

Políticas linguísticas e integração latino-americana: desafios de uma proposta bilíngue para o ensino superior

Políticas lingüísticas e integración latinoamericana: retos de una propuesta bilingüe para la enseñanza superior

Simone da Costa Carvalho (simone.carvalho@unila.edu.br)
Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA

Resumo: No processo de democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, foram criadas universidades situadas fora das capitais e baseadas em propostas de integração regional, como é o caso da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). A UNILA propõe-se a uma política educacional bilíngue português-espanhol voltada a questões do desenvolvimento latino-americano e é composta por estudantes e professores provindos de diferentes países da América Latina e do Caribe. Baseado no conceito de *políticas linguísticas*, este artigo visa refletir sobre a proposta educacional bilíngue da UNILA, bem como sobre a complexidade e os desafios que se apresentam para a sua construção, especialmente no atual contexto de internacionalização das instituições de ensino superior.

Palavras-chave: políticas linguísticas; ensino bilíngue; internacionalização; UNILA.

Resumen: En el proceso de democratización del acceso a la enseñanza superior en Brasil, fueron creadas universidades en el interior de las provincias bajo la propuesta de integración regional, como es el caso de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), ubicada en Foz do Iguaçu, Paraná. La UNILA tiene su propuesta basada en una política educacional bilingüe portugués-español dirigida para cuestiones del desarrollo latinoamericano, y está compuesta por estudiantes y profesores de diferentes países de Latinoamérica. Basándose en el concepto de *políticas lingüísticas*, este texto reflexiona sobre la propuesta educacional de la UNILA, y también sobre la complejidad y los desafíos que se presentan para su construcción, sobretudo en el actual contexto de internacionalización de las instituciones universitarias.

Palabras-clave: políticas lingüísticas; enseñanza bilingüe; internacionalización; UNILA.

Introdução

Visando promover a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, foram criadas nos anos 2009 e 2010, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, universidades situadas fora das capitais e/ou baseadas em propostas de integração regional, como é o caso da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

A UNILA, criada em 2010, propõe-se a uma política educacional bilíngue português-espanhol voltada a questões do desenvolvimento latino-americano e é composta por estudantes e professores provindos de diferentes países da América Latina

e do Caribe. Com sede em Foz do Iguaçu (Paraná), na fronteira tríplice Brasil-Argentina-Paraguai, a UNILA contou, em 2017, com 3889 estudantes, 361 docentes e 513 técnicos educacionais¹. Na primeira fase do ensino de graduação (2010), participaram quatro países (Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai), sendo disponibilizadas 300 vagas em seis cursos de graduação. Hoje, a universidade oferece 29 cursos de graduação e, no âmbito da pós-graduação, disponibiliza à comunidade um doutorado interinstitucional, oito cursos de mestrado, três cursos de especialização e um programa de residência em Saúde, atendendo a estudantes brasileiros e de outros 19 países latino-americanos. A UNILA, assim, tomou parte no conjunto das instituições de ensino superior multilíngues surgidas nas últimas décadas e, por sua proposta, constitui desde a base um projeto que se insere nos processos de internacionalização das instituições de ensino superior (doravante IES).

No plano teórico, este trabalho alinha-se à área de Políticas Linguísticas (JOHNSON, 2013), que estuda a ação humana sobre a(s) língua(s), considerando que as relações linguísticas que permeiam as práticas sociais são únicas e complexas por conta dos aspectos sociais, políticos, históricos, econômicos e identitários envolvidos. Tendo por base esse campo teórico de natureza interdisciplinar, este artigo tem por objetivo refletir sobre o processo de construção das políticas linguísticas na universidade, cujo desafio atual se situa entre as exigências dos atuais processos de internacionalização e a construção/preservação da identidade de seu projeto, que visa a integração latino-americana e a produção conjunta do conhecimento. Como subsídios para a reflexão foram utilizados estudos realizados sobre a UNILA (CARVALHO, 2012; CARVALHAL, 2016; ERAZO MUNOZ, 2016; FERREIRA, 2015 e 2016; trabalho gerado no âmbito do projeto de pesquisa “Políticas e realidades linguísticas na UNILA”)².

As considerações apresentadas neste texto são fruto da minha trajetória junto à instituição. Durante o mestrado, desenvolvi pesquisa sobre o *status* das línguas na proposta acadêmica bilíngue (CARVALHO, 2012)³ e, em 2016, passei a atuar na universidade como docente da área de Línguas, participando ativamente do contexto acadêmico. Desde essa perspectiva, busco no presente texto delinear um painel com

¹ Fontes dos dados numéricos deste parágrafo: *UNILA em números* (2017) e campanha *Unila Resiste* (2017).

² Projeto em execução desenvolvido pelas professoras Bruna Macedo e Larissa Locoselli que tem por objetivo a realização de um diagnóstico das políticas e realidades linguísticas (uso e circulação) no interior da universidade.

³ Pesquisa desenvolvida no PPG-Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com orientação da professora Margarete Schlatter, sobre o *status* das línguas na proposta educacional da UNILA, com trabalho de campo efetuado em 2011, no segundo semestre de funcionamento da universidade.

algumas das principais questões referentes às políticas linguísticas na instituição e estimular a reflexão sobre esse contexto, propondo alguns questionamentos acerca dos pontos levantados. Não há, vale destacar, a pretensão de dar respostas definitivas sobre as questões colocadas, pois, dada a complexidade do cenário, todos os pontos apresentados demandam estudos posteriores e mais aprofundados⁴.

O texto divide-se em quatro seções além da introdução. Na primeira seção, contextualiza-se o cenário latino-americano, situa-se a proposta acadêmica da UNILA e apresenta-se alguns conceitos teóricos que norteiam o presente texto. A segunda seção trata da política linguística expressa no material documental da instituição. Na terceira parte, são apresentados e discutidos alguns pontos das políticas linguísticas expressos nas práticas sociais acadêmicas, bem como desafios para a construção da proposta educacional bilíngue. A última seção corresponde às considerações finais, sobre a relevância da universidade e de sua proposta acadêmica.

Uma proposta educacional bilíngue latino-americana para o ensino superior

Em resposta às demandas da competição global, vários governos têm investido na internacionalização do ensino superior, com foco na língua inglesa, que continua a ser a mais importante língua de comunicação internacional, idioma hegemônico nas áreas da economia, dos negócios, da tecnologia e da produção científica, além de associado à mobilidade social e econômica (LACOSTE & RAJAGOPALAN, 2005). Quando se toma a decisão de que se deve usar mais de uma língua no plano acadêmico (com relação a ensino e pesquisa), uma dessas línguas é, via de regra, o inglês⁵.

Na esteira da tendência mundial de formação de agrupamentos institucionais e blocos econômicos, o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) constitui um grupo de países sul-americanos⁶ que tem por objetivos a cooperação econômica, científica e tecnológica. Apesar das dificuldades institucionais para pôr em prática o projeto de integração, o Bloco formou um terreno para diversas ações nos últimos anos/décadas, protagonizadas por atores sociais ligados ou não a órgãos governamentais, e suas políticas oficiais servem de impulso a iniciativas em diferentes áreas. Dentre elas estão as políticas

⁴ Os pontos tratados neste texto serão retomados com maior profundidade em publicações posteriores.

⁵ Questões pertinentes sobre o inglês como língua internacional são tematizadas por Pennycook (2007) e Jordão (2016). No presente texto, pelas limitações de espaço, não abordaremos essa discussão.

⁶ São Estados partes do MERCOSUL: Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Venezuela e Bolívia (em processo de adesão). São Estados associados: Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Peru e Suriname.

que buscam articular a educação com o processo de integração econômica, política e cultural, especialmente as ligadas ao ensino de línguas dentro do Bloco. Várias ações de política linguística foram efetuadas como resultado de esforços em grande parte protagonizados por Brasil e Argentina, países que têm um histórico mais longo de cooperação oficial por meio de relações bilaterais. Ao longo dos últimos anos, foi possível observar um movimento inédito: o ensino de português⁷ e espanhol constituiu-se em um campo crescente nos países-membros e associados, e o ensino do inglês, antes predominante nos currículos escolares de países como Brasil e Argentina, passou a ceder espaço ao ensino do português e do espanhol como línguas adicionais/estrangeiras (OLIVEIRA, 2010). Citamos como exemplo a Lei n. 26.468 promulgada em 2008 da Argentina, que tornou obrigatória a oferta de português em todas as escolas secundárias daquele país, fruto de uma relação recíproca com o Brasil, que promulgou a Lei 16.161 no ano de 2005, tornando o espanhol língua de oferta obrigatória no país a partir de 2010. Desafortunadamente, temos assistido a lamentáveis retrocessos no Brasil: o governo vigente, recentemente, através da aprovação da Medida Provisória Nº 746/2016 (Reformulação do Ensino Médio), invalidou o estabelecido pela Lei N. 16.161/2005, extinguindo assim uma histórica conquista na construção de espaços mútuos para os dois idiomas majoritários do continente latino-americano. Não por acaso, a citada Medida Provisória de 2016 privilegia o inglês, tornando obrigatória sua oferta como língua adicional/estrangeira a partir do 6º ano do ensino fundamental nas escolas.

No caso específico do ensino superior, os processos de internacionalização têm servido de estímulo às IES para investir principalmente na formação linguística em inglês, sendo fortemente incentivadas pelo *Projeto Mais Ciência, Mais Desenvolvimento* lançado pela CAPES em 2017, como substituto para o *Programa Ciência sem Fronteiras*, implantado em 2011. O novo projeto exige como pré-requisito para participação das universidades a elaboração de um plano de internacionalização para os quatro anos seguintes, e investe de modo intensivo na mobilidade acadêmica, valorizando, conseqüentemente, a formação linguística e científica da comunidade universitária.

No atual cenário global, poucos são os projetos multilíngues na esfera da educação superior que renunciam ao inglês como uma das línguas de trabalho e ensino. Esse é o caso da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), instituída com base em uma proposta para promover a cooperação e o intercâmbio do conhecimento e

⁷ Carvalho & Schlatter (2011) oferecem um panorama de ações de difusão internacional do português protagonizadas pelo Estado brasileiro e outros atores sociais.

da cultura entre os países da América Latina, por meio de uma política de educação bilíngue em português e espanhol voltada a questões do desenvolvimento latino-americano. Para isso, a Universidade conta com estudantes e professores provindos de distintos países da América Latina que, segundo a proposta oficial da instituição, devem usar o português e o espanhol no cotidiano das atividades acadêmicas.

Ao refletir sobre as práticas de ensino nesse cenário, um dos aspectos fundamentais é a diversidade. Atraídos pela proposta da Universidade e selecionados pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os alunos brasileiros vêm dos mais diferentes pontos do país. Além de variedades do português faladas em locais de norte a sul do Brasil, esses estudantes trazem na bagagem diferentes culturas e trajetórias de formação escolar. Os alunos de outras nacionalidades não apenas procedem de diferentes países, mas também de regiões diversas: de áreas rurais e/ou andinas até espaços populosos e urbanizados; de regiões que fazem fronteira com áreas brasileiras, construindo significativa afinidade cultural, a outras mais distantes, que têm pouco ou nenhum diálogo com a cultura brasileira. Além dos estudantes falantes dos dois idiomas majoritários, há entre os alunos falantes de línguas originárias como o guarani e, em menor número, o quíchua e o aimará; também estão presentes na comunidade estudantil alunos haitianos⁸ que falam o crioulo e o francês. Ressalta-se também que a universidade está situada no estado do Paraná, região que conta com diversas comunidades de descendentes de imigrantes. Desse modo, diferentes formações socioculturais povoam esse cenário, fazendo com que as salas de aula se constituam em espaços linguísticos e culturais muito variados.

Por conta de sua proposta acadêmica singular e por reunir atores sociais dos mais distintos países, a universidade constitui-se em ambiente privilegiado para a valorização das relações culturais e linguísticas, e para a pesquisa de caráter interdisciplinar e intercultural. Tais aspectos fazem dessa instituição um espaço único no plano linguístico, no plano da integração e no plano da construção do conhecimento: no plano linguístico, por constituir-se como instituição que não se alinha à hegemonia do inglês no ensino superior bilíngue⁹; no plano da integração, por ser espaço de encontro de distintos países

⁸ Alunos ingressantes nos anos de 2015 e 2016 por meio do programa institucional Pró-Haiti (coordenado pela Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais da UNILA) que teve por objetivo contribuir para a integração dos haitianos à sociedade brasileira, bem como fortalecer o intercâmbio acadêmico com o sistema de ensino superior do Haiti.

⁹ Destaco que não se propõe, aqui, a renúncia ao ensino de inglês e à produção científica nesse idioma, até porque não se pode ignorar a relevância dessa língua no plano acadêmico-científico. Na UNILA, o inglês também é idioma importante para o repertório linguístico dos alunos, especialmente em alguns cursos de

e povos, onde se busca compartilhar e conceber respostas conjuntas a problemáticas comuns; no plano da construção do conhecimento, por ser espaço de convergência de distintos modos de pensar o mundo e a vida em sociedade, às vezes por meio de perspectivas epistemológicas diversas.

Ou seja, por suas características, esse contexto demanda o desafio de repensar a produção de conhecimento, bem como as práticas pedagógicas, seja na formação dos professores, nas práticas de ensino e/ou na estruturação dos currículos. No plano das políticas linguísticas, essa mesma diversidade que constitui a riqueza do contexto acadêmico, torna-se também um desafio para a instituição, potencializado pelo fato de a UNILA ser uma instituição jovem e por não haver, historicamente, referência anterior de um projeto de ensino superior bilíngue e de integração latino-americana nesses termos.

Por conta dos aspectos citados, é preciso ter em mente que uma política educacional bilíngue e de integração como a proposta pressupõe uma política linguística, que precisa ser planejada e avaliada considerando-se os objetivos educacionais, bem como as necessidades e as características dos sujeitos envolvidos. Para explicitar o que entendemos por *políticas linguísticas*, lançamos mão da noção articulada por Johnson, a partir de conceitos de outros autores (2013, pág. 9):

Política linguística é um mecanismo que impacta a estrutura, a função, o uso e a aquisição da linguagem e inclui:

1. Regulamentos oficiais – frequentemente instituídos na forma de documentos escritos, com o objetivo de causar mudanças na forma, função, uso e aquisição da linguagem – que podem influenciar oportunidades econômicas, políticas e educacionais;
2. Mecanismos não oficiais, implícitos, *covert* e *de facto*, conectados às práticas e crenças linguísticas, que têm poder de regulação sobre o uso da linguagem e a interação dentro de comunidades, locais de trabalho e escolas;
3. Não apenas produtos, mas processos – “política” como um verbo, não como um substantivo – protagonizados por uma diversidade de agentes de política de linguagem através das múltiplas camadas de criação, interpretação, apropriação e instâncias de uma política;
4. Textos e discursos das políticas presentes em múltiplos contextos e camadas da atividade da política de linguagem, que são influenciadas por ideologias e discursos referentes àquele contexto.¹⁰

A definição de Johnson é relevante para esta discussão porque ressalta as várias instâncias que estão envolvidas nas políticas linguística além dos documentos oficiais e

graduação (como Ciências Biológicas e Biotecnologia) e de programas de pós-graduação (como Física Aplicada e Políticas Públicas e Desenvolvimento), havendo demanda considerável de letramento acadêmico nessa língua.

¹⁰ Todos as traduções de citações neste texto são de minha autoria.

leis do Estado, que regulam a forma e a função das línguas no âmbito oficial. O autor destaca que há outros mecanismos, sejam implícitos ou explícitos, que regulam o uso da linguagem em instâncias como escolas e comunidades; que essas políticas podem ser coconstruídas por agentes diversos, tais como professores, alunos, funcionários, que interpretam e se apropriam delas de diferentes formas, e cujas ações influenciam as políticas linguísticas *de facto*, estejam elas alinhadas ou distantes da política oficial, ou mesmo quando essa é inexistente.

Discutir propostas educacionais significa também discutir sobre “políticas de aquisição”, conceituada por Hornberger (2006) como “os esforços para influenciar a alocação de usuários ou a distribuição de línguas e letramentos¹¹, através da criação ou aperfeiçoamento de oportunidades ou incentivo para aprender tais línguas/letramentos, ou ambos” (p. 28).

As políticas de aquisição, por constituírem uma ferramenta que pode criar e impor determinados comportamentos linguísticos e por suas consequências no plano da vida em sociedade, têm um papel importante na determinação da função e no valor das línguas. Considerando o papel crucial da educação nas sociedades complexas contemporâneas e do seu alcance massivo e compulsório, Liddicoat (2007, p. 26) chama a atenção para o aspecto ideológico que se encontra por trás de toda PL de aquisição:

Enquanto toda política linguística é fundamentalmente uma atividade política e simbólica, questões de língua no planejamento da educação são particularmente alocadas em uma moldura política e ideológica que dá forma à inclusão ou exclusão social, e dá valor a línguas e práticas linguísticas que são incluídas ou excluídas da educação.

Ou seja, Liddicoat destaca a dimensão de valor e de poder que têm as políticas de língua ligadas à educação, pois elas são capazes de endereçar as línguas, e conseqüentemente seus falantes, à inclusão ou à exclusão, à legitimação ou à desvalorização. Além do aspecto ideológico envolvido, desde um viés mais prático, a política de educação linguística refere-se a decisões em contextos específicos de escolas e universidades em relação à língua normalmente denominada "língua materna" e em relação a línguas adicionais.

Tendo em mente os dois conceitos apresentados, nas seções seguintes, serão abordadas, respectivamente, a política expressa no material documental (*de jure*) e as

¹¹ Segundo Martin-Jones & Jones (2000), “letramentos são práticas sociais: maneiras de ler e escrever, e utilizar textos escritos que estão ligadas a processos sociais que situam a atividade individual em processos culturais e sociais” (pág. 4-5).

políticas linguísticas *de facto*, ou seja, explicitada nas práticas sociais, nos discursos e processos levados a cabo pelos atores sociais desse cenário.

Políticas linguísticas *de jure*: o que nos diz o material documental

Embora os documentos apresentem diretrizes gerais da proposta educacional, a UNILA não possui uma política linguística explícita. É necessário, nesse caso, a partir da análise documental e da observação das práticas acadêmicas, inferir as políticas linguísticas (doravante PL) que vigoram nesse contexto. A proposta institucional baseia-se em três fundamentos principais: o bilinguismo, a interdisciplinaridade e a integração (entre os documentos, citamos *A Unila em construção* (2009) e o *Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2017*)¹². No plano discursivo institucional, por exemplo, observado nos documentos e na página *web* da universidade, essas características têm sido reiteradamente afirmadas como parte do que seria o *capital cultural* (BOURDIEU, 1998) oferecido pela instituição aos atores que tomarem parte nesta comunidade acadêmica.

Em pesquisa anterior sobre o *status* das línguas na universidade, analisei a proposta oficial acadêmica a partir da análise do material documental, e a circulação das línguas através de textos orais e escritos mobilizados para construir as práticas sociais na instituição (CARVALHO, 2012). Dentre os pontos que delineiam a política bilíngue no material documental estão: o bilinguismo português-espanhol como ferramenta chave na integração cultural e intelectual dentro da comunidade acadêmica; a multiculturalidade e a interdisciplinaridade como conceitos básicos para o desenvolvimento do projeto pedagógico; uma abordagem multicultural que contemple a diversidade cultural dos atores; a promoção da integração, do diálogo cultural, e da produção de conhecimento a serviço do desenvolvimento latino-americano. Além disso, o material menciona explicitamente a meta de distribuição numérica equilibrada de falantes de espanhol e de português (50% de falantes de cada língua), bem como práticas de ensino nas duas línguas.

¹² a) IMEA – INSTITUTO MERCOSUL DE ESTUDOS AVANÇADOS. COMISSÃO DE IMPLANTAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. *A UNILA em Construção*. Um projeto universitário para a América Latina. Publicações IMEA: Foz do Iguaçu, 2009; b) UNILA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2017*.

Para fins de análise, no citado estudo foram usadas como referência tipologias de programas de ensino multilíngue. Considerando as características descritas e com base nas tipologias expressas em Hornberger (1991, apud GARCÍA, 2009, pág. 113), o modelo de bilinguismo que mais se aproxima do proposto na UNILA corresponderia ao que se denomina *Modelo de Enriquecimento (Enrichment Model)*, que tem por metas: o desenvolvimento linguístico, o pluralismo cultural e a autonomia social. Na literatura sobre ensino bilíngue, além do *modelo*, outro enquadre importante na implantação de PLs são os *tipos* de programas bilíngues. O que define o tipo de programa bilíngue a ser adotado são os aspectos que precisam ser considerados na planificação e efetivação de uma política linguística bilíngue dessa natureza. Baetens Beardsmore (2009) divide esses aspectos em três grupos: *fator situacional* (composto por características como: o perfil social e linguístico dos estudantes; o *status* das línguas presentes no âmbito acadêmico; as atitudes linguísticas dos sujeitos, entre outros); o *fator operacional* (que inclui a construção da proposta via currículo; a condução das disciplinas; a formação de professores para atuar em ambiente multilíngue); e o *fator de resultado* (relacionado à mudança/adição/revitalização/desenvolvimento linguístico; tipo de (bi)letramento que se deseja desenvolver nos participantes (receptivo, parcial, total); o tipo de conhecimento que se quer produzir e as relações socioculturais almejadas com a proposta de ensino). Nesse sentido, constata-se que nos documentos fundantes da instituição não são mencionados muitos desses aspectos, limitando-se aos objetivos gerais da proposta.

Ou seja, o material documental apresenta os objetivos mais amplos da proposta: entre eles estão o pluralismo cultural, que visa a valorizar as culturas dos participantes dos distintos países envolvidos; o desenvolvimento linguístico do português e do espanhol, como línguas de mesmo status, que andam lado a lado; e a autonomia social, no sentido de promover a todos os participantes um maior acesso a múltiplas práticas sociais usando as duas línguas. Ligados a esses objetivos estão as noções de multiculturalidade e interdisciplinaridade, que aparecem frequentemente nos documentos como conceitos básicos para o desenvolvimento do projeto pedagógico.

Com relação aos aspectos linguístico e de ensino, os documentos trazem indicações claras sobre que línguas devem ser ensinadas no currículo (português e espanhol) e quanto à distribuição numérica dos professores e alunos (50% de falantes de cada língua). Contudo, não encontramos nos documentos nenhuma indicação quanto a outros *aspectos contextuais, estruturais e de resultado*, tais como: a formação e

treinamento de professores para atuar em ambiente multilíngue, em uma sala de aula com estudantes de distintos países, culturas e graus de letramento diferentes; de que modo os materiais didáticos podem ser usados e incorporados para implementar as indicações/diretrizes previamente apontadas na proposta, levando em conta as distintas culturas envolvidas e promovendo o cultivo da interdisciplinaridade em contexto bilíngue português-espanhol; de que modo o material didático contempla/reflete as especificidades do ensino dessas duas línguas tipologicamente próximas; como os professores, através das práticas de ensino, podem ajudar os aprendizes a desenvolver a capacidade e o gosto de trabalhar em língua adicional, e relacionando-se com colegas de distintas culturas e comunidades linguísticas; como, através das práticas de ensino e através do currículo, se poderia materializar e garantir a presença das duas línguas oficiais no ambiente linguístico através do trabalho pedagógico e via materiais em sala de aula; que tipo de bilinguismo se quer implementar (receptivo, parcial, total).

O fato de que vários desses pontos relevantes à construção da PL bilíngue não são contemplados nos documentos, nos leva a perguntar: em que medida a universidade consegue concretizar na prática o *capital cultural* (relativo ao bilinguismo, à interdisciplinaridade e à integração) que oferece em seu discurso?

As políticas linguísticas *de facto* e os desafios para a construção da proposta educacional

Johnson (2013), em seu conceito de políticas linguísticas apresentado anteriormente ressalta que, além dos regulamentos oficiais, existem mecanismos implícitos que regulam o uso da linguagem, além do protagonismo de diversos agentes que coconstroem as políticas linguísticas através de suas práticas, nas mais distintas instâncias. A partir desse entendimento, apresento nesta seção quatro pontos relevantes às políticas linguísticas *de facto* da instituição, bem como alguns desafios para a política educacional proposta.

Um maior entendimento sobre esses aspectos vem sendo construído não somente através das práticas, mas também por meio de estudos sobre esse cenário acadêmico que, desde distintas áreas, vêm trazendo maior compreensão sobre a natureza e a complexidade da política educacional da UNILA, fornecendo subsídios para uma reflexão mais informada a respeito da proposta acadêmica. Dentre os que estão relacionados às questões de linguagem e de políticas linguísticas, além de Carvalho (2012), destaco Carvalhal

(2016), Erazo Munoz (2016), Ferreira (2015, 2016) e o projeto de pesquisa “Políticas e realidades linguísticas na UNILA”, com base nos quais apresento os pontos a seguir.

Como já foi indicado na seção de introdução, as reflexões aqui apresentadas não têm por objetivo apontar respostas definitivas; ao contrário, pretende-se levantar questões que contribuam para formar esse projeto acadêmico singular e em processo de construção.

1) Questões de linguagem como eixo transversal em um cenário institucional multilíngue

Para refletir sobre a política educacional da UNILA, é necessário ter em mente que as questões de linguagem são uma espécie de eixo transversal que atravessa todas as áreas de atuação na universidade. Por tal razão, as instâncias de coconstrução da política linguística estão entrelaçadas com a proposta acadêmica mais ampla. Em primeiro lugar, pela relação entre linguagem e produção de conhecimento, que se constrói principalmente nas práticas de ensino e de pesquisa, e, em segundo lugar, pela construção da integração nesse cenário, além das práticas cotidianas acadêmicas.

Outro ponto relevante é que, embora a política educacional proposta seja bilíngue (nas duas línguas majoritárias), o contexto acadêmico é multilíngue e palco onde se desenvolvem complexas relações linguísticas entre os atores da comunidade acadêmica. Ou seja, trata-se de uma proposta educacional bilíngue em um contexto institucional multilíngue, construída em um complexo panorama de contatos linguísticos, bem caracterizado por Erazo Munoz (2016):

Nuestra situación de investigación en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana no solo presenta un espacio de contacto lingüístico que, a pesar de estar restringido por un supuesto bilingüismo, es mucho más complejo y diverso que el uso de dos lenguas. En nuestro caso, no solo se trata de observar hablantes de UN español y de UN portugués en contacto, sino de un universo de variedades geográficas o diatópicas del español y del portugués, reflejo de sus identidades nacionales y así mismo en contacto con otras lenguas (nacionales, extranjeras, autóctonas, de herencia) que están incluidas en los repertorios de cada individuo. A este hecho, se le suman las variedades funcionales de la lengua o diafásicas; en otros términos, las diversas formas de registro y las diferentes culturas académicas como maneras de estructurar, transmitir, comunicar y elaborar un pensamiento científico dentro del marco de la educación universitaria. También se presenta otra serie de factores de variación, debido a la convivencia en una situación geográfica de triple frontera. (pág. 32)

Esse panorama evidencia um contexto acadêmico distinto dos que encontramos na maioria das universidades federais brasileiras, abarcando grupos cultural e

linguisticamente diversos, e distintas formas de construir o conhecimento¹³. Para o professor, o trabalho pedagógico na instituição é desafiante, pelo fato de os grupos serem compostos por estudantes com diferentes tradições escolares, cultural e linguisticamente heterogêneos, onde se dão práticas sociais multilíngues e translíngues (GARCÍA, 2009). O professor da UNILA, na maior parte dos casos, ministra aulas para falantes não apenas de língua portuguesa, mas também de outras línguas, o que implica uma série de especificidades nas práticas de ensinar e aprender. Dentre alguns aspectos que aí podemos incluir estão, por exemplo, os processos de intercompreensão, as instâncias de participação dos estudantes e do professor em classe, além do modo de avaliar.

Se as questões de linguagem estão na base do funcionamento do ensino, da pesquisa e da extensão, bem como na realização de atividades interdisciplinares e na construção da integração em todos os âmbitos acadêmicos, se faz necessário um entendimento da importância das relações linguísticas em todas as instâncias da instituição, o que demandaria uma maior atenção institucional às questões de linguagem e compromisso com ações concretas nesse âmbito. Dito de outro modo, a instituição precisa atentar para a importância de planejar, estimular, refletir e avaliar ações de política linguística¹⁴, a fim de potencializar sua vocação como espaço de integração e de produção do conhecimento.

2) As relações de *status* entre o português e o espanhol

Tendo esse cenário de contatos linguísticos como pano de fundo, são complexas as relações linguísticas que aí se estabelecem. Sendo o português e o espanhol as línguas de integração e produção do conhecimento, é importante ter em conta as relações de *status* que surgem em seu uso pelos sujeitos, especialmente considerando a ideologia monolíngue fortemente arraigada nos países latino-americanos e a relação histórica de conflito entre esses dois idiomas majoritários na América Latina (outra relação presente

¹³ Reconhece-se que em toda sala de aula, seja em escola ou universidade brasileira, a diversidade linguística e cultural é, via de regra, constituinte do contexto, por conta de aspectos como a variação linguística, a diferença entre classes sociais, os processos de construção da identidade, entre outros. O que se quer ressaltar é que na UNILA essas características se complexificam, dada a presença de estudantes do Brasil e de outros 19 países latino-americanos.

¹⁴ Nesse sentido, algumas iniciativas relacionadas às políticas linguísticas têm surgido no cenário acadêmico. Dentre elas, cito como exemplo a criação, em 2016, de dois núcleos: o *Núcleo de Pesquisas sobre Ensino e de Práticas Educativas Interculturais* (NIPPEI) e o *Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Língua(gem) e Interculturalidade* (NIELI), ambos ligados ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH).

nesse contexto, abordada mais adiante, ocorre entre essas duas línguas e os idiomas originários na instituição).

No âmbito das políticas linguísticas, o *status* é entendido como “o valor relativo percebido de uma dada língua, usualmente relacionado à sua utilidade social, a qual abarca seu assim chamado valor de mercado como um modo de comunicação, bem como características mais subjetivas enraizadas na cultura linguística de uma sociedade” (RICENTO, 2006, p. 5). Como visto anteriormente, embora os documentos indiquem uma igualdade de *status* entre os dois idiomas oficiais, estudos apontam uma preponderância do português nas práticas acadêmicas (CARVALHO, 2012; CARVALHAL, 2016), especialmente na área de ensino, pesquisa e no âmbito burocrático. Uma manifestação dessa diferença, já observada anteriormente em Carvalho (2012) é a constatação de que quase todo o material documental da universidade é redigido em português e não se disponibiliza sua tradução para o espanhol. O mesmo ocorre com o *website* da instituição, onde se publicam textos majoritariamente em português, além de a comunicação institucional entre técnicos administrativos/servidores e alunos ser feita quase integralmente nesse idioma.

Outro fator que contribui para essa diferença de *status* entre os idiomas oficiais, no plano do ensino, é a diferença numérica entre professores e alunos brasileiros e de outras nacionalidades (CARVALHO, 2012). Dados de 2016 indicam a proporção de 83% de professores brasileiros e 17% de outras nacionalidades, ilustrando uma diferença que contribui para a consequente circulação majoritária de textos e práticas em língua portuguesa. Ainda que os estudos mostrem que a questão numérica por si não define o *status* de uma língua, ela pode, em conjunto com outros aspectos, contribuir para a diminuição ou incremento do *status* dessa língua em um determinado cenário. Nesse caso específico, as bibliografias, as aulas, as avaliações, etc., são majoritariamente em português, gerando consequências no uso das línguas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Do ponto de vista do *fator operacional* (BAETENS BEARDSMORE, 2009) da proposta educacional, essa diferença numérica afeta não só o currículo (a proporção de disciplinas/conteúdos ministrados na língua adicional), como também a organização e o uso de materiais didáticos, já que os professores, que em sua maior parte são de orientação monolíngue e não têm experiência em contextos multilíngues, tendem a ministrar aulas e selecionar bibliografia em sua língua materna, no caso, o português. O mesmo passa com

os gêneros orais e escritos referentes às práticas de ensino e de avaliação em sala de aula, nos quais predomina o português: aula expositiva, programa de disciplina, artigos científicos, exercícios preparatórios, provas.

Com relação aos discentes, a vitalidade linguística observada no âmbito do ensino pode contribuir para que o *fator de resultado linguístico* (desenvolvimento de proficiência bilíngue) venha a ser distinto no caso dos hispanofalantes. Um dos aspectos é o fato de que a universidade e seu entorno constituem um contexto de imersão linguística para os estudantes de outras nacionalidades, impondo demandas de aprendizagem da língua portuguesa: a universidade é brasileira, os alunos usam meios de transporte municipais e levam sua vida cotidiana em território brasileiro. Como consequência, observa-se que os estrangeiros fazem uso da língua adicional com mais propriedade, o que lhes permite transitar entre práticas diversas, interagir de formas mais variadas e com distintos interlocutores. Ou seja, desenvolvendo sua proficiência em português, eles têm mais oportunidades de acesso e trânsito no cenário acadêmico. Além da questão da imersão, os hispanofalantes são mais estimulados a aprender a língua adicional por conta do maior número de professores brasileiros e da maior circulação de textos em português. Assim, não podemos deixar de considerar que a diferença numérica entre atores que falam português e espanhol, sejam alunos ou professores, acaba tendo reflexos na representatividade das línguas no âmbito acadêmico e nas práticas de letramento. Ao passo que os alunos hispanofalantes passam a ter mais contato com letramentos em português, os falantes de português contam com menos oportunidades de aprendizagem em espanhol.

Cabe ressaltar que, ao contrário de várias outras configurações multilíngues em que pelo menos uma das línguas é minoritária, a proposta da UNILA é de duas línguas majoritárias de mesmo *status*, ocupando igualmente os espaços acadêmicos e presentes de modo hipoteticamente equilibrado nas diversas práticas que dão forma ao ambiente acadêmico. A construção desse bilinguismo português-espanhol carrega sua complexidade e suas especificidades, já que, além das materialidades discutidas acima, todo ambiente de educação bilíngue envolve atitudes e crenças dos atores envolvidos, que atribuem valores às línguas, especialmente se considerarmos a ideologia monolíngue que cultivamos com relação aos dois idiomas. Assim, é preciso criar espaços e oportunidades efetivos de contato com as línguas adicionais: construir um plano de encontro entre o português e o espanhol, buscando promover uma mudança na perspectiva monolíngue tão

arraigada no nosso modo de ver e perceber as relações linguísticas, que afeta não apenas o vínculo entre os dois idiomas majoritários, mas também a visão acerca das demais línguas que povoam esse cenário.

Equilibrar o *status* das línguas na implementação de uma proposta educacional bilíngue passa, entre outros aspectos, pela circulação mais proporcional de textos nos dois (ou mais) idiomas, de modo que se criem oportunidades de formação de um ambiente linguístico mais equitativo, no qual as línguas envolvidas estejam presentes e de modo legitimado. No caso da UNILA, esse equilíbrio é desejável, não apenas no âmbito do ensino, mas também no âmbito burocrático. No âmbito do ensino, implicaria na a) elaboração de programas de disciplinas que contemplassem o português e o espanhol de modo mais igualitário; b) leitura e discussão de textos, bem como na elaboração de instrumentos de avaliação nas duas línguas; e c) presença mais equilibrada de professores brasileiros (lusofalantes) e professores de outras nacionalidades (hispanofalantes), sendo muito desejável que os docentes fossem, como os estudantes, orientados ao bilinguismo. Tem-se em conta, aqui, as limitações burocráticas que constituem obstáculo à contratação de professores estrangeiros; vale ressaltar, no entanto, que a circulação do espanhol não depende necessariamente da atuação dos professores de outras nacionalidades, podendo se realizar por meio do trabalho de professores brasileiros proficientes nessa língua, através de aulas, atividades e bibliografia em espanhol, entre outros.

Correlato a essa questão, outro ponto pertinente a destacar é que, tal como vêm se configurando na prática as relações linguísticas nesse cenário, os atores mais demandados para efetivar o bilinguismo português-espanhol têm sido os estudantes, que, no âmbito do ensino, se veem diante das tarefas de assistir aulas, ler textos e participar em debates muitas vezes desenvolvidos na língua adicional¹⁵ (FERREIRA, 2015). No caso dos estudantes estrangeiros, essa configuração se estende também ao âmbito burocrático, no qual os rituais administrativos ocorrem majoritariamente em língua portuguesa. Embora existam instâncias de formação linguística para os servidores, é baixo o número de professores e técnicos brasileiros proficientes em espanhol, enquanto os profissionais de outras nacionalidades, pelas demandas do contexto, são, em sua maioria, proficientes em

¹⁵ Na maior parte das disciplinas, os estudantes têm liberdade de escolher a língua de produção (podem fazer apresentações orais, escrever trabalhos e fazer provas na sua língua materna), mas desde sua entrada na universidade, estão expostos à diversas atividades de compreensão na língua adicional (tais como ler textos, assistir aulas, participar de discussões em sala, por exemplo). Essa exigência é maior no caso dos alunos estrangeiros, por conta da presença predominante do português no âmbito do ensino. Muitos deles nunca realizaram estudos prévios de português antes de ingressar na universidade.

português. Esses aspectos expressam um desencontro entre a política estabelecida pelo projeto da UNILA enquanto instituição bilíngue e as políticas de línguas configuradas nas práticas sociais. A implementação de um projeto bilíngue exige um compromisso institucional com a formação linguística em ambas as línguas tanto para os servidores quanto para os estudantes, o que tem se colocado como um grande desafio para a UNILA, uma vez que não está ainda consolidada uma política institucional de ensino bilíngue.

3) O âmbito do ensino na graduação: O Ciclo Comum de Estudos e o papel central do professor

Na proposta educacional, cumpre papel relevante o Ciclo Comum de Estudos (doravante CCE), que foi originalmente concebido para ser o diferencial da UNILA, tendo por objetivos incentivar o pensamento crítico-filosófico, o bilinguismo e um conhecimento básico de aspectos que definem, em sua complexidade, a cultura da América Latina¹⁶. O CCE atualmente é implementado nos três primeiros semestres de todos os cursos de graduação da universidade e é formado por três eixos: 1) Línguas (Português e Espanhol como línguas adicionais), 2) Epistemologia e Metodologia e 3) Fundamentos de América Latina. As disciplinas referentes aos três eixos são obrigatórias e ministradas paralelamente às primeiras disciplinas específicas do curso escolhido pelo estudante. “O Ciclo inicial representa a possibilidade da criação de um código comum em um entorno complexo, caracterizado pela diversidade” (BORGES e DARLING, 2015).

Se, a partir da proposta expressa no material documental, temos em conta que um dos componentes centrais para a concretização dos objetivos da UNILA é que ela não venha a ser uma universidade tradicional e com pouco espaço para inovação, a criação do Ciclo Comum e o incentivo à interdisciplinaridade são fundamentais. No entanto, essa característica que sintetiza a proposta é também causa de disputas políticas internas e divide visões a respeito do projeto acadêmico e dos caminhos para construí-lo. Ao fazerem um balanço do período entre 2010 e 2015, com relação ao CCE e questões metodológicas na instituição, Borges e Darling (2015) destacam a divisão política interna na universidade, que se apresenta, por exemplo, por meio da existência de um grupo favorável à manutenção do projeto original e de outro que defende que a instituição se torne cada vez mais “brasileira” no seu modo de funcionar. Essa divisão, às vezes, é capaz de influenciar tanto o ensino no Ciclo Comum de Estudos como as atividades acadêmicas

¹⁶ UNILA. *Projeto Pedagógico do Ciclo Comum de Estudos*, 2013.

no sentido amplo, causando impactos no entendimento e na apropriação da proposta por distintos atores, se refletindo nas práticas sociais acadêmicas e na questão da integração. Ao fazer uma avaliação de como se estrutura o CCE hoje, muitos atores reconhecem que a universidade nunca conseguiu, de fato, implementar a proposta acadêmica inicial, de promoção de um pensamento crítico sobre o continente e de construção de uma integração latino-americana. Buscando compreender as razões por que isso ocorre, além dos aspectos já citados, um ponto crucial a considerar é a ausência de critérios específicos de seleção docente, bem como de oportunidades de preparação/formação posterior desses profissionais, para atuar neste ambiente acadêmico, não apenas no âmbito do CCE, mas em todas as áreas da universidade. Muitos concursos para docentes, realizados ao longo dos últimos anos, por conta da demanda crescente pela abertura de novos cursos, utilizaram como referência critérios de avaliação muito próximos dos usados em universidades tradicionais, priorizando a produtividade acadêmica, não levando em conta as especificidades do contexto da UNILA, no qual esse docente vai atuar. A consequência dessa opção de seleção tem sido que muitos docentes não reconhecem ou não se alinham com a proposta educacional da universidade, ou seja, com os princípios do bilinguismo, da interdisciplinaridade e da integração, expressos nos documentos institucionais.

Considerando que as políticas linguísticas são protagonizadas, no dizer de Johnson (2013, p. 9), “por uma diversidade de agentes de política de linguagem através de múltiplas camadas de criação, interpretação, apropriação e instâncias de uma política”, o professor é visto como um agente central da política linguística de aquisição. Em ambientes educacionais, ele figura como o principal difusor das políticas linguísticas (GARCÍA & MENKEN, 2010), tendo o poder de definir quais línguas estarão presentes ou não na bibliografia e nas discussões; quais serão (ou não) legitimadas nas interações em sala de aula, no âmbito do ensino ou da pesquisa; em que medida o currículo trabalhado espelhará a proposta educacional, entre outros. Enfim, mesmo que a política institucional aponte diretrizes, o professor, em geral, assume uma importante posição de autoria nas práticas em sua sala de aula. Por conta dessa centralidade, o estabelecimento de critérios e/ou perfil para o processo seletivo docente merece um olhar atento.

Na ausência de instâncias institucionais de apoio e formação docente para ministrar aulas nesse cenário (a universidade não possui um programa institucional nesse sentido), observa-se que os professores têm desenvolvido suas próprias estratégias para atuar em ambiente multilíngue, como sugerem Erazo Munoz (2016) e Carvalho (2012).

Lecionar para um grupo cultural e linguisticamente heterogêneo não é tarefa simples, especialmente para docentes de cursos de graduação que não têm experiência prévia em ministrar aulas para falantes de outras línguas. Uma forma alternativa de contribuir com a preparação dos docentes para o enfrentamento dessa tarefa seria possibilitar uma formação/sensibilização para atuação em ambiente multicultural e multilíngue¹⁷, posterior ao seu ingresso, considerando as especificidades de cada curso/área de atuação. Levantamentos feitos na universidade no âmbito do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH)¹⁸ mostraram que há uma demanda por parte de professores nesse Instituto de diretrizes básicas sobre como atuar em sala de aula, tanto no aspecto linguístico quanto pedagógico, com o objetivo de otimizar sua prática acadêmica, especialmente com discentes falantes de outras línguas que acabaram de ingressar na universidade. O propósito de uma formação desse tipo não seria, de nenhuma forma, o de “engessar” a autonomia do professor, mas sim de sensibilizar os profissionais para a diversidade do contexto acadêmico e para os princípios da proposta educacional, facilitando o trabalho docente, de modo que se pudesse explorar ao máximo o que esse cenário tem a oferecer no plano cultural e da produção de conhecimento. Já que a atuação dos professores é de grande relevância para a construção da proposta acadêmica, influenciando no trabalho educacional não apenas no CCE mas também nos cursos de graduação e pós-graduação, tais instâncias de sensibilização e formação continuada docente para atuação em um contexto específico, como é o caso da UNILA, poderiam contribuir, por exemplo, para: o desenvolvimento de estratégias pedagógicas; a definição de critérios para elaboração de materiais didáticos mais coerentes com o contexto; a promoção de uma presença mais equilibrada das duas línguas da proposta por meio dos materiais e interações em classe, entre outros aspectos.

O desafio de incentivar e/ou fortalecer o trabalho com os princípios fundamentais da universidade pressuporia uma articulação mais produtiva do CCE com os cursos de graduação, já que o Ciclo, além de sua importância como espaço viabilizador da proposta acadêmica, constitui etapa paralela à formação inicial no âmbito dos cursos. Nesse

¹⁷ O que se entende por práticas de preparação/formação docente poderia incluir, por exemplo, palestras, cursos, compartilhamento de experiências pedagógicas/acadêmicas (ou outras práticas que o grupo docente considerar pertinentes), que auxiliem o professor a tornar seu trabalho mais fluido nesse ambiente acadêmico.

¹⁸ Trata-se de dois levantamentos realizados em 2017: um sobre demandas pedagógicas nos cursos do ILAACH, realizada pelo *Núcleo de Pesquisas sobre Ensino e de Práticas Educativas Interculturais* (NIPPEI), e outro sobre as necessidades de leitura e escrita nos cursos de graduação (em andamento) feito no âmbito do *Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Língua(gem) e Interculturalidade* (NIELI).

sentido, um trabalho conjunto de avaliação das práticas e de articulação dos objetivos dos cursos de graduação com os princípios da proposta educacional, via CCE, beneficiaria significativamente a política educacional da instituição.

Levando em conta o papel do Ciclo Comum e os aspectos acima apontados, somos conduzidos à necessária reflexão: em que medida os docentes e demais atores sociais da instituição estão implicados em valorizar o bilinguismo, o pensamento crítico e promover um conhecimento básico sobre a América Latina nesse cenário? Esse aspecto é central para definir os rumos da política educacional na instituição, especialmente se o interesse da comunidade acadêmica for chegar a uma concretização mais plena da proposta.

4) O âmbito do ensino na graduação: as disciplinas¹⁹ de línguas adicionais

No eixo de Línguas, componente do CCE, são ofertadas disciplinas obrigatórias de português e espanhol como línguas adicionais (PLA e ELA, respectivamente), nas quais se espera que os estudantes desenvolvam as “habilidades linguísticas, interculturais e interdisciplinares” (PPC Ciclo Comum de Estudos, 2013) necessárias também à sua formação nos cursos de graduação, já que constituem a única instância oficial e obrigatória de formação linguística na língua adicional (doravante LA). Estudantes brasileiros devem cursar os componentes *Espanhol Adicional Básico* e *Espanhol Adicional Intermediário I* e os de outras nacionalidades devem cursar *Português Adicional Básico* e *Português Adicional Intermediário I*²⁰.

As disciplinas de LA, por serem os componentes curriculares dedicados exclusivamente à formação linguística, constituem espaço onde emergem diversas questões de linguagem relativas não somente às práticas de ensino de línguas mas à proposta acadêmica mais ampla. Entre essas questões, cito as diferenças entre o ensino de PLA e ELA, e a busca por definir o papel das disciplinas de línguas adicionais no contexto acadêmico, que têm sido tema de discussões no âmbito de ações efetuadas pelo grupo de docentes de Línguas da universidade. Dentre essas ações, destaco o processo de Nivelamento/Dispensa em Línguas Adicionais (prova de dispensa de disciplina de língua adicional), previsto no Projeto Pedagógico do Ciclo Comum de Estudos, cuja elaboração e aplicação no âmbito da graduação têm gerado subsídios para a reflexão sobre o ensino de línguas na universidade. Por se tratar de um exame que o estudante de graduação pode

¹⁹ Neste texto, utilizo os termos “disciplina” e “componente curricular” como sinônimos.

²⁰ Os componentes de *Português/Espanhol Adicional Intermediário II* são obrigatórios em alguns cursos de graduação e facultativos em outros.

realizar como condição para ser dispensado das disciplinas obrigatórias de língua adicional, esse instrumento de avaliação deve “medir” o que é ensinado nesses componentes curriculares. Como instrumento de avaliação, tem potencial de “impacto na gestão dos cursos de graduação e pode influenciar a maneira de se ensinar e aprender línguas adicionais na universidade” (FERREIRA, 2016). Em trabalho apresentado em 2017²¹, Ferreira e Carvalho abordaram algumas características do ensino de línguas adicionais na UNILA que contribuem para aumentar a complexidade na elaboração dos instrumentos de Nivelamento/Dispensa, as quais comento brevemente a seguir:

a) *O desafio de definir ementas e conteúdos comuns, considerando as diferenças de status entre português e espanhol e a diversidade de formações docentes*

Um importante aspecto relativo ao ensino de LA são as distintas necessidades no ensino de línguas e de letramento acadêmico em português e em espanhol no âmbito acadêmico, relacionadas à diferença de *status* já mencionada entre esses idiomas, já que é preponderante a circulação de textos em português. Desse modo, na disciplina de PLA, ministrada a discentes hispanofalantes, há uma maior demanda pelo trabalho com diferentes gêneros escritos, frequentemente mais complexos e/ou acadêmicos, que constituem uma necessidade no repertório desses estudantes; já na aula de ELA, ministrada a estudantes brasileiros, o ensino tende a se voltar à comunicação cotidiana e ao desenvolvimento de estratégias de interação em espanhol, posto que as práticas no âmbito do ensino e da pesquisa acadêmicos são predominantemente em língua portuguesa. Dessa forma, no plano do ensino, essa distinção das demandas acadêmicas: a) tem por consequência a dificuldade de se definir um currículo comum aos dois componentes de língua adicional; b) tem levantado questionamentos sobre a necessidade de ensino de letramento acadêmico na aula de LA; e c) tem suscitado a discussão sobre a possível criação de demandas de letramento acadêmico em espanhol na comunidade²².

Uma segunda característica relevante é a falta de definição de conceitos/diretrizes norteadores da proposta nos documentos oficiais, sendo o primeiro deles a ausência de

²¹ FERREIRA, Laura M.; CARVALHO, Simone C. Avaliação de nivelamento/dispensa em Português língua adicional na UNILA: refletindo sobre ensino de línguas, letramento acadêmico e a coconstrução da política linguística institucional (Comunicação oral). IX Encontro Internacional de Letras. III Simpósio Transculturalidade, Linguagem e Educação. Unioeste, Foz do Iguaçu, 2017.

²² Dentre possíveis demandas, estão, por exemplo: eventos acadêmico-científicos em que trabalhos sejam produzidos/apresentados em espanhol LA (e cuja preparação pudesse ser desenvolvida na aula de LA); eventos culturais que sejam veiculados nessa língua; articulação de atividades bilíngues conjuntas regulares entre alunos de português e espanhol LA (no plano do ensino, alguns professores desenvolvem atividades via projeto Tandem, mas essa prática não é comum a todos os docentes).

uma noção clara do que se entende por bilinguismo na política educacional, ou uma proposta de ação para construir o ambiente linguístico almejado (CARVALHO, 2012; CARVALHAL, 2016). Além disso, foram apontadas no material documental contradições quanto ao papel das línguas e das disciplinas de línguas na universidade nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão²³. Tais definições são muito importantes, pois constituem a referência inicial que conduz a diferentes práticas e apropriações da política pelos atores em todos os âmbitos acadêmicos.

Um terceiro ponto que constitui um desafio para a definição de ementas e conteúdos comuns é a heterogeneidade do grupo de docentes da área de Línguas: trata-se de um grupo numeroso de professores, com formações diversas, distintas concepções de linguagem, bilinguismo e aprendizagem, e alinhados a diferentes tradições de avaliação. Tais diferenças de formação e afiliação teórica não são entendidas aqui como negativas: ao contrário, essa diversidade enriquece o grupo docente com diferentes perspectivas, especialmente produtivas no campo da pesquisa e da extensão. No entanto, no âmbito do ensino de línguas, se faz necessário estabelecer objetivos comuns e um perfil de egresso claro para que se possam atingir os objetivos pedagógicos almejados e que haja coerência nas práticas e na elaboração dos instrumentos de avaliação utilizados, sem que isso anule as perspectivas teóricas dos docentes.

b) A adaptação de diretrizes gerais no PPC do Eixo de Línguas do CCE, considerando o ensino de línguas próximas e a imersão dos estudantes estrangeiros, que leva a uma rápida progressão linguística

Uma das características a considerar no que tange ao ensino de idiomas nesse contexto é que português e espanhol, como línguas tipologicamente próximas, permitem aos estudantes participar não apenas de situações cotidianas, mas também de situações complexas envolvendo a língua adicional desde sua entrada na universidade. Nesse sentido, a descrição dos níveis de línguas de cada disciplina presente no Plano Pedagógico (PPC) do Eixo de Línguas, ao usar como referência o Quadro Comum Europeu, não considera essa realidade, principalmente no caso dos estudantes estrangeiros, pois ignora

²³ Conforme MACEDO, Bruna; LOCOSELLI, Larissa. “Políticas e realidades linguísticas na UNILA: um diagnóstico”. Apresentação na mesa redonda Políticas Linguísticas. IX Encontro Internacional de Letras e III Simpósio Transculturalidade, Linguagem e Educação (Unioeste, Foz do Iguaçu, 22/09/2017), a partir de análise feita no âmbito do projeto de pesquisa “Políticas e realidades linguísticas na UNILA”.

o processo de imersão e o contexto de fronteira onde se localiza a universidade, como aponta Ferreira (2016).

c) *A heterogeneidade dos grupos de estudantes e a questão do letramento acadêmico em língua materna e adicional*

Com o objetivo de contribuir com o planejamento das disciplinas de LA, Ferreira (2015) efetuou um levantamento das demandas de letramento acadêmico em pesquisa realizada sobre práticas de leitura e escrita na graduação da UNILA, cujos respondentes foram discentes e docentes de distintos cursos e do CCE. Segundo a autora, os objetivos de escrita assim como os de leitura estão fortemente relacionados às atividades pedagógicas das disciplinas de graduação e aos gêneros técnico-científicos. Com relação aos objetivos de leitura, “muitos estudantes entendem que a leitura está relacionada à avaliação, ao debate em sala de aula, ou seja, é preciso ler para acompanhar a disciplina e ser avaliado” (pág. 40), havendo por parte dos estudantes certa dificuldade de realizar as leituras em língua adicional no começo dos cursos; os docentes, por sua vez, afirmam que alguns estudantes carecem de proficiência em leitura para acompanhar as disciplinas da graduação.

No que diz respeito à escrita, como os estudantes podem escolher a língua em que vão escrever os textos ao longo da graduação e em geral o fazem em língua materna, a hipótese inicial era de que “a leitura em língua adicional seria o maior desafio do projeto no que se refere ao bilinguismo [...] No entanto, a escrita acadêmica é também uma dificuldade a ser superada, segundo estudantes e professores” (pág. 47). A pesquisa indica que o letramento em língua materna precisa ser trabalhado nesse contexto, já que a maioria dos estudantes não tem conhecimento prévio de gêneros acadêmicos, o que pressupõe uma familiarização com os textos acadêmico-científicos que terão de enfrentar na graduação. Além disso, dado o perfil heterogêneo do grupo de estudantes, especialmente no caso de estudantes falantes de línguas originárias e dos estudantes haitianos falantes de francês e crioulo, muitos enfrentam o desafio de ler e escrever em português ou espanhol, línguas oficiais da proposta. Tais aspectos indicam a necessidade de incluir esse perfil heterogêneo nos processos de ensino e aprendizagem dos cursos de graduação, para promover uma maior inclusão desses grupos nas atividades acadêmicas.

Partindo da constatação desses pontos, a partir de 2017, a prova de Nivelamento/Dispensa voltou-se à leitura e escrita de textos acadêmicos, buscando refletir as práticas de leitura e escrita na graduação. Essa aproximação das disciplinas de

LA com o letramento acadêmico tem levantado questões acerca do papel das disciplinas de línguas adicionais no contexto acadêmico. Embora essa relação não esteja prevista nas ementas dos componentes curriculares de LA, tem sido diagnosticada no nivelamento e nos dados de pesquisa, tornando urgente uma solução para o atendimento dessa demanda, seja através das disciplinas de línguas adicionais ou através da criação de um programa institucional para o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita que vão além das disciplinas do Ciclo Comum, como sugere Ferreira (2015).

Os aspectos e dificuldades observados no processo de Nivelamento/Dispensa trazem à tona a necessidade de afinar os objetivos das disciplinas de LA e definir seus perfis de egresso, especialmente considerando a heterogeneidade do grupo de docentes da área e as diferentes demandas linguísticas em português e em espanhol. Além disso, a falta de definição de diretrizes teóricas, como a noção de bilinguismo na proposta institucional, colabora para que o entendimento e as apropriações dos docentes sejam distintos, o que se reflete nas práticas de ensino de línguas adicionais, gerando *fatores de resultado* diversos (graus de proficiência e tipo de letramento diferentes).

Os pontos levantados nesta subseção ilustram a complexidade da educação linguística neste contexto, sendo que as disciplinas de LA refletem de modo mais direto a exigência de uma definição sobre o grau de proficiência linguística que se quer desenvolver e quais são as diferenças entre políticas *de jure* e políticas *de facto* nesse contexto em construção. Desse modo, os componentes curriculares de línguas adicionais nos têm colocado as seguintes questões, pertinentes à instituição como um todo: que bilinguismo queremos? Qual é a relação das disciplinas de LA com as práticas de leitura e escrita na graduação?

5) Políticas linguísticas, valorização das línguas e integração no cenário acadêmico

Para pensarmos sobre a integração e a valorização das línguas no contexto acadêmico, partimos do português e do espanhol para esboçar as relações entre esses dois idiomas majoritários e as demais línguas em um contexto mais amplo, já que nele se constituem espaços nos quais se atribui valores aos idiomas. De um lado, em um plano global, temos as relações desses dois idiomas em um mundo globalizado, onde o inglês segue sendo a língua dominante em muitos programas de educação escolar bilíngue (GARCÍA, 2009) e também na educação superior bilíngue. De outro lado, em um plano latino-americano, temos as relações dessas duas línguas majoritárias: entre si, como resultado de um processo de séculos de colonização por Portugal e Espanha; e

individualmente, com diversos idiomas minorizados em todos os países latino-americanos, principalmente línguas nativas e de imigração.

Muitas vezes, no entanto, esboça-se no plano do discurso uma coexistência linguística e cultural “harmoniosa” que não considera a construção histórica de formação monolíngue e de identidade nacional relativas ao português e ao espanhol, nem a relação complexa que historicamente conhecemos entre esses idiomas e as línguas minoritárias. No Brasil, essa relação se estabelece entre o português e as línguas indígenas, bem como entre o português e as línguas de imigração, como demonstram nos últimos anos as lutas e processos encabeçados por comunidades, organismos, grupos civis, entre outros, que se articulam em busca de reconhecimento oficial de suas línguas e culturas, seja em nível municipal, estadual ou federal. Em outros países latino-americanos, nos quais o espanhol é o idioma majoritário, comunidades se engajam para garantir a presença de suas línguas nativas, não só nas práticas cotidianas, mas principalmente no sistema educacional, na busca por incluir e manter o ensino das línguas autóctones nas escolas.

No sentido de refletir sobre a natureza desses conflitos, em geral conectados à constituição de uma “identidade nacional”, é muito pertinente para esta discussão a análise de Erazo Munoz (2016) sobre a natureza dos contatos linguísticos e seus impactos na construção da integração na UNILA:

Según Elizaincín (2007), el contacto se puede observar y distinguir a partir de la sociedad receptora y los límites de un Estado. En este sentido, el autor menciona la diferencia de contacto que surge entre varios países, con usuarios de lenguas diversas o iguales, como el caso de las fronteras entre Brasil y Argentina; Portugal y España y la inmigración de las comunidades hispanas en Estados Unidos. Aunque las características del proceso y las cuestiones psicológicas o sociales sean similares, según el autor, podríamos aproximar el segundo caso que cita Elizaincín, a la situación de los estudiantes y profesores hispanohablantes, quienes están en una posición más próxima a la de un inmigrante. En este segundo caso, el actor social (usuario de la lengua) se ve en la obligación de instalarse e integrarse en un nuevo espacio y a dejar su lugar de residencia, para insertarse en un país diferente con sus respectivas leyes. Ya el primer caso, referente a la frontera, lo podríamos aproximar a la situación de los estudiantes y profesores (incluimos también al equipo de técnicos administrativos) que, a pesar de desplazarse desde otras localidades brasileñas, siguen viviendo y conviviendo bajo la tutela del Estado Brasileño y solo se comunican, si lo desean o no, en la lengua del otro, conscientes de que siempre pueden recurrir al uso del portugués como lengua oficial del Estado y de la institución. Podemos decir que, en este caso, la frontera juega un papel interesante a la hora de delimitar no solo espacios geográficos sino también identidades. (p. 33-34)

Essas complexas relações, envolvendo a construção de “fronteiras” e de identidades nacionais, transparecem nas práticas que se desenvolvem no ambiente acadêmico e compõem as identidades dos sujeitos. Dessa forma, para que uma política linguística de integração latino-americana possa ser implementada, é importante ter em vista a forte tradição histórica associada à ideologia do monolinguismo (OLIVEIRA, 2007) e o fato de que a constituição das identidades nacionais está diretamente relacionada aos projetos coloniais por meio da construção de um imaginário monolíngue, de unidade nacional e unidade linguística (AUROUX, 1992), tendências que perpassam tanto as políticas de língua quanto a tradição acadêmica dos estudos de linguagem em diversos países latino-americanos.

A reflexão de Erazo Munoz pode nos ajudar a entender uma aparente “naturalização” institucional do uso majoritário do português em todos os âmbitos da universidade, onde é possível observar no discurso de alguns atores o argumento de que se trata de uma universidade federal brasileira e que, por tal razão, a língua falada é o português, devendo os sujeitos advindos de outros países desenvolver proficiência nessa língua para adaptar-se às demandas linguísticas institucionais. Contudo, o fato de a universidade ser brasileira e ter de cumprir a maior parte de seus rituais burocráticos e legais em português não a impede ou exime de estruturar uma política bilíngue ou de valorizar e criar espaços para os idiomas (vários deles originários e/ou minorizados) que fazem parte desse cenário, se essa for a escolha da instituição e da comunidade acadêmica. Nesse sentido, Carvalhal (2016), em avaliação da política linguística da UNILA, constata a necessidade de articular política e planejamento de linguagem institucionais com a política de integração. Segundo a autora (pág. 109),

a conscientização acerca da relevância das línguas para a integração regional, não apenas do espanhol e do português, mas das diversas línguas faladas na região, visando a agir sobre os posicionamentos com relação às línguas, é indispensável para construir uma política de linguagem plural, que reconheça a pluralidade como enriquecimento.

Outra abordagem pertinente a esse contexto é de Schiffman (2006), que propõe o estudo da “cultura linguística” como forma de explicitar o grau com que as crenças e concepções dos participantes atuam sobre a implementação das políticas linguísticas:

Eu vejo *política* linguística (aproximadamente, “tomada de decisões sobre a língua”) como completamente ligada à *cultura linguística*, a qual eu defino como a soma de uma totalidade de ideias, valores, crenças, atitudes, preconceitos, mitos, restrições religiosas, e todas as outras “bagagens” culturais que os falantes tragam para suas negociações com a língua de suas culturas. (...) Em outras palavras,

acredito que é importante ver a política linguística não só como tomadas de decisão sobre a língua explícitas, escritas, declaradas, *de jure*, oficiais, e que venham de cima para baixo, mas também as ideias e suposições implícitas, não escritas, encobertas, *de facto*, enraizadas e não oficiais, as quais podem influenciar os *resultados* da criação de políticas tão enfaticamente e definitivamente quanto as decisões mais explícitas (p. 112).

O autor chama a atenção para o fato de que a cultura linguística é, via de regra, ignorada pelos planejadores de PL e vista como "problemática" quando põe em questão os planos dos autores das políticas propostas. Ele discute a importância de levar em conta a cultura linguística de uma comunidade para que se possa elaborar e implementar políticas linguísticas com comprometimento e de modo mais efetivo.

Se concordarmos que “várias forças (sejam não-linguísticas ou linguísticas, nos níveis micro ou macro) atuam sobre as políticas linguísticas e, portanto, o sujeito não pode ser isolado das condições sociais, políticas e econômicas nas quais ele vive e é educado”, como afirmam García & Menken (2010, p. 252), reconhecemos que, em espaços de convergência de grupos de diferentes procedências, o convívio multilíngue demanda a necessidade de desenvolver uma consciência da cultura do outro para que se possam promover práticas de ensino sensíveis aos participantes. Uma produção de conhecimento conjunta que visa à integração, como é o caso da UNILA, pressupõe conhecer e respeitar as concepções e os pontos de vista do outro.

Para a concretização de sua proposta educacional e para a devida exploração de seu potencial, a instituição precisa investir na construção de uma política linguística que atente para as características de sua comunidade acadêmica e de suas demandas. De outra frente, o papel dos atores sociais (professores, alunos e funcionários) envolvidos nesse processo é essencial na coconstrução da política linguística proposta, para que os falantes das distintas línguas presentes na instituição sejam legitimados e valorizados. Se for objetivo da comunidade acadêmica caminhar na construção de um projeto de integração latino-americana e explorar a riqueza epistemológica desse cenário, esses desafios precisam estar na pauta de reflexão e ação da instituição.

Considerações finais: a importância da universidade no atual contexto de internacionalização

Desde a perspectiva da interculturalidade e da produção conjunta do conhecimento, podemos mensurar a importância de universidades como UNILA e UNILAB, instituições que se constituem com base em outras visões e princípios, trazendo, por isso, contribuições preciosas sobre os contextos nos quais se inserem. Coloca-se a essas instituições, contudo, o desafio de construir e preservar suas propostas acadêmicas, potencializando seus contextos, e, ao mesmo tempo, manter-se frente a um cenário de internacionalização da educação fortemente pautado pela lógica das demandas de mercado e que legitima majoritariamente o inglês.

No caso da UNILA, é pelo contexto diverso que engloba e também pelos desafios que apresenta, que a universidade afirma sua importância como espaço de integração e de produção do conhecimento no atual cenário de internacionalização das IES. Pela diversidade de culturas e de abordagens de questões do contexto latino-americano, constitui um espaço único para atividades de ensino e de pesquisa, atraindo pesquisadores de diversas áreas do conhecimento.

Considerando os pontos tratados no presente texto, entende-se que a UNILA possui hoje dois desafios principais com relação à sua proposta bilíngue: adequar-se ao processo de internacionalização do ensino superior definindo os rumos do seu bilinguismo português-espanhol e, ao mesmo tempo, implementar uma política linguística que valorize as comunidades de distintas culturas e falantes de diferentes línguas que formam seu ambiente multicultural.

Para efetivar esse processo, a universidade necessita de uma política linguística que considere a complexidade e a riqueza de seu contexto, bem como viabilizá-la na prática através da articulação com as diversas instâncias da universidade.

Como a internacionalização das universidades está intrinsecamente relacionada às políticas estabelecidas para o seu funcionamento, inclusive às políticas de línguas, é preciso que elas estejam claramente formuladas, fazendo parte de um projeto articulado em todas as instâncias da instituição. Nesse sentido, não é possível que a internacionalização se efetive de maneira sustentável sem que as instituições incluam no documento de sua Missão o que entendem, afinal, por internacionalização, e sem que, no cerne dessa conceituação, esteja a noção de processo, e não apenas de atividade. (BIZON, 2013, p. 47)

Do ponto de vista das políticas linguísticas, esse cenário se configura como um espaço de convívio de sujeitos de várias línguas-culturas, que expressam distintos modos de pensar e produzir conhecimento, e que tanto nos dizem sobre o continente. Ao nos defrontar com essa realidade, a instituição nos dá oportunidade de olhar para as complexas relações entre esses atores, suas línguas e culturas, constituindo um espaço onde o “confronto” intercultural é elemento constante, nos fazendo refletir sobre questões históricas e de poder que envolvem tais relações. A universidade é, sem dúvida, um “laboratório vivo”, com muito a nos ensinar no plano da integração cultural, do ensino e da produção de conhecimento, se estivermos dispostos a aprender com ela. Restará esperar que o atual processo político de desmonte dos bens públicos no Brasil, especialmente no campo da educação, não extermine um projeto tão necessário ao nosso tempo e à América Latina.

Referências bibliográficas

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BAETENS BEARDSMORE, Hugo B. “Bilingual education: factors and variables”. In: GARCÍA, Ofelia. *Bilingual Education in the 21st Century – A global perspective*. Wiley-Blackwell, 2009, p. 137-158.

BIZON, Ana Cecília Cossi. *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2013.

BORGES, Fábio; DARLING, Victoria. “A Universidade Federal da Integração Latino-Americana na tensa procura de uma nova epistemologia: um balanço das potencialidades e obstáculos entre 2010 e 2015”. ALAS – Asociación Latinoamericana de Sociología. Disponível em: <http://sociologia-alas.org/acta/2015/GT-31/A%20Universidade%20Federal%20da%20Integra%C3%A7%C3%A3o%20Latino-Americana.docx>

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. 2.ed. São Paulo: Edusp, 1998.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007

CARVALHAL, Tatiana Pereira. *Avaliação de Política e Planejamento da Linguagem: um estudo sobre os efeitos de um projeto de integração regional*. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, 2016.

CARVALHO, Simone da Costa. *As relações de status entre as línguas na implementação em processo de uma proposta acadêmica bilíngue em um cenário institucional multilíngue latino-americano*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

ERAZO MUÑOZ, Angela Maria. *L'intercompréhension dans le contexte plurilingue de l'Université Fédérale de l'intégration Latino-Américaine (UNILA): expériences, contact et interaction plurilingue*. Tese de doutorado. Université Grenoble Alpes, 2016. Versão consultada: em espanhol.

FERREIRA, Laura Márcia Luiza. Práticas de leitura e escrita ao longo dos cursos de graduação na UNILA: subsídios para o ensino de línguas adicionais. *Revista Intercâmbio*, v. XXX: 29-50, 2015. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x

FERREIRA, Laura Márcia Luiza. Proposta de avaliação de nivelamento para os cursos de Português Língua Adicional na UNILA. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n.º 52, dezembro de 2016. p. 130-161

GARCÍA, Ofelia. *Bilingual Education in the 21st Century – A global perspective*. Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, Ofelia; MENKEN, Kate. Stirring the onion: educators and the dynamics of language education policies. In: _____ (Eds.) *Negotiating language policies in schools: educators as policy makers*. New York, Routledge, 2010, p. 249-261.

HORNBERGER, Nancy. “Frameworks and models in language policy and planning”. In Ricento, T. (Ed.) *An introduction to language policy: Theory and method*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006. p. 24-41.

JORDÃO, C. M. Decolonizing identities: English for internationalization in a Brazilian university. *Interfaces Brasil/Canadá*, v. 16, p. 191-209, 2016. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/7683>

LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, 2005.

LIDDICOAT, Anthony. Language planning for literacy: Issues and implications. In: _____ (Ed.) *Language Planning and Policy: Issues in Language Planning and Literacy*. Reino Unido: Multilingual Matters, 2007.

OLIVEIRA, Gilvan M. O lugar das línguas: A América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia. *Synergies Brésil*, n.º spécial 1, p. 21-30, 2010.

_____. Prefácio. In: CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007

PENNYCOOK, A. The Myth of English as an International Language. In: PENNYCOOK & MAKONI, S. (Ed.) *Desinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p. 90-115.

RICENTO, Thomas (Ed.) *An introduction to language policy: Theory and method*. Oxford: Blackwell Publishing. 2006.

SCHIFFMAN, Harold. Language Policy and Linguistic Culture. In: RICENTO, T. (Ed.) *An introduction to language policy: Theory and method*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006. p. 111-125.