

LÍNGUAS ALÓCTONES COMO COMPONENTES ADICIONAIS: novos desafios glotopolíticos para a expansão e permanência da atividade de ensino-aprendizagem plurilíngue no currículo escolar atual

ALLOCHTHONOUS LANGUAGES AS ADDITIONAL COMPONENTS: new glotopolitical challenges for the expansion and permanence of the plurilingual teaching-learning activity in the current school curriculum

LAS LENGUAS ALLOCHTONAS COMO COMPONENTES ADICIONALES: nuevos desafíos glotopolíticos para la expansión y permanencia de la actividad de enseñanza-aprendizaje plurilingüe en el currículo escolar actual

 Otávio de Oliveira Silva¹

 Mona Mohamad Hawi²

1. Graduação em Letras. Mestre em Letras. E-mail: gambareotavio03@gmail.com
2. Professora Dra. da Universidade de São Paulo, no Departamento de Letras Orientais. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. E-mail: mhawi@usp.br.

RESUMO: Este estudo traz à baila uma problematização da situação de línguas alóctones brasileiras como o árabe, alemão, coreano, italiano, japonês, mandarim, polonês e ucraniano, atentando-se ao fato de que essas passam a não ser mais permitidas nos espaços escolares, outrossim nos currículos, dos anos finais do ensino fundamental e médio, para atender a orientação do ensino de Língua Inglesa como *língua franca*, que torna-se o único componente curricular de línguas estrangeiras legalmente possível no ensino básico, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394 de 1996 que instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ancoramos nossos argumentos no aporte teórico-analítico da Teoria da Atividade Socio-Histórico-Cultural (TASHC) em interface com a perspectiva Glotopolítica, buscando compreender o que é preciso para manter e expandir a atividade de ensino plurilíngue nos currículos brasileiros. Como resultado, e em face às novas determinações do ensino de línguas estrangeiras na escola, apontamos quais os possíveis novos desafios abarcados pela Linguística Aplicada e pela Educação que podem surgir com as novas normativas educacionais, e de que forma é possível intervir nas questões de políticas linguísticas nacionais que afetam a educação, contornando as práticas monolíngues nos espaços escolares.

Palavras-chave: Línguas Alóctones. TASHC. Educação plurilíngue.

ABSTRACT: This study aims to problematize the situation of languages of minority immigrants from Brazil such as Arabic, German, Korean, Italian, Japanese, Mandarin, Polish and Ukrainian, assuming that these languages cannot be taught in schools. However, we cannot include our curricula, two years finalized in fundamental and middle classes, to attend the orientation of English Language as a frank language, which becomes the only curricular component of foreign languages legally possible for schools, in accordance with the Law of Lines of Direction and Bases of the Education 9394/1996, that instituted the National Base Curricular Common. We anchor our arguments on the theoretical-analytical contribution of the Cultural-historical activity theory (CHAT) in an interface with a Glotopolitical perspective, seeking to understand what is necessary to maintain and expand plurilingual activities in schools of Brazil. As a result, in the face of new determinations of the teaching of foreign languages in the school, we consider that there are new challenges covered by Applied Linguistics and Education that can arise as new educational regulations, and in what way it is possible to intervene in policy questions. National linguistics that affects education, outlining monolingual practices in school.

Keywords: Allochthonous Languages. TASHC. Plurilingual education.

RESUMEN: Este estudio problematiza la situación de las lenguas minoritarias inmigrantes en Brasil, como el árabe, el alemán, el coreano, el italiano, el japonés, el mandarín, el polaco y el ucraniano, teniendo en cuenta que estas lenguas ya no se pueden enseñar en las escuelas, de lo contrario no puede ser incluido en los planes de estudio, de los últimos años de la escuela primaria y secundaria, para cumplir con la orientación de la enseñanza del inglés como lengua franca, que se convierte en el único componente curricular de lenguas extranjeras legalmente posible en las escuelas, según la Ley de Líneas de Dirección y de Bases de la Educación 9394/1996 que instituyó la Base Curricular Común Nacional. Anclamos nuestros argumentos en el aporte teórico-analítico de la Teoría de la Actividad Socio-Histórica-Cultural (TASHC) en interfaz con la perspectiva Glotopolítica, buscando comprender qué se necesita para mantener y expandir la actividad docente plurilingüe en los currículos brasileños. En consecuencia, y ante las nuevas determinaciones de la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela, señalamos los posibles nuevos retos que encierra la Lingüística y la Educación Aplicadas que pueden surgir con la nueva normativa educativa, y cómo es posible intervenir en cuestiones de política. lenguaje que incide en la educación, pasando por alto las prácticas monolíngües en los espacios escolares.

Palabras clave: Lenguas alóctonas. TASHC. Educación multilingüe.

Recebido em: 13/04/2021

Aprovado em: 13/08/2021



Todo o conteúdo deste periódico está licenciado com uma licença Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0 Internacional), exceto onde está indicado o contrário.

Introdução

Este estudo traz à baila uma problematização da situação de línguas alóctones brasileiras como o árabe, alemão, coreano, italiano, japonês, mandarim, polonês e ucraniano, e outras em situação minoritária e minorizada, ofertadas hodiernamente como componentes curriculares em redes públicas brasileiras, atentando-se ao fato de que essas línguas passam a não ser mais permitidas nos espaços escolares, outrossim nos currículos, dos anos finais do Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM), para atender a orientação do ensino de Língua Inglesa como *língua franca*, que torna-se o único componente curricular de língua estrangeira legalmente possível na Educação Básica (EB), conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394 de 1996 que instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – implementada, todavia, somente em 2020 – e que não mais promove caminho pérvio ao ensino plurilíngue nas escolas, mas, a partir da Lei 13.415 de 2017, evidencia uma orientação monolíngue (DUBOC, 2019). O ensino plurilíngue foi anteriormente possível devido a uma contradição em um artigo da LDB que não especificava as línguas na escola que deveriam compor o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM).¹

Destarte, as referidas línguas – algumas ofertadas nas escolas públicas estaduais desde a década de 1980 – perdem a tutela legislativa, não sendo claro o que ocorrerá com línguas orientais como o árabe, coreano, mandarim, japonês e turco e as eslavas polonês e ucraniano. Essas línguas, hodiernamente são ensinadas em escolas públicas de São Paulo, Paraná, Distrito Federal e Rio de Janeiro², e compõem uma rede pública de atividade de ensino plurilíngue extracurricular e intracurricular, já marginalizada desde eras priscas nas políticas linguísticas e curriculares nacionais. Contudo, o momento atual mostra-se como o mais intolerante à pluralidade linguística desde a política de nacionalização da Era Vargas, que também proibiu o uso e propagação de línguas estrangeiras em espaços públicos.

O estudo, constitui-se de um trabalho de cunho descritivo e de abordagem qualitativa, que se utiliza de fontes bibliográficas, partindo-se da sequência de etapas de uma metodologia de Revisão Sistemática da Literatura (RSL), rumo à discussão crítica dos resultados seguindo a ordem de preparação e manutenção de RSL, que envolve sete etapas: (i) formular o problema, (ii) localizar e selecionar os estudos, (iii) avaliar a qualidade dos estudos, (iv) coletar dados, (v) analisar e apresentar os resultados, (vi) interpretar os resultados e (vii) melhorar e atualizar as revisões (ROTHER, 2007).

Objetivamos responder as seguintes perguntas de pesquisa: a) quais possíveis novos desafios abarcados pela Linguística Aplicada e pela Educação podem surgir com as novas normativas educacionais? e, b) de que forma é possível intervir nas questões de políticas linguísticas nacionais que afetam a educação, e contornar práticas monolíngues nos espaços escolares?

¹ Segundo Rodrigues (2010), já na antiga LDB (Lei 5692/71), a língua estrangeira moderna era apenas “recomendada” a partir da quinta série, isto é, se não houvesse oferta de nenhuma LEM, o currículo do aluno também estaria completo. Com a LDB de 1996, a partir da quinta série, deveria ser ofertada pelo menos uma LEM, obrigatoriamente. Contudo, a lei não especificava qual era essa língua, assim como na lei anterior, de 1971, também não havia essa especificação. Essa contradição, ou seja, a indeterminação sobre quais línguas poderiam compor o recentemente extinto (2017) componente LEM, foi o que manteve caminho pérvio, mesmo que de forma desoficial, ao alemão, espanhol, francês, italiano, japonês, mandarim, ucraniano e polonês nas escolas multilíngues paulistas e paranaenses, e aos recentes árabe, coreano e turco nas escolas estaduais do Rio de Janeiro. Todavia, como já mencionado, na LDB 9394 de 1996, a escolha sobre quais línguas estrangeiras deveriam ser estudadas nas escolas era direito assegurado das comunidades escolares. Com a revogação da LDB de 1996, esse direito foi textualmente expurgado, com a revogação desse parágrafo, e o ensino de Língua Inglesa como único componente de língua estrangeira, ou adicional, foi determinado e especificado nominalmente pela primeira vez através da Lei 13.415/2017.

² As línguas são ensinadas em Centros de Línguas (optativos) anexados às escolas públicas paulistas, paranaenses e do Distrito Federal (Centro de Estudos de Línguas - CEL, Centro de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas - CELEM e Centro Interescolar de Línguas- CIL) e integradas à grade nas Escolas Interculturais do Rio de Janeiro (obrigatório).

Para compreendermos o contexto socio-histórico-cultural e político da atividade educativa plurilíngue, coletamos diversos documentos digitais em formato *Portable Document Format* (PDF), sendo que alguns fazem parte do acervo e catálogo dos autores, outrossim, a fontes bibliográficas impressas.

Especificamente no que concerne aos textos digitais referenciados neste trabalho acadêmico, e que fundamentaram nossos pressupostos teóricos, esses foram obtidos através de uma busca nas bases de dados eletrônicas nacionais e internacionais, incluindo SciELO, ACADEMIA, Google Scholar, Banco de teses da USP, e a página do Portal História do Ensino de Línguas no Brasil (HELB) , que apresenta algumas das medidas implementadas pelos governos no que tange ao ensino de línguas no Brasil em seus mais de 500 anos.

Os seguintes descritores, e suas traduções para o inglês foram utilizados: Política Linguística; línguas alóctones; Educação Básica; educação linguística em línguas estrangeiras; ensino plurilíngue; ensino bilíngue; BNCC de linguagens; e, Componente Curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM)

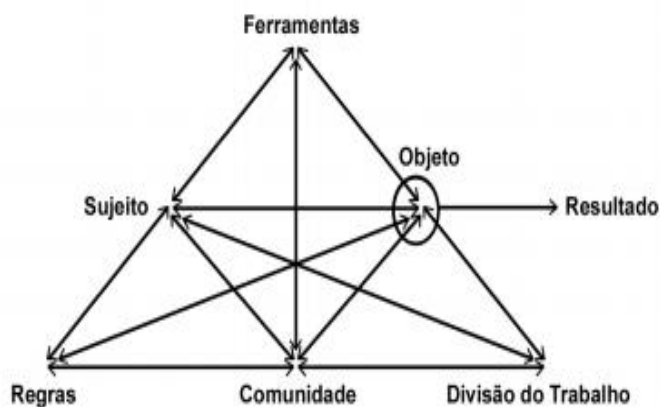
O material de cunho legislativo e artigos críticos foram pré-selecionados a partir da leitura dos resumos, no caso dos textos acadêmicos, e ano de publicação, quando documentos jurídicos. Na pré-seleção foram descartados trabalhos e textos em que o ensino de línguas não estivesse diretamente relacionado à EB, ou que não abarcassem línguas alóctones.

A teoria da atividade como aporte teórico-analítico

Para compreender a atividade de ensino plurilíngue e as redes que a sustenta, este estudo ancora-se à linha filosófico-teórica da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) (ENGESTRÖM, 1999, 2001, 2008, 2011; LEONTIEV, 1978; VYGOTSKY, 1978, 1981, 1991, 2001). A TASHC observa a ação humana mediada por instrumentos/artefatos materiais ou semióticos em sentido a objetos, buscando sempre resultados. Em sua ótica, uma atividade é compreendida como toda ação humana em direção a um objeto/meta.

A TASHC possui três gerações de pesquisadores, e parte da perspectiva sócio-histórico-cultural em que o sujeito e a dimensão social são considerados na elaboração da consciência e do desenvolvimento humano. A figura 1 apresenta os componentes do sistema de atividade da terceira geração da TASHC e o quadro 1 delimita as funções dos componentes em dada atividade.

Figura 1 – Estrutura de um sistema de atividade



Fonte: Engeström (2001).

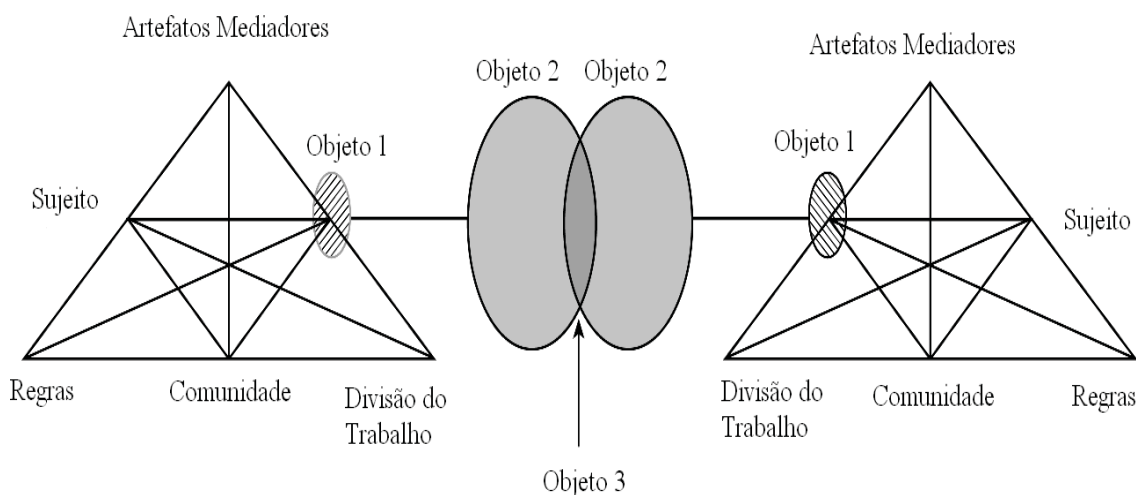
Quadro 1 - Componentes do sistema de atividade e suas funções

Sujeitos	São aqueles que agem em relação ao motivo e realizam a atividade.
Comunidade	É aquela que compartilha o objeto da atividade por meio da divisão de trabalho e das regras.
Divisão de trabalho	É aquela que as ações intermediárias são realizadas pela participação individual na atividade, mas que não alcançam independentemente a satisfação da necessidade dos participantes. São as tarefas e funções de cada um dos sujeitos envolvidos na mesma atividade.
Objeto	É aquilo que satisfará a necessidade, o objeto desejado. Tem caráter dinâmico, transformando-se com o desenvolvimento da atividade. Tratou-se da articulação entre o idealizado, o sonhado, o desejado que se transformam no objeto final ou no produto.
Regras	Normas explícitas ou implícitas da comunidade.
Artefatos/instrumentos /ferramentas	Meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, passíveis de serem controlados pelo seu usuário revelam a decisão tomada pelo sujeito; usados para o alcance de fim predefinido (instrumento para o resultado) ou constituído no processo da atividade (instrumento e resultado).

Fonte: Liberali (2009, p. 12)

A partir da terceira geração, compreende-se que as atividades são codependentes de outras, com isso, verifica-se o conceito de sistema de atividades e redes de atividades, como visto na figura 2.

Figura 2 - Dois sistemas formando uma rede de atividade



Fonte: Engeström (2001)

Ademais, Engeström (1999, 2001) sugere cinco princípios que permeiam toda atividade. O primeiro deles considera o sistema de atividade mediado por um instrumento e orientado por objeto como unidade de análise. O segundo refere-se à multiplicidade de vozes, entendidas como os diversos pontos de vista dos participantes que fazem da atividade uma fonte de tensão e de negociação. A historicidade dos sujeitos, da atividade, dos objetos, das ideias e das ferramentas teóricas que moldaram a atividade constitui o terceiro princípio. O quarto princípio reconhece o papel das contradições como fonte de mudança e desenvolvimento. O quinto, é o da aprendizagem expansiva, realizada quando o objeto e o motivo do objeto são novamente conceituados, transformados, e ampliam o objeto da atividade anterior.

A perspectiva glotopolítica: intervenção social nas questões de políticas linguísticas

As línguas possuem basicamente dez funções sociais sendo elas: oficial; provincial; comunicação comunitária; internacional (o que hoje se diz *franca*); capital; grupal; educacional; disciplina escolar (a que observamos), literária; e, por fim, religiosa (CALVET, 2007; LAGARES, 2018). Quanto a isso, quando pensamos no *status* e posição das línguas em determinados contextos sociais, devemos compreender que as decisões sobre quais línguas ocupam específicos papéis em sociedade como, em quais serão ofertados os serviços básicos como saúde e educação, ou qual língua será utilizada pelos veículos de comunicação, é nevrálgico que se entenda que essa decisão é sempre tomada por quem detém o poder, sendo o próprio Estado ou grupos hegemônicos. É nessa conjuntura, especificamente no campo das ciências humanas, que surge o termo Política Linguística (PL), referindo-se a toda tomada de decisão que envolve questões linguísticas, geralmente em espaços multilíngues em que predominam situações de plurilinguismo (CALVET, 2007).

O surgimento da PL tem como pano de fundo o contexto europeu de independência de pequenas nações na década de 1950 e 1960, os Estados tinham que lidar com a questão da gestão da coexistência de diversas línguas em um mesmo espaço geográfico (SILVA, 2017, 2021). Com isso, a PL, enquanto parte dos estudos da Sociolinguística, ocupa-se de observar toda tomada de decisão que envolve questões linguísticas, compreendidas como instrumentos inseridos na guerra das línguas (CALVET, 1998), portanto, como instrumentos de relações de poder conforme é possível observar nos estudos de Louis-Jean Calvet³, proeminente estudioso da área.

O inseparável binômio Política Linguística e Planejamento Linguístico, adota procedimentos derivados de outras áreas do conhecimento como a Administração (teoria da decisão) e da Economia (planejamento). Segundo Silva (2021), partir da obra *Planning in Modern Norway*, de 1959, é atribuída a Einar Ingvald Haugen⁴ o pioneirismo no que tange ao uso do termo no que tange às ações estatais sobre as línguas em espaços multilíngues

Todavia, como observa Silva (2021), é importante salientar que o Estado, embora detenha o poder sobre as políticas que envolvem as línguas, por si só, não consegue atender às idiosincrasias de todos os grupos que compõem os espaços, uma vez que as PL estatais, geralmente estão associadas à ideologia monoglóssica e de hegemonia identitária nacional, que por vezes usitam ações glotocidas, não atendendo as necessidades de todos os grupos. Destarte, tem-se ocorrências de duas formas de gestão de línguas em espaços multilíngues, sendo uma decorrente das práticas sociais e das formas como as pessoas resolvem os problemas com a comunicação no cotidiano, independentemente da existência de uma lei ou por decreto específicas (*gestão in vivo*) e outra da intervenção sobre essas práticas (*gestão in vitro*) a partir de ações derivadas de pesquisas e se consolida como ações de poder e controle (CALVET, 2002). Mais tarde, novas perspectivas passam a surgir e a questionar a soberania estatal, outrossim de grupos hegemônicos, no que tangia às decisões sobre as línguas. Dessa forma, observa-se que a sociedade passa a

³ Um dos maiores nomes da área de PL hodiernamente. É nascido na Tunísia, doutor em Linguística pela Sorbonne, e em Letras e ciências humanas pela Universidade de Paris V. Atuou como professor da Sorbonne (*Université René Descartes*), onde ensinou sociolinguística até 1999. Atualmente é professor na Universidade de Provence (Aix-Marseille 1). No Brasil, publicou *Sociolinguística: uma introdução crítica* e as *Políticas Linguísticas*, uma das poucas obras sobre o tema por muito tempo.

⁴ Foi um linguista americano, autor e professor na Universidade de Wisconsin-Madison e na Universidade de Harvard. Destacam-se seus estudos sobre bilinguismo e plurilinguismo, em especial o conceito de Ecologia das Línguas, presente em *The Ecology of Language: Language Science and National Development*, publicado em 1972.

ter um importante papel de intervenção e agência política sobre as línguas, perspectiva conhecida como *Gloto-política*.

Silva (2021) observa que essa perspectiva surge associada a movimentos e a processos históricos decorrentes de (inter)relações, deslocamentos e mudanças ligadas à globalização, o que ocasionou novos focos de investigação e ressignificação do termo, outrossim, seu campo de exploração na década de 1980, passando a englobar novas questões que cingem as línguas, como minorização, hegemonias, diglossia, bilinguismo, multilinguismo, entre outros que nortearam as questões sobre políticas de línguas. Destarte, nesse cerne, é resgatado o termo *Gloto-política*, que surgiu, pela primeira vez, originalmente, na década de 1950, juntamente com o termo Sociolinguística, associado ao Planejamento Linguístico, (*language planning*) e a pesquisas vinculadas às políticas governamentais, especialmente associada à Sociolinguística onde sofre modificações significativas ganhando um sentido mais amplo enquanto termo que se refere às políticas para línguas e todas as dinâmicas e esferas que a envolve. (LAGARES, 2018).

Em outras palavras, define-se por *Gloto-política*, termo amplamente utilizado em estudos sobre a sociolinguística – em especial, no atual campo dos estudos linguísticos hispânicos – a partir de 1986, com o texto clássico da área *Pour la Glotopolitique*, dos franceses Jean-Baptiste Marcellesi e Louis Guespin, toda ação de gestão da interação linguística em que a sociedade intervenha politicamente, o que pode abranger um vasto campo e que pode envolver as políticas públicas educacionais, por exemplo (GUESPIN; MARCELLESI, 1986; LAGARES, 2018), que no Brasil, ainda estão calcadas em práticas pouco democráticas que usitam a minorização, a expurgação das diferenças, e a pouca participação da sociedade nas tomadas de decisões (SILVA, 2021), como temos observado a partir de 2017, com a lei do novo ensino médio, que alterou a LDB 9394 de 1996, retirando das comunidades o direito de escolha das línguas adicionais/estrangeiras nas escolas para atender a uma demanda mercadológica e política que coloca o inglês como *língua franca* e hegemônica nos currículos escolares brasileiros e estrangeiros, PL tomadas, geralmente, sem nenhum tipo de consulta pública e que acaba por expurgar o direito linguísticos de comunidades, outrossim o dos próprios alunos que passam a não mais ter controle sobre seu percurso linguístico-escolar. Nessa perspectiva, é possível, questionamo-nos sobre a atuação estatal glotocida e glotofágica, que tenta promover, desse eras priscas, a construção de uma identidade nacional fundada na ideologia da unidade e da homogeneidade e na expurgação das diferenças, sendo um exemplo hodierno, a perda do direito de escolhas das línguas pelas comunidades escolares. (SILVA, 2021).

Por fim, as PL adotadas hodiernamente no Brasil não levam em consideração o respeito ao direito linguístico das minorias linguísticas, muito menos o do aluno que deseja utilizar dessas línguas como instrumento de mobilidade social e transformar sua própria realidade. Com isso, fica mais que clara a premência de constantes atos gloto-políticos, ou seja, movimentos sociais liderados por professores, alunos, comunidades, e inclusive, por universidades, em defesa das línguas minorizadas e marginalizadas das questões educacionais, uma vez que línguas alóctones não constam nos documentos legislativos e não estão garantidas como componentes curriculares nas escolas brasileiras.

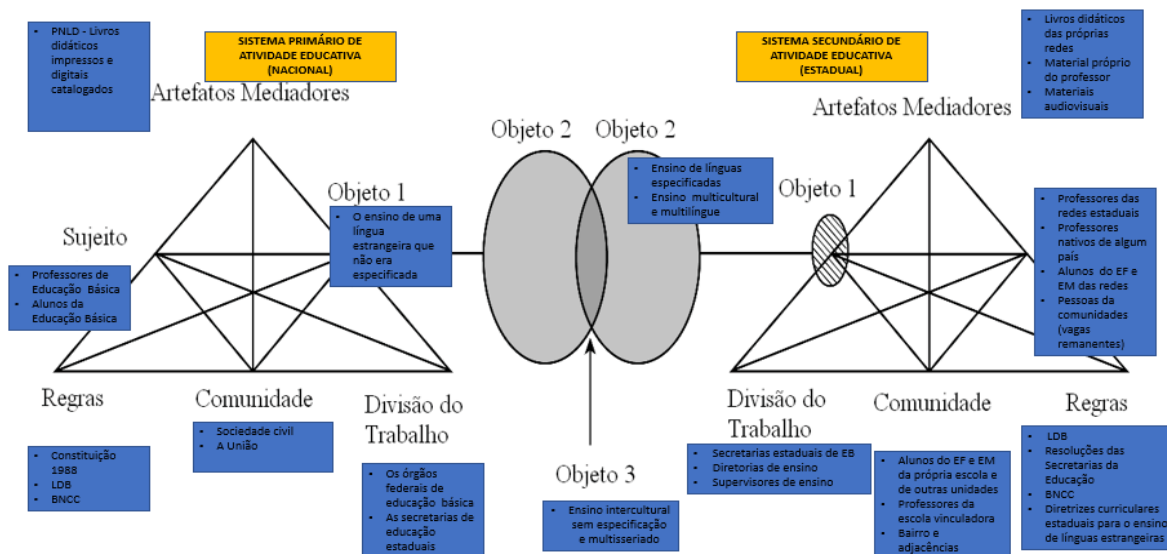
A atividade de ensino plurilíngue no quadro da TASHC

Entendendo que toda atividade tem como alvo um objeto, ou seja, uma meta, podemos compreender que na atividade de educação linguística, o objeto constitui-se uma língua adicional distinta da língua materna do aluno, sendo essa a orientação dada pelo sistema de atividade primário, e principal (nacional),

que sustenta os sistemas de atividade secundário (estadual), em que esse último sustenta o sistema de atividade terciário (local). Quanto ao objeto de ensino-aprendizagem, verifica-se que esse não era especificado, ou seja, a LDB 9394/1996, determinava o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira mas não deixava claro qual era essa língua, com isso, e partir dessa contradição, ao ser incorporado pelas redes estaduais de ensino, o objeto foi conceitualizado pelos governos responsáveis pelo sistema de atividade, em que praticamente todas as redes estaduais passaram a ofertar como disciplina do componente LEM, a Língua Inglesa, mesmo não havendo referência a essa língua na LDB 9394/1996. Apesar disso, ao ser incorporado pelas escolas, onde ocorrem as atividades de ensino locais, o objeto foi novamente, reconceitualizado: em algumas localidades cada escola ofertava uma língua diferente, o que deu origem ao plurilinguismo e multilinguismo nas escolas de algumas redes.

Silva (2021) observa que apenas três redes estaduais, dependentes de componentes do sistema primário e nacional de ensino (figura 3), ofertam o ensino plurilíngue optativo, e simultâneo, aos seus alunos (São Paulo, Paraná e Distrito Federal). Contudo, somente em duas redes as atividades de ensino-aprendizagem plurilíngue ocorrem nos espaços físicos onde também ocorrem as aulas do ensino regular, sem que o aluno tenha que se descolar à outra unidade escolar, o que transforma as escolas paulistas e paranaenses em espaços multilíngues.

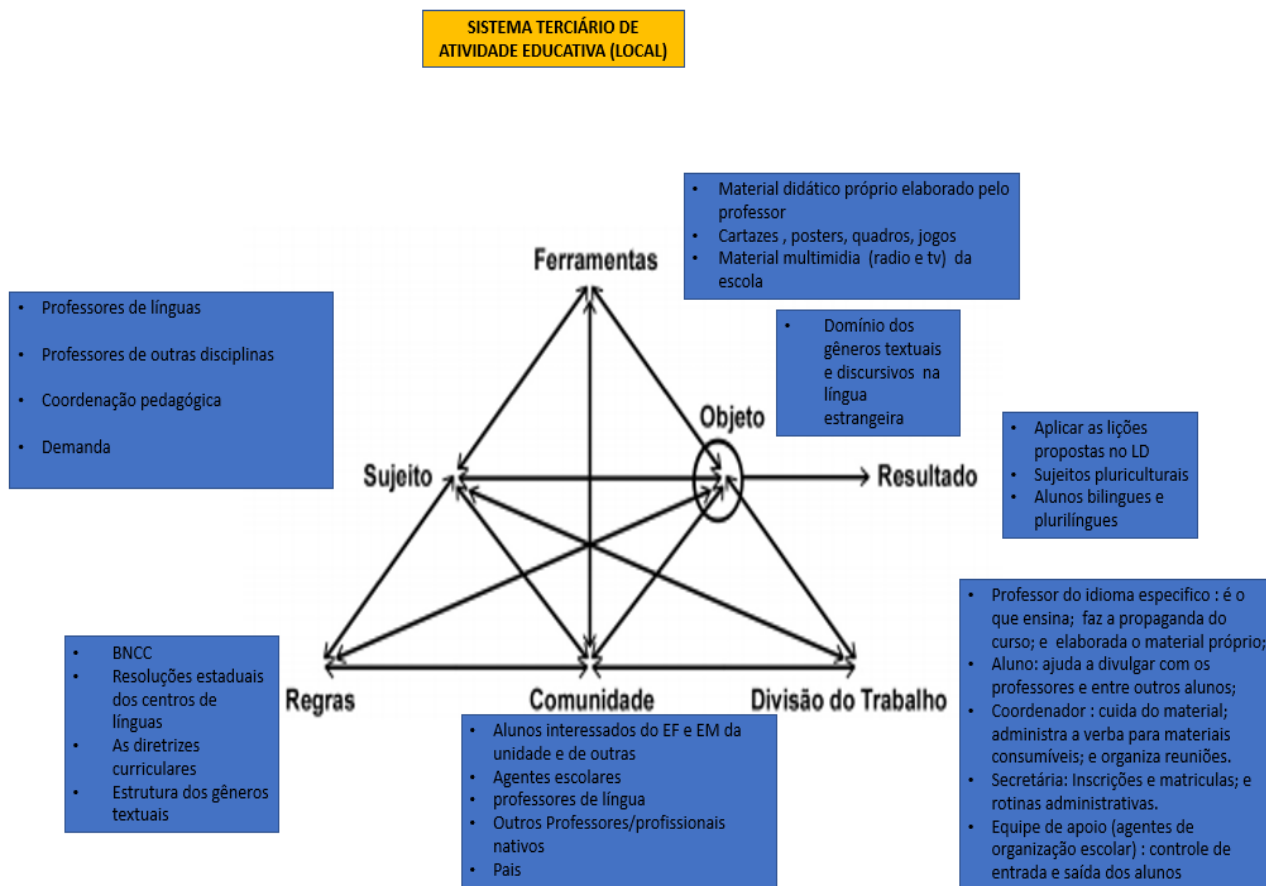
Figura 3 – Rede de sistema de atividade de ensino básico nacional e estadual



Fonte: elaborado pelos autores.

Na figura 4, detalhamos quais os componentes da atividade educativa plurilinguística comum em cada unidade escolar, tanto paranaense quanto paulista, levando em consideração que as escolas são dependentes do sistema de atividade estadual, de onde vem os sujeitos, ferramentas, e regras da atividade de ensino plurilíngue.

Figura 4 – Sistema de atividade de ensino plurilíngue na escola estadual (local)



Fonte: elaborado pelos autores.

As redes paulistas e paranaense partilham algumas características no que tange aos componentes da atividade de ensino-aprendizagem plurilíngue, dos quais destacamos algumas peculiaridades:

a) **Sujeitos:** os sujeitos docentes são os próprios professores das redes com formação em outras áreas que não em Letras, e a maioria, contratados sob um regime precário de contratação, não possui licenciatura específica na língua objeto de docência (SILVA, 2017). Além disso, especificamente no Paraná, existe a possibilidade de nativos assumirem as aulas, sem a devida licenciatura validada no Brasil, o que contraria a LDB 9394/1996, lei máxima da educação, que exige licenciatura para a docência na EB – premissa a qual é subordinada, hierarquicamente, a atividade local de ensino. Quanto aos sujeitos discentes, esses são alunos das próprias unidades escolares e alunos de escolas adjacentes, que frequentam as aulas no contraturno. Silva (2017) destaca que em alguns casos os alunos carentes da rede estadual paulista são obrigados a se deslocar para unidades CEL distantes de suas residências, duas vezes por semana. Contudo, o estado não fornece passe escolar e merenda para alunos do CEL, alegando que o ensino é extracurricular, outrossim facultativo. Destarte, muitos acabam desistindo dos cursos por não conseguirem arcar com os gastos de deslocamento e alimentação não providos pelo sistema secundário ao sistema local.

b) **Objeto de ensino-aprendizagem:** As contradições entre os sistemas de atividade permitiram, até 2017, que qualquer língua pudesse ser ensinada nas duas redes, e viabilizaram a inclusão do árabe, turco,

e coreano nas escolas públicas do Rio de Janeiro, pois, no momento de criação e implementação das Escolas Intercolares bilíngues, a LDB 9394/1996 não havia sido alterada. No Rio de Janeiro, as línguas são integradas à grade. Hodiernamente, a rede estadual possui cinco *Escolas Interculturais*⁵ que ofertam ensino de línguas estrangeiras, como inglês, francês, espanhol, mandarim e turco, além de duas escolas que contam com aulas de árabe, coreano e italiano, fora do *Programa Dupla Escola*. Em São Paulo e no Paraná, as línguas não constam no currículo paranaense; e não há livros didáticos para as línguas oferecidas aos estudantes. Em um regime precário de funcionamento, em que há casos de aulas sendo ministradas em capelas mortuárias por falta de espaço físico nas escolas⁶ (DELONG, 2016), o CELEM tornou-se o pioneiro na oferta de línguas alóctones ao oferecer ucraniano e polonês – que sequer possuem cursos de licenciatura na maioria das universidades brasileiras – respeitando o anelo e direito linguístico, entendido como um direito humano (HAMEL, 2003; DE VARENNES, 2001), das comunidades étnicas locais.

c) **Regras:** Constituem-se, as mais importantes, as resoluções estaduais, que normatizam a atividade nas escolas, e estipulam os critérios de elegibilidade docente (qualificações mínimas), e organização das turmas, em muitos casos multisseriadas. A estrutura de funcionamento é praticamente a mesma: em São Paulo, e no Paraná, os cursos de línguas eslavas e orientais são oferecidos de forma extraclasse, e têm duração de 3 anos, com carga horária anual de 160 horas/aula, perfazendo um total de 480 horas/aula. A carga horária semanal dos cursos é de 4 horas/aula de 50 minutos. Contudo, apesar de estar mais próximo do CEL no que tange aos anos de funcionamento e estrutura – as duas redes ofertam o ensino plurilíngue desde meados da década de 1980 –, o CELEM é a instituição que mais carece de políticas curriculares, de livros didáticos e para a carreira docente.

d) **Instrumentos** (Recursos didáticos): uma contradição interessante ocorre ao pensar nos recursos didáticos mediadores das atividades. O sistema de atividade principal, ou seja, o governo federal, estabelece o Programa Nacional para o Livro Didático (PNLD) como um meio que permite que os sistemas de atividade secundários (as redes estaduais) adquiram os recursos didáticos de diversos gêneros⁷ para o sistema de atividade local (cada escola). O PNLD, inclusive garante desde a década de 1990, o direito de cada professor da EB escolher o livro que julgar adequado às suas aulas e turmas. Contudo, com exceção do inglês, nenhuma outra língua adicional ofertada pelas redes plurilíngues faz parte do catálogo do PNLD, o que obriga os professores a utilizar materiais próprios impressos sem ajuda de custos, como apostilas e fotocópias de livros preparados pelos professores que destinam parte de seus rendimentos à elaboração de seus próprios recursos quando não conseguem doação de instituições glotopolíticas (consulados,

5 Cada escola oferece uma opção de educação bilíngue: CIEP 218 – Ministro Hermes Lima Brasil – Intercultural Brasil-Turquia – tem aulas de turco e inglês e eixo em física e informática. A escola fica em Duque de Caxias, na Baixada; Colégio Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto – Localizada no Méier, unidade oferece ensino em Português-Espanhol e eixo em Ciências Humanas; CIEP 117 – Carlos Drummond de Andrade – Intercultural Brasil-Estados Unidos – Em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, escola oferece Inglês e eixo em Globalização; CIEP 449 – Leonel de Moura Brizola – Intercultural Brasil-França – Em Charitas, Niterói, unidade tem aulas de Francês e eixo em Biologia e Meio Ambiente; Colégio Matemático Joaquim Gomes de Sousa – Intercultural Brasil-China – Oferece Mandarim e Inglês e eixo em Ciências Exatas. Fica em Charitas, Niterói.

⁶ Por falta de espaço físico (salas de aulas ociosas) na escola vinculadora do CELEM, a igreja ao lado da instituição cedeu um espaço também utilizado para velórios. Assim, as aulas de polonês e espanhol chegam a ser suspensas quando alguém da comunidade polono-brasileira falece. O fato mórbido afugenta alguns alunos de fora da comunidade em questão, que acabam por desistir do curso.

⁷ Diversos são os recursos didáticos catalogados pelo PNLD. Com base nos níveis de adaptação do conteúdo científico para o pedagógico, Portela (2008) propõe a seguinte classificação dos recursos didáticos: a) apostila: gênero cuja construção composicional estabelece o maior distanciamento com o discurso de referência, estabelecendo um processo de “diluição” do conteúdo; b) livro didático e manuais: construção composicional que estabelece um distanciamento intermediário com o texto de referência, estabelecendo um processo de mediação; c) livros autodidáticos, paradidáticos: construção composicional que estabelece o processo de aplicação; d) dicionários e enciclopédias: construção composicional que estabelece o menor distanciamento em relação ao gênero de referência, determinando um processo de “conservação” do conteúdo; e, por fim, e) obra inovadora: construção composicional que estabelece a inovação em relação ao gênero de referência.

embaixadas e agências internacionais de fomento à atividade plurilinguística) (SILVA, 2017, 2021). Em outras palavras, mesmo inserido no contexto de EB, o ensino plurilíngue não é contemplado com livros, desta forma não existem livros didáticos de árabe, alemão, japonês, e outras línguas para esse contexto, visando o desenvolvimento de habilidade e competências da área de Linguagens da BNCC. Há, todavia, na rede paulista uma apostila elaborada em seis volumes por uma instituição estrangeira. Contudo, a interferência dessa agência glotopolítica internacional de fomento traz, ao material conteúdo ideológico inapropriado e incoerente à educação brasileira hodierna que põem em risco, em vários aspectos, a criticidade e a formação cidadã do aluno de escola pública, sendo o material idealizado e adotado, na verdade um instrumento de dominação ideológica sobre a imagem autodifundida por e pelo governo japonês no exterior, valendo-se da língua como *softpower* (SILVA, 2020).

Um olhar crítico sobre as contradições nas atividades de ensino plurilíngue nas escolas públicas:

Estado do Paraná

Há mais de três décadas, a rede paranaense vem enfrentando dificuldades para manter a oferta plurilíngue em suas escolas, incluindo quem, de fato pode frequentar e ensinar as línguas, o que tem gerado contradições desde o início de sua implementação, como é possível observar através de uma sucessão de resoluções que alteram o funcionamento das unidades CELEM, em um constante movimento cíclico vai-e-vem que, ora concede, ora oblitera o direito de ensinar e aprender línguas.

Segundo Silva (2021), em meados da década de 80, com a redemocratização do país, docentes de línguas estrangeiras, organizados em associações e após pesquisa junto aos alunos, lideraram um amplo movimento glotopolítico pelo retorno da pluralidade da oferta de língua estrangeira nas escolas públicas, luta que vinha se intensificando desde a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, de acordo com Silva (2017). Como resultado desse movimento social, no ano de 1986, a secretaria de estado da educação, através da Resolução nº 3.546/86, de 15 de agosto de 1986, regulamentou a criação dos CELEM, na rede pública de ensino do estado do Paraná, valorizando o plurilinguismo e a diversidade étnica que marca a história paranaense. Naquele ano, as unidades CELEM passaram a fazer parte de 10 dos 22 Núcleos Regionais de Educação (NRE) existentes, oportunizando a 79 estabelecimentos de ensino e cerca de 500 alunos, cursos de idiomas diferentes daquele ofertado na matriz curricular.

Em 1987, o secretário de estado da educação, tendo em vista as disposições da Resolução nº 3.546/86, designou uma comissão, através da Resolução nº 3.881/1987, para elaboração de um regulamento para o CELEM. Nesta época, de acordo com as condições para a criação de turmas, havia professores apenas para as línguas alemã, espanhola, francesa, inglesa e italiana, e o objetivo do CELEM era:

ensino instrumental da língua (aprendizado e aprofundamento), para aperfeiçoamento cultural e profissional dos estudantes, desenvolvendo neles especialmente as habilidades de leitura e interpretação de textos, oportunizando-se, aos alunos de melhor rendimento, o desenvolvimento da escrita e da fala. (RESOLUÇÃO 3.546/1986 de 15 de agosto de 1986).

No ano de 1988, o superintendente de educação do estado, com base no art. 7º da Resolução Secretarial nº 3.546/1986 expediu a Instrução nº 01/1988 para a “Regulamentação dos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas”, estabelecendo normas para o funcionamento do CELEM, e na ocasião, destinando 30% das vagas à comunidade. Anos mais tarde, em novembro de 1999, a oferta de vagas à comunidade foi

cessada através da Resolução nº 4.219/1999 da secretária de estado da educação, a qual determinou que a partir do ano letivo de 2000, somente os professores e alunos da rede pública estadual de ensino poderiam matricular-se nos cursos, com isso, alguns sujeitos que não mais se esquadravam no público-alvo, mas que participavam da atividade educativa plurilinguística tiveram suas matrículas extintas.

Em 25 de janeiro de 2002, a SE-PR regulamenta a Resolução nº 92/2002, que estendeu a oferta de vagas aos professores e funcionários, desde que não preenchidas as vagas primeiramente ofertadas aos alunos da rede estadual de educação básica. No ano de 2004, com a publicação da Resolução nº 2.137/2004 estendeu-se a oferta de vagas aos professores e funcionários da SEED, e 20% à comunidade, desde que comprovado o término da 1ª fase do EF e existência de vagas ofertadas inicialmente aos alunos. Essa mesma resolução autorizava o funcionamento do CELEM em estabelecimentos de ensino e em outros locais. Em 2006, outra resolução, 3977/2006, restringiu o funcionamento do CELEM somente aos estabelecimentos de ensino da rede pública.

Com a ampliação dos cursos e o surgimento de novas demandas de trabalho, fez-se necessária uma reestruturação do CELEM. Essa reestruturação foi consolidada com a publicação, da Resolução nº 3904/2008 – SEED, em 27 de agosto de 2008. Esse documento regulamenta e organiza a oferta do ensino extracurricular, plurilíngue e gratuito de cursos básicos e de aprimoramento, em LEM, para alunos da Rede Estadual de EB, matriculados no EF (anos finais), no EM Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos, bem como garante a oferta destes cursos e sua extensão ao atendimento à comunidade, professores e agentes educacionais. A referida resolução ainda define que o funcionamento dos cursos deverá ser regulamentado por Instrução Normativa da Superintendência de Educação. Sendo assim, os critérios para implantação e funcionamento de cursos de LEM e atribuições para os profissionais com atuação nas unidades CELEM da rede estadual de educação básica do estado do Paraná foram definidos pela Instrução Normativa nº 019/2008 de 31 de outubro de 2008.

Por um lado, isso garante que mais profissionais possam lecionar, pois amplia as possibilidades para que qualquer cidadão possa candidatar-se aos processos de atribuição de aulas, assegurando ao aluno a continuidade da atividade de ensino caso um professor deixe as aulas, contudo, acentuam, ainda mais, a situação de irregularidade de atuação docente no Brasil e no estado, ao estipular condições que não são previstas na LDB. Assim como em São Paulo as atividades do CELEM são subordinadas às mesmas diretrizes do ensino regular. Todavia, de forma mais abrangente, podem atuar como docentes de línguas: os professores do Quadro Próprio do Magistério, com curso superior de licenciatura plena ou curta, com habilitação na língua estrangeira de atuação; ou com curso superior de licenciatura plena ou curta, com habilitação em qualquer língua estrangeira moderna, com comprovante de proficiência na língua estrangeira de atuação; ou com qualquer curso superior, porém com comprovante de proficiência na língua estrangeira de atuação; ou com qualquer curso superior, natural do país da língua de atuação, com domínio da língua portuguesa e da língua nativa.

Estado do Rio de Janeiro

Em outra região brasileira, verifica-se que o estado do Rio de Janeiro tem o mais recente, e contraditório, projeto de educação bilíngue que integra uma rede de ensino plurilíngue. Desde 2014, escolas

bilíngues da rede estadual – integrantes do Programa Dupla Escola⁸, idealizado no governo Sérgio Cabral e inaugurado em 2012– têm ajudado alunos a conquistarem oportunidades no mercado de trabalho. Hodiernamente, a rede estadual possui cinco Escolas Interculturais⁹ que ofertam ensino de línguas estrangeiras, como inglês, francês, espanhol, mandarim e turco, além de duas escolas que contam com aulas de árabe, coreano e italiano, fora do Programa Dupla Escola.

Os colégios estaduais interculturais, além do ensino médio regular, preparam os jovens para o competitivo mundo globalizado. Entre 2014 e 2016, as unidades interculturais atenderam a 957 estudantes. Desses, 193 se formaram em 2016. A proposta curricular visa à formação plena do estudante que tenha por objetivo desenvolver a proficiência na língua estrangeira, com ações pedagógicas formais e não formais que possam contribuir no aprendizado do idioma, valorizando aspectos culturais e a interculturalidade. O contato dos alunos com a cultura de outro país se dá também através de eventos, como datas comemorativas, e até de viagens ao país ao qual a unidade está vinculada. No total, 51 alunos já fizeram intercâmbios.

Percebe-se, neste projeto, um avanço das línguas orientais que nunca foram ofertadas na rede pública brasileira, o que demonstra um pioneirismo da iniciativa, que consegue atender a legislação nacional e a demanda local.

O que deveria ser um novo modelo de gestão *in vitro*, contudo, e apesar do pioneirismo, dois anos, após sua implementação começou a fracassar: o projeto das Escolas Interculturais, inaugurado em 2014 em cinco escolas estaduais do Rio, começou a ser ameaçado por cortes de verbas da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Até 2016, os estudantes tinham aulas em tempo integral das 7h às 17h, e o projeto de formação visava promover um ensino médio que capacitasse alunos para provas de nivelamento e formação em idiomas estrangeiros.

No entanto, uma gratificação paga aos professores de línguas pela SEEDUC-RJ, que chegava a dobrar os salários dos professores, deixou de ser paga e, assim, os educadores começaram a dar aulas em outras escolas para conseguir aumentar a renda mensal.¹⁰ O fim das gratificações desestimulou os educadores a participar do projeto, e vários docentes saíram de algumas escolas, com isso o projeto entrou em decadência, de acordo com informações da direção da escola escolar cedidas em entrevistas. Cerca de mil alunos foram atendidos pelo projeto entre 2014 e 2016. Outra questão que põe em risco a continuidade do projeto diz respeito a uma promessa da secretaria de que o certificado de conclusão do ensino médio seria simplesmente duplo, ou seja, teria validade aqui no Brasil e validade no país onde a língua é falada, o que não aconteceu.

Na supracitada nota ao jornal O Globo, em 2016, a SEEDUC-RJ negou a queda na qualidade do ensino de idiomas. A secretaria afirmou também que está ampliando o número de alunos atendidos e que os professores nunca foram exclusivos do projeto, ou seja, são antes de tudo servidores e professores de educação básica, e estão à disposição dos governos que os organiza da melhor forma para atender os interesses públicos e não a uma comunidade ou projeto específico.

⁸ Para a viabilização do programa, a SEEDUC-RJ assinou, em 2013, convênios com 11 novos parceiros do programa Dupla Escola nas áreas de Vocação Profissional (Telecomunicação, Saúde e Biotecnologia, Cozinha e Serviço, Tecnologia) e Idiomas (francês, inglês, espanhol, mandarim e turco). Na ocasião, o secretário de Estado de Educação, Wilson Risolia, falou sobre a oportunidade que os alunos da rede estão tendo de pensar no futuro profissional a longo prazo. Segundo ele, a meta da Secretaria é que, em dez anos, 100% da rede de Ensino Médio seja em formato Dupla Escola

⁹ Cada escola oferece uma opção de educação bilingue: CIEP 218 – Ministro Hermes Lima Brasil – Intercultural Brasil-Turquia – oferece aulas de turco e inglês e eixo em Física e Informática. A escola localiza-se em Duque de Caxias, na Baixada; Colégio Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto – localizada no Méier, unidade oferece ensino em Português-Espanhol e eixo em Ciências Humanas; CIEP 117 – Carlos Drummond de Andrade – Intercultural Brasil-Estados Unidos – Em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, escola oferece Inglês e eixo em Globalização; CIEP 449 – Leonel de Moura Brizola – Intercultural Brasil-França – Em Charitas, Niterói, unidade tem aulas de Francês e eixo em Biologia e Meio Ambiente; Colégio Matemático Joaquim Gomes de Sousa – Intercultural Brasil-China – Oferece Mandarim e Inglês e eixo em Ciências Exatas. Fica em Charitas, Niterói.

¹⁰ Cf.; <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/falta-de-verbas-ameaca-projeto-de-escolas-bilingues-estaduais-no-rio.ghtml>>. Acesso em 22/03/2021.

O caso foi investigado pelo Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MPRJ), pois o índice de denúncias das próprias comunidades chamou atenção das autoridades e da mídia. Destarte, em 2017, o MPRJ instaurou inquérito civil para apurar a informação de eventual retrocesso ou impacto negativo no programa Dupla Escola, da SEEDUC-RJ.¹¹ O projeto fornece ensino integral, profissionalizante e bilíngue a alunos da rede pública. A 2ª Promotoria de Justiça de Tutela Coletiva de Proteção à Educação resolveu investigar o caso após receber denúncias feitas por meio da Ouvidoria do MPRJ. As informações foram relativas à unidade situada na Zona Oeste.

De acordo com a 2ª Promotoria de Justiça de Tutela Coletiva de Proteção à Educação, há notícias, disponibilizadas por cidadãos, de risco à continuidade do programa. Tais notícias apontam, por exemplo, que os docentes lotados em unidades que desempenham o programa Dupla Escola deixariam de ser remunerados para exercer atividades peculiares a essas unidades, o que impactaria negativamente a condução de projetos e a maior disponibilidade de tempo para planejamento e orientação dos alunos.

O MPRJ, no ofício à SEEDUC-RJ, deu 30 dias para que a Secretaria se manifeste sobre as notícias recebidas pela 2ª Promotoria de Justiça de Tutela Coletiva de Proteção à Educação por meio da Ouvidoria do MPRJ. Foi requisitado, ainda, que a SEEDUC-RJ informe as unidades que integram o Programa Dupla Escola e as diretrizes dessa política educacional e esclareça se houve alteração no regime de trabalho ou de remuneração dos docentes lotados nesses colégios. Ademais, foi requisitado que o Estado informe como pretende manter a qualidade e a especificidade do serviço educacional oferecido, o que não foi possível verificar se foi acatado pois não há mais informações sobre o funcionamento do projeto nas escolas estaduais fluminenses, nem se a qualidade, anteriormente referida como inferior ao prometido, estabilizou-se.

Estado de São Paulo

Assim como no Paraná, a rede paulista também enfrenta algumas contradições para manter a oferta plurilíngue desde o início da implementação de seu projeto, ligado a interesses políticos e econômicos visando o Mercado Econômico do Sul (MERCOSUL), e não a preservação da identidade plurilinguística, como o que aconteceu no Paraná. Segundo Silva (2017, 2021) em 1986 o país atravessava um período de grave inflação. Dada essa circunstância instituiu-se, em fevereiro, o Plano Cruzado pelo Presidente da República José Sarney, que através de um pacote de medidas econômicas adotou o congelamento de preços e salários, e o fim da correção monetária nacional substituindo o cruzeiro. Em julho, Sarney e Raul Alfonsín, presidente da Argentina, firmam os acordos econômicos de integração mútua, base da criação do MERCOSUL, em Buenos Aires. Em novembro ocorreram as eleições gerais para governadores, senadores, deputados federais e estaduais. O candidato eleito ao governo do Estado de São Paulo foi Orestes Quercia cujo discurso de posse evidenciava a intenção de fortalecimento e integração entre o Brasil e os demais países da América do Sul através do ensino de Língua Espanhola nas escolas.

Devido a problemas de viabilização, o governo optou pela criação do CEL como a forma mais rápida de implantação, o que tornaria possível a abertura de algumas unidades naquele mesmo ano (SANTOS, 2011; GODOY, 2013; SILVA, 2017). A SE-SP, dando cumprimento à decisão política do Governo de integração latino-americana, constituiu uma Comissão, cujos membros pertenciam à USP e à UNESP, para a implantação das disciplinas de *Língua Espanhola* e de *História da América Latina* no quadro curricular

¹¹ Cf; < <https://www.mprj.mp.br/home/-/detalhe-noticia/visualizar/3102>>. Acesso em 22/06/2021.

das escolas estaduais. A criação do CEL surgiu como a medida mais viável para introdução da língua, uma vez que a inclusão de LEM no currículo escolar, era assegurada pelos dispositivos legais vigentes da época, porém, esse ensino concentrava-se no de língua inglesa. Então, por meio do Decreto nº 27.270, em 10 de agosto de 1987, foram criados os CEL, na rede estadual de Ensino.

Silva (2017) assevera que embora algumas unidades CEL tenham iniciado suas atividades ainda em 1987, a difusão dessas se deu gradativamente nas escolas da rede estadual efetivamente a partir do ano de 1988 tendo como foco inicialmente o ensino de espanhol, que perde exclusividade e passa a ser prioritário com a inclusão de outras LEM como o alemão, italiano, francês, japonês e italiano devido a pressões sociais pela inclusão de outras opções de línguas a partir de fevereiro de 1989, ou seja, devido a atos glotopolíticos liderados pelas comunidades escolares, foi possível driblar a intensão de oferta exclusiva do espanhol do governo e com isso tem-se o surgimento de espaços escolares multilíngues na rede estadual que tornou-se plurilíngue.

Até o primeiro semestre de 2001 os cursos constituíam-se de 6 estágios semestrais com duração de 72 horas distribuídos por dois níveis totalizando carga horária de 432 horas. A partir da publicação da Resolução SE nº85 de 13 de agosto de 2001, a carga horária desses cursos foi revista e ampliada. De acordo com o Artigo 7º da mesma Resolução, cada curso deveria ser planejado com uma carga horária total de 480 horas de aula organizados em dois Níveis (I e II), de forma a garantir a progressão continuada do ensino e da aprendizagem do aluno no idioma de sua opção.

No ano de 2014 houve a publicação da Resolução SE nº 44, de 13 de agosto de 2014, que dispunha sobre a organização e o funcionamento dos CEL, e dava providências correlatas. O documento estabelece o público-alvo que tem direito às vagas como sendo os alunos da rede estadual cursando a partir do 7º ano do EF ao EM, e incluiu os alunos do EM regular do Centro Paula Souza, e os da rede municipal que aderiram ao Programa São Paulo Faz Escola. Não são ofertadas vagas à comunidade, sendo o total de vagas exclusivas aos alunos da rede estadual.

O CEL da rede estadual paulista ainda se vincula e torna-se depende das instalações físicas das escolas, e ocupa somente os espaços ociosos. Os professores, são os mesmos do ensino regular, que devem afastar-se de sua disciplina para lecionar as línguas, caso sejam efetivos, ou sujeitar-se a um regime precário de contratação, assim como no Paraná, caso sejam temporários. Para atuar no CEL os profissionais efetivos e contratados podem concorrer no processo de atribuição de aulas. No entanto os profissionais devem se enquadrar em um dos três seguintes grupos dispostos no quadro 2:

Quadro 2 – Grupos de professores aptos à docência de línguas no CEL a partir da Resolução SE nº 44, 13-08- 2014 (por ordem de prioridade)

Professores habilitados	Professores qualificados	Profissionais com certificados de proficiência
-------------------------	--------------------------	--

Diploma de Licenciatura em Letras, com habilitação na língua objeto da docência.	Diploma de licenciatura em qualquer área; Certificado de conclusão de curso de língua estrangeira, com carga horária mínima de 360 horas.	Diploma de curso superior; Certificado de Proficiência em último nível ou grau
--	--	---

Fonte: Adaptado de Silva (2017)

Há uma contradição que afeta a permanência dos professores de LEM na rede estadual paulista: apesar de existir a oferta de ensino plurilíngue há mais de 30 anos na rede estadual, nunca houve realização de concursos para provimento de cargo efetivo nos componentes alemão, espanhol, francês, italiano, japonês e mandarim. Os interessados devem fazer um credenciamento junto às diretorias de ensino. Os professores portadores de licenciatura em Letras com habilitação na língua objeto de docência têm prioridade no processo de atribuição. Seguidos dos que possuem qualquer licenciatura e um certificado de conclusão de curso livre com carga horária mínima de 360 horas. Ainda é possível atribuir aulas a portador de qualquer curso superior e certificado de proficiência, desde que esse seja em último nível ou grau. Contudo esse profissional só pode assumir aulas no CEL comprovada a inexistência de professores do grupo habilitado ou qualificado, em casos em que as turmas em andamento não podem ser interrompidas como, por exemplo, em substituição a um docente em licença (saúde, maternidade, paternidade, férias etc.), sempre em regime temporário de contratação.

Em face ao exposto, percebe-se que, as condições de trabalho não são atrativas, com isso professores optam por prestar concursos para outros cargos no ensino regular da própria rede, visando estabilidade salarial e profissional, uma vez que, diferentemente do ensino regular, as aulas do CEL ficam atribuídas aos professores por um período de apenas um semestre, e, com a gradual desistência dos alunos, torna-se impossível ter uma carga horária que garanta ganhos satisfatórios. Isso também obriga os professores, coordenadores, pais e os próprios alunos, a percorrerem diversas escolas para captar novos alunos e formar novas turmas, pois caso haja número de alunos matriculados inferior ao estipulado pelas resoluções, conseqüentemente, o professor perde suas aulas, os alunos ficam sem professores e são desligados, e o coordenador tem sua portaria cessada, devendo voltar à sala de aula e a seu cargo de origem, retirando as aulas do professor que o estava substituindo, e que, ficará desempregado. Todo o exposto aqui também ocorre no CELEM, e não ocorre nos CIL do Distrito Federal já que as unidades são desvinculadas de escolas regulares e todos os profissionais que atuam são concursados em cargos específicos, o que inclui os professores de todas as línguas.

Por fim, percebe-se que sem esses agentes comunitários glotopolíticos a atividade de ensino-aprendizagem não seria possível, pois a própria organização do trabalho torna a viabilidade da atividade dependente da comunidade, onerando o Estado de suas responsabilidades no que tange às políticas públicas para o ensino plurilíngue. A passos morosos, três décadas de espera, luta, e resistência por parte das comunidades escolares, resultaram na elaboração das diretrizes curriculares da rede paulista – em documento separado e extraoficial, e não como componentes integrantes do novo Currículo Paulista –, a partir de 2020, mesmo que elas não estejam alinhadas às habilidades e competências da BNCC, diferentemente do ensino de língua inglesa.

Considerações finais

À guisa de conclusão retomamos nossas perguntas de pesquisa. Questionamo-nos, primeiramente, quais possíveis novos desafios abarcados pela Linguística Aplicada e pela Educação podem surgir com as novas normativas educacionais? Acreditamos que a educação linguística a partir de línguas minoritárias e não-hegemônicas já se encontrava em situação precária antes das reformas educacionais atuais: as línguas sempre foram ensinadas por profissionais não habilitados (licenciados em Letras); os objetos de ensino-aprendizagem nunca foram tratados como componentes curriculares oficiais; e, nunca houve a preocupação de inclusão das línguas ofertadas nos programas de livros didáticos. Todos esses problemas irão persistir mesmo após a implementação da BNCC e as atuais reformas, ou seja, os novos desafios, na verdade, serão dificuldades antigas que nunca foram superadas. Destarte, cabe aos cursos de Letras, a conscientização de seus alunos sobre a importância da obtenção de licenciaturas para a atuação nas escolas que ofertam ensino plurilíngue, em especial uma maior participação social das universidades que ofertam cursos de Letras orientais e eslavas, outrossim, um maior compromisso social dos professores, coordenadores e alunos dessas instituições com o ensino-aprendizagem dessas línguas no nível básico de ensino público. A maior participação social de egressos desses cursos pode reforçar a presença de licenciados nesses espaços para línguas minoritárias, e garantir maior legitimidade e seriedade às atividades educativas bi/plurilíngue em línguas como alemão, árabe, coreano, japonês e outras.

Nossa segunda questão refletia sobre de que forma é possível intervir nas questões de políticas linguísticas nacionais que afetam a educação, e contornar práticas monolíngues nos espaços escolares? Enquanto agentes glotopolíticos, cabe a nós, membros da sociedade, e responsáveis pela gestão *in vivo* das línguas, indagar os órgãos e entidades responsáveis pela elaboração de políticas públicas educacionais, e que fazem a gestão *in vitro* das línguas. Em outras palavras é premente que busquemos espaços para que nossas vozes sejam ouvidas, assim, conseguiremos que todas as histórias coletivas, e contextos sociais e culturas, sejam abarcados pelas leis e práticas que norteiam nossas vidas reais, não excluindo comunidades e sujeitos em detrimento a outros fatores.

Ademais, e por fim, é preciso observarmos como as contradições na atividade educativa podem contribuir para ora manter e ora excluir a diversidade plurilinguística dos espaços escolares, e reconhecermos que a instabilidade é um fator de risco ao plurilinguismo e multilinguismo nas escolas. A não especificidade de quais línguas poderiam ser ensinadas gerou uma diversidade linguística no ensino entre as redes, até 2017, pois segundo a LDB 9394/1966 qualquer língua poderia ser ensinada e escolhida pelas comunidades. A partir de 2017, o mesmo governo federal que outrora viabilizou a atividade de ensino plurilíngue, retirou o poder de escolha das comunidades e determinou o ensino obrigatório de inglês, excluindo as possibilidades de oferta de outras línguas. Outra contradição que garantiu o ensino plurilíngue até agora foi que qualquer profissional, mesmo sem a devida licenciatura, pode lecionar as línguas nas escolas. Além disso, somado às contradições de ingressos e atribuição de aulas aos docentes, a formação de salas multisseriadas garante a continuidade, mas compromete a qualidade dos estudos, o que não acontece no ensino regular, em especial no ensino de línguas hegemônicas.

Referências

BRASIL. **Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do BRASIL, Brasília, DF, 1996.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística - uma introdução crítica.** São Paulo: Parábola, 2002

- CALVET, Louis-Jean. *Language wars and linguistic politics*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- CALVET, Louis-Jean. *Por una ecoloxía das linguas do mundo*. Compostela: Edicións Laiovento, 2004.
- CALVET, Louis-Jean. *As Políticas Linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.
- DE VARENNES, F. **Language Rights as an Integral Part of Human Rights**. IJMS: International Journal on Multicultural Societies. 2001, vol. 3, no.1, pp. 15-25. UNESCO. ISSN 1817-4574. Disponível em :<www.unesco.org/shs/ijms/vol3/issue1/art2>. Acesso em 16/03/2021.
- DELONG, S. R. **Vitalidade linguística e construção de identidades de descendentes de poloneses no sul do Paraná**. Tese (Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, 2016. 212 p. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6105>. Acesso em 16/03/2021.
- DUBOC, A. p. **Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC**. in: Revista da Anpoll v. 1, nº 48, p. 10-22, Florianópolis, Jan./Jun.2019. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1255/1021>>. Acesso: 31/05/2020.
- ENGESTRÖM, Y. *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2nd ed). New York: Cambridge University Press, 1987.
- ENGESTRÖM, Y. *From design experiments to formative interventions*. In: Theory & Psychology, 21(5), p. 598-628, 2011. <https://doi.org/10.1177/0959354311419252>
- ENGESTRÖM, Y. *From teams to knots: activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Nova York: Cambridge, 2008.
- ENGESTRÖM, Y. *Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice*, in: Y. ENGESTRÖM *et al.* Perspectives on Activity Theory. Cambridge: Cambridge University Press, p. 377-406, 1999.
- ENGESTRÖM, Y. *Studies in expansive learning: Learning what is not yet there*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.
- ENGESTRÖM, Y. *From individual action to collective activity and back: Developmental work research as an interventionist methodology*. In: LUFF, P. (Org.), *Workplace studies: Recovering work practice and informing system design*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 150-166, 2000.
- ENGESTRÖM, Y; SANNINO, A. *Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges*. In: Educational Research Review, 5, p. 1-24, 2010.
- ENGESTRÖM, Y; SANNINO, A.; VIRKKUNEN, J. *On the methodological demands of formative interventions*. Mind, Culture, and Activity, 21(2), p. 118-128, 2014.
- ENGESTRÖM, Y. *Expansive Learning at work: toward and activity theoretical reconceptualization*. In: Journal of Education and Work, v. 14, n 1, p.133-153, 2001.
- GUESPIN, L.; MARCELLESI, Jean-Baptiste M. *Pour la Glottopolitique. Langages*, n. 83, 1986, p. 5-34.
- HAMEL, R. E. **Direitos linguísticos como direitos humanos: debates e perspectivas**. IN: OLIVEIRA, OLIVEIRA, G. M. (org.). Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Novas perspectivas em política linguística. Campinas: Mercado de Línguas, IPOL, ALB, 2003, pp. 47-80.
- LAGARES, X. C. **Qual Política Linguística? Desafios Glotopolíticos Contemporâneos**. São Paulo: Parábola, 2018.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

- LIBERALI, F. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Richmond, 2009.
- OLIVEIRA, G. M. de (org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em política linguística**. Campinas: Mercado das Letras, ALAB; Florianópolis: IPOL, 2003.
- Organização das Nações Unidas [ONU]. **Declaração universal dos direitos humanos**. 1948. Disponível em <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em 01/12/2020.
- PORTELA, J. C. **Práticas didáticas: um estudo sobre os manuais brasileiros de semiótica greimasiana**. 2008. 181 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2008.
- RODRIGUES, F. S. C. **Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro**. 2010. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- ROTHER, E. T. **Revisão sistemática X revisão narrativa**. Acta paul. enferm., São Paulo, v. 20, n. 2, pág. v-vi, junho de 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000200001&lng=en&nrm=iso>. acesso em 24 de abril de 2021. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001> .
- SÃO PAULO. **Decreto nº 27.270, 10 de agosto de 1987. Dispõe sobre a regularização e criação dos Centros de estudos de Línguas do Estado de São Paulo**. São Paulo, 1987.
- SÃO PAULO. **Resolução SE nº 271, de 20 de novembro de 1987, dispõe sobre o funcionamento e as atividades dos Centros de Estudos de Línguas e dá providências correlatas**. São Paulo, 1987.
- SILVA, O. O. **A evolução do ensino de língua japonesa nas escolas públicas do estado de São Paulo através da análise e crítica de dois livros didáticos de japonês – LE**. Estudos Japoneses, [S. l.], n. 43, p. 129-148, 2020. DOI: 10.11606/issn.2447-7125.vi43p129-148. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ej/article/view/186228>. Acesso em: 21 jun. 2021.
- SILVA, O. O. **De línguas minorizadas dos núcleos de imigrantes a disciplinas escolares da educação básica: o ensino de línguas alóctones nas redes públicas estaduais sob a perspectiva glotopolítica**. In: COTINGUIBA, M. L. P.; TONDINELI, P. G. (Org.). Contextos de aprendizagem e de descrição de línguas autóctones e alóctones. 1ed.Porto Velho: Edufro, 2021.
- SILVA, O. O. **O Centro de Estudos de Línguas (CEL) na história do ensino de língua japonesa nas escolas públicas paulistas**. 2017.178f. Dissertação de Mestrado (Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente (1934)**. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (1934)**. 7ª ed. São Paulo: Ícone, 2001
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. S/L [Edição eletrônica]: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **The Genesis of Higher Mental Functions**. In: WERTSCH, James. The Concept of Activity in Soviet Psychology: An Introduction. M.E. Sharpe, Inc. New York: USA, 1981.