

Diálogos Possíveis no Âmbito da Pluralidade Linguística e da Educação Intercultural

Possible dialogues in the context of linguistic plurality and intercultural education

Kátia Roseane Cortez dos Santos*

* Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá – PR, 87020-900, e-mail: katiacortez_@hotmail.com

Neiva Maria Jung**

** Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá – PR, 87020-900, e-mail: neivajung@yahoo.com.br

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo estabelecer um diálogo entre o material *Português: um nome, muitas línguas*, produzido no âmbito no programa *Salto para o futuro* e os conceitos de plurilinguismo, interculturalidade, preconceito linguístico (MAHER, 2007; ALTENHOFEN, 2013; CAVALCANTI, 2015; dentre outros citados neste estudo), propondo articular a pedagogia do plurilinguismo (ALTENHOFEN; BROCH, 2011) e interculturalidade crítica (WALSH, 2009; MIGNOLO, 2008; MAHER, 2007) para uma visão ampliada de educação linguística (CAVALCANTI, 2015) no Brasil. Assim como no material analisado neste artigo, queremos problematizar o conceito de língua padronizada (MILROY, 2011) e as consequências dessa padronização para o ensino e para a cidadania. Em termos de resultados, apontamos para a necessidade de um diálogo mais intenso da academia com os educadores a fim de reconhecer os conceitos de língua dos alunos, professores e demais agentes educacionais, e a partir desse diálogo pensar em uma pedagogia do plurilinguismo articulada à interculturalidade crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade linguística; Plurilinguismo; Interculturalidade.

ABSTRACT: This article aims to establish a dialogue between the text *Português: um nome, muitas línguas*, produced within the program *Salto para o futuro*, and the concepts plurilingualism, interculturality and linguistic prejudice (MAHER, 2007; ALTENHOFEN, 2013; CAVALCANTI, 2015). One approach is discussing the pedagogy of plurilingualism (ALTENHOFEN; BROCH, 2011), articulated to the critical interculturalism (WALSH, 2009; MIGNOLO, 2008; MAHER, 2007) for an ample understanding of linguist education in Brazil. Another approach is to analyze the concept of standardized language (MILROY, 2011) and the consequences of this standardization for teaching and for citizenship. In terms of results, we point to the need of a dialogue between academics and educators to recognize the language concepts of the students, teachers and other educational agents, and from this dialogue to think of a pedagogy of plurilingualism articulated to the critical interculturality.

KEYWORDS: Linguistic diversity; Plurilingualism; Interculturality.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, propomos realizar uma espécie de diálogo entre autores que trabalham com multilinguismo e/ou plurilinguismo, como Maher (2007), Altenhofen (2013), Cavalcanti (2015), e o material *Português: um nome, muitas línguas*, publicado em 2008 no âmbito do programa Salto para o Futuro, buscando articular a pedagogia do plurilinguismo (ALTENHOFEN; BROCH, 2011) e interculturalidade crítica (WALSH, 2009; MIGNOLO, 2008; MAHER, 2007) para uma visão ampliada de educação linguística (CAVALCANTI, 2015) no Brasil.

Estamos vivendo no Brasil um momento de perda de direitos fundamentais do cidadão brasileiro e, a exemplo do que ocorreu em outros momentos da história brasileira, uma política linguística de silenciamento tem contribuído para que uma pequena elite se mantenha no poder e atue de forma bastante opressora contra a população brasileira. Explicamos melhor, somos levados, por meio da ideologia da padronização da língua (MILROY, 2011), a julgar de forma negativa uma postagem ou um comentário diante de uma reportagem ou notícia, não pelo seu posicionamento político, mas pela forma como a pessoa escreveu o que postou. Nesse caso, o parâmetro do julgamento é a língua padrão, uma língua abstrata, que não é falada ou escrita efetivamente por pessoa alguma. Todos falamos o português brasileiro ou portugueses, e em eventos ou gêneros mais formais, utilizamos a língua culta escrita ou falada.

Desse modo, esse preconceito linguístico é resultado de uma ideologia que associa a padronização da língua, conforme Milroy (2011), que é a imposição de uniformidade a uma classe de objetos, como ocorre também com tomadas elétricas e latas de sopa de tomate, à prestígio social e formalidade ou monitoramento. Essa ideologia levou a uma "cultura da língua padrão", da qual resulta uma firme crença na correção, segundo Milroy (2011), que leva as pessoas a emitir juízos depreciativos e muitas vezes xenofóbicos sobre pessoas que usam a língua "incorretamente", como se esse uso fosse uma ação individual decorrente de um "mau uso da língua".

Além dessa realidade, a escola, como única instituição do Estado em muitas comunidades, pode levar adiante ainda uma noção de língua da modernidade que associava língua ao conceito de Nação. Na modernidade tardia, como coloca Moita

Lopes (2013), os fluxos de pessoas e línguas são muito mais intensos, adquiriram outros formatos, e as novas tecnologias diminuíram as distâncias e o tempo entre pessoas e grupos, o que implica em recebermos na escola outros alunos, como descreve Rampton (2006). Desse modo, precisamos de uma interlocução de quem tem discutido a diversidade e o plurilinguismo com quem está nas salas de aula, professores e alunos, para reconhecer conceitos de língua e cultura que "orientam práticas sociais". Reconhecemos sua importância para a garantia de direitos fundamentais para os cidadãos brasileiros.

Por isso consideramos importante trazer o material *Português: um nome, muitas línguas*¹. Trata-se de um material que já iniciou essa interlocução com quem está no chão em sala de aula e que está em sintonia com um posicionamento em favor da pluralidade. Sobre o programa Salto para o Futuro, é importante citar que ele estreou em 1991, na antiga TV Educativa do Rio de Janeiro. Na época, se chamava *Jornal da Educação* e surgiu com o objetivo de proporcionar formação continuada a professores da rede pública, por meio da transmissão de debates com especialistas sobre diversos temas educacionais. Em 1996, mudou seu nome para *Salto para o Futuro* e passou a ser exibido pela TV Escola, canal lançado pelo Ministério da Educação. Segundo o que consta em seu site², o programa já teve diferentes formatos, mas permaneceu com o compromisso de “retratar a educação brasileira; oferecendo ao público informações, análises e reflexões sobre o dia-a-dia de alunos e professores, além do permanente acompanhamento e das discussões sobre as políticas públicas da área”.

Para dar conta do nosso objetivo - apresentar um diálogo para refletirmos sobre uma pedagogia do plurilinguismo articulada à interculturalidade crítica para a educação brasileira -, o artigo foi estruturado para mostrar, na primeira seção, que a formação do português brasileiro foi heterogênea, portanto não sustenta a ideologia do monolinguismo e da unidade do português brasileiro; na segunda seção, discutimos o preconceito linguístico; na terceira, a diversidade linguística do Brasil e a escola e, por fim, apresentamos algumas considerações finais.

¹Atualmente, além de podermos acompanhar os programas pela TV Escola, também encontramos em seu site informações, vídeos, entrevistas e materiais para estudo, tanto das edições atuais quanto das anteriores, sendo que estão disponibilizadas para *download* as publicações eletrônicas dos anos 2000 até 2014. Dessa forma, o material analisado neste trabalho pode ser encontrado no site do Salto para o Futuro.

²<http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/quemsomos>

A FORMAÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

No material *Português: um nome, muitas línguas*³, Faraco (2008) aborda, de forma sucinta, a formação da língua portuguesa, focalizando sua origem latina e galego-portuguesa, além dos movimentos empreendidos em direção ao sul do antigo Reino da Galiza que deram origem ao que hoje conhecemos como Portugal.

Em um segundo momento, o autor também aponta como a língua portuguesa chegou às colônias portuguesas a partir do século XV, por vias da expansão marítima de Portugal. Sobre isso, vale indicar o que Bagno (2013) afirma sobre a língua que chegou ao Brasil em 1500:

É essa língua crioula galaico-fenícia-ibero-romana-sueva-moçárabe que, sob o rótulo enganadoramente unificador de ‘português’, chega no Brasil em 1500. Chega, mas demora a se formar. Como bem sabemos, durante um largo período da nossa história colonial, o português foi língua minoritária no Brasil, uma vez que as línguas mais faladas eram as chamadas línguas gerais, de base tupi (BAGNO, 2013, p. 336).

Dessa forma, o autor evidencia que a língua que chegou ao Brasil era fruto de várias misturas, isto é, já deixava aparente seu caráter plural, não sendo apenas uma língua “românica”, como muitas vezes somos levados a crer. Nesse ponto, vale apontar que essa crença não surge espontaneamente, mas é resultado do que Milroy (2011) chama de *ideologia da língua padrão*, em que “a historização da língua exige que ela possua uma história contínua ininterrupta, uma ancestralidade respeitável e legítima e um longo *pedigree*. Também é desejável que ela seja tão pura e não misturada quanto possível” (p. 78). Podemos acrescentar também à essa língua a posterior influência das línguas indígenas e línguas africanas (principalmente as línguas banto), o que fez do português brasileiro uma língua ainda mais miscigenada.

Além disso, nesse excerto, Bagno(2013) também nos lembra de que no Brasil já eram falados diversos idiomas, assim como nos demais países que estiveram sob domínio português, com exceção de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, os quais não eram habitados quando da chegada dos portugueses. Entretanto, devemos assinalar que essas regiões “passaram a receber majoritariamente populações vindas de diferentes

³Podemos conjecturar que a motivação para o desenvolvimento da série de programas *Português: um nome, muitas línguas*, e, por consequência, de seu respectivo material escrito tenha sido o fato de que 2008 foi o Ano Internacional das Línguas. Além disso, foi também em 2008 que houve um debate significativo sobre a questão dos estrangeirismos, uma vez que em dezembro do ano anterior havia sido aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos deputados o projeto de lei proposto por Aldo Rebelo, até então deputado federal, que visava a “proteger” e “defender” a “língua portuguesa”.

pontos da costa africana” (FARACO, 2008, p. 15), o que resultou também num cenário linguístico profundamente heterogêneo.

Lucchesi (2008), no material em análise, também defende a diversidade de línguas no Brasil e a enorme disparidade de prestígio e de número de falantes associados a elas. Para tanto, ele expõe alguns dados sobre o assunto: existem no Brasil cerca de 200 línguas indígenas e diversas línguas de imigrantes, faladas por cerca de 2% da população. Com esse posicionamento, corroboram também outros autores, como Altenhofen (2013) e Maher (2007), sendo que esta acrescenta aos dados as línguas de sinais brasileiras, as línguas africanas ainda presentes em cânticos e orações em terreiros de candomblé e aponta para a diversidade no interior do próprio português, sendo que, apenas uma variedade desse português brasileiro é padronizada (MILROY, 2011) e legitimada socialmente como "a língua portuguesa".

Lucchesi (2008) também faz um apanhado do percurso histórico pelo qual passaram as línguas no Brasil, afirmando que, por um lado, no início da colonização, a partir de 1530, pelo menos um milhão de índios habitava o território brasileiro e que até o século XVII predominou na sociedade paulista o uso da língua geral (ou “nheengatu” = “língua boa”), de base tupi. Por outro lado, no final do século XVI, começaram a ser trazidos negros escravizados do continente africano para o Brasil, pelo menos quatro milhões de pessoas, que falavam cerca de 200 línguas diferentes.

Dessa forma, de acordo com o autor, até meados do século XIX, o português era falado por poucas pessoas em relação às línguas indígenas e africanas, faladas pela maioria da população brasileira, mas não sem repressão e violência por parte do colonizador, que tomou diversas medidas para sobrepujar as línguas dos povos dominados, como foi o caso do decreto, em 1757, do Marquês de Pombal, que proibia o uso da língua geral no Brasil, por considerar que seu uso prejudicaria o domínio colonial. Não se pode dizer que as estratégias não funcionaram, hoje 98% da população brasileira tem o português como língua materna.

Lucchesi (2008), mais à frente em seu capítulo, afirma que

se a língua se impôs para praticamente toda a sociedade brasileira, ela não se impôs de maneira igual. Como a língua reflete a estrutura social da comunidade que a usa, as desigualdades da língua portuguesa no Brasil refletem as desigualdades da sociedade brasileira (LUCCHESI, 2008, p. 32).

Essas desigualdades deram origem ao que hoje chamamos de norma padrão e culta (ou normas prestigiadas) e normas populares (ou não prestigiadas), sendo aquela a norma da esfera institucional e do saber formalizado, “regida por um modelo do bom uso da língua, fixado pela tradição literária, dos escritores clássicos, uma língua ideal, codificada nos livros de gramática, que constitui [...] a norma padrão” (LUCCHESI, 2008, p. 32). Assim temos a norma padrão (ideal), a norma culta (efetivamente utilizada por falantes com alto grau de escolarização e em situações mais formais) e todos os demais portugueses brasileiros reconhecidos como normas populares (estigmatizadas), cujos falantes sofrem um forte preconceito linguístico, conforme discutiremos na próxima seção deste artigo.

IDEOLOGIA DA PADRONIZAÇÃO E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO

O preconceito linguístico não tem nenhum fundamento linguístico, uma vez que as variações são fenômenos naturais de toda e qualquer língua, entretanto, segundo Milroy (2011), precisamos reconhecer a ideologia associada à padronização de uma língua e a cultura da língua padrão presente na sociedade. Ignorar isso em termos de língua seria ingenuidade. O preconceito está relacionado à classe social à qual a pessoa que utiliza determinada forma linguística pertence, à sua origem, ao seu gênero, à sua cor, ou seja, a fatores externos à língua. No entanto, como aponta Milroy (2011), geralmente as pessoas não associam esses juízos com preconceitos, elas estão tão fortemente influenciadas pela ideologia da língua padrão que acreditam que “sejam quais foram as características sociais dos falantes, estes simplesmente usaram a língua de um modo errado e que existe para eles a possibilidade de aprender a falar corretamente” (p. 59). Se essa maneira de conceber a questão é geral entre os falantes de uma língua, entre nós, professores, ela também é reafirmada. Ainda mais quando trazemos à tona a “crença na correção” (MILROY, 2011), que em termos simples está relacionada à convicção de que não pode haver duas ou mais variantes corretas para uma mesma forma linguística.

Para compreendermos melhor a questão da variação e da unificação de uma língua, trazemos o que Zilles (2008) discute no material *Português: um nome, muitas línguas* em termos de forças centrífugas e forças centrípetas que estariam relacionadas ao processo de diversificação e de unificação de uma língua, respectivamente. As forças

centrífugas seriam o contato entre as línguas e entre as variedades, a diversidade cultural e étnica dos povos que compõem determinada comunidade, o isolamento das áreas rurais em relação aos centros urbanos etc., forças que levam à diversidade. Já no que concerne às forças de unificação das línguas e das variedades, temos a instituição escolar, que aparece como um forte elemento que promove a unidade da língua.

No que diz respeito a esses movimentos de diversificação e unificação, Zilles (2008) ainda nos apresenta dois casos em que se pode notar a relevância desses processos. Em um dos casos, a autora demonstra que está havendo uma aproximação entre o que ela chama de norma vernácula (normas populares) e a norma culta, uma vez que existe um nítido aumento no uso da concordância verbal entre os falantes mais jovens e mais escolarizados. A estudiosa ainda continua:

Este resultado mostra o importante papel da escola no uso da linguagem, ainda que não seja ela, a escola, a única responsável por esta mudança em andamento. O que precisamos nos perguntar é se faz sentido continuar tratando a variação como erro, quando sabemos que forças sócio-históricas contribuíram para o seu estabelecimento (ZILLES, 2008, p. 49).

Assim, a autora expõe como a escola ainda continua sendo um elemento muito presente em favor da unidade da língua. Sabendo das forças centrífugas e centrípetas, não há motivos para considerar a variação como uma “degeneração” da língua, nem inferiorizar os falantes das normas populares, até porque, como vimos anteriormente, o hibridismo e a fluidez constituem a linguagem, nada é tão estanque como alguns puristas tentam – com sucesso, infelizmente – nos fazer crer.

O segundo caso apresentado por Zilles (2008) é o afastamento da norma culta do português brasileiro em relação ao português europeu. A autora cita alguns dados que exemplificam essa afirmação: a colocação do pronome oblíquo (próclise na norma do Brasil e ênclise na norma europeia), a locução verbal “estar fazendo” ao invés da construção “estar a fazer” e uso do “a gente” como pronome de primeira pessoa plural em lugar do “nós”.

Essas e outras tantas diferenças entre as duas normas abrem espaço para que vários estudiosos considerem que já é tempo de adicionarmos o adjetivo “brasileiro” ao português falado no Brasil. Prova disso são as diversas gramáticas lançadas recentemente que optam por essa nomenclatura: a *Gramática do português brasileiro*, de Mário Perini, divulgada em 2010; a *Nova gramática do português brasileiro*, de Ataliba de Castilho, publicada pela primeira vez também em 2010; e a *Gramática*

pedagógica do português brasileiro, de 2012, escrita por Marcos Bagno. Este autor, em trabalho publicado em 2004 e intitulado *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*, já evidenciava a necessidade de se pesquisar as particularidades do português falado aqui:

Ensinar português é, então, firmar, afirmar, confirmar todo o folclore, toda a superstição que gira em torno dos fatos linguísticos na nossa cultura: 'português é muito difícil', 'brasileiro não sabe português', falamos uma língua 'emprestada' que não respeitamos e que, ao contrário, 'abastardamos' o tempo todo. É a perpetuação injusta e injustificável de um conjunto de mitos sem fundamento. [...] [Por outro lado] Estudar o brasileiro é dar voz à língua falada e escrita aqui, neste país chamado Brasil, 92 vezes maior que Portugal, habitado por uma população quase 17 vezes maior que Portugal. É perceber que todas as línguas mudam, que toda língua é um grande corpo em movimento, em formação e transformação, nunca definitivamente pronto (BAGNO, 2004, p. 10, grifos do autor).

No site do Instituto Camões, em uma coletânea de reflexões sobre a temática da unidade e da diversidade da língua portuguesa, encontramos outros autores, como Mattoso Câmara Jr. (1976), Paul Teyssier (1989), Mary Kato (1993), Sousa da Silveira (1993), e Eni Orlandi (1998)⁴ que também corroboram com a ideia de que o português falado no Brasil está muito distante da norma lusitana, sendo que essas diferenças se estendem a todos os aspectos da língua: fonético, morfológico, lexical, sintático, semântico e pragmático.

Interessante notar que a linguagem está tão relacionada a fatores culturais e identitários que a questão entre norma europeia *versus* norma brasileira já era abordada pelo movimento literário Romantismo, o qual defendia que fosse dado à nossa língua portuguesa o nome de *brasileiro*. Isso, embora busque diferenciar a língua falada no Brasil da língua falada em Portugal, também causa um processo de invisibilização no que concerne às demais línguas faladas no País: as línguas indígenas também não seriam brasileiras? As línguas faladas por descendentes de imigrantes (que já não podem ser consideradas apenas como “alemão”, “polonês” etc., devido às diversas influências e mudanças que elas sofreram também já não são brasileiras? O que vemos diante dessa situação é a tão conhecida ideologia que tenta estabelecer uma relação unívoca entre uma nação e uma língua. Nesse sentido, Silva (2013) afirma:

⁴ As passagens que demonstram esse posicionamento dos autores encontram-se em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/forum/index.html>>.

Hoje, a ideologia do Estado-Nação (que equipara uma nação a um povo e a uma língua) defronta-se com o rompimento de fronteiras geográficas e sociolinguísticas, o que torna mais visíveis as tensões entre ideologias de monolinguismos e a realidade da complexidade multilíngue (SILVA, 2013, p. 169).

Diante dessa citação, é possível mencionar o fenômeno da globalização e de como ele tem causado, ao mesmo tempo, um movimento em direção à unidade linguística (uma vez que aproxima comunidades linguísticas distintas, que precisam encontrar uma forma de se comunicarem em uma língua comum) e a uma maior diversificação entre as línguas e entre as variedades de língua (devido às influências que as línguas exercem umas sobre as outras). Mas, mais impactante do que isso talvez seja o fato de que essa dissolução de barreiras tem evidenciado o quanto a realidade linguística das sociedades já era, é e continuará sendo inerentemente plural.

Nesse sentido, Cavalcanti (2015) – no artigo em que defende uma visão ampliada de educação linguística, isto é, uma educação sensível ao translanguismo e à pluralidade cultural, social e linguística –, afirma:

[...] as línguas não existem em um vácuo, seja ele social, cultural, político[...] Elas têm cargas de poder que deixam abertas as possibilidades de preconceito – muitas vezes, explicitado sutilmente através de discurso que se pretende socialmente engraçado como, por exemplo, o 'dói no ouvido', dito entre amigos [comum até entre professores de linguística e de língua portuguesa]. Não deixa de ser um discurso de preconceito em demonstrações de superioridade e de arrogância. Por outro lado, o outro que é alvo desse preconceito trabalha com representações de inferioridade e baixa estima. Ora, a base desse jogo é a dicotomia do certo e do errado. Ou seja, onde estão o trânsito, o hibridismo e a fluidez, o transculturalismo e, acresça-se aqui, as práticas translíngues da vida contemporânea? (CAVALCANTI, 2015, p. 300-301).

Assim, a autora levanta um questionamento importante: a dicotomia certo/errado, equivalente em nossa sociedade à dicotomia norma culta/norma popular, esconde o caráter híbrido da linguagem e a fluidez entre as línguas e entre as variedades de língua. Para Pinto (2013), essa distinção “culto” *versus* “popular” não passa de um legado do colonialismo, responsável pela criação de uma fantasia monolíngue que perdura até os dias atuais, alimentada por parte significativa da população. Para Mignolo (2008), na base de visões dicotômicas há sempre conceitos totalizantes, que encerram a realidade em uma visão eurocêntrica.

Walsh (2009) também enfatiza a problemática do colonialismo, trabalhado a partir da perspectiva do que ela chama de “colonialidade”, um viés étnico-racial, mas

que, em um sentido amplo, pode contribuir para as nossas reflexões sobre língua. A autora aponta quatro tipos de colonialidade: a) colonialidade do poder: em que na disputa de poder (econômico, político, intersubjetivo etc.) os brancos ocupam uma posição privilegiada; b) colonialidade do saber: um processo em que os saberes dos povos marginalizados são desconsiderados em favor de uma visão “ocidental-civilizada-racional-moderna”; c) colonialidade do ser: configura-se uma progressiva desumanização dos sujeitos colonizados, rebaixados à categoria de “outra espécie” ou de “sub-espécie”; d) colonialidade cosmogônica: relacionada à dicotomia cartesiana homem/natureza, que categoriza como primitivas as comunidades que se relacionam com o espiritual de forma diferente das sociedades ocidentais.

Ora, nada disso ocorre sem a participação da língua. A colonialidade, em suas diversas facetas, também se dá na escola (e em outros espaços institucionalizados) quando se elege uma norma como objeto de ensino e se desqualifica completamente as demais línguas. A língua permeia as relações de poder, de saber, de subjetivação. O uso da norma culta permite que certos grupos sociais se mantenham no topo de uma hierarquia social e mantenham o domínio sobre os grupos marginalizados. É preciso ter cautela ao afirmar que o papel da escola é permitir o acesso à norma culta porque esta permite o estabelecimento de uma disputa de poder mais equilibrada. Mais do que isso é preciso questionar por que não é possível que as normas não privilegiadas sejam elevadas à categoria de “língua” (em oposição a dialetos, regionalismos, variedades etc. conceitos que de certa forma apontam para a existência de uma língua única e verdadeira).

Diante desse cenário, Walsh (2009) põe em discussão a necessidade de uma pedagogia de-colonial, construída a partir da abordagem da interculturalidade crítica. Esta, além de discutir a questão da multiplicidade de culturas no âmbito político, social e cultural,

se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, 'naturalizando' a diferença e ocultando as desigualdades (WALSH, 2009, p. 23).

Dessa forma, tal concepção, como “projeto político, social, epistêmico e ético” (WALSH, 2009, p. 26), exigiria uma pedagogia para além da pura transmissão do saber, forma pela qual nosso sistema educacional é constituído, uma pedagogia entendida

como uma prática sociopolítica que produz e transforma (não que apenas reproduz), ancorada na realidade dos sujeitos, em suas (múltiplas) identidades e histórias. Pensar o ensino de língua com base nessa proposta pedagógica é problematizar a simples reprodução de regras gramaticais, textos canônicos, redações escritas apenas para que o professor avalie o “bom uso” da norma culta. Refletir sobre língua no contexto escolar pressupõe pensar em “línguas” no plural, dada a variedade de usos linguísticos que encontramos em sala de aula, tanto em locais em que há alunos falantes de idiomas diferentes, quanto em contextos nos quais a variedade no interior do próprio português se explicita mais fortemente, nunca nos esquecendo de que tais fronteiras são fluídas, não havendo, no uso, propriamente uma divisão nítida entre tais línguas e normas. Na próxima seção, avançamos nessa discussão nos posicionando em favor de uma pedagogia do plurilinguismo na escola.

A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA DO BRASIL EA ESCOLA: EM FAVOR DE UMA PEDAGOGIA DO PLURILINGUISMO

No material produzido no âmbito do projeto *Salto para o futuro*, a autora Stella Maria Bortoni-Ricardo comenta que os alunos chegam à escola já com uma competência comunicativa bem desenvolvida no que concerne à oralidade em situações cotidianas. Levando em consideração a defesa de Bortoni-Ricardo (2008) de que há diversas formas de se comunicar e de que devemos adequá-las a determinadas situações, o papel da escola seria:

[...] empenhar-se na ampliação dos recursos comunicativos dos alunos. Dispondo de uma gama mais ampla de recursos comunicativos, os estudantes, sempre que precisarem e desejarem, saberão monitorar sua fala, ajustando-se às expectativas de seus interlocutores e às normas sociais que determinam como as pessoas devem comportar-se em cada situação (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 62-63).

Segundo a autora, também é importante que o professor conheça os “antecedentes sociodemográficos de seus alunos: onde nasceram, em que comunidade estão sendo criados, qual a profissão dos pais, se na família predomina uma cultura oral” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 51), isto é, o professor deveria realizar um trabalho etnográfico também, conhecendo a realidade da qual seus alunos fazem parte, a

comunidade de entorno da escola etc. Isso contribui tanto para o estabelecimento das estratégias de ensino quanto para o entendimento por parte do professor das causas que levam os alunos a falarem e escreverem da forma como o fazem. A pesquisadora defende que

Uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles trazem consigo e a da escola e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar seus alunos sobre essas diferenças (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 63).

Dessa forma, na visão da autora, é preciso que os professores apresentem uma postura respeitosa em relação à cultura e à língua dos alunos. Isso vale tanto para os casos em que os alunos chegam à escola falando outras línguas, como é o caso dos alunos indígenas e dos descendentes de imigrantes, por exemplo, quanto para os casos em que os alunos falam "variedades populares do português", o que é extremamente comum, principalmente em contextos de ensino público. Nesse sentido, é interessante expor uma consideração feita por Letícia Soares Bortolini, Pedro M. Garcez e Margarete Schlatter no âmbito de um estudo sobre o espanhol e o português no Uruguai, intitulado *Práticas linguísticas e identidades em trânsito*:

Por fim, notamos que o ensino do português nas escolas participantes do Programa Dual uruguaio guarda relações com a realidade de ensino do português em muitas escolas brasileiras, em que um português idealizado também é foco de ensino a estudantes brasileiros falantes de variedades bem reais de português. Acreditamos que aproximar reflexões dessas realidades pelos nossos diversos olhares e miradas promete frutos para todos nós (BORTOLINI; GARCEZ; SCHLATTER, 2013, p. 272).

Assim, os autores nos chamam a atenção para dois pontos relevantes: primeiro, o fato de que os conflitos que vivemos no Brasil não é uma realidade exclusiva de nosso país; segundo, muitas vezes o que acontece não é o ensino de uma outra variedade do português ao aluno, mas sim a imposição de uma língua idealizada, ou seja, a norma padrão a falantes de portugueses reais, sejam elas a norma culta ou outras normas.

Ainda com o objetivo de orientar os professores sobre como lidar com a variação em sala de aula, Bortoni-Ricardo (2008) explica que “essas intervenções [as 'correções'] devem sempre ser respeitosas e levar o estudante a refletir sobre os recursos que a língua oferece para adequarmos a nossa fala à [...] cada situação interacional” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 64). Assim, fica claro que a autora defende o que

podemos chamar de “pedagogia da adequação”, “pedagogia da variação” ou “pedagogia culturalmente sensível”, como vimos acima. Esse posicionamento revela um grande passo em direção a um tratamento mais apropriado da língua em sala de aula; no entanto, há autores que defendem que é preciso dar ainda mais um passo rumo a esse objetivo, ao proporem uma “pedagogia do plurilinguismo”. Nas palavras de Altenhofen e Broch(2011):

[...] uma 'pedagogia do plurilinguismo', como se defende aqui, implica de um lado em uma maior presença da pluralidade linguística nos contextos escolares. Mas não apenas isso. A sua implementação abre também caminho para um diálogo intercultural e interdisciplinar, propiciando uma interação mais estreita e mais real com a constituição da própria população brasileira, sua história e diversidade cultural (ALTENHOFEN; BROCH, 2011, p. 17).

[...] a proposta de uma pedagogia do plurilinguismo tem como fundamento central o objetivo de desenvolver nos indivíduos uma postura para a pluralidade linguística, ou seja, para o 'ser plural' diante da diversidade e dinamicidade do mundo como o observamos em nossos dias. [...] como em toda ação pedagógica, nos parece necessário e urgente que a escola assuma seu papel transformador, no sentido de se aproximar do contexto local e dar voz à diversidade linguística e cultural da comunidade, sem medos nem mitos, pelo contrário abrindo as portas para as 'línguas e culturas locais' dos alunos (ALTENHOFEN; BROCH, 2011, p. 20).

Portanto, nessa perspectiva, não bastaria apenas falar em “adequação” ou “respeito às variedades”, mas sim buscar visibilizar e legitimar a diversidade, considerando que, além de um fenômeno constatável, ela é o que ocorre e constitui a vida vivida, é enriquecedora e proporciona uma relação mais próxima com a nossa história e realidade linguística, e precisaria ser trabalhada na escola em termos de interculturalidade, quiçá interculturalidade crítica (WALSH, 2009). Ademais, como já mencionado neste trabalho, é necessário enxergar a língua, assim como nós mesmos, como inerentemente plurais, não se tratando de variedades ou línguas estanques, não havendo dicotomias tão claras como norma culta *versus* norma não culta, mas sim hibridismos (CANCLINI, 1997), uma fluidez de fronteiras, a superdiversidade (VERTOVEC, 2007; BLOMMAERT; RAMPTON, 2011) em alguns casos. Por fim, lidar com essas questões de forma segura e pertinente é o atual desafio de todos nós, pesquisadores e professores.

CONCLUSÃO

Neste trabalho buscamos estabelecer um diálogo entre o material *Português: um nome, muitas línguas* e conceitos como plurilinguismo e interculturalidade, ampliando e aprofundando as discussões promovidas no âmbito do programa *Salto para o futuro*, a fim de discutir a "pedagogia do plurilinguismo" (ALTENHOFEN; BROCH, 2011) e interculturalidade crítica (WALSH, 2009; MIGNOLO, 2008; MAHER, 2007) para garantirmos uma visão ampliada de educação linguística (CAVALCANTI, 2015).

Apresentamos e discutimos assim alguns dados referentes à formação da língua portuguesa e, mais especificamente, do português brasileiro, buscando desmistificar sua falsa "pureza", em favor de uma perspectiva que considera a pluralidade e a heterogeneidade como fenômenos inerentes de toda e qualquer língua. Pudemos perceber as forças centrípetas e centrífugas que agem para a diversificação e para a unificação da língua, respectivamente. Também discutimos o pretense monolinguismo no Brasil, evidenciando como ele é fantasioso devido a vários fatores, como formação diacrônica do português, apagamento da diversidade linguística e cultural do Brasil-colônia, diversidade social da população brasileira, formação do português brasileiro e papel da escola muitas vezes como agência do Estado que legitima a padronização de uma língua e o apagamento da pluralidade linguístico-cultural. Mostramos também como se constitui o preconceito linguístico a partir da ideologia da norma padrão e de conceitos totalizantes de língua.

Por fim, debatemos a importância da escola frente a todos esses aspectos, ao evidenciarmos a necessidade de uma pedagogia do plurilinguismo, como defendem Altenhofen e Broch (2011), o trabalho na escola dos portugueses brasileiros não em termos de norma culta e populares, mas de portugueses que constituem práticas letradas e identidades dos brasileiros. Vale destacar que isso requer então um trabalho na escola em termos de interculturalidade crítica (WALSH, 2009, p. 37-38) que leve "a um pensar e agir pedagógicos fundamentados na humanização e descolonização; isto é, no re-existir e re-viver como processos de re-criação."

Acreditamos que, embora o material analisado tenha sido destinado aos docentes, muito do que foi exposto aqui ainda precisa ser mais discutido com professores e professoras que atuam e que podem legitimar as línguas faladas pelos seus alunos na educação básica. Por esse motivo, esperamos que este estudo possa contribuir para uma interlocução mais intensa entre academia e agentes educacionais a fim de conseguirmos "dar mais ouvidos" às pessoas que vivem a diversidade e que muitas

vezes já trabalham com uma pedagogia do plurilinguismo ou fazem uma política linguística plural, que nós, pesquisadores, não conseguimos reconhecer por encapsularmos a realidade em conceitos totalizantes, baseados em binarismos, como "certo e errado" (MIGNOLO, 2008). Assim, finalmente, apontamos para a necessidade de novas pesquisas na área e, principalmente, para a urgência no que concerne à aproximação entre as pesquisas e as políticas linguísticas públicas em educação.

REFERÊNCIAS

- ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. *et al.* (Orgs). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 93-116.
- ALTENHOFEN, C. V.; BROCH, I. K. Fundamentos para uma “pedagogia do plurilinguismo” baseada no modelo de Conscientização Linguística (LanguageAwareness). In: *V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*, 2011. Montevideo: Universidad de la República e Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2011, p. 15-24.
- BAGNO, M. Do galego ao brasileiro, passando pelo português. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BAGNO, M. *Português ou brasileiro?* Um convite à pesquisa. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and Superdiversity. *Diversities*. Vol. 13, No. 2, 2011, p. 1-21.
- BORTOLINI, L. S.; GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. Práticas linguísticas e identidades em trânsito: espanhol e português em um cotidiano comunitário escolar uruguaio na fronteira com o Brasil. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M. A diversidade linguística do Brasil e a escola. In: SALTO PARA O FUTURO. *Português: um nome, muitas línguas*. Ano XVIII boletim 08 - Maio de 2008b. Disponível em <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publications_Series/164032Port_ling.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2016.
- CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.
- CAVALCANTI, M. C. Línguas ilegítimas em uma visão ampliada de educação linguística. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 287-302.
- FARACO, C. A. Língua portuguesa: um breve olhar sobre sua história. In: SALTO PARA O FUTURO. *Português: um nome, muitas línguas*. Ano XVIII boletim 08 - Maio de 2008. Disponível em <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publications_Series/164032Port_ling.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2016.

- LUCCHESI, D. A diversidade e a desigualdade linguística no Brasil. In: SALTO PARA O FUTURO. *Português: um nome, muitas línguas*. Ano XVIII boletim 08 - Maio de 2008b. Disponível em <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publications_Series/164032Port_ling.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2016.
- MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B; CAVALCANTI, M. C. (orgas). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.
- MIGNOLO, Walter, D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Traduzido por: Ângela Lopes Norte. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, no 34, p. 287-324, 2008.
- MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, X; BAGNO, M. (Orgs.) *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 49-88.
- RAMPTON, Ben. *Language in late modernity: Interaction in an urban school*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- SILVA, E. Tensões sociolinguísticas na comunidade portuguesa/lusófona de Toronto. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, v.30, n. 6, 1024-1054, 2007.
- WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, V. M. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.
- ZILLES, A. M. S. Variação no português falado e escrito no Brasil. In: SALTO PARA O FUTURO. *Português: um nome, muitas línguas*. Ano XVIII boletim 08 - Maio de 2008b. Disponível em <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publications_Series/164032Port_ling.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2016.

Data de recebimento: 18/07/2017
 Data de aprovação: 19/12/2017