

A pluralidade linguística e cultural evidenciada nas escolas municipais de Cascavel-PR

Quézia Cavalheiro Mingorance Ramos¹
Sanimar Busse²

Resumo: Este artigo apresenta um levantamento de dados desenvolvido ao longo de uma pesquisa de doutorado em andamento, a respeito do número de alunos imigrantes matriculados nas escolas municipais de Cascavel-PR. Nossos propósitos são evidenciar a pluralidade linguístico-cultural nas escolas da cidade, em um país no qual está, ainda, bastante arraigada a cultura do monolingüismo, e verificar se a Proposta Pedagógica Curricular da Associação de Municípios do Oeste do Paraná (AMOP, 2020), documento que aponta caminhos para o ensino-aprendizagem no contexto do Oeste paranaense, traz orientações para práticas escolares plurilíngues. Tanto a coleta dos dados como a análise documental revelam a necessidade de professores e coordenadores, por meio de aprimoramento formativo, aliado a uma proposta de pesquisa-ação, traçar caminhos possíveis não só para o recebimento de alunos imigrantes como também para a promoção e manutenção da pluralidade linguística nas escolas de Cascavel-PR.

Palavras-chave: Pluralidade linguístico-cultural; Escolas; Cascavel-PR; PPC/AMOP.

The linguistic and cultural plurality as evidenced in the municipal schools of Cascavel-PR

¹ Doutoranda em Letras (área de concentração: Linguagem e Sociedade) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Professora colaboradora na mesma universidade. E-mail: queziacavalheiro06@hotmail.com

² Doutora em Estudos da Linguagem, pela Universidade Estadual de Londrina/UEL. Professora efetiva da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). E-mail: sani_mar@yahoo.com.br

Abstract: This article presents a data collection carried out during ongoing doctoral research, regarding the number of immigrant students enrolled in municipal schools in Cascavel-PR. Our objectives are to highlight the linguistic-cultural plurality in the city's schools, in a country where the culture of monolingualism is still very deep-rooted, and to verify if the Curricular Pedagogical Proposal of the Association of Municipalities of the West of Paraná (AMOP, 2020), a document that indicates ways for teaching and learning in the context of western Paraná, provides guidelines for plurilingual school practices. Both data collection and document analysis alike reveal the need for teachers and coordinators, through training improvement, combined with a research and action proposal, to outline possible ways not only for receiving immigrant students but also for the promotion and maintenance of linguistic plurality in the schools of Cascavel-PR.

Keywords: Linguistic-cultural plurality; Schools; Cascavel-PR; PPC/AMOP.

Alguns dados sobre imigração no Brasil

A história do mundo se constrói nas e pelas “andanças”. As ondas de migração, desde as mais antigas colonizações, resultam em mudanças sociais, geográficas e enriquecimentos culturais. Consequentemente, também figuram colonizações linguísticas e culturais, que, por sua vez, desencadeiam apagamentos linguístico-culturais e estereótipos cristalizados sobre o sujeito migrante. E, se lançamos nosso olhar para a fronteira, o contato linguístico-cultural parece ser ainda mais evidente, pois a proximidade entre países facilita o deslocamento dos povos e intensifica o intercâmbio cultural.

Inúmeras razões levam os povos a cruzarem as fronteiras e chegar, por exemplo, ao Brasil. Uma delas é buscar refúgio, como ocorreu com muitos venezuelanos, haitianos e cubanos nas últimas décadas. Conforme dados apresentados na página da ACNUR (2020), até o final de 2019, mais de quatro milhões de venezuelanos deixaram o país e buscaram refúgio em outros territórios da América Latina, entre eles, o brasileiro. Ainda, segundo informações da mesma página e números do relatório ‘Tendências Globais’, 79,5 milhões de pessoas se deslocavam, no mundo, por conta de guerras, conflitos e perseguições. Em 2010, um terremoto de alta magnitude atingiu o Haiti, uma das maiores razões para que muitos haitianos deixassem seu país e imigrasse a outros da América. De acordo com dados do Ministério da Justiça e Segurança Pública (2019), haitianos, venezuelanos e colombianos

são as três principais nacionalidades que formaram o grupo de imigrantes no Brasil em 2018.

Dentre os grupos de imigrantes, chegam ao país não só adultos, mas também crianças, que passam a frequentar a rede pública, ainda sem saber falar a língua portuguesa, e, por isso, “acabam frequentando as aulas sem conseguir se comunicar com os professores e colegas e, principalmente, sem entender os conteúdos desenvolvidos em sala” (INSTITUTO UNIBANCO, 2018, n.p.).

Divulgou-se, ainda, na página do Agência Brasil (2021), que o número de estudantes imigrantes matriculados na rede básica de ensino no Brasil passou de 41.916 em 2010 para 122.900 em 2020. Embora o ambiente escolar se constitua pela e na diversidade, é comum que o sistema de educação imponha a língua oficial do país como língua dominante dentro das escolas, fomentando, de certa forma, o monolinguismo. Desse contexto emerge nossa primeira preocupação: a atenção dada, ou não, à presença de outras línguas, que não a portuguesa, nas propostas pedagógicas curriculares e nas escolas.

Este artigo apresenta um breve recorte da coleta de dados feita em 2022, tanto na Secretaria Municipal de Educação de Cascavel-PR, ilustrando o número de alunos imigrantes matriculados em escolas municipais, como em uma das escolas municipais que os recebe. Antes da apresentação dos dados, fazemos um recorrido histórico; na sequência, propomos uma análise documental da Proposta Pedagógica Curricular da Associação de Municípios do Oeste do Paraná (AMOP, 2020), documento que aponta caminhos para o ensino-aprendizagem no contexto fronteiriço do Oeste paranaense; por fim, discutimos alguns dos registros feitos durante a visita a uma escola que conta alunos imigrantes.

Marcas históricas

A história linguística brasileira está marcada por uma sequência de políticas linguísticas homogeneizadoras e repressivas, conforme explica Oliveira (2009). O Estado Português e, depois da independência, o Estado Brasileiro, tinham como política a imposição do português como a única língua legítima, considerando-a companheira do Império. Assim, “a política linguística do estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato de línguas) através de *deslocamento*

linguístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa” (OLIVEIRA, 2009, p. 2, destaques do autor).

O desaparecimento de línguas indígenas tem relação, entre outros fatores, com o Diretório dos Índios, de 1757, um documento com o qual Marquês de Pombal, ministro do rei de Portugal D. José I, legisla e expressa normas da política indígena em todo o país, entre eles a substituição das línguas indígenas pela língua portuguesa (ou língua do príncipe) como forma de “desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes” (NAÇÃO MESTIÇA, 2015, n. p.).

Oliveira (2009) atenta para o fato de que mais do que preconceito ou desconhecimento da realidade, a proposta de construir um país monolíngue faz parte, também, de um projeto político contraditório quando compreendemos as estimativas feitas pelo Grupo de Diversidade Linguística do Brasil e publicadas no Decreto n. 7.387, que institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística, por meio do qual reconhecem-se e valorizam-se as “línguas portadoras de referência à identidade, ação e memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (Art. 1º). Sabe-se que, no Brasil, são faladas cerca de 210 línguas. Dessas, 180, aproximadamente, são faladas por grupos indígenas (línguas autóctones) e 30, por comunidades de descendentes de imigrantes (línguas alóctones). Usam-se, ainda, pelo menos, duas línguas de sinais de comunidades surdas, línguas crioulas e práticas linguísticas diferenciadas nas comunidades remanescentes de quilombos ou afro-brasileiras. Além desse cenário linguístico, há uma ampla riqueza de variedades na própria língua portuguesa.

A região onde se encontra o Paraná, estado que compõe o *locus* da pesquisa, constitui-se de ampla diversidade étnica, cultural e linguística, dado que se configurou e ainda se configura como destino de muitos imigrantes, atraídos pelo mercado de trabalho, principalmente o das agroindústrias. O Mapa Auxiliar IV do *Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil – ALERS* (2002, *apud* KOCH, 2011) ilustra, por exemplo, a presença de grupos étnicos – e, conseqüentemente, do plurilinguismo – na região Sul brasileira. A partir dele, confirma-se a significativa imigração alemão, italiana, polonesa, japonesa compondo o estado paranaense. Há também as línguas indígenas, que se somam às línguas dos imigrantes na composição da pluralidade linguística do território brasileiro. Ao longo da história mais recente, de 1990 até este ano, outros grupos – como haitianos, venezuelanos, colombianos – têm deixado suas nações, com destino ao Brasil, buscando refúgio ou outras condições de vida, trazendo, felizmente, um rico acervo cultural, linguístico e histórico.

Em contextos monolíngues e monoculturais, nos quais não há preservação da diversidade linguístico-cultural, acaba ocorrendo a perda ou a rejeição de línguas e culturas, que, na condição de minorizadas, sofrem por conta de medidas impositivas que prezam, somente, pela língua de prestígio. Isso ocorreu no Brasil, durante o Estado Novo (1937-1945) e o processo de nacionalização do ensino. Agosto de 1939 foi marcado pelo Decreto-Lei n. 1.545, no qual se propunha a proibição do uso de línguas estrangeiras nas repartições públicas, no recinto das casernas e durante o serviço militar e determinava o uso da “língua nacional” em prédicas religiosas. Atendendo à legislação da ditadura Vargas, no dia 2 de março de 1942, o quadro que se vê abaixo foi obrigatoriamente exposto em casas comerciais, repartições públicas, clubes, ou em locais de aglomeração pública, no qual estava expressa a proibição de falar-se, especialmente, alemão, italiano e japonês, línguas dos países do Eixo, da Segunda Guerra Mundial.



Fonte: (SEIBEL, 2018).

Na história atual, mais de 150 línguas indígenas são faladas no país, além das línguas de imigração, da Libras e outras variantes. Entretanto, o português, língua imposta pela corte luso-europeia, e única língua oficial, a nível nacional é a privilegiada na maioria dos contextos. Para a pesquisadora da UFRJ, Clarissa Rodrigues Gonzalez, isso se configura como um “fetiche monolíngue”, ou seja, “a materialização de um desejo que satisfaz determinados interesses (imperialistas) e anseios (linguístico-territorializantes)” (GONZALEZ, 2022, s. p.).

No Brasil, ainda existe uma ferida colonial em cicatrização (e há quem diga que ela nunca cicatriza). Essa ferida é uma marca que envolve diversas questões, entre as quais, está o reconhecimento e a preservação de outras línguas e variantes da nossa língua. A dor dessa ferida é sentida, também, por

imigrantes que, por quaisquer que sejam as razões, chegam ao Brasil e acabam apagando (ou tendo apagados) seus traços linguístico-culturais.

A imigração e a diversidade linguístico-cultural nas escolas de Cascavel-PR

Para conhecermos possíveis demandas em relação à presença de alunos imigrantes nas escolas de Cascavel-PR e, conseqüentemente, o trabalho linguístico-cultural desenvolvido com e para eles, em 2021, entramos em contato com o departamento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). A secretaria confirmou a necessidade de pesquisas que pudessem subsidiar o trabalho dos professores, sobretudo, nas escolas que mais continham alunos de outros países matriculados.

Os primeiros passos da pesquisa requeriam visualizar qual era a quantidade de alunos imigrantes matriculados nas escolas da cidade. Por isso, em março de 2022, solicitamos, por meio de um ofício à SEMED de Cascavel, informações sobre quantas eram essas matrículas. Conforme o relatório que recebemos em junho, são 637 alunas e alunos de outras nacionalidades matriculados nas 64 escolas municipais de Cascavel. Replicamos, abaixo, a tabela que recebemos, contendo quantidade de matrículas e nacionalidade desses alunos.

Quadro 1: Matrículas de alunos imigrantes nas escolas municipais

Nacionalidade	Matrículas	Nacionalidade	Matrículas
Venezuela	389	Chile	2
Haiti	157	Estado Plurinacional da Bolívia	2
Paraguai	46	Suíça	1
Argentina	18	Nova Zelândia	1
Colômbia	6	Guiné Equatorial	1
Peru	3	Estados Unidos da América	1
Cuba	3	Equador	1
Portugal	2	Emirados Árabes Unidos	1
Espanha	2	Costa Rica	1
Total de matrículas: 637			

Fonte: Arquivo da SEMED de Cascavel enviado às pesquisadoras.

O quadro evidencia que escolas municipais de Cascavel-PR contam com uma diversidade de dezoito nacionalidades e, conseqüentemente, com a presença de outras línguas além do português brasileiro. As várias

discussões acerca de diversidade atentam para o respeito, para o acolhimento e/ou para a inclusão, o que não é, ou não deveria ser, diferente ao tratar-se de outras culturas na escola. Discutimos, na seção seguinte, se a Proposta Pedagógica Curricular do Ensino Fundamental (anos iniciais) da AMOP (2020) orienta para o trabalho com a diversidade sociolinguístico-cultural, sob uma perspectiva plurilinguística, no contexto da escola.

O percurso da pesquisa nos fez notar que a discussão a respeito dos alunos vindos de outros países demanda atentar-nos para os termos escolhidos ao referir-nos a eles. A mobilidade espacial deu espaço não só para o termo ‘imigrante’, como também para ‘refugiado’, ‘brasiguaiio’, ‘fronteiriço’, entre outros. Localidades paranaenses de fronteira, como Foz do Iguaçu e Santo Antonio do Sudoeste, evidenciam, ainda mais do que Cascavel, a presença de fronteiriços e/ou de brasiguaios. Sobretudo este último, trata-se de um termo com uma definição bastante discutida nos estudos sobre fronteira e designa uma identidade imprecisa e mutável, segundo Albuquerque (2009). ‘Refugiado’, por sua vez, é aquele que se desloca de seu país devido a perseguições, decorrentes de estigmas ligados à raça, à religião, à nacionalidade, ao grupo social, à política, ou devido à violação de direitos humanos e conflitos armados (ACNUR, 2022). De todas as formas, qualquer um dos termos designam identidades e deles emergem crenças.

Tendo em conta os dados disponibilizados pela SEMED de Cascavel, vemos que a variedade de nacionalidades entre as escolas é significativa, havendo, inclusive, alunos de outros continentes; ademais, Cascavel não compartilha limites geográficos com nenhum país, apesar de estar muito próximo à fronteira. Dessa forma, optamos, nesta pesquisa, empregar o termo ‘alunos imigrantes’, compreendendo que esses alunos bem como suas famílias podem estar na “condição de imigrante”, dadas as diversas causas que os trouxeram ao Brasil e a outras que podem levá-los a retornarem ao país de origem.

A diversidade sociolinguístico-cultural da Região Oeste (não)contemplada na Proposta Pedagógica Curricular da AMOP

A Proposta Pedagógica Curricular – PPC do Ensino Fundamental (anos iniciais), da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP, 2020), readequada a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), busca apontar caminhos para o trabalho docente com os

componentes curriculares, direcionando a concepção que norteia o ensino, os pressupostos filosóficos, teórico-metodológicos, objetivos de aprendizagem e avaliação, traçando orientações sem desconsiderar a realidade específica de cada região, portanto, sendo necessárias adequações a partir desse documento aos Projetos Políticos Pedagógicos de cada instituição. Para compreendermos como a PPC trata a diversidade sócio-linguístico-cultural e orienta as práticas escolares, analisamos alguns trechos da proposta, nos quais podem estar as seguintes palavras-chave: língua, língua estrangeira, espanhol, fronteira, imigrantes, plurilinguismo, multilinguismo, diversidade linguística e diversidade cultural.

A PPC, diferentemente do que se vê na BNCC, traz em nota de rodapé, uma definição do que é fronteira. Ampliando noções pautadas somente em coordenadas geográficas e citando Piaia (2013), a Proposta compreende fronteira como lugar de encontro onde acontece a troca, a comunicação e a percepção das diferenças. Apesar de o termo fronteira ser de definição complexa, o documento se posiciona de forma a conduzir os olhares docentes frente às múltiplas faces do contexto fronteiriço.

Há, na PPC, uma seção para definir os Pressupostos Legais que darão sustentação à prática docente e que decorrem da legislação educacional. Nessa seção, recorre-se à Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, que estabelece “o tratamento adequado da temática da diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica na perspectiva do desenvolvimento de práticas ancoradas no interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira” (BRASIL, 2017, art. 8). Destacamos, ainda, em vista das exigências e referências legais, que a PPC indica uma série de regulamentações com intuito de direcionar a organização das disciplinas, levando em consideração a diversidade étnica, linguística e cultural prevista na CNE/CP n. 14, de 07 de dezembro de 2011, característica a contextos de fronteira, especialmente, na região Oeste do Paraná, foco deste trabalho.

O caminho que a PPC vai tomando, tendo em conta as resoluções e regulamentações indicadas, parece levar-nos a compreensões de ensino plurilinguístico-culturais, entretanto, ao buscarmos referências ou orientações em relação às línguas estrangeiras na PPC, encontramos somente um parágrafo, na página 31, no qual se fala dos currículos de Língua Estrangeira - LE e no qual são mencionadas somente as línguas inglesa e espanhola. Em vista das pistas deixadas em outros fragmentos da PPC, esperava-se que o tratamento dado a outras línguas, além da língua portuguesa, no contexto escolar, fosse mais explorado.

Outra expectativa que se constrói em relação à PPC diz respeito à tabela de descrição de conteúdos apresentada a partir da página 278. Nela, temos explícito o detalhamento dos conteúdos referentes a cada disciplina e, para nosso estranhamento e surpresa, não encontramos nenhuma menção às línguas inglesa e espanhola (e tampouco a outras), bem como a sua organização de conteúdo. Nesse viés, a PPC acaba se contradizendo ao não garantir orientações, discussões ou detalhamento de conteúdos a respeito de línguas estrangeiras ou línguas adicionais. Ou seja, não ocorre a manutenção da perspectiva que parece adotar nas primeiras seções.

Uma das unidades temáticas do quadro de descrição dos conteúdos de História (5º ano) contempla: ‘Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social’. Nela são contemplados diferentes objetos do conhecimento e seus respectivos objetivos de aprendizagem. Entre eles, espera-se, por exemplo, que os alunos identifiquem os processos de formação das culturas e dos povos, valorizem a cultura dos povos indígenas, africanos e europeus que formaram a população brasileira e do estado do Paraná, sob uma perspectiva histórica. O objeto do conhecimento ‘Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas’ explicita, como objetivo de aprendizagem, o reconhecimento “de grupos de imigrantes e migrantes que formam a população da cidade, do estado e/ou do país e suas contribuições” (AMOP, 2020, p. 463) além do conhecimento, respeito e valorização das diferenças étnicas, regionais, ambientais e culturais que caracterizam o território paranaense relacionando-as aos movimentos migratórios (BRASIL - BNCC, 2017).

Embora esses objetivos estejam incluídos no conteúdo programático de história, compreendemos que “tudo, absolutamente tudo – todas as disciplinas, todas as vivências, todas as interações –, passa pelo crivo da língua, tem o dedo da língua” (OLIVEIRA e ALTENHOFEN, 2011, p. 194-195) e que, de certa forma, a Proposta adota uma perspectiva cuidadosa no que tange à escolha dos temas, dos documentos e das linguagens, a fim de que o professor proporcione aos alunos uma aprendizagem significativa, crítica, reflexiva, articulada com temas transversais. Por outro lado, ir por essa via pode acabar demandando apenas do professor o estabelecimento de práticas transdisciplinares, que proponham diálogos entre os estudos da linguagem/língua e a representatividade dos povos imigrantes na diversidade sócio-linguístico-cultural. A educação para o plurilinguismo, entretanto, não se resume a atribuir aos professores mais responsabilidades, entre tantas demandas que atendem diariamente, afinal é necessário considerar que cada um pode ter recebido uma formação, seja inicial, seja continuada, diferente, sobretudo, no tocante à língua e o seu funcionamento.

A respeito dos termos ‘plurilinguismo’ e ‘multilinguismo’ não encontramos nenhuma referência no documento. Face as discussões trazidas, reafirmamos a necessidade de ações, de orientações, de documentos que não se orientem apenas por critérios mercadológicos, de políticas linguísticas que valorizem os sujeitos plurilíngues que estão nas salas de aulas, dever, primeiramente, do Estado, que é o principal articulador para tais ações.

O ‘desafio’ vivido nas escolas

Como dito no início deste artigo, os dados aqui apresentados compõem parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, cujo objetivo é propor uma Pesquisa-Ação Participativa, o que requer construir espaços de interação com professores e coordenadores de escolas de Cascavel-PR. Por isso, esta pesquisa vai-se construindo nos e pelos diálogos, nas e pelas interações com os atores do enredo escolar e nos e através dos olhares daqueles que já se propuseram e se propõem a participar da investigação.

Pensando na construção de um diálogo mais estreito com as escolas, visitamos uma das que, segundo relatórios da Secretaria, recebia um número significativos de imigrantes (31 matrículas), localizada na região norte da cidade. Pudemos conversar com uma das coordenadoras dos 4º anos, que explicou como tem ocorrido o recebimento de alunos de outros países. Nesse diálogo, ela disse que os alunos imigrantes eram era, majoritariamente, senão todos, vindos da Venezuela.

Ao longo do diálogo, uma palavra que se repetiu foi ‘desafio’, especialmente quando falávamos da comunicação entre a escola – entendendo-a como um espaço composto por diferentes sujeitos –, os alunos imigrantes e as suas famílias. A segunda acepção para o vocábulo ‘desafio’ do Dicionário da Língua Portuguesa Aurélio (2010) define-o como “incitação à disputa, à luta; provocação”, levando-nos questionar se o emprego desse termo não revelaria sujeitos que se sentem incitados a lutar em situações nas quais não encontram caminhos, ou seja, em momentos nos quais não enxergam saídas para comunicar-se com os novos alunos e acolhê-los adequadamente. A língua aparece como a primeira barreira e também a primeira preocupação, já que a escola espera que os alunos possam aprender a língua portuguesa, para, assim, realizarem as atividades propostas, comunicarem-se com os colegas de classe e com os demais sujeitos da escola.

A necessidade de interagir com os alunos e com seus familiares demonstra, logicamente, uma preocupação pertinente. Para isso, recorrem-

se a estratégias para que eles aprendem a língua portuguesa o quanto antes, sendo, uma delas, frequentar o reforço escolar. De forma geral, esta é a saída encontrada para o acolhimento desses alunos na escola. Vale, contudo, destacar que “[os] efeitos ideológicos de um processo colonizador materializam-se em consonância com um processo de colonização linguística” (MARIANI, 2004, p. 25), podendo supor, ainda que sem perceber, a imposição de uma única língua e cultura. Em outras palavras, acha-se, no ensino da língua portuguesa ou no domínio dela, a única solução para o desafio de que tanto se fala.

Na ocasião, a coordenadora nos explicou também que não recebem nenhum encaminhamento formalizado para o acolhimento de alunos imigrantes. O que se tem feito é seguir sugestões de colegas de outras escolas que já os haviam recebido. Assim, a coordenação, em geral, acaba aplicando uma avaliação de nivelamento, em língua portuguesa, para confirmar a informação sobre o ano escolar que está explícita na documentação que chega à escola. No mês em que fizemos a visita (outubro de 2022), uma aluna venezuelana acabava de ser matriculada. Pudemos, então, ter acesso ao documento entregue à escola pela família da aluna, o qual se assemelhava muito a uma declaração (senão o era), preenchida à mão, em que se lia que a aluna estava matriculada no 4º quarto ano de uma escola venezuelana. Não chegou até a escola nenhum outro documento ou histórico escolar que pudesse dar mais detalhes sobre a vida escolar da aluna, segundo o que nos contou a coordenadora.

A ida à escola trouxe à luz lacunas que já eram sabidas: ainda faltam ações, incentivos, pesquisas, mas, especialmente, políticas linguísticas para imigrantes que subsidiem o trabalho dentro do espaço escolar. Vale considerar, ainda, que a necessidade obrigatória, desdobrada na ânsia de que novos alunos dominem o quanto antes a língua portuguesa, perigosamente, esconde-se por trás de um discurso que, ainda quando despercebido, está à serviço de uma educação muito impositiva.

Próximos passos

Este artigo trouxe um recorte dos dados que estão sendo coletados para uma pesquisa de doutorado cujo tema é a pluralidade linguístico-cultural no espaço escolar face ao número de alunos imigrantes matriculados nas escolas municipais de Cascavel-PR. A coleta dos dados resulta de interações feitas com o departamento pedagógico da SEMED de Cascavel-PR e com a coordenação de uma escola municipal.

Neste artigo, propusemo-nos a evidenciar a pluralidade linguístico-cultural nas escolas da cidade, a verificar se a PPC/AMOP (2020) traz recomendação para práticas escolares plurilíngues e a discutir alguns dos registros feitos durante a visita a uma escola. Analisamos alguns fragmentos da PPC e percebemos um avanço com relação à compreensão de fronteira – se comparada com a BNCC, estudo feito por nós anteriormente –, uma vez que o documento apresenta uma definição que supera o entendimento meramente geográfico. Nota-se, ainda, que a PPC analisada assume o compromisso de trazer, além de conteúdos, compreensões sobre pressupostos filosóficos, psicológicos, pedagógicos e legais. Contudo, por ser um documento reconstruído após a publicação da BNCC, não percebemos avanços significativos no que tange a encaminhamentos docentes para o trabalho com a diversidade sócio-linguístico-cultural e, tampouco, com outras línguas.

Assim, tratar das questões de plurilinguismo e da imigração mais recente no Paraná fica a cabo de cada professor, que, por sua vez, acaba não recebendo orientações a respeito de línguas adicionais, sejam elas, de imigração, de heranças ou estrangeiras, justificando, de certa forma, o uso do vocábulo “desafio” problematizado neste artigo. Sem praticamente nenhum recurso, professores e coordenadores se sentem desafiados, provocados a buscar estratégias para o recebimento adequado de alunos imigrantes, que, por sua vez, também foram postos em uma condição na qual precisam lidar com a tensão do contato-linguístico-cultural. De ambos os lados, há sujeitos que dispõem de quase nenhum subsídio.

Ao ter em conta a análise realizada e os dados expostos, confirma-se a necessidade de “uma reforma linguística do país que permita uma reação coletiva positiva frente às novas demandas da globalização e da inclusão cultural e linguística” (OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011, p. 211). Ações que nascem do diálogo entre a universidade e as escolas, que (re)afirmam e que promovem a pluralidade linguístico-cultural em contextos escolares, de nenhum modo, revoca o envolvimento do Estado.

Referências

ACNUR. **Deslocamento forçado quebra recorde em 2019**. 2020. Disponível em : <https://www.acnur.org/portugues/2020/06/18/Deslocamento-forcado-quebra-recorde-em-2019/#:~:text=No%20final%20de%202019%2C%20um,8%20milh%C3%B5es%20no%20ano%20anterior>. Acesso em 25 ago. 2021.

ACNUR. **Refugiados**. Disponível em: <https://www.acnur.org/português/quem-ajudamos/refugiados/>. Acesso em 25 out. 2022.

AGÊNCIA BRASIL. **Número de novos imigrantes cresce 24,4% no Brasil em dez anos**. Agência Brasil. Publicado em 7/12/2021 -Disponível em: < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/en/node/1430819>>. Acesso em: 12 nov. 2022.

ALBUQUERQUE, J. L. C. A dinâmica das fronteiras: deslocamento e circulação dos “brasiguaios” entre os limites nacionais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 31, p. 137-166, jan./jun. 2009.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Proposta pedagógica curricular: ensino fundamental (anos iniciais)**. Cascavel: Ed. do autor, 2020. 544p.

BRASIL. **Decreto-lei n. 1.545/1939**. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Diário Oficial da União, seção 1, Rio de Janeiro, página 20674, - 28 jul. 1939. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n° 14/2011**. Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância. Conselho Nacional de educação – CNE. Publicado no D.O.U., 2012, seção 1, p. 24.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Resolução CNE/CP n° 02/2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017.

BRASIL. **Decreto-lei n. 7.387/2010**. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7387.htm. Acesso em: 28 ago. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, 2017. Acesso em: 15 out. 2021.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8 ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GONZALEZ, C. Brasil e o fetiche monolíngue: narcisismo e apagamentos. **Contxt.** Cultura. 11 abr. 2022. Disponível em: <https://contxt.letras.ufrj.br/item/65-brasil-e-o-fetiche-monolingue.html>. Acesso em: 28 ago. 2022

INSTITUTO UNIBANCO. Equidade: o papel da gestão no acolhimento de alunos imigrantes. **Aprendizagem em foco.** n. 38, fev. 2018. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/?s=aprendizagem+em+foco>. Acesso em 27 set. 2020.

KOCH, Walter; ALTENHOFEN, Cléo V.; KLASSMANN, Mário S. (Orgs.). **Atlas Lingüístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil (ALERS):** Introdução, Cartas fonéticas e morfossintáticas. 2a. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Florianópolis: Editora da UFSC, 2011. 512 p.

MARIANI, B. **Colonização Linguística:** línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (Século XVIII). Campinas: Pontes Editores, 2004.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. **Migração:** Brasil registra mais de 700 mil migrantes entre 2010 e 2018. Publicado em: 22/08/2019. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/justica-e-seguranca/2019/08/brasil-registra-mais-de-700-mil-migrantes-entre-2010-e-2018>. Acesso em: 12 nov. 2022

NAÇÃO MESTIÇA. **Diretório dos Índios (1755).** 27 mai. 2015. Disponível em: https://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm. Acesso em: 28 ago. 2022.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: monolíngüismo e preconceito lingüístico. In: SILVA, F. L. da; MOURA, H. M. de H. (Org.) **Direito à fala:** a questão do preconceito lingüístico. Florianópolis: Insular, 2000. p. 83-92.

OLIVEIRA, G. M.; ALTENHOFEN, C. V. O *in vitro* e o *in vivo* na política da diversidade lingüística do Brasil. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo. V.; RASO, Tommaso. (org.). **Os contatos lingüísticos no Brasil.** Belo Horizonte: UFMG, 2011. p. 187-216.

PIAIA, Vander. **Terra, sangue e ambição** – a gênese de Cascavel. Cascavel: EDUNIOESTE, 2013.

SEIBEL, Ivan. **Folha Pomerana Express n.231,** 2018. Disponível em: <http://folhapomeranaexpress.blogspot.com/2018/03/n-231-2018-o-19-de-agosto-de-1942-em.html>