

Artigos

A educação linguística do futuro: Por/entre as múltiplas linguagens do humano

An educational linguistics for the future: Approaching the multiple languages of humaning

Alan Silvio Ribeiro Carneiro¹

RESUMO

As pesquisas de Marilda do Couto Cavalcanti representam um marco nas ciências da linguagem no Brasil. Para além da sua contribuição na construção da linguística aplicada como um espaço de reflexão (Cavalcanti, 1986), as investigações da pesquisadora e colaboradores(as) deram visibilidade às práticas de bilinguismo e às demandas políticas por educação bilíngue em contextos de minorias ou maiorias minoritizadas no país (Cavalcanti, 1999). Embora vinculada a um outro contexto de debates, a saber, o da proliferação de escolas bilíngues português–inglês no Brasil, a recente publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (Conselho Nacional de Educação, 2020b) aponta para a consolidação dos debates em torno dessa temática, mas também para as contradições que permeiam as próprias ideias de bilinguismo e educação bilíngue no contexto brasileiro. Tomando como inspiração

1. Escola de Filosofia, Letras e Ciências, Humanas (EFLCH), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Guarulhos – Brasil <https://orcid.org/0000-0001-6315-6676>. E-mail: alan.unifesp@gmail.com.



This content is licensed under a Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use and distribution, provided the original author and source are credited.

as reflexões metateóricas e metametodológicas de Cavalcanti (2006), o presente artigo busca produzir uma avaliação crítica desse documento e debater perspectivas para uma educação linguística ampliada, tanto na formação de professores quanto em outros espaços educacionais escolares formais ou não (Cavalcanti, 2011 e 2013) que possam responder às necessidades educacionais brasileiras contemporâneas.

Palavras-chave: *políticas linguísticas e educacionais; educação linguística; educação bilíngue; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue.*

ABSTRACT

Marilda do Couto Cavalcanti's research represents a milestone in the language sciences in Brazil. In addition to her contribution to the construction of applied linguistics as a field of studies (Cavalcanti, 1986), her investigations alongside her collaborators gave visibility to bilingualism and the political demands for bilingual education in minority and minoritized contexts in the country (Cavalcanti, 1999). Although linked to another context of debates, namely, the proliferation of bilingual Portuguese-English schools in Brazil, the recent publication of the National Curriculum Guidelines for Plurilingual Education (Conselho Nacional de Educação, 2020b) indicates the consolidation of debates around this thematic, but also contradictions that permeate the very ideas of bilingualism and bilingual education in the Brazilian context. Taking as inspiration the meta-theoretical and meta-methodological reflections of Cavalcanti (2006), this article seeks to produce a critical evaluation of this document and discuss perspectives for an expanded linguistic education, both in teacher education and in other formal and non-formal educational spaces (Cavalcanti, 2011 and 2013) that could respond to contemporary Brazilian educational needs.

Keywords: *Language-in-education policies; educational linguistics; bilingual education; National Curriculum Guidelines for Plurilingual Education.*

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, a pura cientificidade, é frívola ilusão. (...)

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo. (Freire, 2011, p. 15-16)

1. Entre o silêncio e a inquietude: a construção de um olhar rigoroso e arguto para o que chamamos e não chamamos de “língua”

Quem teve a oportunidade de conhecer o Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da Unicamp, nos anos 2000, conheceu um projeto intelectual maduro, complexo e marcado pelos mais diversos debates. O projeto de Antônio Cândido de um instituto que pudesse dar conta de pensar língua, literatura e cultura por uma perspectiva brasileira e a partir das especificidades das dinâmicas históricas e sociais dos usos e das configurações das práticas de linguagem no Brasil deu margem, entretanto, para a criação de um lugar de reflexão marcado pela multiplicidade. Longe de representações homogêneas sobre a nação, os projetos de pesquisa que se consolidaram nesse espaço acabaram por revelar o caráter multifacetado da(s) literatura(s), da(s) língua(s) e da(s) cultura(s) brasileira(s) e as suas interações com outros universos culturais.

Embora representando um projeto intelectual maduro, o IEL dessa época respirava um ar de jovialidade com a expansão de fronteiras do conhecimento e dos significados da universidade pública. Como graduando, participar desse espaço acadêmico estava para muito além das salas de aula. Eram nas conversas com nossos mestres no corredor, nas cantinas e na Arcádia, o pátio central do instituto, que, mais do que um conjunto de conteúdos dos vários campos de conhecimento, aprendia-se sobre valores acadêmicos, ética em pesquisa e os sentidos do saber como força social motriz da mudança e ferramenta de combate às desigualdades em um país que se estruturou a partir delas. Esse aprendizado, no entanto, dava-se, talvez, mais por mimese do que por observação e reprodução consciente. É impossível descobrir exatamente o que aprendi com quem.

Mas, ao longo dos meus anos de formação na graduação, no mestrado e no doutorado no IEL, foram figuras como a de Marilda do Couto Cavalcanti, entre as de outros professores, que mais me ensinaram pela postura intelectual caracterizada pela humildade diante do que se pode conhecer, pela coerência em termos de trajetória acadêmica e política e pela rigorosidade metodológica e a vontade de arriscar teoricamente. Uma postura marcada, dessa forma, por um olhar arguto que se desdobra em uma sagacidade e uma engenhosidade que, pela desconfiança de respostas demasiadamente simples para questões complexas, interroga e busca sempre novas perguntas e novos caminhos.

Para Cavalcanti, mais do que a estabilidade dos sentidos, inspirada pelas linhagens críticas e pós-coloniais de reflexão sobre a língua(gem), é importante pensar nas suas potenciais instabilidades. Nessa orientação, cabe sempre refletir, considerando a saturação ideológica dos conceitos, sobre o que chamamos e não chamamos de “língua”, por quais razões, em quais circunstâncias e com quais implicações políticas.

Essa postura de Cavalcanti, portanto, aponta para a organização dos nossos modos ideológicos de conceber e construir o mundo em que vivemos e ao mesmo tempo desvelar possibilidades de imaginarmos outros mundos. Por essa razão, o pensamento de Cavalcanti não é caracterizado por afirmações e certezas, mas por digressões e ponderações, marcadas no texto, nas notas de rodapé, nas citações ou ainda nas referências bibliográficas que caracterizam a sua particular reflexividade que afirma ao duvidar e convida para um pensar juntos.

A reflexividade de Cavalcanti é diferente de outras formas de reflexividade. Trata-se de uma reflexividade radical, que não se restringe a considerar apenas a posição do pesquisador em constante fluxo e em constante mudança na própria produção da pesquisa e em sua relação com os participantes da investigação. Essa reflexividade também pressupõe que os modos de construir metodologias e de teorizar a partir da pesquisa estão também em constante mudança – daí sua prefixação de metodologia e de teoria com “meta-” (Cavalcanti, 2006). Esse profundo fazer reflexivo traduz-se ainda no fato de nenhuma configuração de modos de organizar campos de conhecimento poder ser tomada como um dado naturalizado de interpretação da realidade. O pensar de Cavalcanti é um pensar ciente de sua provisoriedade.

É nesse sentido que os gestos epistemológicos pelos quais Cavalcanti é reconhecida, no estabelecimento, no Brasil, da linguística aplicada (Cavalcanti, 1986) ou da educação bilíngue (1999), não devem ser tomados como gestos que desenham contornos à caneta, mas como gestos que esboçam imagens feitas a lápis que podem ser apagadas e refeitas, de acordo com necessidades situadas. Assim sendo, por entre as múltiplas contingências de diferentes tempos e espaços, os gestos criadores de Cavalcanti configuraram-se como um convite ao engajamento e à construção de percursos inéditos nesses campos de saber.

Podemos projetar a metáfora do caleidoscópio desenvolvida por César e Cavalcanti (2007) para pensar o conceito de “língua”, no seu constante processo de mudança e transformação, nos campos epistemológicos que Cavalcanti se engajou:

O caleidoscópio sendo feito por diversos pedaços, cores, formas e combinações é um jogo de (im)possibilidades fortuitas e, ao mesmo tempo, acondicionadas pelo contexto e pelos elementos, um jogo que se explica sempre fugazmente no exato momento em que o objeto é colocado na mira do olho e a mão o movimentada; depois, um instante depois, já é outra coisa. (César & Cavalcanti, 2007, p. 61)

Ao enumerar os diversos pedaços, cores, formas e suas potenciais combinações, as autoras destacam a multiplicidade ontológica das materialidades que configuram as realidades com as quais o pesquisador se engaja e os seus múltiplos condicionantes. Embora as autoras estejam falando da noção de língua, essa projeção pode ser pensada em relação a outras dimensões da realidade como o que é chamado de cultura ou de sociedade, que são sempre projeções construídas a partir de olhares situados.

Por isso, as autoras apontam também para a importância de se considerar a dimensão do olhar que interpreta os múltiplos desenhos complexos que se formam no caleidoscópio, mas também os movimentos das mãos dos sujeitos que produzem essas imagens específicas. As autoras conectam assim, as dimensões ontológicas com as dimensões epistemológicas e suas implicações éticas, ao considerarem que estamos sempre co-criando a realidade em que vivemos nos nossos gestos interpretativos, mas também nas nossas ações e intervenções em múltiplos contextos.

É por isso que os gestos epistemológicos de Cavalcanti devem ser pensados como gestos ético-onto-epistemológicos (Barad, 2014). Dessa forma, para além de convites para pensar e interpretar, eles são também convites para se engajar e projetar novos modos de conhecer, levando em conta o papel central do conhecimento na construção de outras realidades.

É com esse horizonte em vista que neste artigo retomo brevemente, na seção 2, os modos pelos quais Cavalcanti construiu um enquadramento para o bilinguismo, a educação bilíngue e, por conseguinte, a formação de professores, para então discutir criticamente, na seção 3, as Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue (Conselho Nacional de Educação, 2020b), indicando, na seção final, possibilidades de pensarmos na atualidade em uma educação linguística ampliada nos termos de Cavalcanti (2013), mas também apontando mais além. Considero que a proposta da autora é representativa dos projetos amplos de cidadania que constituem o legado mais importante da geração de intelectuais da qual Marilda do Couto Cavalcanti é parte. Uma geração que encampou diferentes lutas contra as desigualdades históricas brasileiras e ao mesmo tempo ousou esperar outros futuros², indicando a necessidade de caminharmos com uma esperança crítica (Freire, 2011), ou como afirma Richter (2006), a partir de Bloch, uma esperança desapontada, inspirada por uma dialética negativa que ciente de suas possibilidades de não ser, continua a buscar outros caminhos.

2. Construir e desconstruir no enredar da pesquisa: reivindicando a educação bilíngue no Brasil

Cavalcanti (1999) posiciona-se na década de 1990 de modo crítico em relação ao mito do monolinguismo e ao histórico apagamento da diversidade linguística no Brasil. Em parceria, com Maher – primeiro sua orientanda, depois parceira de investigações e colega de trabalho na Unicamp – Cavalcanti inicia um projeto de pesquisa amplo e ambicioso que busca visibilizar as diversas nações indígenas, suas culturas

2. A figura de Paulo Freire está presente no imaginário da Unicamp como instituição (ver, por exemplo, Fernandes, Alvarenga e Spigolon (2017)), mas só recentemente, por iniciativa de estudantes, um prédio da instituição foi batizado com seu nome (Sugimoto, 2019).

e suas línguas e que aos pouco amplia-se no sentido de pensar outros contextos, sujeitos e línguas invisibilizados (as) e/ou minoritarizados (as) como os de imigração, surdez, fronteira, rurais, periféricos e racializados, entre outros³.

Na crítica ao imaginário monolíngue brasileiro, Cavalcanti aponta o multilinguismo como o dado de realidade global que reiteradamente foi apagado pelos projetos de nação inspirados pelas ideologias articuladas em torno da ideia de um povo, uma língua e uma nação. Embora como destaca a autora (Cavalcanti, 2011), a realidade tenha se alterado ao longo do tempo com o reconhecimento ainda na década de 1990, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), da diversidade linguística e cultural brasileira, esse reconhecimento, ao menos nos documentos de política educacional e linguística, tem implicado mais em um reconhecimento formal, como ocorre também na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2018), do que em uma forma de reconhecimento prático e real da diversidade linguística das comunidades e dos sujeitos que falam diferentes línguas.

Nesse mesmo sentido, mesmo a virada na última década para o multilinguismo nos estudos de sociolinguística e linguística aplicada que influenciou o cenário brasileiro, indicia ainda uma apropriação superficial da temática que não necessariamente se engaja com o histórico de reflexões sobre a complexidade dos fenômenos envolvidos nos usos de múltiplas língua(gen)s em contextos multilíngues (para essa crítica, ver, por exemplo, Bagga-Gupta e Carneiro, 2021). Tendo isso em vista, o embate central da autora, ao longo de suas reflexões, envolve combater visões que circulam em diversos espaços sociais em relação às ideologias linguísticas em torno da ideia de língua – tanto as que reproduzem o mito do monolinguismo, como as que reconhecem o multilinguismo a partir de um olhar objetificado para a diversidade linguística, que apaga as desigualdades, os preconceitos e a estigmatização em contextos plurilíngues. Para Cavalcanti, na linha das reflexões

3. No repositório de teses e dissertações da Unicamp (<http://repositorio.unicamp.br/>), é possível conhecer os trabalhos orientados no âmbito do grupo de pesquisa “Vozes na Escola - Cultura, identidade em Cenários Sociolinguisticamente Complexos (Implicações para Formação de Professores em Contextos Bilingues e/ou Bidialetais)”, por Marilda do Couto Cavalcanti e Terezinha de Jesus Machado Maher.

em torno da economia política da linguagem⁴, a questão central não envolve somente a relação entre homogeneidade e heterogeneidade linguística, mas a tensão entre (in)visibilidade e reconhecimento.

É nessa perspectiva que Marilda do Couto Cavalcanti pensa no bilinguismo, de forma provocativa, a partir de uma articulação inco-mum, inclusive na literatura sociolinguística internacional, com o que ela chama de bidialetalismo, o uso de variedades linguísticas prestigiadas e não prestigiadas em contextos de suposto monolinguismo como ocorre no contexto brasileiro. Cavalcanti ainda estende a reflexão para pensar que os contextos bilíngues podem comportar o uso de múltiplas variedades linguísticas que podem ser denominadas de diversas formas ou ainda de recursos que não necessariamente são nomeados ou podem ser subsumidos sob a ideia de língua (tal qual a noção legada pelos estudos linguísticos) ou de variedade (tal como destacada pela sociolinguística) e por noções de senso comum que circulam em torno dessas ideias.

Sem subscrever às teorizações dos campos linguístico e socio-linguístico e pensando de modo transdisciplinar, Cavalcanti subverte as relações de hierarquização entre campos de saber estabelecidos e seus objetos e aponta para o caráter político das definições em torno de língua, das construções das ideias de variedade linguística e de multilinguismo. Ao destacar a dinâmica dos usos de línguas hegemônicas e de línguas minoritárias, Cavalcanti indica a complexidade sociocultural que está presente em quaisquer contextos de desigualdade econômica, social, cultural e linguística atingindo grupos minoritários ou majorias tratadas como minorias, os grupos minoritarizados, de forma violenta ao negar-lhes o reconhecimento daquilo que subjetivamente os posiciona no mundo: as suas vozes constituídas a partir dos recursos linguísticos que têm, mas também de seus corpos, suas performances, suas trajetórias e histórias.

É por esse ângulo que, também de forma provocativa, Cavalcanti interroga quem é o falante bilíngue e o que é a educação bilíngue no

4. Marilda do Couto Cavalcanti manteve diálogo ao longo de sua carreira com diversos intelectuais de diferentes países, mas vale destacar o diálogo produzido com as organizadoras e os autores reunidos na obra *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference* (Heller & Martin-Jones, 2001), no qual ela participa como autora e que é um marco nos estudos de política linguística pela perspectiva da economia política da linguagem.

contexto brasileiro. O falante bilíngue ideal construído nas teorizações linguísticas do século XX e que posteriormente passam a circular nos imaginários de senso comum é o do falante que tem o domínio perfeito de duas línguas como um “falante nativo” – outro construto problemático dos estudos linguísticos. Cavalcanti questiona esse falante bilíngue ideal e afirma o lugar do falante de língua minoritária que não é reconhecido pela sociedade do entorno e nem se reconhece como falante bilíngue (Cavalcanti, 2011).

O não reconhecimento desses falantes e desses falares bilíngues tem a ver com processos históricos e sociais de desvalorização desses sujeitos e de suas comunidades. Tais processos estão relacionados a formas de construção da nação, nas quais determinadas heranças culturais e determinadas línguas são valorizadas e outras não. No caso brasileiro, são valorizadas as línguas padrão europeias em detrimento das línguas africanas, indígenas, de fronteira e de sinais, entre outras (Cavalcanti, 1999)⁵. Esse não reconhecimento do bilinguismo desses falantes contribui também para que o entendimento de senso comum sobre educação bilíngue⁶ no Brasil seja, ainda hoje, o que está vinculado a línguas consideradas de prestígio. Uma das designações para esse ensino é “educação bilíngue de elite”, um modelo educacional, diversamente organizado, por meio do qual crianças (brasileiras ou estrangeiras) provenientes de famílias com alto poder aquisitivo são escolarizadas em escolas que ofertam o ensino em duas línguas padrão, geralmente, inglês, francês ou alemão. Esse modelo educacional funciona como parte dos mecanismos de reprodução de distinção das elites por meio da aquisição de um capital linguístico de difícil acesso para a maioria da população. A recente popularização de escolas bilíngues de prestígio nas grandes cidades brasileiras, longe de representar uma ampliação na democratização do ensino dessas línguas, tem criado um sistema cada vez mais estratificado de escolas que se distinguem não somente pelos seus projetos pedagógicos e pelo número de línguas ofertadas na escolarização, mas também pelo valor de suas mensalidades.

5. Esse é um processo contínuo, mas muito intenso, principalmente, na modernidade, de construção de estados-nação, a partir da macroideologia linguística que remete à articulação de um povo e uma língua (para uma crítica, ver, por exemplo, Mignolo, 2000).

6. O termo educação bilíngue tem referentes múltiplos, nos Estados Unidos, por exemplo, o termo historicamente ficou associado à educação dos imigrantes latino-americanos e por isso tornou-se um termo estigmatizado.

Dessa forma, é possível afirmar que a educação bilíngue para grupos minoritários, foco das pesquisas de Cavalcanti e seus colaboradores e colaboradoras, é o espelho invertido da educação bilíngue de prestígio ou de elite no contexto brasileiro. Ao destacar esse espelhamento, as reflexões da autora (Cavalcanti, 1999) indiciam o funcionamento estrutural da economia política da linguagem brasileira, na qual o acesso a uma multiplicidade de recursos linguísticos e educacionais é correlato ao lugar social ocupado pelo sujeito e ao seu reconhecimento. Às margens, as crianças e adolescentes indígenas, surdas e que vivem na fronteira, entre outras, convivem com a precariedade de políticas, de recursos e possibilidades de aprendizado das próprias línguas comunitárias e também com a estigmatização social. Ao centro, as crianças e adolescentes das classes mais abastadas aprendem em contextos nos quais há autonomia no desenho das políticas, recursos de toda sorte e amplas possibilidades de aprendizado de diferentes línguas de prestígio, o que tem como efeito a aquisição de um capital linguístico que produz distinção.

Estruturalmente, entre o “centro” e as “margens” estão os múltiplos contextos de ensino da rede educacional pública e, em alguma medida também, da rede privada brasileira. Neles, o reconhecimento *de jure* nas políticas públicas da heterogeneidade linguística e cultural brasileira não tem levado ao reconhecimento *de facto* dos conhecimentos, das culturas e das língua(gen)s que as crianças e jovens das classes populares trazem para a escola. Ele não tem possibilitado também, de forma efetiva, o acesso ao aprendizado da língua inglesa, do espanhol e de outras línguas estrangeiras prestigiadas. Não há também discussões nesses contextos sobre a importância do aprendizado de línguas de outras minorias ou grupos minoritarizados por meio do qual muitas dessas crianças e jovens poderiam construir uma relação positiva com as suas ancestralidades indígenas e/ou africanas.

Desse modo, muitas das questões colocadas por Cavalcanti (1999), infelizmente, se atualizam de diferentes formas, talvez porque, na sociedade brasileira, o funcionamento das desigualdades altera-se, mas não a estrutura de base que lhe dá forma. Assim sendo, os desafios de reconhecimento de populações minoritárias e maiorias minoritizadas continuam presentes. É nessa direção que Cavalcanti tem defendido como estratégia uma *educação linguística ampliada* (Cavalcanti,

2013)⁷ que focalize a educação linguística por um olhar sócio-histórico e culturalmente situado que pense as língua(gen)s, considerando seu funcionamento intrínseco e extrínseco como uma chave importante para a desconstrução dos processos de reprodução das desigualdades na educação brasileira. É a partir desses posicionamentos de Cavalcanti que o presente artigo pretende fazer uma leitura crítica de um documento educacional que foi publicado recentemente no cenário brasileiro, a saber, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (Conselho Nacional de Educação, 2020b).

3. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue: a consolidação de um documento em meio às contradições do tempo presente

Embora os avanços em direção ao que Cavalcanti aponta como a necessidade de uma educação linguística ampliada, importante tanto na formação dos professores como nas práticas educacionais que eles desenvolvem, ainda sejam frágeis, é inegável que esses avanços existem: a construção dos referenciais curriculares (Ministério da Educação, 1998) e das diretrizes para educação escolar indígena e para formação de professores (Ministério da Educação, 2013 e Conselho Nacional de Educação, 2015) e o estabelecimento de licenciaturas interculturais indígenas são avanços no campo dessas práticas educativas. A oficialização parcial da Libras (Lei Nº 10.436, 2002)⁸, a regulamentação do trabalho de professor e intérprete de Libras (Decreto Nº 5.626, 2005) e a institucionalização de cursos de Letras nesse campo representaram também mudanças importantes para a comunidade surda (ver Silva & Favorito, 2018). Além disso, o Programa de Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF) (2005-2016) representou a construção de uma política educacional intercultural nas fronteiras brasileiras que

7. Nas palavras de Cavalcanti (2013, p. 226) “A educação linguística do professor de línguas não pode ser somente linguística, ela precisa ser sofisticadamente inter- e transdisciplinar, socialmente engajada, antropológicamente atenta, plural em seu foco, para incluir os estudos do letramento, os estudos sobre multilinguismo com as questões de intercompreensão e de práticas translingues, os estudos sobre transculturalismo.”

8. A Lei 10.436/2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, mas não altera a Constituição Federal que define o português como língua oficial (ver Brasil, 2002).

permitiu uma valorização positiva das identidades transfronteiriças (ver Oliveira & Morello, 2019).

Já a Lei 10.639/03, substituída pela Lei 11.645/08, voltada para a ensino das histórias e das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, bem como outras diretrizes curriculares voltadas para grupos específicos como a educação do campo, para escolas quilombolas, crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, entre outras (Ministério da Educação, 2013), que são o resultado de lutas políticas travadas por complexas articulações de redes entre acadêmicos, movimentos sociais e militantes, apontam para conquistas rumo a políticas de educação que reconheçam a diversidade das maiorias minoritizadas e o atendimento das necessidades específicas de grupos minoritários.

Assim sendo, essas conquistas não têm a ver com projetos individuais, mas com as redes de colaboração forjadas nas lutas políticas na intersecção dos campos político e educacional brasileiros. Essas redes são parte de um processo de consolidação dos ideários de uma geração que ousou sonhar (ou pensando aqui com Paulo Freire, esperar) no período pós-ditadura e, sobretudo, após a Constituição de 1988, uma nação que garantisse plenos direitos para todos os seus cidadãos. Os avanços educacionais brasileiros nas décadas de 1990, 2000 e 2010 são o resultado de suas lutas, sendo que muitos intelectuais vieram a ocupar cargos e a desenhar políticas públicas nesse período.

Embora a invisibilidade do bilinguismo, da educação bilíngue e da escolarização em contextos de minorias linguísticas ainda seja uma questão para a sociedade brasileira, a sua relativa visibilização nos espaços acadêmicos e no desenvolvimento de políticas públicas contribuem para possibilidades de reivindicação do direito à educação para essas populações. Nesse sentido, vale destacar que a luta continua e que muitas das políticas projetadas nunca foram implementadas. As populações indígenas continuam travando batalhas pela educação escolar bilíngue e intercultural e pelos cursos de formação de professores indígenas. As populações surdas continuam lutando para o reconhecimento da Libras como língua oficial na Constituição Federal, enquanto o PEIBF foi extinto e não há perspectivas de retorno da política, o que marginaliza a educação linguística das populações de fronteira.

É com esse enquadramento crítico que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (Conselho Nacional de Educação, 2020b) devem ser interrogadas: elas vêm para fortalecer as políticas de educação bilíngue já existentes para grupos minoritários no Brasil? Elas vêm promover um reconhecimento social mais amplo das especificidades e das necessidades educacionais e linguísticas desses grupos? Elas fazem um debate sobre educação bilíngue que considera a complexidade das práticas linguísticas heteroglóssicas presentes no cenário brasileiro? Elas vêm problematizar o ensino de língua materna na sua variedade padrão para as majorias minoritarizadas e o acesso ao aprendizado de línguas adicionais diversas na escola básica?

A resposta para todas essas perguntas poderia ser um “não” categórico ou um “sim, parcialmente”, a depender da orientação política do interlocutor ou do seu posicionamento em relação ao debate sobre educação bilíngue no Brasil e internacionalmente. Considerando o meu alinhamento em relação às discussões de Cavalcanti e colaboradores e colaboradoras, a minha resposta é o “não” categórico. Isso não significa, vale dizer, que as questões da educação bilíngue para grupos minoritários não sejam abordadas no documento. A questão é o modo como elas são abordadas e de forma paralela a qual tipo de educação bilíngue. Ainda que pese o esforço de pesquisa empreendido pelos conselheiros do Conselho Nacional de Educação (CNE) na elaboração do documento, inclusive, com uma consulta pública⁹, a área de políticas linguísticas é um campo que envolve múltiplas teorizações e orientações ideológicas.

O Parecer CNE/CEB 2/2020 está organizado em três itens: I – Relatório, II – Voto da Comissão e III – Decisão da Câmara, seguido de Referências e da proposta de Resolução com as Diretrizes Curri-

9. Houve um chamamento público no dia 2 de junho de 2020 para que fosse comentada uma primeira versão do documento. Consegui identificar em pesquisas duas manifestações, uma do Grupo de Estudos de Educação Bilíngue (GEEB), que é parte do grupo de pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE), da PUC-SP (Grupo, 2020), e uma da Federação Brasileira de Professores de Francês (Federação, 2020). Infelizmente, em função das restrições de espaço, tratarei neste artigo apenas da versão final e não considerarei a primeira versão publicada, os comentários e o que foi incorporado a partir das sugestões.

culares Nacionais para a Educação Plurilíngue em si¹⁰. O item mais importante em termos de conteúdo é o item I – Relatório, organizado da seguinte forma: a) Histórico, com uma justificativa para a construção das referidas diretrizes em função da ampliação das escolas bilíngues no Brasil, seguido por uma enumeração das experiências brasileiras institucionalizadas de educação bilíngue; b) uma discussão sobre fundamentos legais para o estabelecimento das diretrizes, seguida por uma discussão sobre os conceitos de bilinguismo e educação bilíngue, educação bilíngue na América Latina, educação plurilíngue no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a educação plurilíngue, finalizando com c) Recomendações.

Há muitas questões que poderiam ser problematizadas no documento, mas, dadas as restrições de espaço neste artigo, pretendo criticá-lo a partir de três eixos ideológicos principais que estão internamente em contraponto: o primeiro envolve a relação entre a língua portuguesa e a diversidade linguística e o multilinguismo; o segundo remete à tensa relação entre educação como um direito em contextos de minorias e educação bilíngue como um recurso de distinção social e o terceiro, por fim, remete à relação entre as diretrizes que são propostas para educação bilíngue no documento e a necessidade de uma política de educação linguística ampliada no combate às desigualdades linguísticas.

Rumo a uma nação diversa e harmoniosa?

[...] Se no passado trilhamos percursos sombreados pelo silenciamento de línguas e culturas, buscando a exclusividade da língua portuguesa, já é tempo de rumarmos na direção de políticas educacionais de valorização, respeito e congraçamento da diversidade cultural e linguística do Brasil – que contempla centenas de línguas indígenas, pelo menos 30 de comunidades descendentes de imigrantes e as práticas linguísticas tradicionais das comunidades afro-brasileiras, em especial as quilombolas. [...] (Conselho Nacional de Educação, 2020b, p. 4)

10. No Conselho Nacional de Educação, o Parecer é um pronunciamento do conselho sobre uma determinada matéria e uma Resolução é o ato decorrente do Parecer que estabelece determinadas normas. Essas normas somente são válidas após a homologação pelo Ministro da Educação, o que ainda não ocorreu em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue.

[...] Mesmo com essas conquistas, o Movimento Surdo Brasileiro (MSB) ainda se ressentido de normas que regulamentem os seus direitos educacionais. No caso das populações indígenas, o problema é, sobretudo, o descumprimento de direitos já arrolados em leis e normas. [...] (Conselho Nacional de Educação, 2020b, p. 5)

O documento é iniciado com uma discussão que projeta primeiramente o CNE como o lugar de discussão das diretrizes educacionais brasileiras e, por isso, como o espaço para que se discuta a educação bilíngue, considerando a expansão recente dessa modalidade. É partindo dessa prerrogativa que o documento no item *1. Histórico*, entre as páginas 1 a 8, apresenta as experiências já referidas neste artigo com a educação bilíngue para populações indígenas, de surdos e em contexto de fronteira como exemplos desse tipo de política no Brasil.

Os dois excertos selecionados acima apontam para o tom do texto que, ao mesmo tempo em que projeta um imaginário de uma nação que está rumando em direção a “políticas educacionais de valorização, respeito e congraçamento da diversidade cultural e linguística do Brasil”, o contrasta com o “ressentimento” do Movimento Surdo Brasileiro em relação à ausência de normas “que regulamentem os seus direitos educacionais” e no caso das populações indígenas, “o descumprimento de direitos já arrolados em leis e normas”.

Esse tom de contraste poderia dar a entender que o documento tem uma perspectiva crítica no que se refere a essas problemáticas. No entanto, na minha avaliação, a estratégia discursiva parece ser outra: os exemplos são apresentados como parte de uma narrativa de evolução das políticas de educação bilíngue no Brasil, destacando o sucesso na implementação dessas políticas e minimizando os potenciais problemas envolvidos nesse processo. Deixa-se, assim, de reconhecer que, de fato, essas políticas, ainda estão inconclusas. Dessa forma, o item *1. Histórico* do documento reproduz implicitamente um topos comum do processo de construção recente da nação brasileira: o de uma nação que se projeta como reconhecendo a diversidade cultural e, mais recentemente, a diversidade linguística, no entanto, sem desdobrar esse reconhecimento em políticas concretas para a inserção social dos grupos sociais que são construídos como diferentes.

Um outro problema desse item é que ao justapor modalidades de educação bilíngue marcadas por histórias de lutas e conflitos (i.e., a educação bilíngue indígena e de surdos) como similares àquelas que pretende regulamentar e que nunca tiveram nenhuma restrição efetiva para o seu funcionamento (i.e., a educação bilíngue de prestígio¹¹), as diretrizes apagam diferenças fundamentais em relação às histórias de constituição dessas modalidades educativas, homogeneizando o que não é homogêneo e nem deveria ser homogeneizado. Sendo assim, a pergunta que fica é: a quem interessa apagar a diferença entre modalidades de educação bilíngue que foram construídas como uma luta e que foram construídas como um meio de distinção?

Educação bilíngue para quem?

[...] Enquanto o CNE não concluir diretrizes específicas para as populações surdas, o que aqui está disposto abarcará as escolas bilíngues para surdos. Nessas escolas, a educação dar-se-á em LIBRAS, sendo a língua portuguesa escrita como língua adicional. As escolas que não são bilíngues e que acolhem pessoas surdas devem cumprir a legislação existente. [...] (Conselho Nacional de Educação, 2020b, p. 6)

[...] [sobre refugiados e imigrantes] Para os que não falam o nosso idioma, o ensino da língua portuguesa poderia se dar enquanto língua de acolhimento, por meio de uma pedagogia “*translanguaging*” (GARCÍA, 2009). Essa proposta sugere uma abordagem cujos princípios são o interculturalismo, o respeito pelo outro e práticas linguísticas igualitárias que valorizem o repertório linguístico do aprendiz. [...] (Conselho Nacional de Educação, 2020b, p. 7)

[...] Demandas sobre educação bilíngue/multilíngue dialogam com diversos fatores sociais, seja de ordem internacional, nacional ou regional, frequentemente em razão de peculiaridades históricas nas quais a interculturalidade demanda ações do aparato legal constituído. No contexto vigente, a expansão da oferta e da demanda por ensino de línguas adicionais se deve ao aumento

11. No próprio documento, são referidas várias resoluções em torno da educação bilíngue de prestígio que em diferentes momentos, como nos anos de 1960, 1980 e 2000, regulamentaram o seu funcionamento. Ao ler os referidos documentos referenciados, é possível perceber que nunca houve restrições para implementação de projetos educacionais de educação bilíngue de prestígio no Brasil. Muito pelo contrário, esses projetos são valorizados pelos efeitos de distinção que podem produzir.

da percepção de sua importância e ao vislumbre de determinadas famílias de que seus herdeiros e herdeiras possam completar os estudos da educação básica ou mesmo o ensino superior fora do Brasil. [...] (Conselho Nacional de Educação, 2020b, p. 10)

Os efeitos práticos do referido apagamento das diferenças de educação bilíngue no documento das diretrizes mencionados na última subseção podem ser vistos no primeiro excerto acima referente à educação de surdos. As referidas diretrizes que não foram pensadas para essa população, dada a ausência de outra regulamentação, podem servir de referência para essas escolas bilíngues, apesar de não terem sido construídas para elas. Embora o texto dê a entender que essas diretrizes serão elaboradas, mesmo que elas venham a ser construídas, o documento sob análise neste artigo passou a ser um elo de uma cadeia discursiva de debates políticos sobre essa modalidade de educação, sem genuinamente pertencer a essa cadeia. O mesmo se pode dizer em relação às escolas indígenas e às escolas de fronteira ou ainda outras modalidades que poderiam vir a surgir, de acordo com demandas específicas, como aquelas para as comunidades de imigrantes.

Poderia até soar bem o reconhecimento das demandas de educação bilíngue para minorias linguísticas em um documento que pretendesse discutir educação bilíngue de prestígio, desde que esse documento explicitasse claramente que ele não é o elo da construção dessas políticas e desde que esse documento não acabasse por igualar o que não deveria ser igualado. Esse é o problema do processo de recontextualização dessas modalidades de educação bilíngue nessas diretrizes: elas acabam sendo mencionadas como *tokens*, ou seja, são incluídas no documento de forma simbólica, para que ele se mostre como um documento que reconhece a diversidade linguística e cultural brasileira, sustentando a ideologia da nação brasileira como uma nação plural. Porém o *tokenismo* não é inofensivo e tem consequências práticas para as populações *tokenizadas*, pois minimiza as suas demandas por direitos ao criar uma imagem de que, pela sua menção e/ou inclusão simbólica, as suas necessidades já estariam sendo atendidas¹².

12. A palavra *token*, que vem do inglês e significa “símbolo”, foi utilizada por Martin Luther King para se referir à prática de inclusão de um grupo mínimo de negros em uma instituição, empresa ou projeto para sugerir a existência de diversidade ou igualdade, mas sem um esforço de inclusão efetiva (Folter, 2020). Na atualidade, o termo é utilizado

A aproximação dessas modalidades de educação bilíngue no documento, por exemplo, pode ter um efeito perverso: ao definir o que é e o que não é educação bilíngue, as diretrizes podem deixar de reconhecer ou impossibilitar o autorreconhecimento de modalidades educativas que se constituíram ou que venham a se constituir de forma independente na educação brasileira e que poderiam entender-se politicamente como modalidades de educação bilíngue.

Essa questão fica visível, no segundo excerto acima, ao mencionar a problemática da educação linguística para os grupos de imigrantes e refugiados que chegaram ao Brasil recentemente: o documento afirma que a pedagogia de “*translanguaging*”¹³ poderia ser um meio para atender às necessidades dessas crianças que estão aprendendo em um contexto de multilinguismo, negando, desse modo, a possibilidade de elas terem seu repertório multilíngue reconhecido institucionalmente com o desenho de políticas linguísticas e educacionais específicas como seria, por exemplo, a construção de diretrizes educacionais para educação das populações de migrantes¹⁴.

As normatividades socioculturais ou ordens de indexicalidade (Silverstein, 2003) que parecem guiar essas diretrizes parecem estar vinculadas a ideologias presentes nos estudos linguísticos e nos processos de construção das nações que entendem que as línguas e os padrões de uso da linguagem devem ser regulamentados e/ou controlados única e exclusivamente pelo Estado. Essa visão é oposta às visões que entendem que as línguas pertencem a quem as fala e que são recursos multiestratégicos para os projetos dos sujeitos e de suas comunidades

para práticas de inclusão simbólica de diversos grupos minoritários ou menções a esses grupos em determinadas situações que têm como objetivo não a sua inclusão ou o seu reconhecimento de fato, mas a construção de uma imagem positiva daqueles que estão promovendo essa inclusão ou fazendo essa menção.

13. Esse uso de uma pedagogia “*translanguaging*” é bastante peculiar no texto das diretrizes, considerando que vai na direção oposta a de promoção de direitos. O termo é utilizado justamente para negar o direito à educação bilíngue ou algum tipo de modalidade educacional especializada para as crianças que são filhas dos imigrantes que chegaram na última década ao Brasil.

14. Após uma recomendação da Defensoria Pública da União (DPU) de 2018 para regulamentação da inclusão de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro, o Conselho Nacional de Educação debateu a questão e publicou um Parecer e uma Resolução sobre a temática (Conselho Nacional de Educação, 2020a e 2020c)

políticas, consubstanciadas na ideia de cidadania linguística (ver Stroud, 2001 e Carneiro, 2013, para uma discussão no contexto de educação bilíngue e Stroud et al., 2020, para uma ampliação desse debate).

Ao querer regulamentar o que não deveria regulamentar, essas diretrizes acabam por colocar em risco direitos linguísticos assegurados (no caso da educação indígena) ou em vias de serem assegurados de grupos minoritários (como os surdos) ou mesmo impedir que esses direitos possam ser assegurados (no caso das comunidades de imigrantes). Ao articular o que não deveria ser articulado: políticas de educação bilíngue para minorias e políticas de educação bilíngue de prestígio, essas diretrizes acabam por confundir a busca por direitos educacionais com a busca por distinção social.

O terceiro excerto selecionado acima deixa claro do que deveriam tratar as referidas diretrizes e a quem elas interessam, sem confundir diferentes modalidades de educação bilíngue e intercultural em um suposto projeto de educação plurilíngue para todos. Nesse sentido, talvez tivesse sido mais adequado que o CNE atentasse para o que os Conselhos Estaduais de Educação que já debateram diretrizes para o funcionamento de escolas bilíngues publicaram (como Rio de Janeiro, Santa Catarina, São Paulo e Maranhão). Nessas resoluções estaduais há uma especificação da modalidade de educação bilíngue em regulamentação que considera que ela é distinta das modalidades de educação bilíngue interculturais historicamente constituídas no Brasil.

Embora todos os documentos para o especialista apresentem necessariamente problemas em relação às definições de bilinguismo e educação bilíngue (ver, por exemplo, Megale, 2018), o objeto da crítica nesses documentos ou nas diretrizes não deve se restringir às visões de língua, mas aos projetos políticos aos quais eles se vinculam de um ponto de vista histórico e o que eles projetam em termos de políticas linguísticas e educacionais¹⁵. É nessa direção que cabe interrogar:

15. Para Martin-Jones (2007), na educação bilíngue, em uma abordagem crítica interpretativa, há sempre uma disjunção entre a realidade da vida em sala de aula e nas comunidades multilíngues, os discursos das políticas e as discussões teóricas sobre essas políticas e essas práticas. Logo, não se deve esperar que essas três dimensões estejam sobrepostas de modo uniforme, mas sim olhar em contextos situados para que direção apontam e a quem interessam.

quem potencialmente ganha e quem potencialmente perde com essas novas diretrizes?

Plurilinguismo para quem?

[...] O crescimento de escolas que se dizem bilíngues ocorre sobretudo na rede privada, mas é importante considerar que cerca de 80% dos estudantes brasileiros da educação básica estão matriculados em escolas públicas. Contudo, as informações disponíveis sugerem que o interesse por esse tipo de educação perpassa diferentes classes sociais e faixas etárias. Nesse sentido, é preciso garantir que as já existentes desigualdades educacionais não sejam aprofundadas pela impossibilidade de as classes trabalhadoras oferecerem aos seus filhos as mesmas possibilidades de vivenciar línguas, processos interculturais e perspectivas inovadoras de educação. [...] (Conselho Nacional de Educação, 2020b, p. 13)

[...] Entretanto, há muitos e diversos exemplos no país de ocorrências públicas de educação plurilíngue – o CIEP Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, resulta de parceria entre a Embaixada da França e o governo estadual, o que propiciou troca de experiência entre os professores franceses e brasileiros e a estruturação de formação contínua análoga a escolas bilíngues francesas. Pelo país, outros exemplos de escolas públicas oferecem distintas modalidades de ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

Por outro lado, também sabemos das dificuldades existentes nas redes públicas – falta de formação continuada para professores, número elevado de estudantes por sala, carência de recursos tecnológicos, acesso precário a boas conexões de internet e equipamentos digitais. Aliado a isso, as constantes alterações de políticas educacionais consoante os interesses da gestão administrava do momento frequentemente tornam o trabalho com línguas bem mais árduo nas redes públicas. [...] (Conselho Nacional de Educação, 2020b, p. 17)

A multiplicação recente das escolas bilíngues acabou evidenciando uma segmentação do setor em termos de modalidades de escolas bilíngues. As referidas regulamentações destacam isso de formas diversas: no caso das referidas diretrizes nacionais, na parte mais específica da proposta de Resolução, a distinção produzida é entre Escolas Internacionais; Escolas Brasileiras com Currículo Internacional; Escolas Bilíngues e Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional.

Os dois primeiros tipos de escolas, “Escolas Internacionais” e “Escolas Brasileiras com Currículo Internacional”, implicam a construção de currículos que atendam às orientações de diferentes países e não necessariamente adotam alguma modalidade de educação bilíngue. A proposta de Resolução específica que somente poderão ser definidas como escolas bilíngues as que tem duas línguas como *línguas de instrução*¹⁶, especificando ainda que a oferta de *carga horária estendida* em língua adicional não caracteriza a educação bilíngue. Essa diferenciação é desdobrada no modo como são detalhadas as cargas horárias para cada nível de ensino, os requisitos necessários para os professores atuarem nessas escolas, o modo como devem ser construídos os projetos pedagógicos, a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem e, por fim, o período para adequação das escolas à Resolução.

Os excertos acima deixam mais evidente o que mencionei no item anterior sobre a razão para a criação das diretrizes e da proposta de Resolução: elas não têm nada a ver com as especificidades da educação bilíngue e intercultural para minorias. A existência de um documento para orientar escolas bilíngues para adoção de pedagogias interculturais “críticas” é um avanço importante, mas isso não deveria ocorrer às expensas da educação bilíngue de minorias. A dimensão do “crítico” para grupos sociais diversos tem implicações diferentes: a educação indígena, por exemplo, vai focar o modo pelo qual os projetos coloniais contribuíram para a destruição de suas culturas; já o “crítico” nas escolas bilíngues de prestígio poderia ser refletir sobre como a expansão imperial e colonial europeia produziu desigualdades globais que privilegiam determinados sujeitos e não outros.

É nessa direção que o reconhecimento acima das diferenças entre as condições das escolas públicas e privadas e a preocupação com o aprofundamento das desigualdades (Excerto 1), com a citação de exemplos de escolas públicas com programas de ensino de língua adicional (Excerto 2), ao mesmo tempo destacando alguns problemas recorrentes da educação pública (Excerto 3), não parecem implicar em uma preocupação real com o ensino de línguas adicionais e as possibilidades de educação bilíngue ou plurilíngue para todos. Mais uma vez, como no

16. O ensino de diferentes *conteúdos* em duas línguas tem sido historicamente o parâmetro para definição de escolas bilíngues, mas há enormes variações nas práticas de ensino de educação bilíngue em diferentes países e regiões.

caso das menções à educação bilíngue para indígenas e surdos, essas menções parecem implicar em uma *tokenização* de maiorias tratadas historicamente como minorias, no sentido de legitimar a regulamentação para educação bilíngue proposta pelo CNE, mas, de novo, essa *tokenização* tem consequências concretas.

O CNE, ao articular nesses trechos questões educacionais diferentes, a saber, as necessidades da regulamentação do funcionamento das escolas bilíngues de prestígio com a problemática da necessidade de ampliação do acesso e melhoria da educação linguística em línguas adicionais na escola pública, ao invés de contribuir para o reconhecimento dessa necessidade, acaba por diluí-la, dando a entender que essas diretrizes contemplam as necessidades desse grupo educacional, quando esse não é o objeto da proposta de Resolução. Como explica Folter (2020) a prática do *tokenismo* “contribui para suavizar a obrigação de que aquela minoria tenha pleno acesso e direitos”.

Ao confundir o aprendizado de línguas adicionais como *commodities* para efeitos de distinção nas políticas de educação bilíngue de prestígio com a necessidade e/ou o direito à educação bilíngue de minorias linguísticas e a necessidade e/ou o direito a uma educação linguística em línguas adicionais para as maiorias tratadas como minorias, o CNE, ao invés de combater a desigualdade e construir uma política para a equidade, está chancelando desigualdades históricas no campo da educação linguística no Brasil¹⁷.

É importante destacar que o CNE tem não somente a prerrogativa, mas o dever de regulamentar o funcionamento das escolas bilíngues de prestígio para que as famílias que buscam essa modalidade de educação possam ter acesso aos produtos especificados, mas não pode confundir a regulamentação de um mercado com a construção de políticas linguísticas para minorias linguísticas e a construção de uma política nacional de educação plurilíngue. Nessa direção, a minha sugestão provocativa seria: ao invés de agregar políticas com sentidos diferentes em uma única política, multiplicá-las. A linha de raciocínio que subjaz a essa sugestão não é diferente da que historicamente contribuiu para a cons-

17. No que pesem os exemplos do desenvolvimento de políticas de educação bilíngue em escolas públicas (Altoé, 2018), as demandas e as necessidades destas em termos de políticas são diferentes das escolas privadas.

trução das modalidades educacionais especializadas supracitadas e que tem colaborado para a garantia dos direitos de populações minoritárias, como são os casos da educação indígena e da educação para surdos.

Considerar que a necessidade de regulamentação da educação bilíngue de prestígio que está em destaque nas diretrizes é diferente da necessidade de uma política linguística de educação plurilíngue nas escolas públicas seria um modo de não apagar as suas diferenças. Para além de garantir o desenho e a implementação de políticas para grupos minoritários, pensar em diretrizes que pudessem se configurar a partir das necessidades de educação linguística das maiorias minoritizadas no Brasil poderia ser um primeiro passo para a construção de uma política que apontasse caminhos para uma cidadania linguística ampliada no contexto brasileiro.

4. Repensando o presente e reconstruindo o futuro: uma nova educação linguística por/entre as múltiplas linguagens do humano

Ao longo deste artigo, busquei destacar a problemática da desigualdade linguística no Brasil, partindo do olhar crítico de Cavalcanti para problematizar algumas discussões recentes em torno da educação bilíngue no Brasil. Considerando as reflexões produzidas, cabe destacar que essa desigualdade continua a ferir profundamente as minorias linguísticas e as maiorias minoritizadas, considerando que são negados recursos (políticos, financeiros e educacionais, entre outros) para:

- a) a construção dos instrumentos que produziram o reconhecimento das línguas de grupos minoritários como línguas legítimas que devem ser ensinadas nos seus contextos, mas também nos espaços do entorno;
- b) a valorização de línguas que são consideradas legítimas alhures, mas que não têm espaço no cenário educacional brasileiro, como o guarani e o yorubá, que poderiam ser importantes na construção de identidades de minorias ou grupos minoritizados; e
- c) o acesso aos múltiplos registros que configuram as formas do que se compreende como o português padrão e das formas valorizadas que estão compreendidas no que se entende como línguas padronizadas de prestígio internacional.

Essa negação de recursos se constitui como uma política linguística excludente e é reproduzida no campo da(s) língua(gen)s nas suas mais diversas dimensões, mas cabe um particular destaque à formação de professores e formação de formadores, tema constante das preocupações de Marilda do Couto Cavalcanti. Os cursos de Letras de forma muito tímida incorporaram os debates da sociolinguística variacionista, mas estão longe ainda de fazer um debate aprofundado sobre a questão da diferença linguística e cultural. Muito timidamente, em função da Lei 10.639/03, que foi substituída pela Lei 11.645/08, as temáticas afro-brasileira e indígena começaram a aparecer nos cursos de Letras, mas a oferta de cursos de línguas africanas, línguas indígenas e outras línguas minoritárias tem sido rara e esporádica nesses espaços. A recente virada decolonial que tem se expandido no debate das humanidades no Brasil tem implicado mais em uma leitura dos pensadores decoloniais do grupo Modernidade/Colonialidade, entre outros, do que no reconhecimento dos intelectuais afro-brasileiros e indígenas e de suas reflexões sobre língua, linguagem e/ou identidade e cultura. Reproduzindo a lógica da *tokenização*, esses intelectuais muitas vezes são apropriados e referidos mais como emblemas de distinção que caracterizam quem os cita como progressistas do que por compromisso com as suas reflexões.

Em uma conferência internacional recente, Lynn Mario Trindade de Menezes, ao discutir o futuro do pensamento decolonial, falou da necessidade de uma “esperança desapontada”. A ideia de uma esperança desapontada remete ao pensamento de Ernst Bloch. Contextualizando a perspectiva do autor, Richter (2006) analisa a emergência do pensamento blochiano no contexto das filosofias críticas ao modernismo iluminista e à crença no progresso e na ciência. O pensamento de Bloch, assim, é projetado distante de qualquer tipo de leitura ingênua da esperança que ignore a possibilidade de que ao esperar, o que esperamos pode não acontecer: “a esperança guarda *eo ipso* a condição da derrota precariamente em si mesma: ela não é confiança” (Bloch, 1998, como citado em Richter, 2006, p. 51)

O olhar blochiano é similar ao de Paulo Freire, que não defende uma esperança dissociada das lutas que criam as condições de possibilidade para aquilo que ainda não é, possa vir a ser. Para Freire (1992, p. 5) a “esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha

a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia”. As reflexões de Cavalcanti, como as de sua geração de intelectuais estabeleceu um ponto de vista crítico importante em relação aos projetos brasileiros de nação e construiu parâmetros para reflexão sobre bilinguismo e educação bilíngue no Brasil, bem como buscou esperar um projeto de educação linguística para as minorias e para as maiorias minoritizadas.

Ao longo das discussões apresentadas aqui, espero ter evidenciado que, apesar de avanços, esses projetos ainda estão em uma temporalidade imperfeita, ou seja, como no caso desse tempo verbal ainda permanecem inacabados. O inacabamento, que é um tema freireano (Freire, 2000), é também um convite à continuidade das lutas políticas pelos direitos que ainda não foram conquistados na sociedade brasileira, mas também globalmente para os diversos grupos historicamente minoritizados e frequentemente vulnerabilizados e marginalizados.

Se, por um lado, penso que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue não contribuem para os avanços necessários em relação aos debates sobre educação bilíngue para grupos minoritários e uma educação linguística ampliada para maiorias minoritizadas que repensaria o ensino de português e o acesso ao aprendizado de línguas adicionais e de outras linguagens, por outro lado, entendo que a sua publicação potencialmente pode ensejar um debate nos meios especializados que possa posteriormente ser ampliado.

Este artigo então, menos do que uma homenagem, é também um convite para que possamos pensar o que chamei no título de “a educação linguística do futuro”, menos do que alçar-me ao lugar de quem possa pensá-la, na linha das provocações de Cavalcanti, quero abrir aqui a possibilidade de uma reflexão no presente que pensa as contingências desse devir. Considerando os limites das imaginações sociolinguísticas, linguísticas e educacionais, considero importante que se possa pensar em outros imaginários de “língua”, tal qual propõem César e Cavalcanti (2007).

Um passo importante nessa direção, ao meu ver, seguindo Mahmood Mandani (2020), é a desconstrução das ideologias em torno do Estado-nação e dos processos de segmentação identitária de suas populações que possa nos levar a revisitar os processos de colonização que nos dividem e nos separam e construir outras identidades políticas

a partir de outros imaginários. Sendo assim, a educação linguística do futuro, ao que me parece, é uma educação múltipla que considera que os modos de realização de uma cidadania linguística ampliada não são únicos, porque como seres humanos múltiplos e inacabados as nossas demandas são distintas, mas podemos desabitatar os mundos em que estamos e coabitar em outros mundos.

Para além disso, compreendendo que o isolamento das línguas como objetos é uma projeção ideológica, embora tenha efeitos concretos, entendo que seria necessário, na linha de Cope, Kalantzis e Tzirides (no prelo), repensar as práticas de ensino de línguas. Para os autores, a direção para tal seria considerar que os processos de produção de significado não acontecem apenas de forma isolada por meio da linguagem verbal, em suas modalidades orais e escritas. A significação é construída de forma distribuída em cenários interacionais físicos e virtuais e entre um e outro de forma integrada com o uso de múltiplos recursos que envolvem gestos e movimentos corporais, recursos tecnológicos e outros disponíveis em determinados cenários.

Nessa mesma linha, em um artigo recente, defendi com uma colega (Bagga-Gupta e Carneiro, 2021), a necessidade de uma expansão de horizontes teóricos que abram possibilidades para a reconceptualização das práticas comunicativas que para além de considerar o funcionamento da linguagem em múltiplas modalidades, envolvendo recursos presentes em cenários específicos, leve-se em consideração também o seu funcionamento semiótico e multissensorial (Chumley, 2017 e Howes, 2019). Para além disso que se considere também a partir de Erasmus (2018) que “humanar” é diferente de “humanizar” e há múltiplos modos de ser humano e essa é uma práxis sempre contextualizada e específica.

Na linha do que afirma Maldonado-Torres (2017), a decolonialidade é uma forma de filosofia que, ao se opor à colonialidade, promove a interrelacionalidade humana e objetiva descaracterizar hierarquias que desumanizam indivíduos e comunidades. No entanto, é preciso abrir espaço para que essas outras formas de interrelacionalidade possam emergir. Esse é o desafio constante da esperança desapontada, aquela que, assumindo-se transgressora, parte sem saber aonde vai chegar e se irá chegar. Como afirma Richter (2006), ela é um grito, não de desespero, mas de afirmação.

Conflito de interesses

Declaro não ter qualquer conflito de interesse, em potencial, neste estudo.

Referências

- Altoé, L. (2018, 18 de julho). Escolas bilíngues na rede municipal. *MultiRio*. <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/14064-escolas-bil%C3%ADngues-na-rede-p%C3%BAblica-municipal-de-ensino>.
- Bagga-Gupta, S., & Carneiro, A. S. R. (2021). Nodal frontlines and multisidedness. Contemporary multilingualism scholarship and beyond. *International Journal of Multilingualism*, 18(2), 320-335. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1876700>.
- Barad, K. (2014). Diffracting Diffraction. Cutting Together-Apart. *Parallax*, 20(3), 168-187. <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927623>.
- Brasil. (2002). Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm.
- Carneiro, A. S. R. (2013). Conflitos em torno da (des)construção da(s) língua(s) legítima(s): a situação da língua portuguesa no contexto multilíngue de Timor-Leste. In L. P. Moita-Lopes (Ed.), *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico* (pp. 192 – 218). Parábola.
- Cavalcanti, M. C. (1986). A propósito de linguística aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 7(2): 5-12.
- Cavalcanti, M. C. (1999). Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *DELTA*, 15/Especial, 385-417. <https://doi.org/10.1590/S0102-44501999000300015>.
- Cavalcanti, M. C. (2011). Multilinguismo, transculturalismo e o (re) conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In M. C. C. Magalhães & S. S. Fidalgo (Orgs.) *Questões de método e de linguagem na formação docente* (pp. 171-185). Mercado de Letras.
- Cavalcanti, M. C. (2013). Educação linguística na formação dos professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In L. P. Moita Lopes, (Ed.), *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani* (pp. 211-226). Parábola.

- Cesar, A. L., & Cavalcanti, M. C. (2007). Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In M. C. Cavalcanti & S. M. Bortoni-Ricardo (Eds.), *Transculturalidade, Linguagem e Educação* (pp. 45-66). Mercado de Letras.
- Chumley, L. (2017). Qualia and ontology: Language, semiotics and materiality; an introduction. *Signs and Society*, 5(S1), S1–20. <https://doi.org/10.1086/690190>.
- Cope, B., Kalantzis, M., & Tzirides, A. O. (no prelo). Meaning without Borders: From Translanguaging to Transposition in the Era of Digitally- Mediated, Multimodal Meaning. In K. Grohmann (Ed.) *Multifaceted Multilingualism* (pp. 1-34). John Benjamins. (acesso 25 de junho de 2021). https://www.researchgate.net/publication/344466712_Meaning_without_Borders_From_Translanguaging_to_Transposition_in_the_Era_of_Digitally-Mediated_Multimodal_Meaning.
- Conselho Nacional de Educação (2020a). *Parecer CNE/CEB No. 1, aprovado em 21 de maio de 2020*. (Regulamentação da inclusão matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro). Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/84341-refugiado>.
- Conselho Nacional de Educação (2020b). *Parecer CNE/CEB No. 2, aprovado em 9 de julho de 2020*. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue). Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192.
- Conselho Nacional de Educação (2020c). *Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020*. (Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro). Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/84341-refugiado>.
- Conselho Nacional de Educação (2015). *Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015*. (Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências). Ministério da Educação. https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/

content/id/32100518/doi-10.1590/1981-2248-2015-01-08-resolucao-n-1-de-7-de-janeiro-de-2015-32100495.

- Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Regulamenta a Lei no 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.* (2005) http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.
- Erasmus, Z. (2018). *Race otherwise: Forging a new humanism for South Africa*. Wits University Press.
- Federação Brasileira dos Professores de Francês. (2020) *Comentários à consulta pública – Edital De Chamada Pública: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue* http://www.fbpf.org.br/arquivos/contribuicao_FBPf_formulario.pdf. (acesso 25 de junho de 2021)
- Fernandes, A. P., Alvarenga, M., & Spigolon, N. (2017). Entre árvores e sabiás, memórias de Paulo Freire – conversa com Carlos Rodrigues Brandão. *e-Mosaicos*, 6(13), 5-22. <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2017.31897>.
- Folter, R. (2020, 14 de janeiro). *O que é tokenismo?* <https://www.politize.com.br/tokenismo/>.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. UNESP.
- Grupo de Estudos em Educação Bi/Multilíngue. (2020). *Resposta ao edital de chamada pública: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Bilíngue*. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1EQaYJ7Xv-6t9VI4kM_JVsRUDIMkMISR9Xi7EpNB0TeY/edit. (acesso 25 de junho de 2021)
- Heller, M., & Martin-Jones, M. (Eds.) (2001). *Voices of authority: Education and linguistic difference*. Ablex.
- Howes, David. (2019). Multisensory anthropology. *Annual Review of Anthropology*, 48(1), 17–28. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-102218-011324>.
- Maldonado-Torres, N. (2017). Outline of Ten Theses on Coloniality and Decoloniality. *Fondation Frantz Fanon*. <http://fondation-frantzfanon.com/outline-of-ten-theses-on-coloniality-and-decoloniality/>.

- Martin-Jones, M. (2007). Bilingualism, Education and the Regulation of Access to Language Resources. In M. Heller (Ed.), *Bilingualism: A Social Approach*. (pp. 161-182). Palgrave Macmillan.
- Mamdani, M. (2020). *Neither Settler nor Native: The Making and Unmaking of Permanent Minorities*. Harvard University Press.
- Megale, A. H. (2018). Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: Uma análise dos documentos oficiais, *The Specialist*, 39(2), 1-17. <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i2a4>.
- Mignolo, W. (2003). *Histórias locais/projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Editora da UFMG.
- Ministério da Educação. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. MEC, SEB, DICEI. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192.
- Ministério da Educação. (1998). *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. MEC, SEF. http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action&co_obra=26700.
- Oliveira, G. M., & Morello, R. (2019). A fronteira como recurso: o bilinguismo português-espanhol e o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do MERCOSUL (2005-2016). *Revista Ibero-americana de Educação*, 81(1), 3-74. <https://doi.org/10.35362/rie8113567>.
- Richter, G. (2006). Can Hope Be Disappointed? Contextualizing a Blochian Question *symplekē*, 14(1/2), 42-54. <https://doi.org/10.1353/sym.2007.0037>.
- Silva, I. R., & Favorito, W. (2018). Reflexões sobre o estatuto das línguas nos contextos bi-multilíngues de educação para surdos no Brasil. *Línguas e Letras*, 19, 149 -167. <http://dx.doi.org/10.5935/1981-4755.20180030>.
- Silverstein, M. (2003). Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & Communication*, 23, 193-229. [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(03\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(03)00013-2).
- Stroud, C. (2001). African Mother-Tongue Programmes and the Politics of Language: Linguistic Citizenship Versus Linguistic Human Rights'. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22(4), 339-55. <https://doi.org/10.1080/01434630108666440>.
- Stroud, C., Williams, Q., Bontyia, N., Harry, J., Kapa, K., Mayoma, J., Mpemdukana, S., Peck, A., Richardson, J., & Roux, S. (2020). Partes do corpo falantes e agenciamentos: dando corpo à cidadania linguística. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 59(3), 1636-1658. <https://doi.org/10.1590/010318138877711120201211>.

A educação linguística do futuro: Por/entre as múltiplas linguagens do humano

Sugimoto, L. (2019, 28 de maio). Paulo Freire dá nome ao prédio principal da Educação. <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2019/05/28/paulo-freire-da-nome-ao-predio-principal-da-educacao>.

Recebido em: 25/02/2022
Aprovado em: 11/04/2022