



EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE É POSSÍVEL? REFLEXÕES SOBRE ESCOLAS BRASILEIRAS EM FRONTEIRA

Adriana Aparecida das Neves de Queiroz¹

RESUMO

No processo de construção da identidade dos estudantes e membros da comunidade escolar, intervêm algumas práticas sociais das quais estes participam. Por sua vez, esses atores sociais são afetados pelo contexto em que estão imersos. Neste artigo, nos situamos num contexto transfronteiriço da região Brasil-Peru-Colômbia para abordar o contexto teórico do ensino imerso em língua em contato. O objetivo da nossa análise é identificar os elementos de competência plurilíngue, o que nos permitirá refletir sobre o potencial oferecido pelo contexto transfronteiriço para a construção de uma identidade na perspectiva da educação plurilíngue. Assim, nos inserimos na área da Didática das Línguas e da Literatura para abordar alguns conceitos-chave relacionados com a educação plurilíngue. Assim, identificamos que os inseridos em contextos de fronteira têm consciência das potencialidades do contexto e desenvolvem práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento da competência inter e multicultural.

Palavras-chave: Educação; Escolas em Fronteira; Plurilinguismo.

¹ Professora concursada da Universidade do Estado do Amazonas-UEA. Doutoranda em lexicologia pela Universidade Interamericana. Mestre em língua, linguagem e literatura pela Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul. Especialista em Educação Inclusiva e Língua Portuguesa, membro do grupo de estudos NUPESDD - Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos, do(a) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Coordenadora de projetos semestrais desenvolvidos nas escolas do município. Graduada em letras pela Universidade do Estado do Amazonas (2006). Atual coordenadora de área do Programa de Residência Pedagógica do Curso de Letras em Tabatinga-AM. Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Letras no período de 2013 a 2016, Coordenadora do Curso de Letras no centro de Tabatinga de 2013 a 2015. Professora VOLUNTÁRIA do PARFOR. Tem experiência na área de Letras, orientação e estágio supervisionado, língua, linguagens e educação com ênfase em sociolinguística, atuando principalmente nos seguintes temas: Sociolinguística, Leitura e Produção Textual, Redação e Expressão Oral, Textos descritivos dissertativos, e narrativos, Fonética e Fonologia, Morfologia, Língua Portuguesa na Educação Infantil e anos do Ensino fundamental, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Metodologia do Trabalho Científico, Linguística, Linguística Aplicada a educação, Didática Geral, Metodologia do Trabalho Científico, Metodologia dos Estudos científicos. Membro da comissão local de extensão, membro do comitê local de iniciação científica, membro do NDE. Professora dos cursos de Secretariado, Português Instrumental e Espanhol Básico no Centro de Treinamento Educacional (CETAM). Membro do Grupo de Pesquisa ESTUDOS GEOGRÁFICOS, certificado pela instituição. Nosso GP atua dentro de diferentes Linhas, tais como: (Colocar as linhas). No último ano tivemos um artigo publicado na Revista RA'E? GA (QUALIS B2). Dois trabalhos apresentados no Colóquio Internacional de Geocrítica realizado na cidade de Bogotá/Colômbia, dois trabalhos aprovados para apresentação oral na International Conference Paulo Freire: The Global Legacy a se realizar em novembro de 2012, 06 trabalhos aprovados na 64ª. Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência 2012 e um artigo publicado na Revista MUTAÇÕES da UFAM. <https://orcid.org/0000-0002-2963-8484>. Orientadora do Programa Residência Pedagógica editais 2020 e 2022.



ABSTRACT

In the process of constructing the identity of students and members of the school community, some social practices in which they participate intervene. In turn, these social actors are affected by the context in which they are immersed. In this article, we situate ourselves in a cross-border context of the Brazil-Peru-Colombia region to address the theoretical context of teaching immersed in language in contact. The aim of our analysis is to identify the elements of plurilingual competence, which will allow us to reflect on the potential offered by the cross-border context for the construction of an identity from the perspective of plurilingual education. Thus, we insert ourselves in the area of Didactics of Languages and Literature to address some key concepts related to plurilingual education. Thus, we identified that those inserted in frontier contexts are aware of the potential of the context and develop pedagogical practices that favor the development of inter and multicultural competence.

Keywords: Education; Frontier Schools; Multilingualism.

INTRODUÇÃO

Os contextos parecem-nos cada dia mais plurais e novos termos surgem na literatura que procuram expressar ou significar toda esta realidade plural. No caso das palavras “multilíngue” e “multicultural”, os estudos que abordam esses conceitos os definem como a coexistência de diferentes línguas e culturas em um mesmo território e como o conhecimento que os indivíduos têm dessas línguas e culturas (BEACCO; BYRAM, 2007; NUSSBAUM; UNAMUNO, 2014).

Embora nestes termos resida a ideia da sua preservação, especialmente daquelas línguas minoritárias, porque se considera que cada uma delas tem o seu devido valor e importância. Do nosso ponto de vista, são conceitos muito estáticos, uma vez que a interação entre línguas e culturas não é levada em consideração.

Da mesma forma, outros termos surgem no contexto europeu, tais como: “plurilinguismo”, “pluricultural” e “competência plurilíngue”. Assim, o plurilinguismo é concebido, por um lado, como a capacidade do indivíduo de utilizar várias línguas e, por outro, como um valor para a vida em sociedade.

Subjacente a este conceito está a ideia de mobilização e dinamismo, que exige que o indivíduo desenvolva capacidades específicas (competência plurilíngue) que lhe permitam fazer uso das diversas línguas e culturas que compõem o seu repertório linguístico em ação intercultural.

Dessa forma, aprender outros idiomas é visto como mais eficiente. Além disso, esse processo também é reflexivo na medida em que o indivíduo toma



consciência do valor que as línguas têm, afetando a sua forma de interagir com outras pessoas. A promoção do multilinguismo é uma das medidas do Conselho da Europa para abordar a diversidade de línguas e culturas (CONSELHO DA EUROPA, 2002).

Cabe esclarecer que a pluralidade linguístico-cultural é ainda mais evidente em contextos fronteiriços onde a interação entre os indivíduos é constante. Nestes espaços formam-se complexos processos de relações marcados por um dinamismo próprio (RODRIGUEZ, 2012).

Estes locais, essencialmente multilíngues e multiculturais, são propícios à aprendizagem de línguas, uma vez que as pessoas estão em contato com diversas línguas e culturas. Desta forma, as práticas de sala de aula dos professores de línguas são afetadas pelo próprio contexto. Portanto, partimos da premissa de que esses professores de línguas desenvolvem práticas translinguísticas e transculturais que compõem a sua identidade profissional.

Dada esta situação, relacionamos o termo transfronteiriço com os conceitos de fronteiras, considerando-os espaços socialmente formados. São espaços únicos construídos pelos indivíduos que os constituem e que, na mesma medida, os caracterizam. Esses espaços são caracterizados por práticas sociais descontínuas, mas igualmente complementares.

No processo de construção de sua identidade profissional, a escola incorpora elementos que visam potencializar a aprendizagem da língua de seus alunos. O objetivo deste estudo é identificar os elementos de competência plurilíngue, o que nos permitirá refletir sobre o potencial oferecido pelo contexto transfronteiriço para a construção de uma identidade na perspectiva da educação plurilíngue. Conhecer este cenário permitirá refletir sobre as potencialidades que o próprio contexto transfronteiriço oferece para a construção de uma identidade escolar na perspectiva da educação plurilíngue.

CONTEXTO TEÓRICO

Ensinar línguas e culturas sempre foi um desafio, porque não se trata apenas de transmitir meras estruturas linguísticas aos alunos, mas sim de introduzir outras formas de dizer e de ver o mundo. Hoje em dia, esse repto parece ainda



mais desafiador, porque significa ir além de mostrar algo para alguém, dar exemplos ou fazer alguém aprender algo.

Os contextos, cada vez mais plurais, exigem dos profissionais que se dedicam ao ensino de línguas múltiplas competências para atender os alunos e resolver os problemas que surgem em sala de aula, como atitudes intolerantes baseadas em visões superficiais e cheias de estereótipos dos alunos quando estes se manifestam entrar em contato com novas línguas e culturas, quer em contextos formais de aprendizagem, quer num determinado contexto social.

Os professores de línguas constroem uma identidade profissional que os caracteriza. Esta identidade é marcada pela formação acadêmica que receberam e, também, pelo contexto em que atuam. Em contextos plurais, como os conjuntos transfronteiriços, a identidade é ainda mais complexa.

Hall, Silva e Louro (2006) ressaltam que propor uma definição de identidade é uma tarefa um tanto difícil por se tratar de um conceito muito complexo. Contudo, conduz-nos a uma definição de identidade entendida como uma celebração móvel, provisória, variável e problemática. Para estes autores, a identidade do homem moderno tornou-se fragmentada, se antes eram “totalmente unificados e coerentes, agora tornaram-se totalmente descentralizados” (p. 24).

Como mencionam Hall, Silva e Louro (2006) e Bauman (2005), as identidades foram fragmentadas com base nas mudanças sociais. Para os autores citados, essas mudanças são responsáveis pelo descentramento do sujeito e pela crise de identidade do homem moderno.

Em relação à identidade escolar, Balduzzi e Egle (2010) observam que sua construção é um processo dinâmico e complexo, que se inicia na formação acadêmica e se estende por toda a carreira e atuação profissional. Para estes autores, neste processo o indivíduo “[...] define-se em relação ao seu espaço de trabalho e a um grupo profissional coletivo de referência, ou seja, em termos de ocupação, ofício ou profissão e em relação a quem o define” (p. 67).

Essa identidade profissional é construída individual e coletivamente, ou, conforme explicado Bauman (2005), ocorre a partir da formação de um mais o outro, ou seja, em relação, são construções históricas dinâmicas localizadas dentro de um contexto social e inexistentes fora dele.

Ortega (2016) destaca que as identidades são “[...] criadas em um tempo e espaço específicos”, por isso que é importante “[...] compreender os espaços



e o contexto social em que os indivíduos se relacionam e compreender os efeitos que essas mudanças históricas produzem na construção das identidades individuais e coletivas” (p. 20).

O contexto em que inserimos esta pesquisa, que chamamos de transfronteiriço, marcado pelo seu dinamismo, é concebido como um espaço que está além de um lugar ou outro da fronteira. É o contexto em que todos se envolvem mutuamente, se reconhecem, valorizam, se encontram e cooperam, partilham e geram práticas translinguísticas e transculturais.

A fronteira é este lugar particular; lugar de passagem, já que, para Sturza (2006),:

[...] a Fronteira não significa apenas pela sua relação espacial, como o lugar que marca o limite entre territórios. Os limites cartográficos são referências simbólicas que significam a fronteira através de um marco físico, embora a vida da fronteira, o habitar a fronteira signifique, para quem nela vive muito mais, porque ela já se define em si mesma como um espaço de contato, um espaço em que se tocam culturas, etnias, línguas, nações (STURZA, 2006, p. 26).

No caso específico da região transfronteiriça em Tabatinga, no estado do Amazonas, localizada na tríplice fronteira Brasil-Peru-Colômbia. Tabatinga é um município localizado no estado do Amazonas, Brasil, e faz parte da região conhecida como Tríplice Fronteira, onde Brasil, Colômbia e Peru se encontram. Essa região transfronteiriça é caracterizada pela convivência de diferentes culturas, línguas e influências dos países vizinhos.

Para Schlee (2014), “[...] nós nos vemos nos outros (nosotros). Nós somos os outros, nós somos nós mesmos nos outros. Essa é a maravilha da fronteira, o entrelaçar de culturas”². Assim, as cidades localizadas nas áreas limítrofes apresentam características socioculturais muito peculiares devido ao encontro de línguas e culturas brasileiras, nativas, colombianas e peruanas. Além de outras culturas estrangeiras que compõem este mosaico em virtude de esta área ser uma rota de acesso ao Pacífico e, também, uma zona de livre comércio.

Atualmente, o português e o espanhol são as línguas faladas pela maioria dos habitantes. Porém, devemos considerar as outras línguas que circulam

² Fala do professor Aldyr Garcia Schlee extraída do documentário “A linha imaginária” sobre a fronteira Brasil-Uruguay.



nestes espaços: Português, Espanhol, Portuñol, que é uma variedade compartilhada tanto por brasileiros, colombianos e peruanos; Inglês, que é oferecido obrigatoriamente no ensino básico nas escolas fronteiriças; línguas indígenas como o Tikuna e os Kokama; e também as demais línguas indígenas faladas por um número menor de povos indígenas (Yurí-Passé).

Sobre o portunhol, Sturza (2006) reflete que:

Devemos ressaltar que o Portunhol são vários. É a *mezcla* não apenas como resultado de um contato intenso e contínuo do português com o espanhol, mas uma língua de fronteira. Língua essa escolhida pelos falantes para dizer sobre quem são no mundo; língua que os identifica como sujeitos de um lugar muito particular. Como língua de contato, o Portunhol é a língua dos fronteiriços, não tem gramática estável. No entanto, é fluído e usado como língua de comunicação imediata e, especialmente, tomando-se uma perspectiva enunciativa, uma escolha política do falante que busca produzir efeitos de sentido, considera sua relação com o interlocutor, seja ele um falante de espanhol, um falante de português ou um falante de Portunhol/língua de fronteira (STURZA, 2006).

Acreditamos que o ensino de línguas neste contexto transfronteiriço, onde existe uma grande mobilização de línguas e culturas, deve integrar abordagens de educação plurilíngue através de práticas de sala de aula orientadas para o desenvolvimento da competência plurilíngue dos alunos.

Abordagens que visam promover o encontro com o outro, considerando diversas línguas e culturas, reconhecendo o valor de cada pessoa e compreendendo a partir das diferenças. Uma abordagem de ensino de línguas nesta perspectiva é, do nosso ponto de vista, mais igualitária e mais eficaz porque leva em conta as diferentes línguas que compõem o repertório linguístico dos indivíduos que se deslocam neste contexto transfronteiriço.

LÍNGUAS EM CONTATO: APORTE À EDUCAÇÃO

O convívio de diversas línguas em contextos educacionais é um fenômeno comum em muitas partes do mundo, refletindo a rica tapeçaria linguística e cultural das comunidades. A escola precisa explorar como a presença de múltiplas línguas pode ser uma valiosa contribuição para a educação, oferecendo uma perspectiva enriquecedora que vai além das barreiras linguísticas.



Dito isso, observa-se que:

Todas as línguas são faladas em muitas variações – variações que tem um desenvolvimento histórico, são distribuídas de modo não-aleatório na sociedade, são profundamente influenciadas por relações de poder tanto no cenário mais próximo (o contexto da situação) como na sociedade (o contexto cultural). (STURZA, 2005, p. 179)

A diversidade linguística é, em essência, um patrimônio cultural. Em ambientes educacionais onde diferentes línguas coexistem, temos a oportunidade única de preservar e celebrar essa riqueza cultural. Cada língua traz consigo histórias, tradições e formas únicas de expressão, enriquecendo o tecido social da comunidade escolar.

A presença de várias línguas pode ser uma ferramenta poderosa para promover a inclusão e valorizar a identidade dos estudantes. Ao reconhecer e incorporar as línguas presentes na comunidade, a educação se torna mais sensível às diversas origens linguísticas dos alunos, proporcionando um ambiente que respeita e celebra suas identidades.

Cabe considerar que, com base em Cavalcanti (1999):

[...] a língua portuguesa é uma disciplina a mais em um currículo que enfatiza a educação geral. Se há nesse currículo um distanciamento da língua, que afinal perpassa todas as matérias dentro das primeiras séries na escola, imagina-se, o distanciamento do ensino de língua dentro de um contexto de diversidade linguística-cultural. [...] (CAVALCANTI, 1999, p. 403).

Estudos indicam que a exposição a diferentes línguas desde a infância pode ter benefícios significativos para o desenvolvimento cognitivo. O multilinguismo estimula a flexibilidade mental, a capacidade de resolução de problemas e até mesmo pode ter implicações positivas para a prevenção de doenças neurodegenerativas. Portanto, em ambientes educacionais multilíngues, os estudantes podem colher vantagens cognitivas valiosas.

Em relação a isso, Santos e Albuquerque (2013, p. 3) refletem que:



Os empréstimos linguísticos constituem-se resultado do contato entre línguas. Esse fenômeno explorado em diversas pesquisas e publicações em todo o Brasil articula fatores socioculturais, históricos e linguísticos resultantes do contato entre povos (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2009, p. 3).

Ao integrar várias línguas no processo educativo, as escolas têm a oportunidade de fomentar a comunicação intercultural. Os estudantes aprendem não apenas as nuances linguísticas, mas também ganham uma compreensão mais profunda das diferentes perspectivas culturais. Isso contribui para a formação de cidadãos globais conscientes e tolerantes.

Dessa forma, é crucial abordar os desafios associados a línguas em contato, como a possível marginalização de algumas línguas em detrimento de outras. Estratégias de gestão eficazes incluem programas bilíngues, a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e a valorização do multilinguismo como um ativo educacional.

Dessa maneira Bortoni (2004, p. 23) explica que:

Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo da interação humana. Quando usamos linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprias de cada domínio (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 23).

Ademais, educadores desempenham um papel fundamental na promoção de línguas em contato. A sensibilização para a diversidade linguística, o incentivo ao respeito mútuo entre as línguas e o desenvolvimento de abordagens pedagógicas que valorizam a pluralidade linguística são alicerces essenciais para uma educação enriquecedora.

Em resumo, línguas em contato representam não apenas uma realidade educacional, mas uma oportunidade para enriquecer a experiência de aprendizado. Ao reconhecer e incorporar a diversidade linguística, a educação pode se tornar um catalisador para a promoção da identidade, inclusão e compreensão intercultural, preparando os estudantes para um mundo globalizado e diversificado.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados revelam que os falantes de línguas do contexto transfronteiriço estão conscientes do potencial do próprio contexto na construção da sua identidade profissional. O fato de aproveitarem a pluralidade linguístico-cultural das suas salas de aula para potenciar a aprendizagem dos seus alunos, mobilizando os seus repertórios linguísticos e os consciencializando para a importância da aprendizagem de línguas, evidencia práticas pedagógicas orientadas para abordagens de educação plurilíngue.

Embora os professores compartilhem as línguas maternas presentes em sala de aula com os alunos em sala de aula, não deve ser incomum a utilização de práticas em que sejam realizadas análises e comparações de diferentes línguas, principalmente daquelas que não fazem parte desta realidade linguístico-cultural.

Da mesma forma, observa-se que os professores implementam práticas em sala de aula voltadas à construção de valores, por exemplo, quando intervêm como mediadores para resolver conflitos que surgem em sala de aula. Subjacente a esta prática está o interesse por uma educação que contribua para que os seus alunos sejam respeitosos e tolerantes e conscientes do valor que os outros têm, aceitando positivamente esta diversidade.

Estas iniciativas são essenciais para promover o desenvolvimento da competência plurilíngue dos alunos, uma vez que esta competência exige não só a capacidade de fazer uso do repertório linguístico, mas também a capacidade de “conviver bem” com os outros, conforme referido nos documentos do Conselho da Europa que abordam o conceito de multilinguismo.

No que diz respeito à gestão para a integração da sala de aula de línguas e da comunidade escolar, podemos concluir que o perfil do professor de línguas no contexto transfronteiriço é caracterizado pela natureza relacional deste profissional, quando tem consciência de que o sucesso do seu trabalho está condicionado pelas relações que estabelece tanto em sala de aula, entre professores e alunos, como entre os seus pares na comunidade escolar.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALDUZZI, M.; EGGLE, R. Representaciones sociales e ideología en la construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios avanzados. **Revista Intercontinental de Psicología y Educación**, México, v. 12, n. 2, p. 65-68, 2010.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

BEACCO, JC; BYRAM, M. **Guia para o desenvolvimento de políticas de ensino de línguas na Europa** Estrasburgo: Conselho da Europa, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CALVACANNTI, Marilda C. **Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contexto de Minorias Linguísticas no Brasil**. D.E.L.T.A., Vol. 15, 1999.

CONSELHO EUROPEU. **Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas**: Aprendizagem, Ensino, Avaliação: QECR. (Versão espanhola). Madri: Instituto Cervantes, 2002.

HALL, S.; SILVA, T. T.; LOURO, G. L. A identidade cultural no pós-modernidade 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NUSSBAUM, L.; UNAMUNO, V. Luzes e sombras da educação plurilíngue na Espanha e na América Latina. Em: HILLS, C. et al. (Ed.). **O ensino de línguas, entre o desejo e a realidade**: competências comunicativas e ensino de línguas. Barcelona: Editora Octaedro, 2014. p. 203-2.

ORTEGA, A. **Identidad e inmigración**: análisis de las identidades colectivas de los inmigrantes a través de entidades y organizaciones sociales. 2016. 93f. Treballs Finals (Del Grau de Sociologia) - Facultat d'Economia i Empresa, Universitat de Barcelona, 2016.



RODRÍGUEZ, J. C. O conceito de fronteira na geografia humana. **Perspectiva Geográfica**, Boyacá, v. 17, 2012.

SANTOS, Midian Araújo, ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Contato de Línguas: **Empréstimos Linguísticos do Português em Krahô**. 2013. Uberlândia: EDUFU. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1.

STURZA, Eliana Rosa. **Línguas de fronteira**: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. 2005. Centro de Artes e Letras da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria).

STURZA, Eliana Rosa. **Tese de Doutorado** (Doutorado em Letras). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2006a. p. 50.