

## Um diálogo entre Bilinguismo, Legislação e Educação Inclusiva no Brasil

A Dialogue among Bilingualism, Legislation and Inclusive Education in Brazil

Janaína Moreira Pacheco De Souza

Professora doutora na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

janamoreira91@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-3826-7144>

Luiz Antonio Gomes Senna

Professor doutor na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

luizagsenna@gmail.com - <https://orcid.org/0000-000b2-1086-8829>

*Recebido em 24 de abril de 2020*

*Aprovado em 04 de março de 2021*

*Publicado em 04 de novembro de 2021*

### RESUMO

O presente estudo se ancora em reflexões pertencentes à tese de doutorado “Ser professora em área de fronteira bilíngue no Brasil: desafios e possibilidades”, a qual discorre sobre as questões pedagógicas que envolvem a inclusão de imigrantes nas escolas de fronteira brasileira. Neste artigo, faremos um recorte da temática apresentada na tese, com o propósito de sinalizar a importância de compreender as questões políticas que direcionaram o processo de ensino e aprendizagem de imigrantes em nossas escolas ao longo dos anos. Nosso intuito é demonstrar que esses alunos sempre estiveram presentes em nosso convívio social e educacional, porém poucas foram as propostas que lhes possibilitaram uma efetiva inclusão educacional. Como aportes teóricos para discutir essas questões, pautamo-nos em documentos oficiais como: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Lei n.º 10.436 do ano de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS; Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146); Estatuto do Estrangeiro (Lei n.º 6.815/80); Lei de Migração (Lei n.º 13.445/17); na Declaração de Incheon (2015) e em pesquisadores da área da linguística e da educação que reconhecem a necessidade de reflexões pontuais para atender às peculiaridades sociolinguísticas existentes num país de tanta diversidade como o Brasil.

**Palavras-chave:** Política linguística; Bilinguismo; Inclusão de imigrantes.

## ABSTRACT

The present study bases itself in debates that belong to the PhD thesis “Ser Professora em área de fronteira bilíngue no Brasil: Desafios e possibilidades”, which expatiates on pedagogical issues that involve the immigrants at schools in Brazilian borders. In this article, we will be doing a cutout on the theme presented in the thesis, with the purpose of signaling the significance of understanding the political matters that directed the teaching and learning process of immigrants at our schools throughout the years. Our idea is to demonstrate that these students have always been presents in our social and educational interaction; however, few were the politic-pedagogical proposals that made possible a real education inclusion. As theoretical inputs to debate these issues, we based ourselves in official documents as: Federal Constitution of 1988; Law of National Education Guidelines and Bases, law nº 9,394, December 20th 1996; law nº 10,436 of 2002, that disposes about the Brazilian Signal Language (LIBRAS); Statute of Person with Disability (law nº 13,146); Foreigner Statute (law nº 6,815/80); law of migration (law nº 13,445/17); Incheon Declaration (2015) and researchers on the linguistic and education areas who recognize the need of specific debates to fulfill the sociolinguistics peculiarities existents in a country with so many diversities like Brazil.

**Keywords:** Linguistic politics; Bilingualism; Immigrants inclusion.

## O contexto educacional de imigrantes no Brasil

Sabemos que a história da imigração se confunde com a própria história do povo brasileiro, marcada inicialmente pela colonização dos portugueses; posteriormente, pela chegada de imigrantes que vieram trabalhar nas lavouras de açúcar e café e, mais recentemente, com um cenário globalizado, assinalado por pessoas de diferentes lugares do mundo, sendo elas legalizadas ou não, mas que têm como um objetivo maior conseguirem uma ascensão na vida, em busca de um melhor emprego, oportunidade de uma vida digna ou fuga de perigos.

Esses sujeitos que sempre estiveram presentes em nossa sociedade e nas escolas brasileiras ganharam tratamentos diferenciados, dependendo da época e do local onde residiam. Na região Sul do Brasil, no início do século XIX, vários grupos que aqui chegaram tinham a intenção de manter sua própria língua e cultura vivas, por isso, optaram por deixar seus filhos em escolas que pudessem contemplar essas questões, porém a legislação brasileira não permitiu que isso acontecesse.

Em 05 de outubro de 1917, foi promulgada a Lei nº1.187, no estado de Santa Catarina, a qual introduzia no ensino primário e privado a exigência da língua portuguesa, da geografia e da história do Brasil. Também havia a condição para que o ensino dessas disciplinas fosse ministrado exclusivamente por brasileiros, o que marca o início de uma política de nacionalização do ensino no Brasil, a qual tinha como uma das metas extinguir as escolas de imigração e incitar o patriotismo de todos os alunos residentes no Brasil (OLIVEIRA, 2015).

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

A partir do século XX, passamos a ter um outro perfil de imigrantes chegando ao Brasil. Deixamos de receber os imigrantes que assumiram o status de agentes do progresso, no caso, os europeus, para dar lugar ao estrangeiro pobre que vinha em busca de uma colocação no mercado de trabalho, um refúgio e cidadania. A inclusão educacional dessa clientela agora é algo previsto em Lei, porém a realidade em que ela se processa necessita ser rediscutida, tendo em vista que é visível o distanciamento entre oferecer a vaga e criar estratégias de aprendizagem para alunos imigrantes.

Essa legalidade pelo direito à educação dos imigrantes no Brasil, foi um movimento social de conquista que resultou, inicialmente, na promulgação do Estatuto do Estrangeiro em 1980, determinando a matrícula do imigrante em estabelecimento de ensino de qualquer grau à sua situação migratória regular no país. O debate a respeito da situação dos imigrantes no Brasil poderia ter sido concluído com a promulgação desse Estatuto, porém é sabido que não existem somente imigrantes regularizados em nosso país. E mais uma vez a situação do imigrante fica vulnerável e à revelia do legislativo, o que acaba gerando um índice de

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644443774>

exclusão escolar em vários estados brasileiros que recebem imigrantes estrangeiros.

Bonassi (2000) corrobora essa reflexão quando indica que, aproximadamente quatrocentas crianças e adolescentes imigrantes se encontravam em situação irregular em SP, entre 1990 e 1995, tendo suas matrículas canceladas no estado de São Paulo e sendo proibidos de continuar a frequentar a escola. Esse fato demonstra que a garantia do direito universal à educação, amplamente divulgada pela Constituição de 1988, não foi resguardada. A autora esclarece ainda que essa situação causou uma grande mobilização social que não foi amplamente divulgada pela imprensa, e que coube aos direitos humanos lutar pelos imigrantes que estavam nessa situação.

Atualmente, o Brasil tem assumido compromissos com organizações internacionais, visando, sobretudo, à preservação dos direitos individuais do cidadão. Hoje, depois de quase quatro décadas após a criação do Estatuto que ampara o imigrante no Brasil, observamos um cenário um pouco mais inclusivo e compatível com o intenso fluxo migratório mundial.

O Estatuto aprovado nos anos 1980, durante o governo militar, concebia o imigrante como um estranho, como uma suposta ameaça à segurança nacional, conforme afirma Oliveira (2017):

A migração internacional no Brasil era regulada até então por normas legais implementadas no período do Regime Militar, nas quais o imigrante era visto como uma ameaça à “estabilidade e à coesão social” do país, predominando, portanto, o enfoque da segurança nacional, que deveria manter de fora das nossas fronteiras aqueles que “pretendiam vir causar desordem em nossas plagas.” (p. 172).

No entanto, a nova Lei de Migração, aprovada em maio de 2017, por sua vez, procurou amparar a situação dos imigrantes, a fim de que eles não fossem vitimados pela xenofobia. Oliveira (2017) considera que o maior avanço da nova Lei foi:

[...] acabar com o anacronismo do Estatuto dos Estrangeiros, aparato jurídico inspirado num regime de exceção, cuja base se assentava na doutrina da segurança nacional e que vigorava mesmo depois da aprovação da Constituição Democrática de 1988, que, entre outros objetivos, se colocava como missão sepultar os resquícios jurídicos da ditadura militar.” (p. 174).

É possível observar, através do Art.4º, que a nova Lei de Migração procurou dar enfoque aos direitos humanos: “Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados” (BRASIL, 2017).

Há de se destacar no Artigo 4º, dentre as várias implementações da nova Lei do Migrante, o inciso X, o qual garante “direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória” (BRASIL, 2017). É importante salientar que a existência desse tipo de normatização é um primeiro passo para fomentar discussões locais sobre as reais condições de ensino oferecidas a centenas de imigrantes matriculados em regiões de fronteira no Brasil e sobre o tratamento que lhes é dado quando são matriculados nas escolas (OLIVEIRA, 2015; SOUZA, 2014).

Na última década, algumas pesquisas (SANTOS, 2012; SOUZA, 2014; OLIVEIRA, 2015) abordaram a situação do aluno imigrante em escolas públicas no Brasil e apontaram a fragilidade de professores que trabalham nessas regiões, os quais carecem de qualificação (seja ela elementar ou continuada), materiais pedagógicos e políticas públicas voltadas à realidade local. No entanto, agora, na nova Lei de Migração, pode-se verificar no inciso VXI, do Art. 3º, que é dever do Estado promover “integração e desenvolvimento das regiões de fronteira e articulação de políticas públicas regionais capazes de garantir efetividade aos direitos do residente fronteiriço” (BRASIL, 2017).

Destacamos propositalmente os incisos desses dois artigos, com o intuito de salientar que a nova Lei de Migração oferece parâmetros legais para discutirmos a realidade educacional do imigrante “pobre” no Brasil. Essa discussão se faz necessária, tendo em vista que o crescimento de imigrantes em nosso país aumentou 20% na última década (ONUBR, 2017). Portanto, combater a desigualdade e garantir, através da educação pública, a inclusão desses alunos em nossas escolas, é uma forma de contribuir para a redução da estimativa mundial realizada pela UNESCO, de que “59 milhões de crianças em idade de frequentar a educação primária e 65 milhões de adolescentes em idade de frequentar o primeiro

nível da educação secundária” (DECLARAÇÃO DE INCHEON, 2015) estão fora da escola.

## **A educação como um direito humano fundamental**

Tendo em vista essa realidade não só no Brasil, mas em diversos lugares do mundo, a ONU aprovou, em 1966, o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos – Decreto número 592/92 – e o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – Decreto número 591/92, os quais apresentam disposições específicas sobre o tema das minorias étnicas. Esses pactos procuraram integrar os direitos culturais ao rol dos direitos humanos.

O artigo 27º do Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos estabelece que:

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

A partir dos anos 1970, o corpo de normas sobre os quais se baseia os direitos humanos assume uma maior consistência, exigindo dos Estados o cumprimento de compromissos assumidos em pactos internacionais. Porém, ainda há disparidades a serem superadas entre o que diz a legislação, as práticas escolares estabelecidas nas escolas e a necessidade de uma nova visão para educação inclusiva. A fim de alcançar as metas de universalização dos direitos humanos que inclui as minorias sociais, linguísticas e étnicas, muitas reflexões estão sendo promovidas pelo mundo afora (SABOIA, 1999).

Nesse contexto, destacamos o movimento global Educação para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000, o qual ajudou a promover progressos significativos na educação no que tange à inclusão. E, mais recentemente, em maio de 2015, aconteceu em Incheon, na Coreia do Sul, a convite da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fórum Mundial de Educação. A UNESCO, junto com o Fundo das

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644443774>

Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial, o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento (PNUD), a Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres e o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), organizou o Fórum Mundial de Educação 2015.

Mais de 1.600 participantes de 160 países, incluindo mais de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado, adotaram a Declaração de Incheon para a Educação 2030, estabelecendo metas para uma nova visão da educação. Ou seja, a convocação para esse evento teve como propósito reafirmar o movimento Educação para Todos e pensar/planejar a Educação 2030.

Desse encontro resultou a Declaração de Incheon – Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. A Declaração de Incheon constitui o compromisso da comunidade educacional com a Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030 e, assim, reconhece o importante papel da educação como principal motor para o desenvolvimento. Segundo Akkari (2017, p. 941), a agenda internacional para a educação 2030 possibilitou ressaltar a ideia de que:

O mundo se encontra pela primeira vez sobre uma mesma agenda internacional de educação. O valor simbólico de uma agenda comum é importante para todas as partes interessadas na educação, incluindo os pesquisadores. Uma agenda comum abre as portas para mais parcerias e diferentes pontos de vista sobre a educação e a formação.

Os marcos de ação da agenda estão baseados em seis direções principais: Garantir uma educação inclusiva e justa; estender a duração da escolaridade; oferecer uma educação de qualidade; promover uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e da Educação para a Cidadania Mundial (ECM); garantir a aprendizagem ao longo da vida e promover Educação nas zonas de conflito (AKKARI, 2017).

Um dos compromissos da agenda proposta, é assegurar uma educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, e que não deixe *ninguém para trás*. O destaque proposital no termo, contempla o contexto do imigrante nesse estudo, pois, como já apontado nos estudos de Souza (2019), é preciso pensar em políticas educacionais que verdadeiramente incluam alunos imigrantes em nossas escolas, ofertando-lhes o direito de manter sua língua materna e identidade própria no espaço escolar.

Sobre o ensino da língua materna em regiões multilíngues, a fim de combater a desigualdade e garantir uma educação de qualidade, a Declaração de Incheon (2015) “não aborda tópicos que explicam o baixo desempenho dos alunos, em particular a ausência de educação bilíngue ou em língua nativa para muitas crianças que vivem em contextos multilíngues” (AKKARI, 2017, p. 946), mas sugere que em contextos multilinguísticos sejam incentivados o ensino e a aprendizagem na língua materna.

Para isso, é preciso trazer à tona propostas que pensem nas questões linguísticas que envolvam a presença e a aprendizagem de imigrantes em escolas públicas do nosso país, já que a língua é um instrumento fundamental para que essas pessoas interajam e consigam estabelecer vínculos sociais, afetivos e financeiros. Além disso, é necessário que professores sejam qualificados profissionalmente e escolas desenvolvam projetos pedagógicos que viabilizem a aprendizagem desses imigrantes – o que muitas vezes está “ficando para trás”.

Promover a Educação para a Cidadania Mundial (DECLARAÇÃO DE INCHEON, 2015) é ter que refletir sobre os novos desafios que o mundo tem enfrentado, como, por exemplo, pensar na situação dos imigrantes que chegam ao Brasil, a cada dia em maior número. Para isso, é importante considerar o lugar da escola e o papel do professor enquanto mediadores de um processo educativo que promovam competências interculturais, a compreensão das questões de migração global e da importância de se colocar em prática o conceito de “alteridade” em sociedades multiculturais.

Dois outros pontos importantes que se destacam como metas na Declaração de Incheon (2015, p. 34), e endossam a necessidade do que vem sendo discutido



até aqui são: i) desenvolver sistemas educacionais mais inclusivos que atendam deslocados internos e refugiados, pois “a educação em contextos de emergência é, em primeiro lugar, protetora, ao oferecer conhecimentos e habilidades que podem salvar vidas, além de apoio psicossocial àqueles afetados pela crise” e, ii) empoderar professores para que eles promovam conhecimento e ajudem a responder desafios locais e globais.

Sobre o destaque que a agenda internacional dá à qualificação dos professores, Akkari (2017) pontua que professores e educadores precisam ter autonomia para agir, ser recrutados adequadamente, receber formação e qualificações profissionais satisfatórias. Em outras palavras, é notório que a agenda reconhece a desvalorização profissional do professor, tendo em vista que, “apesar de alguma melhoria salarial dos professores e da formação universitária no Brasil durante os últimos 20 anos, o ensino continua a ser uma profissão de falta de opção e o professor está sujeito a pressão dos gestores, dos pais e da classe política.” (p. 954).

Para que esses resultados de aprendizagem sejam efetivos, é preciso associar a valorização do professor à oferta de materiais e ações pedagógicas que permitam aos alunos adquirir competências, habilidades e conhecimentos relevantes. Igualmente necessário, é promover a dimensão da equidade através de políticas que combatam a desigualdade de resultados de aprendizagem entre regiões, grupos étnicos e socioeconômicos.

Todavia, os currículos propostos pela legislação brasileira e utilizados em nossas escolas não contemplam essa diversidade linguística como deveriam, o que reitera a importância de se discutirem e planejarem estratégias e ações para o âmbito da Educação. A nossa prática pedagógica deixa à margem a efetiva inclusão linguística e cultural dos imigrantes nas escolas públicas, os quais convivem com um paradoxo: aprender a língua portuguesa como L2, mas ao mesmo tempo não perder a L1.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644443774>

A diversidade como diversificação no ensino de LEs já estava presente no currículo de 5ª e 6ª séries (inglês e espanhol) e nas 7ª e 8ª séries (inglês, espanhol, alemão e francês). Entretanto, isto não é o suficiente; a diversificação de línguas não garante uma educação para a diversidade, pois não há um trabalho integrado entre as LEs que é um dos aspectos a serem considerados numa educação plurilinguística (para a DL), que busca o desenvolvimento de uma competência plurilíngue e cultural (BROCH, 2012, p. 110).

Para começar a pensar sobre esse paradoxo, necessariamente, temos que discutir a urgência de criar condições que supram a exclusão linguística de muitos alunos matriculados em escolas de fronteira. Esses problemas surgem e, muitas vezes, são ignorados, pela ausência de políticas educacionais e por falsas crenças metodológicas, tais como, acreditar que esquecer ou abandonar uma língua seja a melhor forma de aprender o português (BAKER, 2001).

No entanto, essa complexidade se torna maior quando questionamos algumas situações: como não impedir os alunos de usarem sua própria língua na sala de aula, se o professor não consegue entender o que eles dizem ou se a escola não consegue promover meios para fazer essa integração? Por que as políticas educacionais não avançam nas discussões sobre os reais problemas das escolas? Por que os currículos acadêmicos têm andado a passos lentos no que se refere às necessidades de regiões em que o bilinguismo é fator naturalizado pela comunidade?

Refletir sobre essas indagações talvez nos faça pensar sobre o fato de que, ainda hoje, estamos perpetuando a mesma política nacionalista que extinguiu as escolas de imigração, que proibiu professores que não fossem brasileiros atuarem, que queimou arquivos que não estavam apropriados para o ensino da língua portuguesa, que massifica o que não está de acordo com o interesse de um grupo. Ou seja, ainda estamos contribuindo para que haja discriminação daqueles que não são falantes da língua portuguesa padrão, conforme aponta Faraco (2002).

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644443774>

O desafio é criar condições para uma crítica da atitude normativista, de modo a favorecer a criação de um novo patamar conceitual que permita o rompimento, no ensino e no uso padrão, das amarras que hoje impedem sua apropriação como bem cultural pelo conjunto da população. E essa não é uma tarefa apenas para especialistas, porque ela é, de fato de natureza política. Só um debate público, amplo e irrestrito, poderá desencadear o processo de necessário redesenho do padrão e da cultura linguística do país (p. 38).

Oliveira (2015, p. 23) reitera que essa discriminação linguística no Brasil também acontece porque “não há legislação específica que disponha sobre os crimes de práticas de exclusão das minorias pelo não domínio da língua portuguesa”. Portanto, abrir esse diálogo entre o que está previsto em Lei e o que realmente acontece nos contextos escolares pautados pela diversidade sociolinguística, é de extrema importância para que possamos observar como se configura um cenário que se ancora em preconceitos. O reconhecimento desse tipo de discussão abre espaço para possíveis implementações de ações que favoreçam políticas de inclusão em nosso país.

## **A diversidade linguística brasileira**

A imagem de um Brasil monolíngue é paradoxal à nossa história, pois quando os portugueses desembarcaram em território brasileiro, aqui já se falavam cerca de 1.270 línguas, ou seja, desde a colonização somos formados pelo entrecruzamento de línguas, de diversas raças e crenças – o que faz de nossa identidade pluriétnica (OLIVEIRA, 2015). O cenário linguístico brasileiro é heterogêneo e complexo, apesar dessa falsa imagem monolíngue absorvida pela sociedade e pelas instituições educacionais que perpetuam a crença de que todos devem aprender a língua portuguesa nos mesmos moldes, seguindo a mesma metodologia, como se ela fosse a língua materna de todos que vivem aqui.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), existem cerca de 330 línguas, sendo 274 indígenas e 50 línguas de imigração. Além dessas, há a presença da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), cujo ensino já se tornou obrigatório em vários cursos de graduação no país, e dos dialetos afrodescendentes que abrangem todo o território nacional.

Neste tópico, abordaremos questões sobre a diversidade desses diferentes contextos, dando enfoque ao cenário dos imigrantes que chegam ao nosso país sem ter como primeira língua o português, todavia necessitam aprendê-la para conseguirem ascensão social e cidadania.

Durante a reflexão proposta, utilizaremos o significado do termo “política linguística”, o qual foi cunhado por Calvet (2007, p. 11) como “determinação das grandes decisões referentes às relações entre línguas e sociedades”, com o propósito de amparar as reflexões acerca da necessidade de implementação de ações que enxerguem a diversidade dos cenários de fronteira, onde imigrantes são prejudicados pela ausência de direitos linguísticos dentro das escolas e professores se sentem desamparados e despreparados para atuarem com essa realidade.

É válido ressaltar que é preciso estimular discussões acerca da real presença de imigrantes em nosso país, pois somente assim poderemos propiciar ações que promovam estratégias diferenciadas que os atendam nas escolas brasileiras. Pensar em promover estratégias para a inclusão desses alunos nas escolas públicas, sem prejuízo linguístico e cultural, é ter que pensar em reformas políticas e curriculares abrangentes em todos os níveis das instituições educacionais, ou seja, é promover uma política linguística que inclua essa parcela da sociedade que se encontra cada dia mais presente no território brasileiro.

Veremos que já existe no Brasil amparo, tanto pela legislação brasileira quanto pela formação de professores, para algumas práticas bilíngues consideradas de “minorias”, como, por exemplo, a que se refere aos índios e deficientes auditivos. Porém, isso não se consolida com os imigrantes que aqui chegam a cada dia em maior número. São pouquíssimas situações em que se encontra amparo legal e, muitos, quando encontram, são matriculados em escolas brasileiras que não conseguem efetivar o trabalho como deveriam, o que causa desconforto tanto para o aluno quanto para o professor. Pode-se dizer que esse tipo de atitude colabora para o processo de exclusão do aluno.

Porém, não devemos centralizar a culpa da ineficiência desse processo nas mãos do professor, pois, muitas vezes, sua prática pedagógica não está alicerçada somente no “querer” ou na “boa vontade”, mas na ausência de uma formação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644443774>

docente qualificada e adequada para atuar em contextos de diversidade linguística e cultural. Tendo em vista essa situação, há de se ressaltar, mais uma vez, a necessidade de contemplar formação continuada para professores que atuam em escolas de regiões de fronteira, pois sabemos que a formação inicial, ofertada pelos cursos de graduação, nem sempre contempla todas as questões que emergem da prática docente. Por isso, há de se considerar que os desafios da diversidade linguística e cultural são potentes para um repensar coletivo da escola, dos professores e dos cursos de formação sobre uma educação inclusiva em sentido pleno. Os relatos a seguir corroboram a ideia apresentada de que se faz necessário rever as questões legislativas que abrangem a formação de professores para atuarem em áreas de incidência bilíngue. A pesquisa realizada por Souza (2014), que enfocou o posicionamento dos docentes de Língua Portuguesa e Inglesa sobre o bilinguismo em escolas da fronteira Brasil/Guiana Inglesa, evidenciou o despreparo desses profissionais para atuarem nesse contexto.

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

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

Esses tipos de relatos são de extrema relevância para demonstrar que professores estão inseridos em vários contextos sociais e linguísticos diferentes, com tantas singularidades, para as quais, muitas vezes, a formação inicial não consegue contemplar. Desse modo, é preciso refletir sobre a importância da continuidade da formação docente em contextos cujos olhares políticos e educacionais estão distantes.

Falar sobre questões que envolvem a diversidade linguística na escola e a necessidade de planejamento linguístico em todas as esferas que pensam a

educação de um país deveria ser uma necessidade, segundo Hornberger e Mckay (2010, p. 15), pois:

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

Com base nessas reflexões, serão apresentados fragmentos de estudos documentais e bibliográficos com o objetivo de analisar as políticas linguísticas explicitadas na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), na Lei nº 10.436 do ano de 2002 e na Lei nº 13.146 de 2015. Essa abordagem trará à tona a realidade de alguns municípios brasileiros habitados por um número expressivo de imigrantes que frequentam escolas brasileiras e aprendem o português como se fosse a primeira língua. Alguns, através de muitas discussões e persistência, conseguiram legalizar o processo de cooficialização de línguas, outros ainda sofrem por essa ausência de políticas, o que acaba afetando a formação cidadã desses indivíduos. Visualizaremos, ainda, através dessa reflexão, os aspectos que amparam a questão indígena no Brasil e o avanço do processo de legitimação das LIBRAS em nosso território.

## **A legislação brasileira referente ao bilinguismo**

A Constituição Federal, que é o principal documento utilizado pelo Brasil para resolver questões jurídicas e políticas, começa a sinalizar, a partir de 1988, um reconhecimento dos direitos culturais e linguísticos que viabilize o bilinguismo e o multiculturalismo no território nacional. Dessa forma, a Constituição aponta regramentos que devem orientar a vida das pessoas para conviverem com a diversidade presente no território nacional, o que é um ganho, pois, a partir dessa iniciativa, verifica-se um primeiro passo para a desconstrução do imaginário de

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644443774>

unidade que tentaram desenhar para o nosso país.

Observa-se no Artigo 13 da Constituição, que há determinação para que a língua portuguesa seja a língua oficial da União. Todavia, essa determinação é complementada no Artigo 210, ao indicar a oferta de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, a fim de assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

**Art. 210.** Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

**§ 2º** O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Verifica-se, portanto, nesse Artigo, um apontamento para questões do bilinguismo na legislação, ao pontuar que o ensino fundamental regular deve ser ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

A partir desse reconhecimento, ainda que tardio, reforça-se a ideia de que o Brasil não é um país de uma única língua, o que abrirá caminho para ações que incentivem a educação escolar integrada aos valores sociais e culturais dos povos indígenas.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, concedeu à educação indígena um caráter de múltiplas possibilidades educacionais, fazendo com que os índios pudessem utilizar sua língua para recuperar sua memória histórica, reafirmar sua identidade étnica, garantir acesso às informações e aos conhecimentos técnicos científicos da sociedade nacional, promover audiência das comunidades indígenas no planejamento dos programas educacionais, ter seus programas incluídos nos Planos Nacionais de Educação, fortalecer suas práticas culturais e elaborar seus próprios materiais didáticos.

Esse processo de *cooficialização* das línguas indígenas (Oliveira, 2015) possibilitou a ampliação da visão sobre o papel da língua na sociedade e promoveu

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644443774>

a discussão sobre a necessidade de haver a inclusão linguística que proporcione o exercício cultural e a cidadania. Segundo Oliveira (2015, p. 71),

[L]ínguas são artefatos históricos, construídos coletivamente ao longo de centenas ou milhares de anos. É através das línguas que as sociedades humanas, definidas como comunidades linguísticas, produzem a maior parte do conhecimento de que dispõem e é através da língua que são construídos os sistemas simbólicos de segunda ordem, como a escrita ou a matemática, e que permitem a ação humana sobre a natureza e sobre os outros homens.

Esse processo de cooficialização da língua indígena serviu como prerrogativa para que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) fosse reconhecida. O decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei nº 10.436 do ano de 2002, trouxe aos profissionais que atuam na educação especial algumas conquistas, como a inclusão da Libras como disciplina curricular, a garantia da formação do professor de Libras e de fazer com que as instituições de ensino proporcionassem acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos em todos níveis e modalidades.

Recentemente, a língua de sinais passou por mais uma forma de reconhecimento ao ser incluída como língua falada no Brasil. O Artigo 3º, da Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, subsidiou esse reconhecimento quando estabeleceu a garantia da inclusão das línguas de sinais na Educação bilíngue.

**Art. 3º** Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

**V** - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações [...]

Essa legalidade nos permite perceber que há avanços no que tange às políticas linguísticas de bilinguismo na educação de surdos no Brasil, proporcionando às escolas um melhor atendimento a essa camada da população



que, por tantos anos ficou à margem de um sistema educacional que lhe enxergasse como indivíduos capazes de aprender. Porém, é preciso que essas políticas se estendam a todos os grupos existentes, pois “[e]xcluir os falantes de outras línguas que não o português de amplos aspectos da vida pública por falarem outras línguas foi um movimento constante para excluí-los da cidadania.” (OLIVEIRA, 2015, p. 27).

Outros aspectos bilíngues, como os trazidos pelos processos de imigração e escravidão, não foram contemplados pela legislação brasileira. A garantia do direito à língua em nossa legislação se restringe, prioritariamente, ao indígena e, mais recentemente, à inclusão das LIBRAS como forma de promoção da identidade linguística da comunidade surda, não podendo, todavia, “substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002). E, em pouquíssimos casos, observam-se ações que atendam imigrantes (SOUZA, 2019).

Essa realidade comprova mais uma vez que o Estado não viabiliza direitos linguísticos de 122 municípios brasileiros fronteiriços que convivem com uma multiplicidade de línguas no seu dia a dia (MORELLO, 2015), as quais não são institucionalizadas na escola. Além disso, observa-se que não há uma política educacional voltada para fomentar a interação entre os agentes educacionais e as comunidades educativas envolvidas nas zonas de fronteira, o que poderia proporcionar maior conhecimento cultural e linguístico aos alunos, os quais estão expostos a situações de utilização de mais de um idioma.

Essa falta de visibilização tende a provocar uma falsa imagem de unidade linguística e cultural nesses municípios, sendo que é nítida a riqueza desses espaços, onde as pessoas compartilham naturalmente uma pluralidade de línguas, etnias e identidades. Essa riqueza deveria ser tratada pelo Estado como um patrimônio a ser explorado, como um laboratório linguístico vivo onde as pessoas têm a oportunidade de se tornarem bilíngues; todavia, tratam essa realidade como um distúrbio social invisibilizado.

Ela também está representada na escola quando, dentro das salas de aula, existem alunos que não possuem o português como língua materna e não são possibilitados de adquirirem um processo de aprendizagem bilíngue adequado. Na realidade, o processo didático que proporcione o bilinguismo compartilhado não

existe nesse contexto, pois é o imigrante que terá que se reinventar para aprender a língua portuguesa, a qualquer custo, afinal, diante dessa prática, o que fica implícito é que ele deve se adequar ao ensino, já que é o maior interessado nessa aprendizagem.

## Considerações finais

Vimos que o mito do monolinguismo enraizado em nossa cultura, mesmo sendo paradoxal à nossa história, tem reverberado o apagamento de memória linguística e cultural de muitas pessoas que escolhem o Brasil como morada. Por isso, (re)conhecer a legislação e as políticas linguísticas já implementadas, é um caminho para que as pessoas desenvolvam iniciativas que minimizem as diferenças e tornem a nossa sociedade mais inclusiva e democrática.

É válido ressaltar, mais uma vez, que o nosso país é multicultural e plurilinguístico, fato esse que não valida a tentativa de instituir uma única forma de ensino do português em nossas escolas. Portanto, políticas devem ser (re)pensadas como forma de diminuir as desigualdades existentes nesses cenários marcados pela ideologia de homogeneidade linguística nacional e o apagamento de identidades múltiplas.

Além da implementação de políticas, há de se pensar, para que esses obstáculos sejam superados, na formação e capacitação contínua de professores que atuam nesses locais, a fim de que esses profissionais possam analisar criticamente seu contexto de ensino/atuação e implementar práticas pedagógicas autorais que favoreçam a aprendizagem e a inclusão desses estudantes nas escolas brasileiras.

## Referências

AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI, **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644443774>

BAKER, Colin. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 3rd edn. Multilingual Matters LTD, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm). Acesso em: 05 ago. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília: Diário Oficial da União, 2002.

BROCH, Ingrid Kuchenbecker. Papel da conscientização linguística para uma pedagogia do plurilinguismo nos anos iniciais da escola. *Revista Digital de Políticas Linguísticas*, v.4, p. 78 – 110, 2012.

BONASSI, M. **Canta, América sem fronteiras: imigrantes latino-americanos no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

CALVET, Louis-Jean. **As Políticas Linguísticas**. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola, 2007. p. 166.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 37- 61.

HORNBERGER, Nancy H; McKAY, Sandra Lee. Ebook (EPUB). Edição: 1, 592 pages. Multilingual Matters. 17 jun. 2010.

IBGE. **Brasil tem quase 900 mil índios de 305 etnias e 274 idiomas**. Mapa. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>. Acesso em: 28/09/2018.

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

OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de. Nova lei brasileira de migração: avanços, desafios e ameaças. **Rev. bras. estud. popul.** [on-line]. 2017, v. 34, n. 1 [cited 2018-06-10], pp.171-179. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-30982017000100171&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982017000100171&lng=en&nrm=iso). ISSN 0102-3098. <http://dx.doi.org/10.20947/s0102-3098t0010>. Acesso em: 28/09/2018.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644443774>

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

SABOIA, Gilberto Vergne. O Brasil e o sistema internacional de proteção dos direitos humanos. In: JÚNIOR, Alberto do Amaral; Perrone-Moisés, Cláudia (Org.). **O cinqüentenário da Declaração universal dos direitos do homem**. EdUSP, 1999. 452 p.

SANTOS, Alessandra de Souza. **Multilinguismo em Bonfim/ RR: o ensino de língua portuguesa no contexto da diversidade linguística**. Tese, 2012. (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, 2012.

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

SOUZA, Janaína Moreira Pacheco de. **Ser professora em área de fronteira bilíngue no Brasil: desafios e possibilidades**. Tese de doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). 2019.

UNESCO. **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon**. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)