

Diálogos entre Interculturalidade e Plurilinguismo em Diretrizes Educacionais no Brasil

Dialogues Between Interculturality and Plurilingualism in Educational Guidelines in Brazil

LINS, YANÊ BATISTA SANTOS
ybslins.ppgl@uesc.br

Mestranda em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2130-9399>

SANTOS, YURI ANDREI BATISTA
batista.yuriandrei@gmail.com

Doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo, Brasil, e em Sciences du Langage pela Université Paris Cité, França (2023)
Professor no Departamento de Estudos germânicos da Université Grenoble Alpes, França
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3805-0586>

CAVALCANTE FILHO, URBANO
urbano@ifba.edu.br

Doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo, Brasil (2017)
Professor Titular do Instituto Federal da Bahia, Brasil
Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
Pós-doutorando em Letras pela Universidade de São Paulo, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1429-5300>

PALAVRAS-CHAVE:
Multiculturalismo;
Diversidade linguística;
Diretrizes Curriculares do Brasil;
Teoria Dialógica.

RESUMO: As recentes movimentações no contexto educacional apontam para uma crescente valorização da interculturalidade e do plurilinguismo, apesar de desafios persistentes para sua plena implementação na esfera educacional do Brasil. Nosso objetivo é analisar a relação entre o plurilinguismo e a interculturalidade em diretrizes educacionais brasileiras contemporâneas. De um ponto de vista teórico-metodológico, baseamos nossa proposta nos conceitos de educação plurilíngue e suas principais características (Megale, 2018; Hamers e Blanc, 2000; García, 2009). A nossa investigação é norteadada pelo método sociológico de Volóchinov (2017) e adotamos como corpus as construções discursivas advindas do parecer dirigido ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e à Câmara de Educação Básica (CEB) nº 2/2020, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue no Brasil. Resultados apontam que o plurilinguismo combinado com a interculturalidade impulsiona uma educação que ultrapassa a simples aprendizagem de línguas ao promover um ambiente de ensino que valoriza a diversidade cultural.

KEY-WORDS:

Multiculturalism;
Linguistic diversity;
Brazil's Curriculum
Guidelines;
Dialogical Theory.

ABSTRACT: Recent developments in the educational context highlight a growing recognition of interculturality and plurilingualism, despite persistent challenges to their full implementation in Brazil's educational sphere. This study aims to analyze the relationship between plurilingualism and interculturality in contemporary Brazilian educational guidelines. The theoretical and methodological foundation of this research is based on the concept of plurilingual education and its main characteristics (Megale, 2018; Hamers and Blanc, 2000; García, 2009). Guided by Volóchinov's sociological method (2017), the study examines discursive constructions from Opinion No. 2/2020, directed to the National Education Council (CNE) and the Basic Education Chamber (CEB), which presents the National Curriculum Guidelines for the provision of Plurilingual Education in Brazil. The findings indicate that the integration of plurilingualism and interculturality fosters an education that transcends mere language acquisition, promoting a teaching environment that values cultural diversity.

INTRODUÇÃO

A crescente globalização e as dinâmicas sociais contemporâneas têm evidenciado a necessidade de uma educação que valorize a diversidade linguística e cultural. Discussões em organizações internacionais, pesquisas acadêmicas com o olhar sobre a pluralidade cultural, inovações conectadas com os direitos das minorias, são alguns dos movimentos em prol da diversidade, que estão ganhando espaço ao redor do mundo. As recentes discussões em torno da reinclusão do espanhol como língua estrangeira obrigatória do Novo Ensino Médio¹, marcam dimensão desta questão na realidade brasileira.

Nesse contexto, conceitos e terminologias ligadas aos temas da interculturalidade e do plurilinguismo emergem como conceitos centrais para a elaboração de diretrizes curriculares que promovam uma formação mais inclusiva e abrangente. Salienta-se, portanto, a relevância de examinar como a cultura e a interculturalidade são tratadas no discurso das diretrizes educacionais que normatizam a educação plurilíngue. Reflexões como esta são necessárias em um cenário global no qual os deslocamentos e a interdependência social, econômica e política são crescentes, o que ressalta a importância do desenvolvimento de competências interculturais e multilíngues.

Este artigo visa analisar a relação entre o plurilinguismo e a interculturalidade a partir do discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue no Brasil, aprovadas pela Câmara de Educação Básica (CEB) em julho de 2020, documento que ainda aguarda homologação e que objetiva analisar, propor e normatizar as escolas bilíngues e as escolas internacionais no país.

1. Ensino de espanhol vira batalha de interesses no Brasil – DW – 29/07/2024. Disponível em: www.dw.com/pt-br/ensino-de-espanhol-na-educacao-publica-vira-batalha-de-interesses-no-brasil/a-69781394
Acesso em: 11 set 2024

A teoria do plurilinguismo tem suas raízes nas discussões sobre o multilinguismo e a diversidade linguística, entretanto, se diferencia por enfatizar não apenas o conhecimento de várias línguas, mas a capacidade de um indivíduo de mobilizar e interagir com diferentes repertórios linguísticos de forma dinâmica e contextual. Teoricamente, o plurilinguismo também encontra respaldo nos estudos da linguística aplicada, que exploram como os indivíduos utilizam suas habilidades em diferentes línguas no cotidiano, e nos princípios de interculturalidade e transculturalidade, que tratam das interações entre culturas e línguas (Fontão, 2011).

Alguns conceitos como bilinguismo e multilinguismo são comumente usados ao tratar de contextos plurais no âmbito da língua, sendo muito frequentes em debates recentes e multifacetados. Neste artigo, usaremos o termo plurilinguismo ao tratar da pluralidade linguística, acreditando que este signo reflete melhor uma visão de educação linguística que promove o respeito e a valorização da diversidade linguística e cultural, contribuindo para a convivência harmoniosa em sociedades multiculturais.

Megale (2018) argumenta que o plurilinguismo não se resume ao ensino de diversas línguas de forma isolada, mas, sim, à promoção de um ambiente educacional no qual essas línguas interajam de forma complementar, enriquecendo a experiência de aprendizado dos alunos. Hamers e Blanc (2000) exploram as implicações cognitivas e sociais do bilinguismo e do plurilinguismo, destacando a importância dessas competências para o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas. García (2009) contribui com a noção de *translanguaging*, que descreve a prática de utilizar múltiplas línguas de forma integrada e flexível, refletindo a realidade linguística de muitos estudantes em contextos plurilíngues.

Paralelamente às pesquisas e discussões mais recentes acerca da interculturalidade, têm surgido noções do conceito baseadas em um diálogo constante entre diferentes culturas, promovendo o respeito, a valorização e a integração das diversidades culturais no ambiente educacional.

Dessa forma, em busca de subsidiar nossas análises, inicialmente, abordamos os conceitos de plurilinguismo e interculturalidade na visão de pesquisadores, tais como Garcia (2009), Megale (2018), Megale e Liberali (2017), Hamers e Blanc (2000). Em seguida, elucidamos os procedimentos metodológicos do estudo, com base nas orientações de Volóchinov (2017). Por fim, discorreremos sobre a análise das Diretrizes Curriculares para a oferta de Educação Plurilíngue, proposta de resolução aprovada em 2020, examinando as diferentes construções discursivas da interculturalidade nas diretrizes curriculares, identificando desafios e possibilidades para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

1. INTERCULTURALIDADE E PLURILINGUISMO NO BRASIL

Segundo Romaine (1995, p. 8), a coexistência de diferentes línguas é uma constante na realidade contemporânea global: “há cerca de trinta vezes mais línguas do que há países. Isso implica a presença do bilinguismo em praticamente todos os países do mundo”. O Brasil, conhecido por sua vasta diversidade cultural e linguística, enfrenta o desafio de integrar essa riqueza no sistema educacional de maneira que as diferentes vozes e culturas sejam reconhecidas e valorizadas.

A diversidade linguística é um fenômeno global que reflete a rica tapeçaria das culturas humanas e o Brasil é um exemplo claro dessa miscigenação resultante do período de colonização e demais movimentos migratórios que compõem o retrospecto histórico do país. “O país tem

então como ‘raízes’ os índios, os portugueses e os africanos” (Cavalcanti, 1999, p. 390), e é assim que a autora revela o ponto de partida da formação do povo brasileiro que, de imediato, já reflete uma pluralidade cultural, linguística e étnica.

Os primeiros habitantes brasileiros, as comunidades indígenas, segundo Ribeiro (1995), correspondiam a cerca de 5 milhões de pessoas na época da colonização e atualmente representam o equivalente a 897 mil indígenas em 305 etnias, falando 274 línguas, segundo dados do censo demográfico do IBGE (2010)². Os portugueses, recém-chegados ao Brasil, lançaram mão de muitas manobras para tomar posse das terras, após destruir e expulsar os povos originários do solo brasileiro, os colonizadores tentaram escravizar a população indígena, uma empreitada sem muito sucesso devido a diferentes fatores. Daí, tem-se a chegada do terceiro grupo do tripé das “raízes” primárias brasileiras, os africanos, que foram trazidos de diferentes regiões para serem escravizados pelos portugueses e ocuparam grande parte do território nacional, cerca de 6 milhões de pessoas (Ribeiro, 1995). A essas raízes somam-se as diferentes comunidades minoritárias que têm se instalado no Brasil desde a imigração de europeus, fomentada pelo império brasileiro no século XIX.

A multiplicidade linguística e cultural não se baseia apenas em fatores geográficos, mas também se manifesta através de minorias dialetais locais, como a população surda, comunidades rurais, comunidades de fronteira, entre outras, o que chega a causar certa estranheza, pois a educação bilíngue e plurilíngue está geralmente associada às línguas estrangeiras ou línguas de prestígio, resultando, assim, na invisibilidade das línguas minoritárias locais.

Nesse sentido, pesquisadores da área, como Cavalcanti (1999) e Megale e Liberali (2017), comentam sobre o mito do monolinguismo que pode ser identificado no Brasil por alguns

2. Fonte: https://mapasinterativos.ibge.gov.br/atlas_ge/brasil1por1.html
Acesso em: 8 jun. 2024.

fatores, como por exemplo, a relação imediata da educação bilíngue a uma língua de prestígio, em detrimento das demais línguas brasileiras, como o inglês, o francês, o espanhol, etc., que por não ser acessível a todas as classes, é comumente considerada uma educação bilíngue de elite. Um segundo fator, é o quase “apagamento” das variedades linguísticas sem prestígio do português, utilizadas pelas minorias e estigmatizadas por não corresponderem à norma culta da língua, muito pelo contrário, são línguas mais utilizadas na oralidade, portanto, a ausência de registros formais as torna ainda mais fugazes e perenes perante a sociedade em geral. E uma terceira causa é a minimização da importância dada às línguas minoritárias das comunidades imigrantes, de fronteiras, surdas e indígenas que também estão sendo silenciadas por ausência de representatividade.

O cenário é um pouco diferente para a língua indígena, pois ela já foi assegurada por lei na Constituição de 1988, como parte da educação bilíngue do Brasil. Entretanto, essa inclusão nos contextos educacionais ainda acontece de forma tímida, visto que, apesar dos avanços legislativos, a implementação efetiva da educação bilíngue para povos indígenas ainda enfrenta muitos desafios (Mendes, 2019).

As políticas educacionais brasileiras têm, em grande parte, favorecido o monolinguismo do português, refletindo um mito de homogeneidade linguística e cultural nas escolas, que não condiz com a realidade do país. Oliveira (2007) observa que no século XXI, a partir da virada da política linguística brasileira, iniciou-se uma tendência à valorização e ainda à difusão de línguas minoritárias no Brasil, sobretudo as línguas que retomam o patrimônio linguístico das ondas migratórias que entretecem o tecido identitário da cultura brasileira contemporânea. Essa virada na política linguística é marcada por ações recentes, majoritariamente no nível de estados e municípios, que buscam a difusão de línguas como o Hunsriqueano e o Pomerano

(Pupp Spinassé, 2008), propondo, nesse intuito, programas de ensino bilíngue e plurilíngue na rede pública.

Em uma direção contígua, a intensificação da mobilidade populacional e do contato intercultural é destacada como um fator que aumenta a importância da educação plurilíngue. Outrossim, esses fenômenos requerem que os sistemas educacionais se adaptem para preparar os alunos para um mundo cada vez mais conectado. No Brasil, essa questão é particularmente relevante, dado o crescente número de imigrantes e refugiados no país (Balzan et al., 2023), além dessa preocupação em valorizar e difundir o patrimônio cultural local.

Nesse contexto de coexistência e de busca pela difusão da diversidade linguística e cultural, o conceito de interculturalidade é um termo chave para os debates linguístico-educacionais contemporâneos. Apresentamos na seção a seguir a perspectiva metodológica que orienta nosso trabalho.

2. METODOLOGIA

O aporte metodológico deste estudo está alicerçado nas discussões sobre as relações entre interculturalidade e plurilinguismo nas diretrizes curriculares do Brasil, a partir da proposta de Volóchinov (2017), acerca do método sociológico.

Diante de uma concepção que compreende a interação discursiva como a realidade fundamental da linguagem, Volóchinov (2017) propõe orientações para examinar os elementos verbais e extraverbais que compõem o enunciado. Em nosso caso, suas proposições nos permitem analisar as diretrizes educacionais tendo em vista as projeções de sentido sobre a interculturalidade e o ensino plurilíngue, numa relação dialógica entre esses dois conceitos:

Disso decorre que a ordem metodologicamente fundamentada para o estudo da língua deve ser a seguinte: 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (Volóchinov, 2017, p. 220).

Seguindo esses três passos metodológicos, nós iniciamos a nossa análise a partir das interações discursivas reais, ou seja, das situações concretas em que a linguagem é utilizada. Isso significa que, antes de qualquer análise formal da linguagem, é necessário entender como os discursos se moldam a partir das condições sociais, culturais e históricas em que ocorrem. Em seguida, observamos os enunciados e as interações discursivas de que fazem parte, que são percebidos através dos gêneros discursivos³, os quais variam e se adaptam conforme o tipo de interação social e campo/esfera de atividade humana em que estão inseridos.

Assim, somente após a compreensão das interações discursivas e dos gêneros que delas decorrem, é que vamos revisar as formas linguísticas tradicionais. Volóchinov (2017) sugere que a análise linguística deve ser, em última instância, formulada a partir do entendimento dos usos concretos da linguagem na comunicação social, e não simplesmente baseada em uma descrição abstrata das formas da língua.

Para esta investigação, adotamos como *corpus* as construções discursivas advindas do parecer dirigido ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e à Câmara de Educação Básica (CEB) nº 2/2020, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue no Brasil. Este é o documento que mais dá visibilidade às discussões acerca da diversidade linguística e cultural no Brasil, sendo assim, ao estudar sobre plurilinguismo e a interculturalidade no cenário educacional brasileiro é inevitável não analisar estas diretrizes, que foram aprovadas em 09 de julho de 2020, mas ainda requer homologação.

3. Segundo Bakhtin (2016) os gêneros do discurso são perceptíveis nos padrões com que os diferentes campos da atividade humana elaboram “tipos relativamente estáveis de enunciado” (p. 12). Em nossa pesquisa, consideramos o gênero do discurso em sua dualidade constitutiva: por elementos de ordem verbal e elementos de ordem extraverbal. Os repertórios de gêneros discursivos são ricos e diversos, em função da multifacetada atividade humana. Sua especificidade se torna expressiva à medida que a esfera/campo em que dado tipo de interação se constrói ganha complexidade.

A preparação deste documento contou com a participação de diversos atores do campo político e educacional como especialistas, estudiosos, populações indígenas, populações surdas, de instituições de ensino superior públicas, privadas e agentes do terceiro setor com o objetivo em comum de analisar, propor e normatizar o ensino plurilíngue no Brasil. Nossa análise se concentra em como essas diretrizes articulam as relações entre interculturalidade e plurilinguismo, identificando os sentidos que emergem dessas interações e como esses elementos dialogam no texto oficial.

Norteados pelos estudos bakhtinianos sobre o encontro dialógico de culturas (Bakhtin, 2017) e também alinhados aos direcionamentos de Byram et al. (2002) e de Canclini (2005, 2006), este último que introduz a ideia de interculturalidade como entrelaçamento e complementaridade em um contexto caracterizado pela pluralidade e diferenças entre as relações sociais, esse estudo busca compreender a relação entre a interculturalidade e o plurilinguismo no discurso das diretrizes curriculares, especialmente no que tange à promoção de uma educação intercultural e plurilíngue. Nele enfatizamos a maneira como as diretrizes curriculares abordam as tensões e as possibilidades inerentes à convivência de múltiplas culturas e línguas em um contexto educativo.

3. DIRETRIZES CURRICULARES PARA A OFERTA DA EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE NO BRASIL: ANÁLISE DOS SENTIDOS DE INTERCULTURALIDADE E PLURILINGUISMO

Nesta seção, vamos analisar as ocorrências dos termos interculturalidade e plurilinguismo no *corpus* construído a partir do documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue. Segmentamos a seção seguindo a ordem metodológica descrita anteriormente, proposta por Volóchinov (2017): 1) no primeiro subtópico, tratamos do contexto extraverbal

em que foi formulado o documento e demais movimentações sociais pertinentes ao cenário educacional do ensino plurilíngue; 2) em seguida, destacamos no texto oficial características do gênero discursivo e das interações discursivas e ideológicas que o *corpus* propõe; 3) e concluímos com a descrição e a análise das relações entre os termos interculturalidade e plurilinguismo no documento das diretrizes curriculares.

3.1. CONTEXTO EXTRAVERBAL

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (DCNEP) foram desenvolvidas por 4 membros do Conselho Nacional de Educação (CNE) para nortear a educação plurilíngue no Brasil: José Francisco Soares (Presidente) - Matemático, Doutor em Educação; Ivan Cláudio Pereira Siqueira (Relator) - Professor Titular em Interdisciplinaridade (IHAC/UFBA), Doutor em Letras (FFLCH/USP); e os membros Gersem José dos Santos Luciano (Professor associado no Departamento de Educação Escolar Indígena da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, Doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília) e Suely Melo de Castro Menezes (Pedagoga com habilitação para Administração Escolar e Orientação Educacional pela Universidade Federal do Pará e Diretora da COFENEN - Confederação Nacional de Escolas Particulares de Ensino).

As discussões acerca dessa temática, iniciaram por volta de 15 de outubro de 2019, a partir do grande número de escolas autodenominadas bilíngues e das diligências deste ensino em regiões de fronteira, conforme citado no próprio Parecer CNE/CEB 2/2020 (Brasil, 2020)⁴. Desde então, aconteceram muitos debates e conversas presenciais e *online* - em função da pandemia da COVID-19 - o que permitiu um maior contato com especialistas internacionais, além dos pesquisadores nacionais, que também agregaram significativamente aos estudos acerca da educação bilíngue.

4. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-156861-pceb002-20&category_slug=-setembro-2020-pdf&Itemid=30192
Acesso em: 8 jun. 2024.

O documento fundamenta-se em legislações vigentes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, e busca estabelecer parâmetros para a oferta da educação bilíngue e plurilíngue. Até a sua aprovação no dia 09 de julho de 2020, houve ainda muitas reflexões, participações em encontros nacionais e internacionais, facilitados pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica. A etapa final do processo de elaboração do documento contou com a participação da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) e com a submissão do rascunho do documento à sociedade brasileira através de um edital de convite para contribuições à versão final do texto.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (DCNEP) foram elaboradas a partir de uma demanda crescente por normatização de instituições de ensino bilíngues, tanto na educação privada quanto pública. Exemplos incluem iniciativas pioneiras em comunidades carentes no Rio de Janeiro (2013) e programas intensivos de língua adicional em escolas da rede pública de ensino em Londrina, Paraná (2016). Ambas as experiências relacionam a educação bilíngue ao ensino da língua estrangeira, mais especificamente o inglês.

Na verdade, conforme já justificado nas seções anteriores, este é o cenário mais comum ao se tratar de ensino bilíngue, dada a supremacia da língua inglesa nos cenários econômicos, políticos, históricos e culturais. Esse comportamento pode ser explicado pelo paradoxo da homogeneização e heterogeneização cultural⁵, apresentado por Kumaravadivelu (2006), como fenômenos de resposta à ascensão da globalização. Os impactos deste fenômeno correspondem a interesses comerciais e econômicos das grandes potências mundiais, o que tem implicações diretas em diversos setores dos países, incluindo no ensino de línguas.

5. Por homogeneização cultural entende-se o movimento marcado pela dominação e hegemonia do inglês e da cultura e interesses norte-americanos no mundo, fomentado pelas indústrias de comunicação global, como a internet e seus canais de comunicação. Em contrapartida, a heterogeneização cultural atua como reflexo da ascensão da globalização. Em outras palavras, a cultura local e as entidades religiosas estão sendo ainda mais preservadas e valorizadas como resposta à sensação de ameaça causada pelos fluxos da cultura global (Kumaravadivelu, 2016).

Um fato recente que reforça a cultura de soberania da língua inglesa em relação aos demais idiomas no Brasil é a Lei nº 13.415/2017 da LDB que torna o inglês obrigatório desde o 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio, enquanto os demais idiomas, como espanhol, francês, alemão etc., poderão ser ofertados com caráter opcional pelas respectivas instituições de ensino. Vale ressaltar que geopoliticamente o Brasil tem uma identidade latina, rodeado por países que, em sua maioria, têm o espanhol como língua oficial. Ademais, ele também exerce papel de liderança no Mercosul⁶ - bloco econômico que visa a integração econômica e política na América do Sul -, o que é crucial para promover a estabilidade econômica e políticas de migração regional (Brasil, 2024).

É importante observar como decisões político-educacionais com base em culturas de homogeneização universal, podem contribuir para o apagamento e o silenciamento dos elementos que compõem a identidade de um povo. É relevante a ressalva de que a educação deve ser capaz de atender as necessidades específicas locais, para então corresponder às demandas globais. Formar cidadãos globais, nesse sentido, não significa assumir “novas identidades”. Como destaca Canclini (2005, 2006), é importante compreender as transformações globais levando em conta tanto as diferenças quanto as desigualdades da sociedade. Afirma o antropólogo: “ao globalizar-se os intercâmbios econômicos, as migrações, os meios de informação e entretenimento, as condições ecológicas e muitas doenças, requer-se uma concepção que reconheça as diferenças junto com as desigualdades, as interconexões entre sociedades com formas distintas de conhecimento” (Canclini, 2005, p. 182).

Nesse cenário de interconexão, seguindo a linha do conceito de interculturalidade conforme discutimos até aqui, é importante o reconhecimento das particularidades culturais (diferenças) ao mesmo tempo em que se leve em consideração as disparidades sociais e econômicas (desi-

6. O Mercosul (Mercado Comum do Sul) foi fundado em 26 de março de 1991, com a assinatura do Tratado de Assunção pelos quatro países membros fundadores: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Ele foi ampliado ao longo dos anos, com a entrada da Venezuela (em 2012, embora esteja suspensa desde 2016) e da Bolívia (que aguarda a ratificação completa de sua adesão). Chile, Peru, Colômbia, Equador e outros países da América Latina participam como membros associados, o que lhes permite firmar acordos comerciais com o bloco. Suas diretrizes principais incluem: promoção da integração econômica entre os países membros; política comercial comum; livre circulação de bens e serviços nas regiões; incentivo à cooperação nas principais áreas de desenvolvimento dos países; valorização de políticas de desenvolvimento social e redução das desigualdades entre os países membros; fomento à integração política e institucional entre os membros (Brasil, 2024).

gualdades) entre as nações, abrindo-se para a relação de complementaridade que pode surgir através do encontro dialógico entre diferentes culturas e línguas, e não se fechando numa perspectiva homogênea de unificação.

3.2. ELEMENTOS DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

Para uma melhor compreensão das diretrizes enquanto gênero discursivo da esfera educacional, vamos partir de uma breve relação das competências das diretrizes e das bases educacionais feita por Carneiro (2007):

[...] bases são fundamentos, vigas de sustentação, elementos estruturantes de um corpo. Diretrizes denotam o conceito de alinhamento e, no caso, de normas de procedimento. Aplicados os conceitos à norma educativa, infere-se que as bases remetem à função substantiva da educação organizada. Compõem-se, portanto, de princípios, estrutura axiológica, dimensões teleológicas e contorno de direitos. A este conjunto, podemos chamar de funções substantivas. As diretrizes, por outro lado, invocam a dimensão adjetiva da educação organizada. Encorpam-se, por conseguinte, em modalidades de organização, ordenamentos da oferta, sistemas de conferência de resultados e procedimentos para a articulação inter e intra-sistemas. As bases detêm um conteúdo de concepção política, as diretrizes, um conteúdo de formulação operativa (Carneiro, 2007, p. 24, grifos do original).

7. Vale ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta da Educação Plurilíngue ainda não foram homologadas e, portanto, suas contribuições ainda estão sob análise do Governo Federal, desde a sua criação em 2020, ano de governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro e primeiro ano da pandemia do COVID-19.

Assim, fica salientado que o enunciado em análise⁷, dentro da esfera educacional, tem o objetivo de alinhar práticas pedagógicas de fomento da educação bilíngue no Brasil, a partir do contraste entre os direitos garantidos por lei e as necessidades vigentes no ensino público e privado no contexto de educação plurilíngue. Portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta da Educação Plurilíngue buscam estruturar e fomentar uma educação que valorize a diversidade linguística e cultural, oferecendo diretrizes claras para instituições de ensino em todo o país, como escolas com currículo bilíngue e internacionais, tanto da rede pública quanto rede privada.

Em nível de *conteúdo temático*, as diretrizes abordam a integração de políticas educacionais que respeitam as diferenças culturais e promovem o plurilinguismo como uma característica enriquecedora da sociedade brasileira. Propõem, ainda, em estilo prescritivo em que as instituições devem promover um currículo integrado, ministrado em duas línguas de instrução, desenvolvendo competências linguísticas e acadêmicas dos estudantes. Conforme consta no Capítulo I do Projeto de Resolução do documento oficial, que trata do Objeto, destacado no excerto a seguir:

Parecer CNE/CEB nº 2, 2020
CAPÍTULO I DO OBJETO
Art. 2º As Escolas Bílingues se caracterizam por promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas.

Excerto 1 - Conteúdo temático nas Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta da Educação Plurilíngue

Fonte - Brasil (2020, p. 24, grifos nossos)

O documento demonstra estar em congruência com a proposta de uma educação linguística concentrada no desenvolvimento de “competências e habilidades linguísticas e acadêmicas” em “duas línguas”, o que sugere uma sociedade monolinguista, sem mencionar as diversidades linguísticas brasileiras, e, portanto, partindo desse pressuposto, dificilmente serão encontrados casos de *bilinguismo* num país que é essencialmente multilíngue. Outrossim, também é possível identificar uma divergência com a proposição de diretrizes intituladas para o ensino “plurilíngue”.

Há também uma ênfase na inclusão de “línguas de prestígio”, no plural, porém na construção discursiva abaixo apenas o inglês é citado, introduzido por seu “caráter de língua franca”, o que marca sua posição enquanto língua hegemônica. As demais línguas que compõem a diver-

cidade linguístico-cultural brasileira são colocadas em segundo plano de importância, como vemos no excerto a seguir. Adverte-nos Canclini (2005, p. 233):

O desenvolvimento democrático de uma sociedade do conhecimento requer políticas públicas internacionais que garantam a participação do número mais amplo possível de línguas e culturas, assim como condições discursivas e contextuais que favoreçam a reprodução e o aprofundamento de distintas tradições de conhecimento.

Excerto 2 - Conteúdo temático nas Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta da Educação Plurilíngue

Fonte - Brasil (2020, p. 14, grifos nossos)

Parecer CNE/CEB nº 2, 2020

As demandas por normatização de educação bilíngue/multilíngue que chegam ao CNE se reportam essencialmente às chamadas línguas de prestígio, com destaque para o inglês, haja vista o seu caráter de língua franca na contemporaneidade. Todavia, o ensino formal de idiomas no país abarca um número bem mais amplo – alemão, espanhol, francês, italiano, japonês e muitos outros. De fato, há um expressivo contingente de línguas nas licenciaturas reconhecidas pelo Ministério da Educação.

Isto posto, observa-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue abordam temáticas relacionadas à diversidade linguística e cultural como uma dimensão essencial para a integração de políticas educacionais bilíngues e plurilíngues no Brasil. Enfatiza-se ainda a correlação entre a normatização do ensino de línguas no nível escolar em uma consideração concomitante com a formação de professores no que se qualifica como um “expressivo contingente de línguas nas licenciaturas reconhecidas pelo Ministério da Educação”.

Em termos de *construção composicional*, vale destacar que, em conformidade aos excertos das diretrizes acima destacados (1 e 2), o documento é dividido em *duas partes*: a primeira é um relatório em forma de artigo com tópicos acerca da temática do plurilinguismo, dados importantes, dentre outros, como exemplificado no excerto 2; em contrapartida, a segunda parte do documento oficial é o projeto de resolução, que é dividido em capítulos, os quais são formados por artigos e parágrafos, característico de leis para garantir clareza e evitar ambiguidades

ao estabelecer procedimentos para as instituições que adotarem o ensino bilíngue, como pode ser visto no excerto 1, acima.

Sendo assim, é importante evidenciar que o discurso em favor da diversidade, conforme mencionado acima sobre o excerto 2, está apenas presente na primeira parte do documento, pois no projeto de resolução, isto é, na segunda parte do texto, não é possível identificar elementos discursivos que fomentem ou normatizem uma pluralidade linguística ou cultural, especialmente no que diz respeito às línguas indígenas, de surdos e demais línguas minoritárias. Muito pelo contrário, nas leis educacionais propostas são majoritariamente consideradas abordagens relacionadas à língua estrangeira, mais especificamente, ao inglês como língua de prestígio.

Dessa forma, ainda sobre a *construção composicional* do documento, que segundo Bakhtin (2016) refere-se à organização e estrutura do discurso de um determinado gênero discursivo, pode-se assumir que existem elementos de dois gêneros no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta da Educação Plurilíngue. A primeira parte remonta ao gênero *artigo científico*, com citações e referências, estruturadas de forma a apresentar uma caracterização teórica detalhada sobre o contexto e os princípios orientadores das diretrizes. Possui uma organização sequencial, começando com uma introdução ao tema, seguida por discussões sobre o contexto histórico e teórico. Apresenta também seções específicas sobre as diversas comunidades linguísticas do país (comunidade indígena, comunidade de surdos, comunidades de regiões de fronteiras) e suas atuações e avanços na área da educação, culminando com recomendações e orientações práticas aos usuários/leitores.

A segunda parte do documento, o *Projeto de Resolução*, é organizada em artigos, parágrafos e incisos, seguindo a estrutura tradicional de documentos legais. Cada artigo estabelece uma norma específica, com subseções que detalham as obrigações e responsabilidades das partes envolvidas.

O estilo também varia conforme a construção composicional. Na primeira seção, o estilo é mais descritivo e dissertativo, oferecendo uma contextualização histórica e teórica, além de discutir as justificativas para as diretrizes a partir de uma linguagem técnica do ponto de vista de especialistas nas discussões linguístico-educacionais. Vejamos a introdução da parte 1:

Excerto 3 - Estilo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta da Educação Plurilíngue

Fonte - Brasil (2020, p. 1, grifos nossos)

Parecer CNE/CEB nº 2, 2020
Com o crescimento exponencial de instituições de ensino bilíngues, o CNE passou a receber solicitações sobre a necessidade de normatização. Embora o tema já tenha sido tratado pela Câmara de Educação Básica, passamos a recepcionar e problematizar experiências privadas e públicas [...].

Esse excerto mostra como as escolhas estilísticas retomam à linguagem dissertativa do gênero artigo científico, como por exemplo, a conjunção concessiva “Embora” e o verbo na primeira pessoa do plural “passamos”, em que vemos a presença de um tom de contextualização e que ao mesmo tempo justifica a proposta, inserindo este discurso em uma dimensão mais ampla de responsividade às demandas sociais. Escolhas sintático-semânticas como na construção “passamos a recepcionar e problematizar experiências privadas e públicas” retomam a apresentação de objetivos em artigos científicos, aqui com uma opção mais contemporânea em relação à objetividade, marcando o recurso à primeira pessoa do plural, em detrimento da terceira pessoa do singular. Ademais, tem-se o verbo “problematizar”, que marca semanticamente o contexto de uma investigação, recorrente em pesquisas acadêmicas.

Por outro lado, na parte marcada pela estrutura de documentos legais, o estilo é mais prescritivo e direto, utilizando linguagem normativa e injuntiva, com o intuito de estabelecer obrigações e regulamentar práticas educacionais. Um exemplo desse estilo pode ser visto na seção que aborda as responsabilidades legais:

Parecer CNE/CEB nº 2, 2020
<p style="text-align: center;">CAPÍTULO V DA AVALIAÇÃO</p> <p>Art. 18 A avaliação das Escolas Bilingües e das Escolas com Carga Horária Estendida fica a critério das instituições que definirão os processos avaliativos em seus aspectos diagnósticos, formativos e somativos.</p> <p>§ 1º O desempenho dos estudantes nas disciplinas ministradas na língua adicional de instrução deve ser avaliado conforme o currículo da escola.</p> <p>§ 2º As Escolas Brasileiras com Currículos Internacionais devem dar ciência às famílias em relação aos processos de avaliação estipulados pelos currículos internacionais, além de seguir a legislação nacional referente às disciplinas do currículo brasileiro.</p> <p>§ 3º As Escolas Internacionais devem seguir os acordos determinados em seus estatutos de fundação e o disposto nesta Resolução para o currículo brasileiro.</p>

Excerto 4 - Estilo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta da Educação Plurilíngue

Fonte - Brasil (2020, p. 27, grifos nossos).

Essa ordem imperativa, marcada no uso do auxiliar modal “dever” nas construções “deve ser”, “devem dar”, “devem seguir”, indicam o tom prescritivo, ao delimitar as ações que devem ser adotadas pelas instituições de ensino.

A seguir, analisamos a abordagem dos termos de interculturalidade e plurilinguismo no documento das diretrizes, que também revelam traços da visão e da prática da educação bilíngue no Brasil.

3.3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS TERMOS INTERCULTURALIDADE E PLURILINGUISMO

No que diz respeito à menção dos termos interculturalidade e plurilinguismo no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta da Educação Plurilíngue, de uma maneira geral, são recorrentes no relatório do parecer, com um enfoque técnico fundamentado em torno da difusão da diversidade na educação, considerando a pluralidade linguística e cultural do Brasil em um espectro mais amplo das questões locais e globais. Entretanto, este discurso não se repete de forma ampla no Projeto de Resolução, ou seja, nas leis que norteiam as escolas a promover a educação plurilíngue, como veremos nos excertos seguintes.

O primeiro tópico após a introdução do texto do relatório é sobre a educação indígena e começa destacando que a legislação brasileira enfatiza os direitos linguísticos e culturais das comunidades indígenas e de surdos no que concerne à educação plurilíngue. Em seguida, retoma os artigos 78º e 79º da LDB (Brasil, 1996) que associa propostas interculturais às práticas linguísticas para essas comunidades em questão, ao se comprometer em desenvolver programas de ensino e pesquisa para esta finalidade em colaboração com as agências federais de fomento à cultura e assistência aos índios.

Parecer CNE/CEB nº 2, 2020

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

- I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;*
- II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.*

[...] Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

- I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;*
- II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;*
- III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;*
- IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.*

Excerto 5 - Interculturalidade e plurilinguismo relacionados no contexto indígena nas diretrizes

Fonte - Brasil (2020, p. 2, grifos nossos)

Inferimos, então, que existe um planejamento de ações afirmativas para a interculturalidade nas comunidades indígenas que se apresentam como conscientes da necessidade de investimentos, desde a formação de professores até a elaboração de materiais didáticos específicos e diferenciados, que tratam de conteúdos culturais com o objetivo de contribuir para o fortalecimento da “língua materna” e das “práticas socioculturais”, características de cada comunidade indígena, conforme o Excerto 5.

Ações que não pautam a interculturalidade do ponto de vista da integração aculturadora da cultura indígena, mas que propõe a restituição e preservação da cultura “recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”, de acordo com o documento supracitado. Além desse olhar pautado na reparação histórica, também é possível identificar uma proposta de interculturalidade voltada para o encontro dialógico de culturas, pois além de valorizar a identidade cultural e linguística dos indígenas, também há um cuidado em proporcionar a essas comunidades o “acesso a conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias”, conforme aponta o excerto acima, de maneira que as diferentes culturas se enriqueçam mutuamente.

Mais adiante, o documento traz informações sobre a educação de surdos, inicialmente apresentando dados quantitativos acerca do cenário nacional dessa comunidade. Quanto à interculturalidade, é apresentado o artigo 2º do Decreto no 5.626/2005, que define a pessoa surda como “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras” (Brasil, 2020, p. 5), mas logo em seguida, é enfatizada a carência de conhecimento sobre os aspectos culturais que englobam essa língua e comunidade “[...] Ainda é preciso reconhecer as distinções culturais existentes nas línguas de sinais [...]” (Brasil, 2020, p. 5). Ainda que essas diferenças culturais sejam mencionadas, não são propostas diretrizes que concernem a relação entre o plurilinguismo e a interculturalidade no que concerne à comunidade surda e a Libras. Isso é evidente na relação entre a oração principal - “Ainda é preciso” - e a oração subordinada substantiva - “reconhecer as distinções culturais existentes nas línguas de sinais” -, em que o advérbio de tempo “Ainda”, indica que a ação verbal (reconhecer) ainda não

foi completamente realizada, enquanto a construção “é preciso” concorda com o sujeito oracional implícito "reconhecer as distinções culturais existentes nas línguas de sinais”, ressaltando a incompletude da ação e sua conseqüente necessidade de realização.

Parecer CNE/CEB nº 2, 2020

A vasta territorialidade do Brasil e as fronteiras com diversos países, culturas, processos históricos, educacionais e línguas assinalam ricas experiências educacionais a partir do contexto histórico-geográfico regional com a língua espanhola e com a língua francesa.

Excerto 6 - Interculturalidade e plurilinguismo relacionados ao contexto das regiões de fronteira nas diretrizes

Fonte - Brasil (2020, p. 9)

No que tange à interculturalidade na educação bilíngue em regiões de fronteiras, o documento sugere a valorização e respeito às culturas das diversas comunidades de imigrantes dos países que fazem fronteira com o Brasil e de refugiados, através de alguns programas governamentais como o Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do Mercosul, que foi instituído em 2003, para a valorização das culturas espanholas e brasileiras nas escolas locais. E, anos depois, ainda nesse propósito intercultural entre a língua portuguesa e a língua espanhola, a Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012 instituiu o Plano Político Pedagógico de Escolas-Gêmeas – programa de cooperação de escolas de fronteira.

O documento ainda sugere o *translanguaging*⁸ (Garcia, 2009) como uma abordagem favorável ao ensino da língua portuguesa como língua adicional para as comunidades de imigrantes. Essa proposta valoriza a língua materna do aprendiz e preza pelos princípios da interculturalidade e práticas linguísticas igualitárias:

O objetivo é a superação do paradigma de silenciamento e de negação da nossa realidade plurilinguística – línguas de populações indígenas, crioula e afro-brasileiras, surdas, imigrantes. É que adotemos a crescente conscientização de valorização, fortalecimento e promoção da nossa diversidade linguística como um patrimônio nacional. Com efeito, é crescente a percepção internacional do papel estratégico das línguas enquanto instru-

8. Conceito muito utilizado em contextos bilíngues e plurilíngues para caracterizar as práticas linguísticas e pedagógicas adotadas pelos falantes na produção de forma fluida e dinâmica (Garcia, 2009).

mentos de cultura e de conhecimento do mundo, assim como dos benefícios da realidade plurilinguística enquanto signo de respeito às alteridades e de pertencimento às diferentes expressões da trajetória humana na terra (CATALÁ, 2010) (Brasil, 2020, p. 8).

Em suma, esse excerto reflete que, principalmente até esse ponto do documento, a ideia central descrita como objetivo principal das Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta da Educação Plurilíngue, é a busca por estruturar e fomentar uma educação que valorize a diversidade linguística e cultural, oferecendo diretrizes claras para instituições de ensino em todo o país, de forma acessível a todas as classes. Assim, a interculturalidade nas diretrizes curriculares não apenas reconhece, mas também incentiva a coexistência harmoniosa de múltiplas identidades culturais e linguísticas no cenário educacional brasileiro.

Entretanto, mais à frente no documento oficial, ao tratar do ensino bilíngue relacionado às línguas estrangeiras, é possível reconhecer em alguns trechos das diretrizes (principalmente quando referem-se a Lei de Diretrizes e Bases - LDB e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC), o destaque dado à língua inglesa em detrimento das outras que inclusive estão mais próximas geopoliticamente da identidade cultural e linguística do Brasil, como pode ser visto nos excertos a seguir:

Excerto 7 - Interculturalidade e plurilinguismo relacionados ao contexto das línguas estrangeiras

Fonte - Brasil (2020, p. 11, grifos nossos)

Parecer CNE/CEB nº 2, 2020, p. 11

O artigo 35 A da LDB, cuja redação foi dada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, nos seus § 3º e § 4º enfatiza que:

[...] § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Aqui, a língua inglesa é claramente posicionada como superior às demais línguas, ao ser estabelecida como obrigatória no currículo do ensino médio. Confirmando a supremacia desse idioma como língua franca e como principal canal de comunicação mundial em aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais. Contudo, vale salientar que neste momento, o ensino está associado principalmente às habilidades linguísticas, sem mencionar aspectos culturais.

Parecer CNE/CEB nº 2, 2020

Em relação à língua adicional, **a BNCC prioriza a língua inglesa como única língua estrangeira obrigatória** na área de Linguagens nos anos finais do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Cumprida essa exigência, não existem óbices para a adoção de outras línguas adicionais.

Considerando que nossos vizinhos majoritariamente falam a língua espanhola, o parágrafo único do artigo 4 da Constituição Federal de 1988 assinala que “*A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações*”.

As demandas por normatização de educação bilíngue/multilíngue que chegam ao CNE se reportam essencialmente às chamadas línguas de prestígio, com destaque para o inglês, haja vista o seu caráter de língua franca na contemporaneidade. Todavia, o ensino formal de idiomas no país abarca número bem mais amplo – alemão, espanhol, francês, italiano, japonês e muitos outros. De fato, há um expressivo contingente de línguas nas licenciaturas reconhecidas pelo Ministério da Educação.

Excerto 8 - Interculturalidade e plurilinguismo relacionados ao contexto das línguas estrangeiras

Fonte - Brasil (2020, p. 14, grifos nossos)

Essa mesma questão é observada quando o documento se refere à BNCC, todavia, na maneira com que se constrói o discurso infere-se que apesar do reconhecimento da identidade latina em função dos países vizinhos falantes da língua espanhola e de uma política linguística voltada para a aproximação com os países do Mercosul (“Considerando que nossos vizinhos majoritariamente falam a língua espanhola”), a política linguística de imperialismo do inglês

se sobrepõe a essa finalidade, quando a regulamentação para educação bilíngue e plurilíngue se resume “essencialmente às chamadas línguas de prestígio, com destaque para o inglês”. Também não há menção sobre a interculturalidade nesse contexto, dando maior ênfase para a dimensão linguística no desenvolvimento de habilidades e competências.

O Projeto de Resolução apresenta-se em seguida, baseado nessa mesma perspectiva, de hegemonia da língua inglesa na educação plurilíngue e de propostas pedagógicas voltadas majoritariamente para os aspectos linguísticos, desconsiderando os aspectos sócio-histórico-culturais intrínsecos a toda língua, conforme pode ser visto no Art. 2º da Resolução, já mencionado anteriormente no Excerto 1 deste trabalho, e em acréscimo no Art. 12, a seguir:

Excerto 9 - Interculturalidade e plurilinguismo no Projeto de Resolução

Fonte - Brasil (2020, p. 26, grifos nossos)

Parecer CNE/CEB nº 2, 2020, p. 26

Art. 12 A organização curricular das Escolas Bilíngues e das Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional, deverá incluir:

[...]II - disciplinas da Base Diversificada do Currículo a serem ministradas na segunda língua de instrução, podendo essas disciplinas ser desdobramentos da Base Comum ou projetos transdisciplinares que busquem o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas da língua adicional e competências acadêmicas.

Ao traçar normas para a organização curricular das Escolas Bilíngues e Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional, o documento prescreve abordagens voltadas apenas para “o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas da língua adicional e competências acadêmicas”, sem propor espaços para reflexões, discussões ou investigações interculturais. O que denota um contraste no documento, que inicialmente assume um discurso favorável à diversidade linguística e cultural, valorizando as relações e trocas interculturais nos

ambientes educacionais. Por outro lado, ao converter essas reflexões em normas e direcionamentos às instituições de ensino bilíngue, essa consciência plural se torna menos expressiva.

Ora, um documento que inicialmente reflete sobre os direitos e espaços ocupados pelas mais diversas comunidades brasileiras (comunidades indígenas, de surdos, de imigrantes etc.) constrói-se uma expectativa de que essa diversidade seria contemplada não apenas na parte técnica, mas, sobretudo, na parte normativa do documento. Essa lacuna evidencia a necessidade de políticas públicas mais robustas e integradoras, que considerem a diversidade linguística do país e promovam um ensino de línguas que vá além do monopólio do inglês enquanto língua estrangeira de prestígio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo ora apresentado objetivou analisar a relação entre o plurilinguismo e a interculturalidade a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue no Brasil, aprovadas pela Câmara de Educação Básica (CEB) em julho de 2020, documento elaborado para analisar, propor e normatizar as escolas bilíngues e as escolas internacionais no país.

Inicialmente, discutimos algumas bases conceituais sobre o plurilinguismo e a interculturalidade, explorando os espaços ocupados por esses elementos no cenário educacional do Brasil. Propomos um diálogo entre esses conceitos e alguns pensamentos bakhtinianos a fim de elucidar novas perspectivas discursivas e fomentar novas políticas linguísticas para as diretrizes educacionais.

A partir daí, entendemos que a interculturalidade (Byram et al., 2002), vista como a interação, valorização e o enriquecimento mútuo entre diferentes culturas, é um conceito que

ressoa profundamente com a noção de encontro dialógico de culturas, de Bakhtin (2017). Essa perspectiva nos foi produtiva para analisar como as diferentes línguas e culturas, em interação, são valorizadas ou marginalizadas dentro do currículo oficial, que serve de base norteadora para implantação das práticas plurilíngues nos contextos educacionais brasileiros. Assim, a interculturalidade associada ao plurilinguismo promove uma educação que vai além da mera aquisição de habilidades linguísticas, fomentando um ambiente de aprendizado que celebra e difunde a riqueza cultural.

Faz-se necessário mencionar acerca das culturas em sua relativa unidade diferenciada, no viés apontado pela discussão bakhtiniana e semelhantemente ao que se infere sobre a palavra e o sentido, que estas não podem ser entendidas como plenamente acabadas, únicas e autosuficientes. Tomar uma cultura como um dado pronto e imutável é negar a vasta amplitude de sentidos que seu legado pode alcançar no olhar extralocalizado dos encontros entre culturas.

A adoção de uma abordagem culturalmente dialógica e plurilíngue nas diretrizes curriculares pode contribuir para uma educação capaz de preparar os alunos para a convivência em uma sociedade plural e globalizada. Isso inclui o desenvolvimento de competências interculturais que permitem aos alunos não apenas aprender diferentes línguas, mas também reconhecer e valorizar as línguas das minorias que também compõem o cenário linguístico e cultural do Brasil, o que contribui, de certa forma, para perpetuação da herança do país e para que essas comunidades marginalizadas preencham os seus espaços por direito na sociedade.

Por fim, é necessário não somente refletir, mas também agir, por uma educação como elemento de transformação social e não como moeda de troca para relações de disputas de poder. E a interculturalidade, ultrapassando os limites de um conceito abstrato, pode contribuir como

um movimento transformador dentro da educação, que promova o diálogo crítico e as interações intensas entre as diferentes culturas e identidades. Esse processo requer uma reforma educativa continuada, que valorize a diversidade cultural e linguística e combata todas as formas de opressão. Para tanto, é imprescindível que as práticas pedagógicas e políticas educacionais se orientem por princípios de igualdade, equidade e justiça social, criando um ambiente em que todos os envolvidos possam desenvolver sua criticidade, criatividade e empoderamento. Somente assim, a educação poderá cumprir seu papel de construir uma sociedade mais justa e inclusiva, em que as oportunidades sejam realmente iguais para todos.

ARTIGO RECEBIDO A
06/07/2024
ARTIGO APROVADO A
08/11/2024

REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. (2016). *Os gêneros do discurso* (Trad. Paulo Bezerra). Editora 34.
- _____. (2017). *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas* (Trad. Paulo Bezerra). Editora 34.
- Balzan, C. F. P., Souza, M. D., Pedrassani, J. S., Vieira, L. R., & Santos, A. I. dos. (2023). Os desafios no acolhimento e no ensino de língua portuguesa para estudantes imigrantes e refugiados na educação básica. *Gragoatá*, 28(60). <http://doi.org/10.22409/gragoata.v28i60.53123.pt>
- Brasil. (2020). *Parecer CNE/CEB n. 2/2020: Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue*. Relator: Ivan Cláudio Pereira Siqueira. Brasília: MEC/Conselho Nacional de Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192
- _____. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- _____. (2024). *Mercosul: Mecanismos de Integração Regional*. Ministério das Relações Exteriores. Brasília, 2024. <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/mecanismos-internacionais/mecanismos-de-integracao-regional/mercosul>
- Byram, M. et al. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe, 2002. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf
- Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguais e desconectados*. Editora UFRJ.
- _____. (2006). *Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade* (4ª ed.). Editora UNESP.
- Carneiro, M. A. (2007). *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva - artigo a artigo*. (14ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cavalcanti, M. C. (1999). Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 15(3). <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/40393>
- Fontão, M. F. (2011). Multiculturalismo e Plurilinguismo. *Quiosque das Letras*. <https://quiosque-dasletras.blogspot.com/search?q=plurilinguismo>

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.

Hamers, J. & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University Press.

Kumaravivelu, B. (2006). A Linguística Aplicada na Era da Globalização. In Moita Lopes, L. P. da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. Parábola Editorial.

Megale, A. (2018). Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. *The ESpecialist*, 39(2). <http://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i2a4>

Megale, A., & Liberali, F. (2017). Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. *Raído - Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Letras Da UFGD*, 10(23), pp. 9-24, 2017. <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6021>

Mendes, E. (2019). Educação escolar indígena no Brasil: multilinguismo e interculturalidade em foco. *Ciência e Cultura*, 71(4), pp. 43-49. <http://doi.org/10.21800/2317-66602019000400013>

Oliveira, G. M. (2007). A virada político-linguística e a relevância social da linguística e dos linguistas. In Correa, D. A. (Org.). *A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino* (pp. 79-93). Parábola Editorial.

Pupp Spinassé, K. (2008). O Hunsrückisch no Brasil: a língua como fator histórico da relação entre Brasil e Alemanha. *Espaço Plural*, 9(19), 117-126. <https://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/1934>

Ribeiro, D. (1995). *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. Companhia das Letras.

Romaine, S. (1995). *Bilingualism* (2ª ed). Blackwell.

Volóchinov, V. (Círculo de Bakhtin). (2017). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo). Editora 34.

