizar a constituição de novas ideologias, identidades e subjetividades” (p. 356). Assim, a translanguagem parece ser, no ambiente escolar, um recurso verdadeiramente inclusivo, pois possibilita aprender a língua do outro, permitindo o uso da própria língua. Isso difere de uma abordagem que se concentra apenas na língua local, a qual pode, ainda que implicitamente, contribuir para a manutenção da hegemonia social construída historicamente.

Enquanto as mães das crianças ouvintes “reclamavam” da sobrecarga de ajudar seus filhos nas tarefas escolares, as mães surdas permaneciam isoladas, sem uma comunicação eficiente com a escola, que parece não acessar outros recursos linguísticos além da língua oficial. A introdução da LIBRAS nas aulas on-line possibilitou a inclusão dessas mães nesse espaço, permitindo que elas se identificassem como participantes ativas na aprendizagem de seus filhos. O trecho do acadêmico B. ilustra um momento em que esse movimento se inicia (Quadro 2):

Quadro 2 – Dados da pesquisa.

Trecho 2. Acadêmico B. Bolsista do PET-Letras.
Quando a mãe dela [Ana] percebeu que estávamos utilizando a Libras para aplicar o conteúdo, parou ao lado da filha e foi se posicionado cada vez mais no enquadramento da câmera e foi possível observar, pela primeira vez, uma interação familiar durante todo o processo em permaneceu ao lado da filha, observando suas respostas com um sorriso no rosto e tentando interagir com os professores. Professor B., minha mãe fez um sinal pra você... é assim ó.. faz a letra B com a mão e passa no rosto, na bochecha. Agora seu sinal é esse (repete o gesto).

A experiência de B, nesta situação, mostra que é possível avançar, em um ambiente de ensino-aprendizagem, no sentido de garantir o direito dessa mãe de participar de situações às quais as outras mães normalmente são chamadas, sem discriminação, ainda que se esteja longe de possuir as condições e recursos ideais para isso.

Experiência presencial: português e espanhol

Com o retorno das aulas presenciais na escola básica, duas acadêmicas, referidas pelas iniciais de seus primeiros nomes, E. e D., foram para uma escola pública a fim de dar continuidade ao projeto “Solidariedade Linguística”, como parte de suas atividades de iniciação científica. Durante um semestre, as acadêmicas acompanharam alguns estudantes refugiados. A escola que as recebeu possui um número significativo de imigrantes, assim como as outras da cidade. No ano letivo em que as acadêmicas participaram, havia um total de 824 alunos matriculados, dos quais 116 eram estrangeiros: 114 imigrantes venezuelanos, um haitiano e um argentino. Embora a coordenação tivesse aberto as portas para o trabalho acadêmico (e também buscado

por isso), houve muita resistência por parte do corpo docente, o que impediu a realização de videogravações. Portanto, a experiência nessa escola, diferentemente da anterior, está registrada apenas nos cadernos de campo, por meio das memórias das bolsistas.

As acadêmicas frequentaram a escola duas vezes por semana durante um semestre, observando e contribuindo com uma turma específica de alunos designada a elas, com a autorização dos respectivos professores. Todas as salas de aula tinham pelo menos dois ou três alunos filhos de famílias refugiadas, recém-chegadas ao país.

A primeira situação que ambas encontraram em relação aos estudantes imigrantes foi o total isolamento da turma e de todas as atividades propostas. Parte dos professores acolheu as acadêmicas, reconhecendo nelas um apoio para os problemas imediatos ocasionados pela dificuldade de comunicação com os imigrantes e suas famílias. As duas alunas possuem conhecimentos básicos de espanhol, e uma delas está estudando a língua formalmente.

A expectativa dos docentes era que as acadêmicas exercessem, naquele espaço, a função de tradutoras, sem entender que o trabalho necessário era bem maior do que uma simples tradução. No início, as bolsistas ficavam isoladas com os alunos “a serem atendidos”, mas, com o passar das semanas, começaram a se integrar à dinâmica da sala. À medida que foram se integrando, os imigrantes acompanharam o mesmo movimento. O trabalho das bolsistas envolveu tradução, mas, sobretudo, compartilhamento, empatia, troca de conhecimentos e escuta.

Embora o lugar de “problema” fosse sempre atribuído aos recém-chegados na situação de refugiados, o dia a dia mostrou que alguns alunos brasileiros apresentavam dificuldades, por vezes, bem significativas em relação à aprendizagem. Foi o caso, por exemplo, de Maria, conforme relatado por E. (Quadro 3):

Quadro 3 – Dados da pesquisa.

Trecho 3. Acadêmica E. PIBIC. Psicologia (orientada pela professora do curso de Letras)
Algumas semanas após minhas visitas, a professora se sentia à vontade para solicitar meu auxílio com outros alunos. Pediu para sentar do meu lado, além do João, a Maria, uma colega que tinha dificuldade em leitura e escrita, não foi alfabetizada, pois, não conseguia juntar as sílabas como os alunos da turma. Era uma das alunas da sala que no período matutino frequentava as aulas de reforço. Foi muito bom essa aluna começar a sentar com João. Eu percebi que esse movimento de trocar de lugar foi uma oportunidade para que ela e ele estabelecesse um laço de amizade. Esforcei-me para que houvesse momentos de trocas entre os dois.

João, aluno imigrante, para o qual foi atribuída a necessidade de acompanhamento por causa de “suas dificuldades”, parece ter muito mais facilidades em relação aos conteúdos (Quadro 4):

Quadro 4 – Dados da pesquisa.

Trecho 4. Acadêmica E. PIBIC. Psicologia (orientada pela professora do curso de Letras)
Em uma das minhas visitas, consegui convencer o João para sentarmos um pouco mais a frente, e não mais na última carteira da sala. Nos primeiros encontros, não via ele interagindo com outros colegas, porém, consegui conversar um pouco mais com ele e aos poucos essa realidade foi se alterando. Depois do intervalo, ficávamos na sala realizando as atividades de matemática, ele demonstrava muita facilidade em realizar as contas, entretanto, não conseguia interpretar as questões que tinham problemas para resolver. Reparei que o João conseguia entender os conteúdos quando lhe era explicado o significado de algumas palavras do português com sinônimos no espanhol.

O relato traz um indício forte de que, na verdade, João não tinha dificuldades, como a escola dizia e como os colegas imaginavam. Ele apenas não entendia a língua. Quando a comunicação acontecia, ele resolvia os exercícios com facilidade.

Foi possível perceber que a atenção e o carinho que a acadêmica E. dispensava a João e, também, com todos ali serviu como exemplo para as crianças da sala também se aproximassem dele (Quadro 5).

Quadro 5 – Dados da pesquisa.

Trecho 5. Acadêmica E. PIBIC. Psicologia (orientada pela professora do curso de Letras)
Uma das alunas brasileiras, Iara, veio conversar comigo se lamentando porque em breve iria fazer 11 anos, mas não sabia ler. Falei que logo ela aprenderia. Ela solicitou a minha ajuda. Então, pedi para que ela lesse uma palavra que escrevi numa folha. Iara quis sentar próxima de mim para que eu a auxiliasse também. Além dela, Joaquim era outro aluno em fase de alfabetização que era ajudado por mim. O fato de eu estar auxiliando outros alunos, além de João, fez com que ele e outros colegas se relacionassem a ponto de se ajudarem nas atividades. A experiência foi muito boa. A professora da turma também percebeu como João se soltou mais desde que os colegas se aproximaram de sua carteira. Nas últimas semanas em que estive na escola, busquei trazer brincadeiras para que os alunos migrantes estivessem juntos interagindo no intervalo. Nos últimos encontros, o comportamento do João me impressionou muito; ele se soltou bastante. Notei como ele estava confiando em mim e em seus colegas. Nos intervalos, jogávamos <i>forca</i> e <i>jogo da velha</i> . Reparei a empolgação dos colegas imigrantes e os brasileiros, que misturavam palavras em português e palavras em espanhol.

Foi muito importante para os alunos imigrantes observarem que outros colegas brasileiros também tinham dificuldades. Esse acontecimento, relatado no trecho, parece ter contribuído significativamente para tirar João do lugar do “não saber”, por ser imigrante e por não dominar a língua portuguesa.

As acadêmicas notaram um esforço e um movimento por parte dos alunos imigrantes em tentar resolver as atividades solicitadas. Eles utilizam os recursos de que dispõem para isso. Mesmo sem aulas de

português direcionadas para suas necessidades específicas, seja pela breve vivência no país, seja pela familiaridade com as duas línguas, os imigrantes demonstram algum conhecimento. Um exemplo disso ocorre quando respondem a uma interpretação de texto em espanhol. Embora isso revele um grau significativo de leitura, a professora desconsidera totalmente as respostas, sem ao menos buscar ajuda ou tentar entender as respostas da criança por meio de tradução (Quadro 6):

Quadro 6 – Dados da pesquisa.

Trecho 6. Acadêmica D. - PIBIC. Letras.
[...] Ramon leva o caderno para a professora avaliar, havia escrito palavras em espanhol tentando responder às questões do texto. A professora diz a ele que responda em português já que ela não entende o espanhol.

A avaliação não é considerada, como prescrevem os documentos oficiais, um instrumento de diagnóstico que permita orientar os estudantes sobre o que precisam melhorar e para os professores reverem metodologias, conteúdos etc. Trata-se de um instrumento de poder. Nas palavras da acadêmica D.: “Durante as avaliações, a professora regente não me autoriza a ajudar os alunos imigrantes ou qualquer outro aluno da sala”.

Contudo, a professora permite que cada aluno faça até três perguntas a ela, mas os alunos imigrantes nem chegam a perguntar nada, segundo o relato de D. A língua do outro entra naquele contexto como um problema, nunca como uma porta para novos conhecimentos.

Outro episódio de avaliação valorizada na escola é o “ditado”. Segundo o relato das alunas, os venezuelanos tentam participar escrevendo a palavra em espanhol correspondente àquela que é ditada em português pela professora (Quadro 7).

Quadro 7 – Dados da pesquisa.

Trecho 7. Acadêmica D. - PIBIC. Letras.
Os alunos imigrantes ouvem a palavra em português e tentam traduzir para o espanhol, o aluno às vezes sabe o significado da palavra, mas não domina a escrita em português, um exemplo disso, ocorreu com Ramon a palavra “gosto” ele traduziu por “Me Gosta”. Assim sucessivamente os alunos ouvem em português e associam ao espanhol e tentam traduzir as palavras. Embora a tradução esteja correta, a professora não considera a resposta como correta, já que o objetivo do ditado é verificar se o aluno domina a escrita correta da palavra em português. Gianna ao tentar escrever “banana” escreveu “vanana” provavelmente uma dificuldade com o uso das letras “b” e “v”, em espanhol essas duas consoantes não possuem diferenças fonológicas tão marcantes como no português.

As respostas dadas, tanto por Ramon quanto por Gianna, mostram que eles conseguem entender o significado da palavra em português e, assim, traduzir para sua língua. No entanto, essa importante habilidade na aquisição de uma segunda língua sequer é considerada e suas respostas são tidas como erradas.

Ignorar a língua do outro em atividades escolares pode revelar não só algo pontual, de uma tarefa escolar, mas resultado ou indício da não abertura das experiências que o outro traz por meio de sua carga cultural. Diferentemente do que as acadêmicas observaram, um ambiente com espaço para a interculturalidade seria muito mais produtivo. Segundo Walsh (2005),

La interculturalidad es distinta en cuanto se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercâmbios culturales y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el “otro” puede ser considerado como sujeto com identidade, diferencia y agencia la capacidad de actuar (p. 6).²

É necessário que se criem atividades/dinâmicas nas quais haja troca de saberes. Poder-se-ia, por exemplo, pensar em rodas de conversas em que cada um, do modo como pudesse, com recursos multilíngues e multimodais, pudesse contar um evento sobre um tema específico vivenciado em seu país de origem. Outra possibilidade seria fazer uma receita simples, típica do lugar de origem etc. A ideia seria expor jeitos diferentes e legítimos de atuação no mundo. Segundo Wash (2005, p.11), “um intercambio que se construe entre personas, conocimientos, saberes, prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivência de éstas en su diferencia”³.

Algumas reflexões: multilinguismo de acolhimento

As situações exemplificadas destacam a urgência de direcionamentos na área da educação que sejam compatíveis com um país plurilíngue/multilíngue. A presença de acadêmicos de licenciaturas nos espaços escolares, seja por meio de estágio, iniciação científica ou programas como PET ou PIBID, com a devida orientação, pode funcionar como uma força para a mudança. Registrar situações como essa é um passo importante para possíveis e urgentes mudanças curriculares e pedagógicas no que se refere ao ensino de línguas.

As situações apresentadas aqui apontam para a necessidade de reconfigurações urgentes e profundas na escola brasileira. Trata-se de mudanças muito mais significativas do que as ações que têm sido tomadas em nome da inclusão, como a colocação de um intérprete em sala de aula (Pereira, 2019) ou a presença de alguém que traduza qualquer outra língua. Da mesma forma, não se trata simplesmente de inserir o PLAc nas escolas.

² A interculturalidade se distingue por suas complexas relações, negociações e intercâmbios culturais, buscando desenvolver uma interação entre pessoas, conhecimentos e práticas culturalmente diversas. Essa interação reconhece e parte das assimetrias sociais, econômicas, políticas e de poder, além das condições institucionais que limitam a possibilidade de que o ‘outro’ seja considerado um sujeito com identidade, diferença e agência, ou seja, a capacidade de agir. (tradução nossa)

³ Uma troca que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente distintas, buscando desenvolver um novo sentido de convivência entre elas em sua diversidade. (tradução nossa)

O estudo de Anunciação (2018) e de Maher (2007), como já mostrado em Buin e Biondo (2021), problematiza o próprio conceito de língua de acolhimento, que foi transposto do contexto europeu para o Brasil. As autoras chamam a atenção para o fato de que o termo retifica diferenças e as classifica como inferiores ou superiores, reforçando o mito de que o Brasil é um país monolíngue. Além disso,

(...) acolher (...) pode (...) conotar uma relação hierárquica de poder bastante próximas das perspectivas binaristas que dividem e essencializam colonizador/colonizado, negro/branco, homem/mulher, indígena/não indígena, migrantes/ (não)migrantes, entre outros (já bem conhecidos) estabilizadores de identidades e marcadores de diferença e de precariedade em uma sociedade que se estrutura, antes de tudo e a qualquer preço, em uma perspectiva neoliberal (Buin; Biondo, 2021, p.298-299).

Nesse sentido, seria muito produtivo, a partir do que as cenas capturadas pelos acadêmicos revelam, usar a expressão ‘multilinguismo de acolhimento’, um termo que evitaria uma interpretação com conotação hierárquica e binária. Nas situações apresentadas, parece que legitimar o uso das várias línguas no espaço da sala de aula seria um caminho muito mais eficaz, que colocaria as línguas e, sobretudo, os sujeitos, em uma relação mais democrática e propícia para o ensino e a aprendizagem.

Isso não diminui, como se poderia imaginar, a importância das aulas de português como língua estrangeira e/ou como língua de acolhimento em setores escolares e extraescolares, que, em grande parte, são realizadas por trabalhos voluntários. Esses trabalhos precisam, de fato, ser ampliados e institucionalizados, uma vez que se trata de um direito dos imigrantes e parte dos direitos humanos. É necessário refletir sobre qual orientação ideológica está nas bases desse tipo de política de expansão. Como afirmaram Oliveira e Silva (2017, p. 148),

(...) [e]mbora o discurso das políticas de ensino do português para os imigrantes seja um discurso de inclusão social, devemos questionar até que ponto a busca pela integração social desses grupos não se refere, ainda que implicitamente, também à sua assimilação linguística e cultural. O problema não está em querer que os imigrantes aprendam a língua oficial, pois, repetimos, essa é uma política indispensável e também um direito deles, mas em ver tal aprendizagem como a única política linguística possível. Esse tipo de raciocínio, segundo o qual aprender a língua do país acolhedor é não só a única, como a melhor opção para que os imigrantes possam estar integrados à sociedade “nacional”, está ancorado em uma visão de sociedade linguisticamente homogênea e tem raízes históricas.

Tal “integração” pode estar baseada em uma ideologia que vê a língua como “um problema a ser superado” (op.cit, p.148), com risco de contribuir para a construção e manutenção de um significado de diversidade como algo temporário. Dentro do modelo tradicional de ensino, como o das escolas focalizadas, no qual o conhecimento é

apresentado de forma segmentada e desintegrada, há pouco espaço (ou nenhum) para a interculturalidade, para a entrada do conhecimento do outro, para entrada daquilo que não estava previsto, o que explica a dificuldade inicial das acadêmicas para atuarem na sala de aula e, no caso dos CODAs, o fato de as crianças considerarem “brincadeira” (e não trabalho/ensino) os momentos em que trocavam suas experiências com os acadêmicos.

Por outro lado, a experiência dos acadêmicos, no papel de professores, evidencia muitas possibilidades e, apesar da exiguidade do tempo em que atuaram, direcionaram o rumo de aprendizagem dos estudantes envolvidos naquele espaço/tempo. As tensões em torno de questões linguísticas potencializam mudanças estruturais e formativas no modelo tradicional de ensino que prevalece no território nacional, as quais beneficiariam não só os falantes de línguas minoritárias, mas todos os estudantes. Trata-se de orientações para a educação que fazem/fariam muito mais sentido em um país multi/plurilíngue. Entre elas, podemos mencionar:

1. O entendimento da *translinguagem*, ou seja, do cruzamento de línguas e de ferramentas multimodais, como algo positivo, tanto no dia a dia, quanto como estratégia pedagógica, com base em uma educação linguística ampliada, como defende Cavalcanti (2013).
2. Espaço para aulas que envolvessem o desenvolvimento das expressões escrita e oral para as várias línguas maternas que circulam no ambiente e não somente a Língua Portuguesa, nas quais pudessem ser valorizados recursos multimodais e atividades de dramatização. Poder-se-iam formar grupos específicos de trabalho voltados para necessidades específicas (ensino da língua do outro, ensino de escrita, desenvolvimento de oratória etc.), como pode inspirar a pedagogia de Freinet (2001, 2004).
3. Construção de uma mentalidade nos espaços de formação acadêmica e de formação continuada para além da visão da língua como direito: língua como recurso (Ruiz, 1988), tanto do ponto de vista pedagógico – uso da língua materna como andaime (Vygotsky, 2003), quanto do ponto de vista econômico – abertura de mercado de tradução, de recursos digitais etc.
4. Abertura para o letramento científico nas escolas e na formação de professores (Silva, 2020) inspirado em pedagogias alternativas em que o professor é mediador do conhecimento e, também, é aprendiz, modelos em que os papéis possam ser intercalados – o professor não precisa ser detentor de todo o conhecimento, podendo, na condição de mais experiente, também aprender juntamente com seus estudantes, por meio de projetos.

5. Avaliação contínua na escola entendida como diagnóstico e, também, baseada na evolução individual e nos resultados de projetos coletivos, as quais prezem pela autoestima dos estudantes.
6. Espaço para a interculturalidade, tanto na escola quanto na universidade. A sala de aula pode ser um espaço de troca de aprendizagens e, no que se refere à língua e a cultura do estudante, o professor também pode se posicionar como aprendiz.
7. Incentivo à formação acadêmica que preze pela atuação social, com base em uma concepção sócio interacional de língua (Mendes, 2012), o que implica em mudanças no currículo dos cursos de licenciaturas.

Considerações finais

Embora os documentos oficiais que regem a educação brasileira orientem uma política educacional voltada para a valorização da diversidade, na prática, mantém-se uma orientação para a homogeneização, visando a uma língua única que responda às tarefas escolares, sem foco na interação e na construção conjunta de conhecimentos. As cenas resgatadas neste artigo revelam uma política implícita cujas ações têm suas bases na ideia de monolinguismo, construída fortemente no período do Estado Novo e do Regime Militar, como foi mencionado na introdução.

As experiências registradas pelos orientandos de iniciação científica e do PET-Letras mostram que prevalecem, no espaço escolar, atitudes que usam a língua para cercear e culpabilizar aqueles que estão em posição de desprivilegio, em um movimento que contribui para a manutenção da hegemonia linguística e social. No caso dos imigrantes, o que dá respaldo para a recusa da escuta da língua do outro? O que “legitima” julgar inadequada a interpretação de um texto em português por estar redigido em espanhol, sem considerar todo o trabalho de leitura na língua que o aluno ainda está aprendendo? No caso dos CODAs, o que “naturaliza” a ausência de intérpretes para a manutenção da comunicação com os pais?

Ir contra o desenvolvimento sustentável de comunidades linguísticas significa conduzir uma política moldada em interesses que beneficiam qual grupo social? Que tipo de trabalhador a escola pretende formar? A economia agrícola, que conta com máquinas potentes para cultivo e colheita, voltada para a exportação de grãos, acaba, indiretamente, promovendo o desinteresse pelo ensino técnico e superior. Falar outras línguas vai contra um modelo hegemônico, baseado na exploração máxima da terra e da mão de obra, na manutenção dos latifúndios e da monocultura. Isso resulta em uma espécie de “monocultura do monolinguismo”, e as escolas que atendem a alunos em condições econômicas fragilizadas acabam, em geral, por reproduzir esse modelo, o que é sustentado também pelo não reconhecimento da língua do outro, seja em sua modalidade escrita ou falada.

Investir em uma formação para o multilinguismo significa abrir espaço para a valorização de outro tipo de mercado, em crescente expansão, no qual a(s) língua(s) ocupa(m) o centro da produção, devido à importância da comunicação e da interação como parte do próprio processo produtivo. Diferentemente do trabalho braçal do campo ou do trabalho repetitivo e mecânico, como o que prevaleceu na cultura fordista que vigorou até meados dos anos 1970 (Oliveira, 2010), a produção de bens de consumo da sociedade mediada pelas novas tecnologias da informação e da comunicação demanda interatividade tanto para a produção de diferentes softwares quanto de outros produtos que precisam se moldar em características mais personalizadas para serem competitivos (modo de produção enxuto ou just-in-time). Soma-se a isso o grande mercado na internet, que se expande à medida que inclui povos das mais diversas línguas.

Um caminho a médio e longo prazo para os problemas escolares aqui apresentados é a promoção de uma sensibilização das instituições de ensino e da sociedade para a realidade multilíngue e, também, para o poder econômico das línguas. A escola necessita provocar a interatividade e o trabalho colaborativo, tal como uma sociedade moderna requer, para promover o interesse pelo conhecimento e, por interesses mercadológicos, garantir, sobretudo, que os direitos linguísticos dos estudantes e de suas famílias sejam respeitados.

Finalizamos este texto ressaltando a importância de ações nos cursos de graduação, em especial nas licenciaturas, para iniciativas como as relatadas aqui pelos acadêmicos, com traços ou teor etnográfico, para que, cientes de que a diversidade linguística formada por muitas línguas é parte da riqueza de um país, possamos contribuir para consolidar políticas linguísticas mais humanas e solidárias, que amparem a (re) construção de um país com vistas à modernidade, que tenha espaço de protagonismo para suas riquezas diversas.

Referências

ANUNCIAÇÃO, Renata Franck Mendonça de. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de português como língua de acolhimento. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 35-56, 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: temas transversais*. Brasília: MEC, 1998.

BUIN, Edilaine; BIONDO, Fabiana. “Falar corretamente é poder”: ideologias linguísticas, ensino de língua e acolhimento. In: SILVA,

Wagner Rodrigues (org.). *Contribuições sociais da linguística aplicada: uma homenagem a Inês Signorini*. Campinas: Pontes, 2021. p. 33-53

CAVALCANTI, Marilda. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226

FREINET, Celestin. *Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREINET, Celestin. *Pedagogia do bom senso*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GUIMARÃES, Thayse Figueira; BUIN, Edilaine; GARCIA, Rosana Irani Daza; RIBEIRO, Cristiene Oliveira. Práticas translíngues como recurso no acolhimento de migrantes venezuelanos em sala de aula de língua portuguesa. *Revista X*, v. 15, n. 7, p. 83-102, 2020.

LI, Wei. Moment analysis and translanguaging space: discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, n. 43, p. 1222-1235, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/1171773/Moment_analysis_and_translanguaging_space. Acesso em: 18 ago. 2022.

LUCENA, Maria Inêz Probst; ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Translinguagem e pandemia: discutindo processos de construção de sentido para além das lógicas normalizadoras. *Revista Raído*, v. 15, n. 37, p. 354-371, 2021.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stella. (org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MAZZAFERRO, Gerado. Translanguaging as everyday practice. An introduction. In: MAZZAFERRO, Gerado (ed.). *Translanguaging as everyday practice*. New York; Cham: Springer, 2018. Kindle edition.

MENDES, Edleise. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, Tânia; CARNEIRO, Zenaide; SOLEDADE, Juliana; ALMEIDA, Ariadne; RIBEIRO, Silvana (org.). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador: Editora da UFBA, 2012. p. 667-678

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de; SILVA, Julia Izabelle da. Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? *Gragoatá*, v. 22, n. 42, p. 131-153, 2017.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. O lugar das línguas: a América do Sul e os mercados linguísticos na nova economia. *Synergies Brésil*, n. spéciel 1, p. 21-30, 2010.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. *Synergies Brésil*, n. 7, p. 19-26, 2009.

PEREIRA, Alexandra Mara. *O surdo no contexto escolar: repensando as práticas para o ensino bilíngue*. 2019. Dissertação (Mestrado em Comunicação, Artes e Letras) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

RUIZ, Richard. Orientations in language planning. In: MACKAY, Sandra Lee; WONG, Sau-ling Cynthia (ed.). *Language diversity: problem or resource?* Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1988. p. 3-25.

SILVA, Wagner Rodrigues. Educação científica como abordagem pedagógica e investigativa de resistência. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 59, n. 3, p. 2278-2308, 2020.

VYGOTSKY, Lev. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

From monolingualism to host multilingualism

ABSTRACT:

This article aims to discuss the need for a change in language policies and educational practices in Brazil, promoting the appreciation of multilingualism and linguistic diversity, especially in school contexts that serve immigrants and refugees. The research explores the transition from a monolingual language policy to an approach that recognizes and values linguistic diversity, through an educational experience in a public school in the city of Dourados, Mato Grosso do Sul. The educational context is challenging, as these schools, which already had Indigenous students speaking Guarani, now receive a growing number of immigrants and refugees, such as Venezuelans and Haitians, who do not master Portuguese. The theoretical framework addresses linguistic repression and the need to recognize linguistic diversity as a valuable resource. The adopted methodology is qualitative, based on reports from students in the undergraduate programs of Language and Psychology who participated in the university extension project "Linguistic Solidarity," which involved monitoring elementary school classes with students from different language backgrounds over a semester. From qualitatively selected reports, the article seeks to (1) share situations that are often not discussed involving bi/multi/plurilingualism; (2) problematize the urgencies in this educational context, which is representative of other scenarios; and (3) promote a reflection that inspires political movements in favor of the rights of the community affected by the dynamics of monolingualism. The results highlight the feasibility and urgency of implementing changes in the teaching model, promoting a more inclusive and supportive educational environment aligned with the needs of a globalized world.

KEYWORDS: Language Policy. Language Teaching. Immigrants. CODAs.

Este artigo tem uma Errata:

<https://doi.org/10.22409/gragoata.v30i67.63952er.pt>