

**SIMONE DA COSTA CARVALHO**

**AS RELAÇÕES DE STATUS ENTRE AS LÍNGUAS NA  
IMPLEMENTAÇÃO EM PROCESSO DE UMA PROPOSTA  
ACADÊMICA BILÍNGUE EM UM CENÁRIO  
INSTITUCIONAL MULTILÍNGUE LATINO-AMERICANO**

**PORTO ALEGRE  
2012**

CIP - Catalogação na Publicação

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 / Simone da Costa Carvalho. -- 2012.  
165 f.

Orientadora: Margarete Schlatter.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de  
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Política e planificação linguística. 2. Políticas  
de status. 3. Multilinguismo. I. Schlatter,  
Margarete, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA  
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM NO CONTEXTO SOCIAL**

**AS RELAÇÕES DE STATUS ENTRE AS LÍNGUAS NA  
IMPLEMENTAÇÃO EM PROCESSO DE UMA PROPOSTA  
ACADÊMICA BILÍNGUE EM UM CENÁRIO  
INSTITUCIONAL MULTILÍNGUE LATINO-AMERICANO**

**SIMONE DA COSTA CARVALHO**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. MARGARETE SCHLATTER**

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE  
2012**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA**

**AS RELAÇÕES DE STATUS ENTRE AS LÍNGUAS NA  
IMPLEMENTAÇÃO EM PROCESSO DE UMA PROPOSTA  
ACADÊMICA BILÍNGUE EM UM CENÁRIO INSTITUCIONAL  
MULTILÍNGUE LATINO-AMERICANO**

**SIMONE DA COSTA CARVALHO**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. MARGARETE SCHLATTER**

**BANCA EXAMINADORA:**

**Prof. Dr. Pedro de Moraes Garcez  
Instituto de Letras – UFRGS**

**Prof. Dr. Cléo Altenhofen  
Instituto de Letras – UFRGS**

**Prof.(a) Dr.(a) Clóris Torquato  
Curso de Letras - UEPG**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à CAPES, pelo financiamento concedido no segundo ano de mestrado, que permitiu mais tranquilidade na realização do trabalho de campo da pesquisa.

Ao reitor da UNILA, professor Hélió Trindade, por ter apoiado a realização desta pesquisa, e a todos os professores da Universidade que durante o trabalho de campo foram sempre muito colaborativos, especialmente às professoras Diana Pereira, Laura Amato e Samira Jalil. Agradeço também aos professores Anselmo Alos, Thiago Bolivar, Bruno Lopez e Maria Eta Vieira pela acolhida e pelo prazer de compartilhar idéias durante meu período na universidade. Ao Leandro Alves Diniz, por todas as contribuições a esta pesquisa, pela amizade e pela postura profissional que muito admiro.

À professora Margarete Schlatter pela orientação e pelos vários anos de parceria e ensinamentos no Programa de Português para Estrangeiros (UFRGS).

Ao professor Pedro Garcez, pelos ensinamentos preciosos e por ter inicialmente me guiado no caminho em direção à área de Política e Planificação Linguística.

À professora Luciene Simões, pelo conhecimento compartilhado, pelo carinho e pelo tanto que me inspira.

Ao professor Cléo Altenhofen, pelas aprendizagens durante o mestrado.

À professora Clóris Torquato, agradeço pela leitura atenta e pelas contribuições e sugestões para enriquecer este trabalho.

À Juliana Schoffen, Graziela Andrighetti, Letícia Santos e Simone Kunrath, parceiras de trabalho que sempre me apoiaram.

Ao Maurício dos Santos, pelo acompanhamento sempre presente e fundamental para me ajudar a trilhar os caminhos que tenho elegido.

À Letícia Bortolini que, mesmo do outro lado do oceano, esteve sempre ao meu lado durante essa pesquisa através de sua dissertação de mestrado, que me serviu de inspiração.

Agradeço aos meus colegas e parceiros de discussão Gabriela Bulla, Melissa Fornari e, em especial, à Andréa Mangabeira e ao Éverton Costa, pela parceria com P maiúsculo e pelos eventuais trabalhos coletivos de fim de semana no "escritório" de casa.

Aos amigos queridos que têm me acompanhado ao longo dessa trajetória, em especial à Helana Oliveira, Cristine Zancani, Carla Cassapo, Dedé Ribeiro, Bebê Baumgarten e Irinia Taborda.

Por fim, à minha mãe amada e aos meus irmãos Vinícius, Fábio, ao Jonas e à Andréa. E à oportunidade de ver Mari e Manu crescendo.

## RESUMO

Situada na fronteira tríplice Brasil-Argentina-Paraguai, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) fundamenta-se em uma política educacional bilíngue português-espanhol voltada a questões do desenvolvimento latino-americano. Apoiada em uma proposta pedagógica interdisciplinar, a Instituição conta com professores brasileiros e estrangeiros e recebe alunos de diferentes países da América Latina. Alinhado ao campo teórico da política e planificação linguística (RICENTO, 2006; SHOHAMY, 2006), este trabalho buscou analisar as relações de *status* entre o português e o espanhol no cenário acadêmico, a partir da observação de algumas práticas sociais levadas a cabo pelos atores, que atualizam a circulação das línguas através de textos orais e escritos. A partir do entendimento de que decisões concernentes às funções e usos das línguas nas práticas sociais têm implicações nas relações de *status* entre os idiomas, foram focos desta investigação: 1) as funções e usos das línguas expressas no material documental institucional; 2) as práticas sociais realizadas pelos atores e os textos que permeiam tais práticas no cenário acadêmico; e 3) o discurso dos participantes sobre essas práticas. A metodologia de investigação seguiu uma orientação qualitativa de pesquisa (ERICKSON, 1990; MASON, 1996) desenvolvida com cunho etnográfico. O trabalho de campo realizado durante um período de 41 dias envolveu a geração de dados etnográficos na universidade através de observação participante, entrevistas semiestruturadas, registro fotográfico e coleta de material escrito afixado pelo campus, além da análise do material documental da proposta educacional bilíngue. A análise propõe que, durante o período desta pesquisa, a UNILA constituiu um ambiente multilíngue no qual: a) o português e o espanhol são as línguas oficiais e majoritárias, mas habitam esse espaço em copresença com outras línguas nativas, como o guarani, o quéchua e o aimará; b) dentre os idiomas oficiais da proposta, a língua portuguesa gozou de maior *status*; c) demandas de valorização do espanhol foram expressas no discurso dos participantes e em práticas acadêmicas; d) o guarani mostrou-se uma língua emergente no cenário acadêmico, circulando nos âmbitos de socialização e de ensino. Nas práticas observadas destacaram-se fatores e variáveis interdependentes em políticas de educação bilíngue (BAETENS BEARDSMORE, 2009) que não são contemplados na proposta institucional. A partir das práticas observadas e dos discursos dos participantes, contrapostos à proposta oficial, percebe-se um processo de coconstrução da política linguística pelos atores, que atualizam a proposta a partir de suas práticas acadêmicas cotidianas.

**Palavras-chave:** Política e planificação linguística; políticas de *status*; multilinguismo.

## RESUMEN

Ubicada en la tríplice frontera Brasil-Argentina-Paraguay, la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) está basada en una política de educación bilingüe en portugués y español, que se vuelve a cuestiones del desarrollo latinoamericano. Apoyada en una propuesta pedagógica interdisciplinaria, la universidad cuenta con profesores brasileros y extranjeros y recibe alumnos de diferentes países de Latinoamérica. Basado en el marco teórico de la política y planificación lingüística (RICENTO, 2006; SHOHAMY, 2006), este trabajo buscó analizar las relaciones de status entre el portugués y el español en el escenario académico, partiendo de la observación de algunas prácticas sociales entabladas por los actores, los mismos que actualizan la circulación de las lenguas a través de textos orales y escritos. A partir del entendimiento de que decisiones referentes a las funciones y usos de las lenguas en prácticas sociales tienen implicaciones en las relaciones entre los idiomas, esta investigación tuvo como foco: las prácticas sociales realizadas por los actores y los textos que permean tales prácticas en el escenario académico; el discurso de los participantes acerca de esas prácticas; las funciones y usos de las lenguas expresadas en el material documental institucional. La metodología de investigación se orientó por los presupuestos de la investigación cualitativa (ERICKSON, 1990; MASON, 1996), desarrollada con cuño etnográfico. La investigación de campo se realizó durante un periodo de 41 días e involucró la generación de datos etnográficos en la universidad a través de la observación participante, entrevistas semiestructuradas, registros fotográficos y recolección de materiales escritos expuestos por el campus, además del análisis de documentos de la propuesta educacional bilingüe. El análisis propone que UNILA es un ambiente multilingüe en el cual: a) el portugués y el español son las lenguas oficiales y mayoritarias, pero conviven con otros idiomas como guaraní, quechua y aimara; b) entre los idiomas oficiales de la propuesta, el portugués gozó de mayor *status*; c) demandas de valorización del español fueron expresadas en el discurso de los participantes y en prácticas académicas; d) el guaraní se presenta como una lengua emergente en el escenario académico, con circulación en los medios de socialización y de enseñanza. En las prácticas observadas se destacaron factores y variables interdependientes en políticas de educación bilingüe (BAETENS BEARDSMORE, 2009) que no son mencionadas en la propuesta institucional. A partir de las prácticas observadas y de los discursos de los participantes, antagónicos a la propuesta oficial, se percibe un proceso de co-construcción de la política lingüística por los actores, los cuales actualizan la propuesta a partir de sus prácticas académicas cotidianas.

**Palabras Clave:** Política y Planificación Lingüística; Políticas de *status*; Multilingüismo.

## Sumário

<b>1. O CENÁRIO MULTILÍNGUE CONTEMPORÂNEO E A UNILA</b> .....	9
<b>2. POLÍTICA E PLANIFICAÇÃO LINGUÍSTICA: INTERVENÇÃO SOBRE A(S) LÍNGUA(S)</b> .....	19
2.1. Alguns conceitos da área de PPL e entendimentos norteadores da pesquisa .....	19
2.2. Equipamento, ambiente e direito linguísticos .....	26
2.3. A dimensão de valor das relações linguísticas .....	28
2.4. Políticas de status e políticas de aquisição .....	31
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CENÁRIO DE PESQUISA</b> .....	37
3.1. Abordagem teórico-metodológica adotada: pesquisa interpretativa de caráter etnográfico .....	37
3.2. Primeira visita de aproximação ao campo e definição das perguntas de pesquisa .....	42
3.3. O escopo da pesquisa e as limitações da investigação .....	47
3.4. Descrevendo o trabalho de campo e a geração de dados .....	49
3.5. Metodologia de análise dos dados .....	59
3.6 Apresentação do cenário de pesquisa .....	63
<b>4. A PROPOSTA OFICIAL E A IMPLEMENTAÇÃO EM PROCESSO DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BILÍNGUE</b> .....	69
4.1. A proposta acadêmica oficial da UNILA: português e espanhol como línguas de mesmo status..	73
4.1.1. Os idiomas de elaboração dos documentos oficiais .....	88
4.2. O ambiente linguístico da UNILA e o status do português e do espanhol nas práticas acadêmicas .....	92
4.2.1. Um cenário linguístico multilíngue: o entorno linguístico mais amplo e o ambiente linguístico acadêmico .....	93
4.2.2. O português e o espanhol: algumas práticas e demandas no âmbito do ensino .....	97
4.2.3. "Eles aprendem português muito mais rápido do que a gente espanhol": alguns textos e práticas no âmbito burocrático .....	117
4.2.4. "Para una buena convivencia": o âmbito de socialização .....	120
4.2.5. "Yo voy a hablar guarani": a emergência da língua guarani nas interações acadêmicas .....	122
4.3. Contrapondo a proposta oficial e as práticas acadêmicas: a apropriação da política pelos atores envolvidos .....	127
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	139
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	1
<b>ANEXOS</b> .....	<b>152</b>
ANEXO I – Termo de consentimento (versões português e espanhol).....	153
ANEXO II - Ficha de informações pessoais - Aluno (versões português e espanhol).....	156
ANEXO III - Ficha de informações pessoais - Professor (versões português e espanhol) .....	159
ANEXO IV - Ficha de informações pessoais - Funcionário (versões português e espanhol)... ..	162
ANEXO V - Questionário sobre bilinguismo na universidade .....	164



## ÍNDICE DE QUADROS, FIGURAS E VINHETAS

### QUADROS

Quadro 1: A função das línguas .....	34
Quadro 2: Atividades de trabalho de campo (meses de junho e julho de 2011) .....	57
Quadro 3: Atividades e número de horas aproximado de trabalho de campo (junho e julho de 2011) .....	59
Quadro 4: Dados usados para responder as perguntas de pesquisa .....	62
Quadro 5: Modelos de Educação Bilíngue .....	79
Quadro 6: Macro fatores e variáveis interdependentes em políticas de educação bilíngue .....	81
Quadro 7: Língua de elaboração dos documentos institucionais .....	88
Quadro 8: N° de alunos brasileiros e de outras nacionalidades (2010-2011) .....	110
Quadro 9: N° de professores brasileiros e de outras nacionalidades (2011-2012) .....	111
Quadro 10: Número de alunos por país na UNILA 2010-2102 .....	122

### FIGURAS

Figura 1: A função das línguas (Cooper, 1989) .....	34
Figura 2: Fotografia "Estudantes no campus" .....	68
Figura 3: Letramentos (textos e práticas) que circulam nos três principais âmbitos do cenário acadêmico .....	96
Figura 5: Fotografia "CO <sub>2</sub> " .....	97
Figura 6: Fotografia "Gravitational Waves" .....	97
Figura 7: Fotografias Mural na Moradia I e "Para una buena convivencia" .....	121

### VINHETAS

Vinheta1: "Aula de Introdução às Relações Internacionais" .....	99
Vinheta 2: "Qué pasó con tu español?" .....	102
Vinheta 3: "Salen de UNILA, y todo es portugués" .....	105
Vinheta 4: "Reunião de um grupo de extensão" .....	107
Vinheta 5: "Yo voy a hablar guarani" .....	122

## 1. O CENÁRIO MULTILÍNGUE CONTEMPORÂNEO E A UNILA

Começo este trabalho expondo um dos pressupostos desta pesquisa, de que a configuração do cenário multilíngue<sup>1</sup> contemporâneo tem servido de estímulo à criação e a implementação de políticas linguísticas multilíngues. Destaco, entre outros aspectos, o surgimento do mercado educacional global, sua influência no ensino superior e a crescente tendência de formação de universidades multilíngues. A partir dessa contextualização, apresento as justificativas da presente pesquisa e suas possíveis contribuições, tanto em nível teórico quanto para o cenário pesquisado.

O número de línguas vivas no mundo (6.909, conforme consta no *Ethnologue*<sup>2</sup> de 2009), excede largamente o número de países existentes (196, conforme dados da Organização das Nações Unidas). É possível verificar a presença de diferentes idiomas e variedades dentro de um mesmo país, sendo muito rara a existência de nações monolíngues<sup>3</sup>, ainda que, por conta de fatores políticos, econômicos, históricos e sociais, os governos reconheçam, via de regra, apenas uma (ou algumas) língua(s) como oficial(is).

O século XX assistiu a mudanças sócio-históricas e fenômenos migratórios em massa, motivados por razões de fundo político, econômico, religioso ou étnico, entre outros. Além disso, nas últimas décadas, com a sofisticação e difusão tecnológica e o desenvolvimento dos sistemas de transporte, as distâncias reais e virtuais tornaram-se menores e os movimentos transnacionais acessíveis a um número cada vez maior de pessoas. Numa relação de simbiose com essas transformações, encontram-se as forças econômicas que impulsionam os movimentos de globalização, de modo a gerar relações mútuas e complexas entre os planos econômico e social, já que tanto as mudanças político-sociais quanto a globalização da economia têm promovido a geração crescente de espaços e oportunidades para circulação de pessoas e de informação, e, conseqüentemente, de suas línguas e identidades sociais. Desse modo, o estágio atual em que se encontra o multilinguismo parece ter relação direta com a série de transformações globais que modificou a vida em sociedade ao longo do século XX, e segue em progresso neste novo século.

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, optei por utilizar o termo *multilíngue* para designar um contexto ou situação no qual coexistem duas ou mais línguas. Muitos autores utilizam a designação análoga *bilíngue* para descrever o mesmo tipo de contexto ou situação. Ao longo do texto, farei menção ao termo *bilíngue* quando for utilizado pelo(s) autor(es) citado(s).

<sup>2</sup> LEWIS, M. Paul (ed.). *Ethnologue: Languages of the World*, Sixteenth edition. Dallas, Tex.: SIL International, 2009.

<sup>3</sup> Dentre os raros exemplos dados como monolíngues no *Ethnologue* (LEWIS, 2009) estão a Coreia do Norte e as Ilhas Falkland.

Já são nossas conhecidas muitas das questões relativas às complexas configurações multilíngues que ocorrem no interior de diversas nações onde há múltiplos grupos étnicos, como, por exemplo, as nações africanas que se tornaram independentes por volta dos anos de 1950 e 1960. No entanto, em décadas recentes, especialmente nos anos 2000, a pesquisa sobre multilinguismo e aprendizagem de múltiplas línguas tem se intensificado e, no campo linguístico, tem mostrado que o multilinguismo é a regra, e não a exceção. Pesquisadores como García (2009) afirmam que a educação multilíngue é a única maneira de educar crianças no século XXI, e que suas práticas devem se estender de modo a refletir as complexas redes comunicativas multilíngues e multimodais deste século (p. 5). A importância do multilinguismo em diferentes esferas, tais como a do trabalho, da pesquisa e do âmbito pessoal, também tem se projetado de modo cada vez mais frequente na mídia. Com base nesse cenário, autores como Aronin & Singleton (2008) sinalizam um novo momento para os estudos da linguagem por entenderem que o atual estágio da configuração sociolinguística global apresenta um mapeamento singular e nunca antes visto. Segundo os autores, o multilinguismo, hoje, encontra-se

Em relação com as mudanças sociais mais dramáticas que ocorrem atualmente no mundo, nomeadamente a transformação da experiência de tempo e espaço, bem como a mobilidade global, o que resultou em uma diversidade e heterogeneidade sem precedentes das populações de diferentes países e regiões (ARONIN & SINGLETON, 2008, p. 1 tradução minha)<sup>4</sup>

Se de um lado, questões já conhecidas, relativas ao reconhecimento da diversidade linguística, têm estado presentes nas últimas décadas na pauta de grandes instituições internacionais, como a Organização Mundial do Comércio e a União Internacional de Telecomunicações (discussão hoje reforçada também por conta das transformações anteriormente citadas), de outro lado, nos últimos anos, as redes de movimentos civis mobilizam-se cada vez mais no sentido de dar voz a suas demandas de reconhecimento da diversidade da vida e das culturas. Como afirma o filósofo indiano Appadurai (1996), a chamada dimensão global cria novas paisagens (*scapes*) que se espalham por toda a sociedade. A etnopaisagem (*ethnoscape*), por exemplo, é remodelada pelas migrações, forçadas ou espontâneas, que dão origem a comunidades imaginadas transnacionais, organizadas em esferas que não se podem limitar a um único Estado, mesmo quando essas reivindicam pertinência a uma determinada nação. Segundo o autor, essas interações múltiplas

---

<sup>4</sup> A tradução de todos os excertos que aparecem ao longo do presente trabalho é de minha inteira responsabilidade.

são capazes de exprimir formas sutis de resistências à ordem dominante. É dentro desse espírito que demandas têm sido criadas e tem emanado dos movimentos e ações civis. Dentre elas estão as demandas relacionadas às línguas, cuja existência e sobrevivência estão irremediavelmente conectadas à construção das identidades sociais dos sujeitos que as usam. No cenário multifacetado das transformações contemporâneas, o maior acesso à informação e uma crescente apropriação tanto individual quanto coletiva dos discursos pelos sujeitos, apontam para uma mudança de paradigma, que, no conjunto das Ciências Humanas, abre espaço para novos objetos de pesquisa, para novos métodos, para novas referências teóricas. Em termos linguísticos, com a reconfiguração das identidades nacionais, as relações entre linguagem e identidade têm ganhado cada vez mais relevância, enfatizando a noção do **local** (CANAGARAJAH, 2006; PENNYCOOK, 2010) e sua relação com o **global**.

Olhando os acontecimentos desde um viés econômico, podemos afirmar que uma das grandes forças no cenário das transformações globais, e que tem influenciado a organização sociolinguística em escala mundial, é a chamada **Nova Economia** ou **Sociedade do Conhecimento** (OLIVEIRA, 2010), que prioriza modelos de acumulação mais flexíveis e cujo centro é a informação: o novo modo de produção, contrapondo-se ao modelo fordista, coloca a comunicação e a informação no centro do processo produtivo, criando o "modo de produção por meio da comunicação" (p. 24). Outra característica desse novo paradigma econômico é a composição de redes e agrupamentos (por exemplo, de empresas, instituições, países) formados para responder a esse processo da economia de escala global. Diversas associações de países em blocos econômicos surgiram nos últimos vinte anos, e trouxeram consigo, a partir dessa perspectiva econômica, a necessidade de atender à "formação" de um novo e multifacetado cidadão, com vistas a atender as necessidades desse novo padrão econômico e produtivo. Essa demanda vem impulsionando a internacionalização da educação e a criação de instituições multilíngues.

Nesse contexto, o inglês continua a ser a mais importante língua de comunicação internacional, idioma hegemônico nas áreas da economia, dos negócios, da tecnologia e da produção científica (LACOSTE & RAJAGOPALAN, 2005), e está associado à mobilidade social e econômica. Nesse sentido, em resposta às demandas da competição global, vários governos têm investido na internacionalização do ensino superior (HUANG, 2003). Seja em países que têm o inglês como língua adicional de trabalho e ensino (como Índia e Nigéria), ou outros nos quais o inglês é considerado uma língua adicional para fins específicos (como China e Espanha), sua difusão como língua de instrução tem sido crescente. A maior parte das

universidades multilíngues em diferentes países têm se constituído linguisticamente através do binômio inglês-língua local (ver HU, 2008; HILL, 2009; LOUW, 2004). Ou seja, 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 inglês. Esse par ou arranjo normalmente consiste na língua majoritária (o inglês) e outra(s) língua(s) local(is)<sup>5</sup>. Normalmente, a universidade em questão atende a diferentes grupos étnicos que vivem no mesmo país ou região (PURSER, 2000).

Assim, refletindo sobre a relação entre sistemas educacionais e paradigmas econômicos, é importante considerar que

À medida que o conhecimento se torna a força motriz da nova riqueza, a educação superior é vista como uma fonte de criação de novo conhecimento, e está rapidamente evoluindo para uma indústria econômica global. Como tal, a educação superior está caminhando de uma mudança guiada pela política para uma guiada pela economia. Essas mudanças são resultado das forças econômicas globais que estão largamente desencadeadas com a fusão das economias do primeiro, segundo e terceiro mundo. Essa fusão resultou em uma nova lógica de produção que recompensou corporações pelo seu uso de conhecimento baseado em habilidades, enquanto desvalorizou vantagens tradicionais de alocação e acesso a materiais brutos. A evolução da economia global em direção a uma ênfase em processos de aprendizagem promoverá mudanças adicionais na educação superior.<sup>6</sup> (ILON, 2010, p. 15)

Por conta dessa relação mais explícita estabelecida entre educação e perspectiva econômica, a competição tornou-se uma preocupação do subsetor da educação superior. No entanto, cabe ressaltar que o desenvolvimento dessa ênfase de viés econômico da educação e da produção de conhecimento também é um fato profundamente revestido de caráter político, pois desloca, na raiz dessas atividades, a razão pela qual se ensina e se produz conhecimento. De acordo com Rust et al. (2010), os reflexos do **fenômeno da competição global** na educação superior apresentam as seguintes características: a) a manifestação do capitalismo

---

<sup>5</sup> Algumas exceções a essa regra são as universidades Abo Akademi University, na Finlândia (que existe como instituição bilíngue há cerca de um século), e University of Freiburg, na Alemanha (fundada no século XV).

<sup>6</sup> As knowledge becomes the driving force for new wealth, higher education is viewed as a source of new knowledge creation, and it is rapidly evolving into a global economic industry. As such, higher education is moving away from policy-driven to economic-driven change. These changes are a result of global economic forces that were largely unleashed with the merging of first, second, and third world economies. This merge resulted in a new logic of production that rewarded corporations for their use of skilled knowledge while downplaying traditional advantages of location and access to raw materials. The global economy's further evolution into an emphasis on learning processes will foster additional changes in higher education.

acadêmico, no qual as universidades são concebidas como vendedores intermediários, e o conhecimento é visto como uma *commodity* mais do que como um bem público; b) a fusão de instituições “fortes” e “fracas” para constituir uma rede mais fortalecida, que remete a um reflexo das fusões do mundo corporativo; c) com a crescente demanda no sistema de livre mercado, o subsetor da educação superior global também experiencia hoje o trabalho de instrução privado e “de fora” (de outra região ou país, por exemplo), bem como a mobilidade estudantil. O advento da **economia do conhecimento global**, na qual o conhecimento é produzido e exportado também é um ponto chave fortemente conectado com o movimento da competição. Dentro desse sistema, ser competitivo e gozar de uma imagem que confira grande valor simbólico são atributos essenciais para conquistar uma posição privilegiada em termos globais. Tais exigências se expressam, por exemplo, na existência de *rankings* globais de universidades, tais como o *Ranking* do Ensino nas Universidades do Mundo (também conhecido como “*Ranking* de Shangai”, da Shanghai Jiao Tong University Institute of Higher Education) e o *Ranking* das Universidades do Mundo Times Higher Education (organizado pelo jornal estadunidense The Times), cujos critérios de avaliação baseiam-se em instituições de grande prestígio internacional, enquadrados em um padrão muito distante da realidade da maior parte dos países em desenvolvimento<sup>7</sup>.

As políticas linguísticas focadas no multilinguismo acadêmico tornaram-se objeto de investigação nos últimos anos, especialmente na Europa, a partir do Processo de Bolonha (assinado em 1999), documento que formalizou a ação de implementação de uma política universitária comum entre os países da hoje chamada União Européia. A partir daí, emergiram debates sobre a natureza das universidades multilíngues<sup>8</sup>, e conseqüente preocupação com os *status*<sup>9</sup> das línguas nesses contextos, surgindo na última década uma pequena literatura sobre essa área mais específica.

Na esteira da tendência mundial de formação de agrupamentos institucionais e blocos econômicos, o Mercado Comum do Sul (doravante MERCOSUL) constitui um grupo de países<sup>10</sup> que tem por objetivos a cooperação econômica, científica e tecnológica. Apesar das

<sup>7</sup> Dentre os critérios do Ranking de Shangai estão, por exemplo, o número de ganhadores de Prêmio Nobel entre alunos e professores e o número de artigos publicados nas revistas Nature e Science.

<sup>8</sup> O seminário UNESCO-CEPES, por exemplo, ocorrido em Bucareste em 2000, teve por objetivo discutir “a origem, a missão e o funcionamento” das universidades bilíngues através da apresentação de diversos estudos de caso (conforme PURSER, 2000).

<sup>9</sup> Questões de planejamento de *status* das línguas envolvem, segundo Cooper (1989, p. 99), “o esforço deliberado para influenciar a alocação de funções acerca da língua de uma comunidade”.

<sup>10</sup> O Mercado Comum do Sul foi criado em 1991, com a assinatura do Tratado de Assunção por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. São países associados: Chile, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia e Venezuela (em processo de adesão como país-membro).

dificuldades institucionais para pôr em prática o projeto de integração, e de diagnósticos não muito favoráveis quanto à relevância do MERCOSUL no plano político e econômico desde o seu surgimento (ver BARBOSA, 2010), o Bloco forma o terreno onde se desenrolam diversas ações, muitas delas protagonizadas por atores sociais não ligados a órgãos governamentais, e suas políticas oficiais servem de impulso a iniciativas em diferentes áreas. Dentre as ações mais relevantes dos governos de países que compõem o Bloco, estão as políticas que buscam articular a educação com o processo de integração econômica, política, e cultural, especialmente as ligadas ao ensino de línguas dentro do MERCOSUL. Várias ações de política e planificação linguística têm sido efetuadas no Bloco 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<sup>11</sup>. Ao longo dos últimos anos, o ensino de português<sup>12</sup> e espanhol tem constituído um mercado crescente nos países-membros e associados, e o ensino do inglês, antes predominante nos currículos escolares de países como Brasil e Argentina, agora cede espaço ao ensino do português e do espanhol (OLIVEIRA, 2010).

No atual cenário da economia global, como já foi mencionado, 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 da cultura entre os países da América Latina, e propondo-se a uma política de educação bilíngue em português e espanhol voltada a questões do desenvolvimento latino-americano<sup>13</sup>. 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.

Com sede em Foz do Iguaçu (Paraná), na fronteira tríplice Brasil-Argentina-Paraguai, a UNILA opera hoje em sede provisória no Parque Tecnológico de Itaipu. O plano inicial prevê a meta de ter dez mil alunos, 50% brasileiros e 50% provenientes dos demais países da América Latina. O corpo docente deve contar com 250 professores brasileiros efetivos (selecionados por concurso público) e 250 professores-visitantes temporários, dos demais países (IMEA, 2009a). Na primeira fase do ensino de graduação, que começou em agosto de

---

<sup>11</sup> Cristofoli (2010) investiga políticas e ações bilaterais entre Brasil e Argentina no plano educacional.

<sup>12</sup> Carvalho & Schlatter (2011) oferecem um panorama de ações de difusão internacional do português protagonizadas pelo Estado brasileiro e outros atores sociais.

<sup>13</sup> <http://www.unila.edu.br/>.

2010, participaram quatro países (Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai), sendo disponibilizadas 300 vagas em seis cursos de graduação (apresentados adiante, no capítulo 3). Em 2011 foram oferecidas 600 novas vagas e disponibilizados mais seis cursos de graduação, totalizando doze cursos oferecidos. O processo de seleção também foi ampliado, passando a envolver outros países: Chile, Peru e Bolívia. Em nível de pós-graduação, os primeiros cursos foram ofertados em 2011: o Curso de Especialização em Literatura Latino-Americana e o de Energias Renováveis com ênfase em Biogás. A UNILA, assim, insere-se no conjunto das instituições de ensino superior multilíngues surgidas nas últimas décadas.

Este trabalho tem como um de seus objetivos contribuir para enriquecer a discussão nessa área, focando o planejamento e a implementação da política linguística bilíngue proposta pela UNILA, através da análise das relações de *status* entre o português e o espanhol no cenário acadêmico. Durante o trabalho de campo, pude observar por um curto período a política linguística da Universidade em processo, ou seja, pude acompanhar alguns momentos de etapas da proposta “em prática”<sup>14</sup>. Esse espaço institucional proporciona não só o contato de línguas diversas, com predominância do português e do espanhol, como também de práticas sociais diferentes que se dão por meio do uso dessas línguas. Entendo que observar como os atores (professores, alunos e funcionários) envolvidos nesse processo coconstroem a política linguística proposta pode contribuir para um melhor entendimento das relações de *status* entre o português e o espanhol, e demais línguas presentes nesse cenário, e assim colaborar com mais subsídios para a elaboração e implementação de futuras políticas linguísticas no âmbito latino-americano.

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 não-brasileiros<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> A política linguística proposta será contemplada através de análise documental (ver capítulo 4).

<sup>15</sup> Levando em conta as duas línguas majoritárias que são as línguas oficiais da proposta (português e espanhol), devido à necessidade de melhor sistematizar o contexto pesquisado, dividimos os participantes desta pesquisa em duas categorias básicas: “brasileiros” e “não-brasileiros”. Os “brasileiros” compreendem os participantes advindos do Brasil e que massivamente possuem o português como língua materna. Os “não-brasileiros” correspondem ao grupo de atores sociais que majoritariamente tem o espanhol como língua materna (ou como um dos idiomas principais de seu repertório linguístico), advindos dos demais países latino-americanos que compõem a comunidade acadêmica (durante o trabalho de campo desta pesquisa, a universidade contava com participantes de Argentina, Paraguai, Uruguai, Chile, Peru e Bolívia). O critério, então, foi relacionar as duas línguas oficiais da proposta às pessoas que compõem a comunidade acadêmica. Somos conscientes das



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, como veremos mais adiante. Além desses dois idiomas, circulam nas interações entre alunos línguas originárias como o guarani e, em menor número, o quéchuá e o aimará<sup>16</sup>. Desse modo, diferentes formações socioculturais povoam esse cenário, fazendo com que as salas de aula se constituam em espaços linguísticos e culturais muito variados.

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”<sup>17</sup>, 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 (CANAGARAJAH, 2002).

Nesse sentido, uma reflexão sobre as práticas sociais – que são construídas e que se constroem através do discurso (PENNYCOOK, 2010; SHOHAMY, 2006) - e o *status* das línguas – que expressa a carga de valor linguístico (BOURDIEU, 1998) envolvida nas interações - pode ajudar os participantes a entender as culturas uns dos outros e construir práticas de ensino e de aprendizagem mais democráticas e que promovam o acesso ao (e a produção de) conhecimento, de modo que tais culturas sejam respeitadas e contempladas nessas práticas.

Portanto, ao descrever e analisar algumas práticas sociais na Universidade (tais como "fazer aula", conversar com colegas na moradia estudantil, entre outras), espero contribuir, em um plano mais local, com elementos que possam enriquecer uma reflexão, por parte dos

---

limitações que a denominação eleita traz, especialmente se levarmos em conta a singularidade do contexto pesquisado, mas nos pareceu a melhor escolha, na falta de outros termos mais adequados.

<sup>16</sup> Essa observação diz respeito ao que foi constatado durante o trabalho de campo, sendo que possíveis outros idiomas circulem naquele cenário. É importante também considerar o fato de que a universidade localiza-se no estado do Paraná, em uma região rica em comunidades de descendentes de imigrantes. No entanto, neste trabalho, não investigamos a presença de línguas de imigração na universidade. No capítulo 4, seção 4.2, apresentamos um breve panorama linguístico do estado e do município de Foz do Iguaçu.

<sup>17</sup> (...) various forces – nonlinguistic and linguistic at the micro- and macro-levels are at work in language planning, and that, therefore, the individual user cannot be isolated from the social, political, and economic conditions in which she or he lives and is educated.

atores envolvidos (professores, gestores, funcionários, alunos), sobre a complexidade do cenário pesquisado, que acolhe não só alunos e professores de culturas diversas, mas que provêm de diferentes tradições escolares e de letramento. Como sugerem muitos estudos na área de ensino multilíngue (ver, por exemplo, GARCÍA & MENKEN, 2010), a consciência dessa complexidade pode trazer muitos benefícios à realização das práticas de ensino.

No plano teórico, esta pesquisa insere-se na área da Política e Planificação Linguística (RICENTO, 2006; COOPER, 1989), 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 trabalho pretende contribuir com a área de estudos sobre ensino e aprendizagem de português e espanhol em ambientes multilíngues, e também somar-se ao corpo de pesquisas realizadas sobre o contexto de fronteiras latino-americanas entre países de língua portuguesa e espanhola (como, por exemplo, BORTOLINI, 2009 e STURZA, 2006).

Além da perspectiva teórica da Política e Planificação Linguística, filio-me às orientações metodológicas da pesquisa interpretativa (ERICKSON, 1990; MASON, 1996) e da etnografia da política linguística (JOHNSON, 2009) para procurar relacionar os níveis micro e macrosocial no âmbito de pesquisa, consideradas as limitações da metodologia adotada para realizar este trabalho. Nesse sentido, busco compreender o cenário estudado por meio da análise das práticas sociais e da(s) língua(s) escolhida(s) e usada(s) pelos atores para realizá-las, contrapostos a uma análise da proposta educacional feita a partir do material documental da Universidade.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. Neste capítulo introdutório expus um dos pressupostos desta pesquisa, de que a configuração do cenário multilíngue contemporâneo tem oportunizado a criação e implementação de novas políticas linguísticas mais sensíveis a configurações multilíngues. Destaquei, também, o surgimento do mercado educacional global, que tem estimulado a construção de cenários acadêmicos multilíngues (nos quais uma das línguas contempladas é, em geral, o inglês) e a criação da UNILA, que, na contramão desse movimento, privilegia o par linguístico português-espanhol. No segundo capítulo, apresento a área teórica de Política e Planificação Linguística, cujos conceitos e noções dão base a este trabalho. Serão focalizadas em especial as políticas de *status* e de aquisição. No terceiro capítulo, descrevo a trajetória da pesquisa, apresentando a metodologia de geração e análise dos dados e o cenário de pesquisa. Também discuto o escopo da

investigação, no sentido de delimitar o alcance das análises feitas. A seguir, no capítulo 4, apresento a) a constituição do ambiente lingüístico acadêmico e o entorno lingüístico da universidade, b) uma interpretação da proposta bilíngue da UNILA, tomada a partir do material documental oficial, c) examino dados de pesquisa relativos aos âmbitos de ensino, burocrático e de socialização<sup>18</sup>, e d) contraponho a proposta oficial com as práticas observadas, refletindo sobre aspectos relativos à construção do ambiente acadêmico pesquisado. Finalmente, no quinto e último capítulo, apresento as considerações finais, retomando os principais pontos da pesquisa e tecendo sugestões para futuros trabalhos nesse cenário institucional.

---

<sup>18</sup> O âmbito que denomino **de socialização** abrange espaços onde busquei observar interações de caráter não-institucional. Entendo que o termo carrega outros sentidos mais amplos, mas pareceu-me o mais apropriado dentre outros possíveis para designar os espaços que busco descrever. Diferentemente do que ocorre em sala de aula (âmbito do ensino) e nos espaços administrativos (âmbito burocrático), nos espaços de socialização há mais possibilidades de observar interações cotidianas e práticas menos monitoradas, principalmente no que concerne ao uso das línguas (tais interações remetem à ideia expressa na *ideologia do cotidiano* de Bakhtin (2009)). Esse âmbito abrangia alguns espaços no campus (o restaurante, o café, a área externa aos prédios, o auditório, entre outros) e também as moradias estudantis I e II.

## 2. POLÍTICA E PLANIFICAÇÃO LINGUÍSTICA<sup>19</sup>: INTERVENÇÃO SOBRE A(S) LÍNGUA(S)

Desde épocas remotas, a intervenção humana sobre as línguas faz parte da História. Embora essa seja uma prática muito antiga, a Política e Planificação Linguística (doravante PPL), enquanto área teórica e de estudos, nasceu no período que sucedeu a II Guerra Mundial, fruto principalmente do contexto político e social da época, marcado pelo processo de descolonização de países africanos e asiáticos, e por situações de afirmação e/ou construção de uma identidade nacional, como, por exemplo, os casos da Noruega, da Catalunha (na Espanha), da Malásia, da Indonésia, do Vietnã, entre outros.

Neste capítulo, são abordadas noções da área de políticas linguística que dão base a este trabalho. Na subseção a seguir, esboço um breve panorama da área, apresentando alguns conceitos e aspectos importantes para o entendimento de sua trajetória.

### 2.1 Alguns conceitos da área de PPL e entendimentos norteadores da pesquisa

Ao analisar a literatura específica da área com o objetivo de traçar a evolução da PPL como campo de pesquisa, Ricento (2000) divide a pesquisa na área de PPL em três períodos históricos, denominados "1) a descolonização, o estruturalismo e o pragmatismo; 2) o fracasso da modernização, a sociolinguística crítica e o acesso; 3) a nova ordem mundial, o pós-modernismo e os direitos humanos linguísticos"<sup>20</sup> (p. 196).

Nas suas origens, fundamentada na crença de que as políticas poderiam ser baseadas na avaliação objetiva de necessidades, processos e resultados das relações entre línguas, a PPL partiu de uma abordagem mais pragmática, técnica e orientada para a “solução” de problemas linguísticos. A área estruturou-se sobre dois campos básicos: **política** e **planificação** relativas ao *corpus* (ações ligadas à forma) e relativas ao *status* (ações relativas à(s) função(ões) das línguas (HAUGEN, 1966), onde **política** corresponde à proposta para modificar a realidade linguística, e **planificação** à implementação dessa proposta. Nesse primeiro período da área, a língua era encontrada como dissociada do seu aspecto sócio-

---

<sup>19</sup> Diferentes designações têm sido usadas para definir o conceito de política e planificação linguística, não havendo um consenso quanto ao uso do termo. Dentre os utilizados na literatura internacional especializada estão (conforme GARCÍA & MENKEN, 2010, p. 249): *planificação linguística* (COOPER, 1989; KAPLAN & BALDAUF, 1997); *política linguística (PL)* (RICENTO, 2006; SHOHAMY, 2006), *política e planificação linguística (PPL)* (HORNBERGER, 2006).

<sup>20</sup> Research in LPP is divided into three historical phases: 1) decolonization, structuralism, and pragmatism; 2) the failure of modernization, critical sociolinguistics, and access; and 3) the new world order, postmodernism, and linguistic human rights.

histórico, e o planejamento de *corpus* e de *status* como ideologicamente neutro (RICENTO, 2000).

A partir da década de 1970, segundo o autor, surgiu na literatura da área a percepção de que os modelos de PPL propostos até então não eram adequados para atender às demandas que se colocavam, dada a complexidade da tarefa proposta e das inúmeras variáveis envolvidas, da dificuldade de avaliar as políticas implementadas e de “reconstruir” políticas de línguas em nações com longa história de colonização. Formou-se o entendimento de que ações efetuadas por educadores, legisladores, planejadores de políticas linguísticas, e outros ligados a possíveis modificações de *status* e de variedades linguísticas, não eram ideologicamente neutras, podendo, inclusive, contribuir para preservar interesses econômicos e políticos dominantes. O fracasso das PPL nos países em desenvolvimento trouxe, nessa segunda fase, um entendimento de que podem haver efeitos negativos e limitações no planejamento linguístico e a compreensão de que o comportamento linguístico é um comportamento social, motivado pelas crenças e atitudes dos indivíduos e por forças macropolíticas e macroeconômicas. Pesquisas na área da Linguística e outras áreas correlatas das Ciências Sociais também tiveram impacto sobre a área de PPL. O paradigma da Linguística autônoma passou a ser desafiado como insuficiente para dar conta dos fenômenos de aquisição, uso e mudança da(s) língua(s); conceitos como “língua materna”, “falante nativo” e “competência linguística” foram problematizados. Emergiu e fortaleceu-se também uma visão de linguagem como situada na ação social e não como um sistema pré-estabelecido. Paralelamente a esse desenvolvimento de questionamentos quanto a noções norteadoras da Linguística, esboçou-se uma nova perspectiva para a área teórica de PPL, expressa através de uma análise crítica das abordagens sobre a pesquisa e a implementação de políticas linguísticas.

A terceira fase, que Ricento (2000) denomina como “A nova ordem mundial, o pós-modernismo e os direitos humanos linguísticos” é marcada por vários aspectos apontados no capítulo 1, tais como a globalização econômica, os avanços tecnológicos na área das comunicações, a criação de organismos de articulação civil, entre outros, e tem seu início por volta da metade da década de 1980, se estendendo até os dias de hoje. A PPL nesse período, mais aberta à interface com outras ciências humanas, torna-se mais sensível ao modo como as instituições sociais dão forma e são formadas pelas relações entre pessoas que ocorrem em contextos locais, resultando daí novos entendimentos que têm orientado a atividade de fazer e pesquisar políticas linguísticas, como comento a seguir. Ao longo da existência da PPL como

área de pesquisa, autores de formação e abordagem diferentes têm formulado definições diversas de PPL, que podemos entender como complementares. A seguir são apresentados alguns desses conceitos.

Para Fishman (2006), as “políticas linguísticas denotam a alocação autoritária de recursos para a língua em geral e para a língua escrita/impressa em particular”<sup>21</sup> (p. 311). O autor afirma que o poder das **autoridades linguísticas** (*language authorities*) está normalmente ligado ao poder das autoridades políticas das comunidades, [autoridades] das quais a implementação da PPL depende. Como exemplos de **autoridades linguísticas**, o autor cita academias de língua, comitês linguísticos, conselhos *ad hoc* formados por educadores, escritores, lexicógrafos, etc. (p. 311-2), entre outros, que não precisam necessariamente de poder político ou econômico, às vezes sendo necessário suficiente poder simbólico para impor medidas de natureza linguística. Segundo Fishman, as sanções relativas às PPL estão vinculadas à natureza do poder que as **autoridades linguísticas** têm a seu dispor, e a cultura dessas restrições reflete e caminha lado a lado com a cultura geral de sanções de qualquer sociedade em particular.

Na busca por delinear um conceito de PPL, Cooper (1989) discute e analisa definições de autores diversos. A partir da conjunção das definições apresentadas, e partindo da questão chave “Quais *atores* tentam influenciar quais *comportamentos*, de quais *pessoas*, para quais *fins*, sob quais *condições*, por quais *meios*, através de qual *processo de tomada de decisões* e com qual *efeito*?”<sup>22</sup> (p. 98, grifos do autor), o autor apresenta seu próprio conceito: “políticas linguísticas se referem aos esforços deliberados para influenciar o comportamento de outros no que concerne à aquisição, estrutura ou alocação funcional de seus códigos linguísticos” (p. 45). Tanto a pergunta norteadora de Cooper quanto sua definição denotam a ideia de **contexto** e de **agência**, isto é, o fato de que os esforços podem ser protagonizados por atores sociais diversos além do Estado, e em diferentes níveis (regional, local ou para usos específicos), noções que passaram a estar presentes principalmente em trabalhos publicados na área a partir dos anos 1990. Cooper é responsável também pela introdução das **políticas de aquisição** (*acquisition planning*), de modo sistematizado na teoria, como um terceiro foco da área de

---

<sup>21</sup> ‘Language policy’ denotes the authoritative allocation of resources to language in general and to the written/printed language in particular.

<sup>22</sup> What *actors* attempt to influence what *behaviours* of which *people* for what *ends* under what *conditions* by what *means* through what *decision-making process* with what *effect*?

estudo (além das políticas de *corpus* e de *status*), colocando o ensino como objeto da PPL<sup>23</sup> (p. 33).

À medida que se ampliou a reflexão teórica na área, dada a amplitude e a complexidade dos contextos, diferentes noções e modelos foram surgindo. Principalmente a partir dos anos 1990, muitos modelos deixaram de ser apenas “descritivos” para tornarem-se “mais teóricos, preditivos e explicativos” (HORNBERGER, 2006, p. 33). Hornberger nos lembra que se, por um lado, os trabalhos atuais vão além dos modelos anteriormente propostos, por outro lado, foram esses mesmos modelos anteriores que serviram de base para o conhecimento produzido na área hoje em dia<sup>24</sup>. A autora articula a distinção entre os três tipos principais de PPL da seguinte forma:

**políticas de status**, como os esforços direcionados à alocação de funções das línguas e letramentos em uma dada comunidade de fala; **políticas de corpus** como os esforços relacionados à adequação da forma da estrutura das línguas e letramentos; e **políticas de aquisição**, como os esforços para influenciar a alocação de usuários ou a distribuição de línguas e letramentos, através da criação ou aperfeiçoamento de oportunidades ou incentivo para aprender tais línguas/letramentos, ou ambos. (2006, p. 28, grifos meus)

Como vemos, a autora mantém a clássica divisão em três tipos principais de políticas, mas, nos conceitos acima, traz seu entendimento de que tudo o que diz respeito à linguagem tem relação também com letramentos. A partir do entendimento de que letramentos são práticas sociais mediadas por textos, que situam as atividades dos sujeitos em processos sociais e culturais (STREET, 2003; MARTIN-JONES & JONES, 2000), a autora toma por pressuposto que pensar em letramento deve ser parte integrante do planejamento linguístico.

Se por um lado é frequente na literatura a divisão clássica entre os três tipos principais de PPL, como articulados por Hornberger, reconhece-se a complexidade envolvida quando esses diferentes tipos de PL são considerados isoladamente, já que a relação entre as **políticas de aquisição**, de **corpus** e de **status** é simbiótica, ou seja, as ações realizadas sobre uma delas afeta as demais (conforme apontam GARCÍA & MENKEN, 2010; BAULDAUF, 2004). Por exemplo, se se eleva o status de uma língua “x”, tal medida terá reflexos sobre os letramentos impressos que circulam nessa língua (relacionado às políticas de corpus) além de influenciar na preparação de professores e sobre a decisão de quais línguas serão ensinadas na formação escolar e como (políticas de aquisição).

<sup>23</sup> Reconhece-se que a educação sempre foi espaço privilegiado das PLs, mas Cooper é o primeiro a registrar na literatura da área, em 1989, o termo *políticas de aquisição* como um tipo distinto de PPL.

<sup>24</sup> Em Hornberger (2006) é apresentado um modelo unificado que integra diferentes tipos e abordagens, a partir das contribuições de autores diversos ao longo da formação da área, incluindo as contribuições de Cooper, Ferguson, Haugen, Hornberger, Kloss, Nahir, Neustupny, Rabin e Stewart.

Outro aspecto importante na produção de pesquisas na área de PPL, observado principalmente a partir dos anos 1990, foi uma ampliação referente ao foco de estudos. A Linguística Aplicada, durante um longo período, concebeu a PPL majoritariamente em termos de políticas nacionais (nível macro) de educação com o objetivo de influenciar as práticas linguísticas na sociedade. Embora esse tema continue sendo recorrente nos estudos da área, é crescente o número de trabalhos que focalizam ações em outros níveis, como o nível microlinguístico, que destaca a apropriação da PL pelos atores durante sua implementação (ver, por exemplo, JOHNSON, 2009; GARCÍA & MENKEN, 2010). Esse movimento de ampliar o escopo de investigação e focar também no contexto microssocial ocorre, em grande parte, pela relação inter e transdisciplinar da PPL, especialmente com respeito às Ciências Humanas - para as quais a linguagem e o discurso têm grande importância (CANAGARAJAH, 2002; PENNYCOOK, 2010). Autores como Ricento (2000, 2006) e Hornberger (2006) postulam que, para ser teoricamente adequadas, as abordagens devem “considerar a ideologia, a ecologia e a agência ao explicar como e por que as coisas são como são, e ainda avaliar de quem são os interesses e valores que estão sendo atendidos quando PPL são propostas, implementadas e avaliadas” (RICENTO, 2006, p. 6). Desse modo, a PPL, na busca por dar conta da complexidade de seu objeto de estudo, tem se beneficiado de áreas como a análise do discurso, a etnografia e a teoria social crítica.

A incorporação de noções como *agência*, *ecologia* e *ideologia* promoveram o entendimento de que a relação que existe entre as facetas “oficial” e “real” das políticas linguísticas é complexa, evidenciando que muitas vezes as políticas *de jure* não encontram correspondência nas políticas *de facto*<sup>25</sup>, ou seja, a política na prática, sendo coconstruída pelos atores sociais, pode ser distinta da política “oficial”, expressa documentalmente. Além disso, se em alguns contextos, a PL “oficial” está declarada explicitamente através de documentos oficiais tais como leis, declarações, e, em ambientes educacionais, através de testes e currículos, por exemplo, em outros contextos, a PL não é explicitada, mas pode ser determinada através do exame das práticas de linguagem que ocorrem naquele contexto. Nessas situações, a dedução da política em questão é um trabalho mais sutil, já que a PL está “escondida” (SHOHAMY, 2006, p. 50), nesse caso, expressa nas práticas dos agentes. As políticas de língua implícitas também podem ocorrer no nível nacional, como se dá em muitos países que não possuem explicitação formal sobre qual é a “língua oficial” da nação.

---

<sup>25</sup> Entendimento análogo aos termos *de jure* e *de facto* carregam os termos *explícita* e *implícita*, bem como *overt* e *covert* (SHOHAMY, 2006; MCCARTY, 2011).



A relação entre as políticas *de jure* e *de facto* é dinâmica, processual e está sempre em movimento. A partir desse entendimento, surgiram trabalhos mais recentes, como os presentes em McCarty (2011), que não restringem o foco de seus estudos a textos e declarações de políticas oficiais, procurando analisar criticamente como as políticas implícitas emergem e funcionam nas interações cotidianas. Além disso, empenham-se em conectar essas interações a discursos políticos mais amplos, buscando o que está além da superfície dos textos de políticas oficiais na tentativa de explicitar as relações de poder através das quais tais textos são criados e legitimados.

Sob a ótica de uma perspectiva crítica das políticas linguísticas, outro aspecto essencial para os processos de elaboração e análise das PPL é a concepção de linguagem. Segundo Jaffe (2011), a linguagem é um construto ideológico que tem consequências sobre o modo como concebemos e avaliamos arranjos linguísticos e também sobre as políticas implícitas e explícitas que contribuem (ou não) com os arranjos linguísticos feitos (ver JAFFE, 2011). Refletindo sobre a importância de estar atento a tais conceitos de base, Pennycook (2006) discute a importância de questionar conceitos fundadores – muitas vezes normalizados e impostos pela tradição de uma área de estudos - para as áreas de Linguística Aplicada e da PPL, como os conceitos de linguagem, de direitos linguísticos, de política e planificação linguística. O autor, a partir de uma perspectiva micro, vê a linguagem, como revela o título de um de seus livros<sup>26</sup>, como uma prática local: "este é um movimento, semelhante à orientação para o local, para capturar o que acontece em lugares particulares e em momentos particulares"<sup>27</sup> (2010, p. 1). Além disso, o uso que fazemos da linguagem em cada lugar em particular é o resultado de nossa interpretação desse lugar. Pennycook vê a língua como ação e como parte do modo como os lugares são interpretados, e como o significado dos lugares é reafirmado ou mudado, ou seja, o **local**, aqui, não é apenas o contexto no qual a linguagem ocorre e muda, mas é também parte constituinte dessa prática de linguagem.

No mesmo movimento em direção ao **local**, Schiffman (2006) ressalta que a PPL está mergulhada na cultura, e 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 PPL:

---

<sup>26</sup> "Linguagem como uma prática social" (PENNYCOOK, Alastair. *Language as a local practice*. Abingdon: Routledge, 2010).

<sup>27</sup> this is a move, similar to the orientation towards the local, to capture what actually happens in particular places and at particular times

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 trazem 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<sup>28</sup> (p. 112, grifos do original).

O autor também 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.

Neste trabalho, parto do entendimento de que a linguagem constrói e é construída pelas práticas sociais e de modo local (PENNYCOOK, 2010), sendo profundamente ligada à cultura linguística, que inclui a história, valores, atitudes, e pressupostos sobre a(s) língua(s) compartilhados por um determinado grupo (SCHIFFMAN, 2006). Entendo que as línguas contam também com os componentes gramatical e psicológico; é, porém, o contexto social no qual ela é usada e o poder de seus falantes que determinam seu papel em uma determinada prática social, sendo esse aspecto considerado ao longo desta pesquisa.

Entendo também o planejamento de *status* como um tipo de PPL cujo estudo possui suas características próprias, mas que não pode ser considerado como totalmente isolado das políticas de corpus e de aquisição, já que esses outros tipos de política exercem influência uns sobre os outros. No caso da UNILA, a política de aquisição, é definidora, entre outros aspectos, da presença e da circulação das línguas naquele cenário, contribuindo para a construção do status das línguas. As políticas de *status* e de aquisição serão discutidas mais detalhadamente neste mesmo capítulo.

---

<sup>28</sup> I see language *policy* (roughly, "decision-making about language") as inextricably connected to *linguistic culture*, which I define as the sum totality of ideas, values, beliefs, attitudes, prejudices, myths, religious strictures, and all the other cultural "baggage" that speakers bring to their dealings with language from their cultures. (...) In other words, I think it is important to view language policy as not only the explicit, written, overt, *de jure*, official, and "top-down" decision-making about language, but also the implicit, unwritten, covert, *de facto*, grass-roots, and unofficial ideas and assumptions, which can influence the *outcomes* of policy-making just as emphatically and definitively as the more explicit decisions.

## 2.2 Equipamento, ambiente e direito linguísticos

Política e Planificação Linguísticas correspondem a ações sobre a(s) língua(s), cuja efetividade está relacionada a meios para realizar essas intervenções. Segundo Calvet (2007), as intervenções podem ser sobre o *corpus* (a ação sobre a língua), quando se trata de propostas de intervenção sobre a forma, e sobre o *status* (a ação sobre as línguas), quando é relativa à promoção de determinada língua num contexto de plurilinguismo. Um exemplo de intervenção sobre o *status* é a chamada **indústria das línguas**, que corresponde ao investimento que certos países fazem na promoção de uma língua, envolvendo a criação de objetos (dicionários, softwares, bases de dados, etc.) e produtos linguísticos (neologismos, terminologia) num cenário de pesquisa de ponta multidisciplinar.

Depois de tomada uma decisão, a próxima etapa consiste na sua implementação prática. Aos meios que permitem essa implementação, damos o nome de **equipamento** das línguas, que é composto pela **escrita**, pelo **léxico** (que envolve a criação de neologismos e de terminologias especializadas) e pela **padronização** (após a promoção de uma língua, ela pode sofrer dialeção e apresentar diferenças na fala, forçando a escolha de um padrão). A gestão sobre as situações linguísticas pode ocorrer de duas formas: *in vitro*, quando há intervenção externa, que pode ser do Estado ou outro órgão de poder, em que se decide quais aspectos/variedades privilegiar e implementar (*top-down*<sup>29</sup>), ou *in vivo*, quando surge como produto das práticas sociais dos usuários da língua, não sendo produto de decisões oficiais (*bottom-up*).

Além do **equipamento**, outro aspecto essencial na implementação de políticas linguísticas é o **ambiente linguístico**, que corresponde à presença da língua na vida cotidiana de uma comunidade, nas placas, nos anúncios publicitários, nas comunidades sociais na internet, nas campanhas do governo, etc. “É por essa razão que o planejamento linguístico agirá sobre o ambiente, para intervir no peso das línguas, na sua presença simbólica” (CALVET, 2007, p. 73).

Na implementação das PL, mudanças são impostas aos falantes, normalmente pelo Estado, através de leis, que são importantes instrumentos do planejamento linguístico. Existem três tipos principais de **leis linguísticas**: leis que tratam da **forma**, **do uso** ou **da**

---

<sup>29</sup> A perspectiva *top-down* (de cima para baixo) relaciona-se com a esfera das autoridades públicas e grandes corporações. Já a perspectiva *bottom-up* (de baixo para cima) diz respeito às ações de cidadãos ou organismos menores que gozam de certa liberdade de ação vivendo dentro de um modelo de regulação estatal (SHOHAMY, pág. 40).

**defesa das línguas.** As **leis que definem a forma** podem interferir na escrita e no léxico (por exemplo, fixar regras de ortografia para uma língua em diferentes países, como é o caso do Acordo Ortográfico firmado entre os países da CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa). As **leis que tratam do uso da língua**, normalmente lidam com seu *status*, e definem que língua deve ser usada em determinado momento ou situação (Projeto de Lei municipal de Serafina Correa, que torna o talian língua cooficial do português naquele município, estabelecendo novas dimensões de uso para a língua de imigração); as **leis que se ocupam da defesa das línguas** podem proteger ou promover uma língua (como é o caso do Projeto de Lei Anti-estrangeirismos proposto pelo deputado federal Aldo Rebelo em 1999, posteriormente aprovado com modificações).

Com o reconhecimento da estreita ligação entre língua e sociedade, surge o conceito de **direito linguístico**, que vem tomando um espaço cada vez maior e tem sido tema de intensos debates entre especialistas divergentes, considerando que as mudanças linguísticas acompanham modificações nos cenários político, social e econômico. De acordo com Hamel (2003), a legislação extensiva em matéria linguística é historicamente recente, devido ao fato de que a língua sempre foi considerada como parte do campo dos costumes e tradições. “Metáforas biológicas persistentes – as línguas nascem, crescem, decaem e morrem – contribuíram para uma crença generalizada de que não havia nada para se regular, planejar ou legislar em relação às línguas” (HAMEL, 2003, p. 56). Outro aspecto relevante é o fato de que os direitos linguísticos estão relacionados aos direitos humanos fundamentais, e, como afirma Hamel (2003), “é importante reconhecer que os instrumentos clássicos do direito internacional proporcionavam uma base relativamente débil para a defesa dos direitos linguísticos, já que definem os direitos humanos fundamentais somente como direitos individuais e em termos muito gerais”<sup>30</sup>. Segundo o autor, para otimizar a discussão sobre os direitos linguísticos,

Devemos nos perguntar de que maneira o estudo de temas centrais da sociolinguística, como a planificação e a política da linguagem, a repressão e a resistência de línguas subordinadas ou o uso das línguas nas instituições, pode contribuir para a definição dos direitos linguísticos, para sua implementação e defesa. (p. 52)

Neste trabalho, que tem por propósito observar a construção das relações de *status* entre as línguas no cenário pesquisado, ou seja, investigar a função e presença das línguas no

---

<sup>30</sup>Hamel (2003) alerta para a necessidade de uma mudança de ênfase dos “direitos individuais” para “direitos coletivos” quando se trata da defesa dos direitos linguísticos. O autor aponta como exemplos de tal mudança o *Convênio 169*, que versa sobre direitos de minorias e povos indígenas, e a *Declaração Universal sobre os Direitos dos Povos Indígenas*, apresentada à ONU em 1992 e aprovada por sua Assembleia Geral em setembro de 2007.

âmbito acadêmico, serão focalizadas as práticas sociais mediadas por textos e o modo como essa circulação de textos, levada a cabo pelos participantes, constitui o ambiente linguístico acadêmico. Num plano mais amplo, o objetivo é compreender de que modo a proposta educacional institucional pode ser atualizada na circulação das línguas e na construção do ambiente linguístico pelos atores nesse cenário.

### 2.3 A dimensão de valor das relações linguísticas

No âmbito da PPL, o *status* de uma língua não é sinônimo de **prestígio** ou **função**, mas está interligado com esses aspectos. As conceitualizações de *status* têm estreita ligação com o valor que se atribui à(s) língua(s) em uma sociedade. Ou seja, o *status* se define pela posição de uma língua com relação a outras em determinado contexto.

O *status* é largamente entendido, dentro da PPL, 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<sup>31</sup> (RICENTO, 2006, p. 5).

Considerando, então, que processos linguísticos estão ligados a questões de poder e a fatores macroeconômicos, duas perspectivas podem ajudar a compreender as relações de *status* entre as línguas: a noção de **mercado linguístico** (BOURDIEU, 1998) e a atual configuração do mercado de línguas no mundo (conforme OLIVEIRA, 2010).

A **economia das trocas linguísticas** (BOURDIEU, 1998) é bastante representativa para explicar o complexo jogo de forças que envolve toda e qualquer relação linguística. Segundo o autor, uma relação de comunicação linguística é essencialmente uma **relação de força simbólica**, determinada pela estrutura do grupo social em que ocorre a comunicação. A estrutura social é organizada pela troca de **bens materiais** e **bens simbólicos** e, conseqüentemente, pelas **relações de força materiais** e **relações de força simbólicas**. A língua é considerada um bem simbólico. Assim, as relações de comunicação linguística são relações de força simbólicas ou **relações de força linguísticas**, que determinam por que, em uma interação verbal, determinados falantes exercem domínio sobre outros e certos produtos linguísticos são mais valorizados do que outros.

Bourdieu afirma que toda situação de enunciação funciona como um mercado, um **mercado linguístico**, em que os bens que se trocam são palavras; o falante coloca seus

---

<sup>31</sup> Status is widely understood within LPP as the perceived relative value of a named language, usually related to its social utility, which encompasses its so-called market value as a mode of communication, as well as more subjective features rooted in a society's linguistic culture

**produtos** nesse mercado linguístico, prevendo o **preço** (o valor) que lhes será atribuído. O **preço** do produto linguístico depende não só do que é veiculado, mas também da posição e da importância que tem, na estrutura social, o grupo a que pertence o falante.

Outra perspectiva considera que, com o advento da nova organização econômica global abordada no capítulo introdutório, uma série de mudanças relativas ao valor das línguas emergiu, tanto em escala global, como regional e local. Focando a questão de valor no campo linguístico, Oliveira (2010) explica a atual configuração do mercado de línguas no mundo como consequência da **Nova Economia** (ou **Sociedade do Conhecimento**), que prioriza modelos de acumulação mais flexíveis e centrados na tecnologia e na comunicação. Esse novo paradigma econômico, por sua valorização da comunicação e da informação, tem gerado demandas que apontam, em primeiro lugar, para uma maior atenção às línguas, e, em segundo lugar, para uma outra forma de geri-las, caracterizada por uma maior abertura ao multilinguismo e seu cultivo. Em termos de gestão das línguas, atores sociais diversos e também o Estado passaram a questionar a ideologia monolíngue. Como afirma o autor,

"(...) países que nunca trataram da questão das línguas, apressam-se em elaborar programas.(...) Oficializam-se novas línguas, reformam-se os sistemas de ensino de línguas estrangeiras, novas línguas lutam para entrar nos currícula, novos e grandes bancos de dados de línguas são montados e financiados" (p. 22).

Sob a Nova Economia, os bens simbólicos têm altíssimo valor, e é a capacidade de capitalizar o trabalho imaterial que pode determinar a posição dos atores e instituições nesse mercado. O autor também observa que ainda não é possível prever como estará o mercado linguístico no futuro, já que as mudanças ligadas à tecnologia avançam muito rapidamente e os novos mercados ainda estão sendo mapeados. Soma-se a esses aspectos, o fato de que o prazo para que os resultados da implementação de uma PL sejam visíveis é de, pelo menos, 10 a 20 anos, de acordo com Oliveira (2011). A perspectiva econômica explicitada concentra-se na língua como produto e também como instrumento de uma nova organização econômica, que dependem de quão capitalizado é o valor de bem simbólico conferido pelos falantes a determinado idioma. Assim, o valor econômico e o valor simbólico da língua se retroalimentam, sempre em relação com o valor que as pessoas atribuem a essa língua.

Levando-se em conta a dimensão de valor que está implícita em toda e qualquer relação linguística, do ponto de vista da perspectiva crítica de PPL, há o reconhecimento de que as decisões tomadas na área envolvem muito além do que questões estritamente linguísticas, já que decisões sobre línguas podem implicar na produção de vantagens para alguns indivíduos e perda de privilégios, de status e de direitos para outros. Nessa linha de pensamento, Rahman (2003) afirma que a questão do poder é central tanto na elaboração

quanto para as consequências das políticas linguísticas. Segundo ele, o “poder é a qualidade que permite aos usuários de uma língua obter mais meios de gratificação que os falantes de outras línguas. Formas de gratificação podem ser bens tangíveis (casas, carros, boa comida, etc.) ou podem ser intangíveis, como prazer, estímulo moral, auto-estima, etc.”<sup>32</sup> (p. 1).

Nesse sentido, uma língua que tem poder é aquela que permite aos seus usuários ter acesso ao maior número possível de gratificações, especialmente nas sociedades complexas contemporâneas, nas quais a manipulação da linguagem é essencial para que se possa alcançar os domínios especializados (disponíveis em determinada(s) língua(s)) que as compõem. Assim, as políticas linguísticas, sejam implícitas ou explícitas, constituem mecanismos que normalizam ou ratificam línguas e seus falantes e, do mesmo modo, marginalizam outros, sendo, dessa forma, ações que podem promover a criação de oportunidades de mudança social ou seu impedimento. Por isso um dos objetivos da perspectiva crítica é buscar entender a serviço de que interesses as políticas linguísticas são criadas e mantidas. É necessário então pensá-las como mecanismos de poder, que regulam as práticas sociais, usualmente criados e mantidos para servir a interesses.

Ao investigar a circulação de textos e as práticas sociais efetuadas no cenário pesquisado, este trabalho busca observar quais seriam as relações de força simbólicas envolvidas na escolha da(s) língua(s) pelos participantes no âmbito acadêmico para desempenhar certas práticas sociais, o que contribui para uma compreensão mais ampla das relações de status. Dado que os participantes, por conta dos aspectos que os constituem como sujeitos, como história, nacionalidade, língua, crenças, etc., trazem consigo para esse cenário toda uma carga simbólica e identitária, é nas práticas sociais que os valores simbólicos são por eles construídos e negociados. Entendo que observar algumas dessas práticas e em que línguas acontecem pode ajudar no entendimento de que valores linguísticos circulam nas práticas acadêmicas, objetivo deste trabalho. De uma perspectiva mais ampla, a pesquisa propõe-se a analisar de que modo a PL da Universidade endereça valor às línguas que circulam no meio acadêmico.

---

<sup>32</sup> Power is the quality which enables the users of a language to obtain more means of gratification than the speakers of other languages. Forms of gratification may be tangible goods: houses, cars, good food etc. or they may be intangible like pleasure, ego boosting, self-esteem etc.

## 2.4 Políticas de *status* e de aquisição

Segundo Cooper (1989, p. 99), as políticas de *status* “se referem aos esforços deliberados para influenciar a alocação de funções entre as línguas de uma comunidade”<sup>33</sup>. Trata-se do papel que as línguas ocupam nos domínios funcionais da sociedade. Como afirmam Hornberger & Coronel-Molina (2004):

O planejamento de status inclui todos os esforços de planejamento que objetivam estabelecer ou modificar o status de uma língua em seu contexto social, potencialmente incluindo políticas governamentais explícitas, bem como promoção (ou rebaixamento) da língua, estendendo (ou restringindo) seu uso a novos domínios, tais como mídia de massa e produção literária, através de meios que circulam de cima para baixo e de baixo para cima<sup>34</sup> (p. 25).

Ou seja, além das ações de PL oficiais, a noção de *status* inclui outras iniciativas de promover ou abolir o uso de uma língua em domínios específicos, como a mídia ou a própria Internet, por exemplo. Além disso, as autoras mencionam as perspectivas *top-down* (representadas pelas políticas governamentais ou institucionais explícitas) e *bottom-up* (fruto das práticas sociais dos usuários da(s) língua(s)) na elaboração e na implementação das PL, já que a relação entre essas duas instâncias é o que gera a natureza dinâmica da PPL.

Cobarrubias (1983, p. 43) ressalta que o conceito de *status* é complexo e difícil de definir: "o status de uma língua específica depende de seu contexto e muda no decorrer do tempo, e as funções da língua podem ser vistas de várias perspectivas"<sup>35</sup>.

De uma perspectiva dos estudos mais tradicionais sobre o *status*, uma das características relevantes para o presente trabalho é a chamada **distribuição estatística**, ou seja, a proporção numérica de usuários de uma língua. Trata-se da percentagem de usuários de uma língua com relação a outra variável, tal como a população total, por exemplo. Kloss (1968) e Stewart (1968) determinaram seis classes de distribuição estatística com relação ao total de população. No entanto, suas distribuições são diferentes. Kloss determina da seguinte forma: a primeira classe, que representa o mais alto grau de vitalidade, compõe 90% ou mais dos falantes. As cinco classes remanescentes em ordem decrescente são: 70 a 89%, 40-69%,

<sup>33</sup> Status planning refers to deliberate efforts do influence the allocation of functions among a community's language.

<sup>34</sup> Status planning encompasses all planning efforts targeted at establishing or changing the status of a language in its societal context, potentially including explicit government policy, as well as promotion (or demotion) of the language by extending (or restricting) its use into new domains such as the mass media and literary production, via both top-down and bottom-up means

<sup>35</sup> the status of a specific language is context-dependent and changes through time, and the functions of a language can be looked at from a number of perspectives



20-39%, 3-19% e menos de 3%. Já de acordo com Stewart, as seis classes seriam determinadas pelas seguintes percentagens: 75%, 50%, 25%, 10%, 5% e menos de 5%.

Mais tarde, outra noção utilizada para estudar as relações de *status* entre línguas, que vai além da noção de **distribuição estatística**, foi o conceito de **vitalidade linguística**, que deriva do termo **vitalidade etnolinguística** determinado como "aquilo que faz com que um grupo se comporte como uma entidade coletiva ativa e distintiva em situações intergrupos". De acordo com Bourhis (1991), a **vitalidade linguística** é determinada por três (conjuntos de) fatores, a saber:

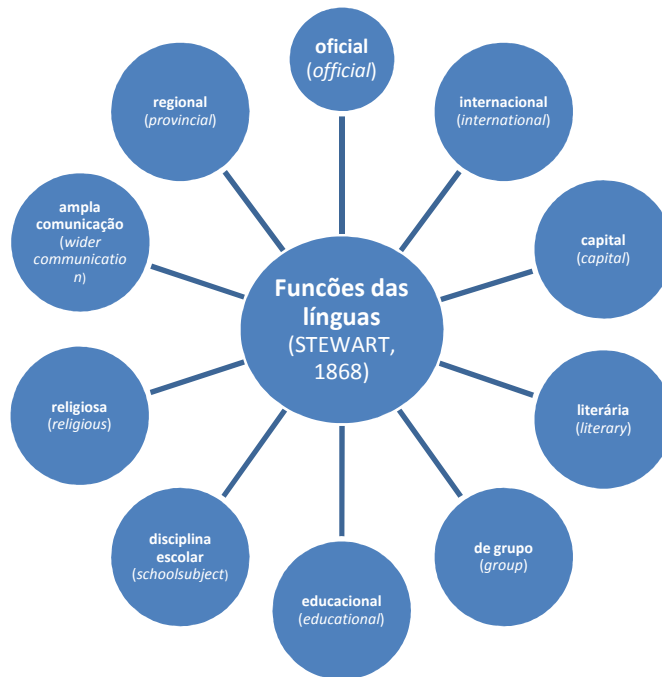
- **fator demográfico** (número de membros e distribuição),
- **fator de *status*** (*status* econômico, social, linguístico) e
- **suporte institucional** (serviços do governo, educação, mídia, esportes, entre outros).

A vitalidade relativa de um grupo poderia ser determinada analisando esses três fatores principais juntos, e classificando os grupos ao longo de um contínuo de vitalidade que vai de alta a baixa.

Se entendemos que, como destaca Ricento (2006), o *status* de uma língua está interconectado à sua utilidade social (e também a fatores subjetivos), isso determina de algum modo seu valor de mercado. Se uma língua é amplamente usada em práticas sociais consideradas úteis e/ou importantes, seu valor de mercado tende a ser alto, influenciando seu *status*. Evidentemente, a **distribuição estatística** é apenas um dos atributos que ajudam a definir o *status*, pois sabemos que este está relacionado a uma série de fatores e funções extralinguísticos. Por exemplo, Lopez (2008), em um artigo sobre educação intercultural bilíngue envolvendo comunidades indígenas na América Latina, ressalta que mesmo em países como Bolívia, onde a população indígena é majoritária, atingindo mais de 50% da população, programas educacionais voltados a essas populações começaram a ser implantados somente a partir dos anos 90 e hoje contemplam, em poucas condições, o ensino bilíngue nos primeiros anos da educação básica, que segue em funcionamento devido à pressão exercida por lideranças indígenas comunitárias. Em outras palavras, a distribuição estatística não é garantia de valor para uma língua ou para o sucesso de uma PL. Pensando a partir da noção de vitalidade linguística, é preciso considerar também o *status* econômico, social e linguístico dos atores sociais que falam a língua em questão, além do suporte institucional do governo, da mídia, etc., que veicule e enderece práticas sociais nesse idioma, para que se possa assegurar

sua vitalidade linguística. Por outro lado, o valor associado às línguas não depende, necessariamente, ser de carácter oficial ou ter *status* legal, como veremos adiante.

Outros atributos que são objetivos das PL de status são as **funções das línguas** relacionadas a diferentes domínios de uso. Cooper (1989, p. 99), a partir do trabalho de Stewart (1968), elenca dez funções:



**Figura 1: As funções das línguas (Cooper, 1989)**

Apresento a seguir as quatro funções que considero relevantes para este trabalho e que serão mobilizadas ao longo do texto: **oficial**, **de grupo**, **educacional** e como **disciplina escolar**.

**Quadro 1: A função das línguas**

<i>Função da língua</i>	<b>Definição</b>		
<b>Oficial</b>	Função que designa uma língua considerada legalmente apropriada para todos os propósitos representativos em termos políticos e culturais, num plano nacional. Em muitos caso, é especificada constitucionalmente. Há três tipos de língua oficial: <b>estatutária</b> ( <i>statutory</i> ), <b>de trabalho</b> ( <i>working</i> ) e <b>simbólica</b> ( <i>symbolic</i> ).		
	Língua oficial	Língua oficial de	Língua oficial
	<b>estatutária:</b> é aquela que o governo	<b>trabalho:</b> é aquela utilizada pelo	<b>simbólica:</b> é a que o governo usa

	estabelece como oficial, por lei.	governo nas atividades administrativas diárias.	como um meio para propósitos simbólicos.
<b>De grupo</b>	A língua de grupo funciona como um meio comum de comunicação entre membros de uma única cultura, grupo étnico, grupo de imigrantes, entre outros.		
<b>Educacional</b>	Uma língua educacional funciona como um meio de instrução na educação escolar. Determinar a língua que será meio de instrução em um sistema de ensino talvez seja, segundo Cooper (1989), a mais frequente decisão de PL de <i>status</i> .		
<b>Disciplina escolar</b>	Quando uma língua é ensinada como disciplina escolar, e não como meio de instrução para outras disciplinas.		

Dentre os tipos de língua oficial apresentados no quadro acima, a **língua oficial simbólica** é a que o governo usa como um meio para propósitos simbólicos. Uma língua pode acumular ou não as três funções. Por exemplo, a Irlanda tem por línguas oficiais o inglês e o gaélico, sendo que a primeira é língua de trabalho e língua estatutária, enquanto o gaélico irlandês é a língua oficial nos três sentidos. Na prática, porém, o inglês é mais amplamente utilizado como língua de trabalho do que a língua local. Outro exemplo é o caso do MERCOSUL: são línguas oficiais do Bloco o português, o espanhol e, desde 1995, o guarani. No entanto, todas as ações e planos oficiais são realizados nas duas línguas majoritárias (português e espanhol), que constituem as línguas de trabalho. Ao guarani foi concedido o *status* de "língua histórica" do Bloco.

Cooper (1989) ressalta o **uso simbólico** que pode ser feito de uma **língua estatutária**:

A língua estatutária simboliza as aspirações e memória comum da comunidade (ou da comunidade majoritária), seu passado e seu futuro. Quando uma comunidade vê a língua como um símbolo de sua grandiosidade, a especificação daquela língua como oficial serve para dar suporte à legitimidade da autoridade governamental<sup>36</sup> (Cooper, 1989, p. 101).

Segundo Cooper (1989), a História mostra que o uso simbólico de uma língua estatutária pode ser manipulado por elites ou grupos de poder que desejam manter sua influência. O autor ressalta que, se por um lado, uma língua oficial estatutária é resultado de uma PL de *status*, por outro lado, o uso pelo governo ou instituição de uma língua para determinadas atividades não precisa ser resultado de planejamento e execução deliberados. Nesse caso, a construção da função da(s) língua(s) é feita de modo simbólico pelo grupo ou comunidade e seu(s) uso(s) torna(m)-se compartilhado(s). Quando a função de uma língua é

<sup>36</sup> The statutory language symbolize the common memory and aspirations of the community (or of the majority community), its past and its future. When a community views a language as a symbol of its greatness, specification of that language as official serves to support the legitimacy of governmental authority

um pressuposto, não há necessidade de ressaltar seu *status*. Tomemos como exemplo os EUA, que não possui um documento oficial em nível federal que especifique o *status* e os usos da língua inglesa no país. Evidentemente, está claro que o inglês é a língua majoritária dominante, e seu *status* é evidenciado por meio de indicadores, ou seja, é um pressuposto nacional. No entanto, vários estados naquele país, como a Califórnia, tornaram o inglês sua língua oficial. Esse processo de ressaltar o *status* em um dado momento histórico demonstra a necessidade de "marcar" a língua dominante, normalmente em resposta ao avanço do idioma espanhol naquele país. Refletindo sobre o caso dos EUA, Cooper comenta sobre a identificação do inglês como língua nacional:

A língua do debate parlamentar é peculiarmente visível, porque acontece em uma configuração pública com uma significância simbólica imensa. (...) Quando os valores e tradições associados a uma língua de debate são consistentes com os valores e tradições associados ao estado, ninguém presta atenção<sup>37</sup> (Cooper, 1989, p. 102).

Em outras palavras, enquanto línguas oficiais estatutárias são necessariamente produtos de planejamento de *status*, línguas oficiais de trabalho podem ser, às vezes, produto desse planejamento, e línguas oficiais simbólicas nunca são produtos de PLs de *status*, já que "os símbolos não são criados pela legislação, mas pela História"<sup>38</sup> (p. 103).

Cabe destacar que as tipologias e noções apresentadas relativas a atributos e funções do *status* das línguas originaram-se de estudos pioneiros na área das PL de *status*. Nesse período, o foco dos estudos do campo estava concentrado no plano macrossocial, ou seja, nas políticas governamentais. Hoje, cada vez mais, os estudos voltam-se para o **local**, investigando as políticas linguísticas do ponto de vista da interpretação e apropriação da PL pelos participantes. Muitas das categorizações de Kloss (1968) e Stewart (1968) ainda são usadas, mas mediante adaptações, e considerando as devidas características do contexto analisado, além do conjunto de transformações sociais e tecnológicas (discutidas no capítulo introdutório), tais como a diminuição das distâncias físicas e virtuais, que têm causado impactos nas relações entre as línguas.

Além dos atributos e funções apresentados, há outros **fatores extralinguísticos** que influenciam o *status* das línguas. Como afirma Ricento (2006, p.5),

Mitologia, estética, e ideologia política (dentre muitas outras possibilidades) são elementos centrais na atribuição e alcance do *status* de uma língua; as metas da política linguística, as quais buscam melhorar ou modificar, de alguma maneira, o(s)

---

<sup>37</sup>The language of parliamentary debate is peculiarly visible because it occurs in a public setting with immense symbolic significance. (...) When the values e traditions associated with the language of debate are consistent with the values and traditions associated with the state, no one pays attention.

<sup>38</sup>Symbols are created not by legislation but by history.

papel(is) social(is) e funções de língua(s), não podem se sobrepor aos efeitos do que Schiffman chama de cultura linguística de uma sociedade<sup>39</sup>.

A alocação das funções de uma língua responde geralmente a fatores extralinguísticos que podem demandar ou resultar em mudanças no *corpus* da língua para cumprir uma função específica ou funções diversas (conforme COBARRUBIAS, p. 42). Assim, decisões sobre o *status* linguístico vão sempre afetar as decisões relativas ao *corpus* de uma língua.

Do mesmo modo, estudos de *status* em ambientes educacionais normalmente contemplam outros aspectos envolvendo **PL de corpus** (documentos oficiais, materiais didáticos, etc.) e **PL de aquisição** (definição de pressupostos teóricos para as práticas e diretrizes de ensino, formação de professores, elaboração de materiais didáticos, etc.). Dado que esses dois campos estão interligados, discutir o status das línguas em ambientes educacionais significa também discutir sobre **políticas de aquisição** (*acquisition planning*), que, segundo afirmação mais genérica de Cooper (1989, p.157), referem-se a esforços organizados para promover a aprendizagem de uma língua. Parece-nos mais completo o conceito de Hornberger (2006), que se apropria da noção de Cooper, definindo as “**políticas de aquisição** como os esforços para influenciar a alocação de usuários ou a distribuição de línguas e letramentos, através da criação ou aperfeiçoamento de oportunidades ou incentivo para aprender tais línguas/letramentos, ou ambos” (p. 28, grifos meus). Diferentes termos têm sido empregados para designar as políticas linguísticas ligadas à educação. Kaplan e Baldauf (1997) introduziram o termo **política de língua em educação** (*language-in-education planning*) e afirmam que trata-se do "mais potente recurso para produzir mudanças linguísticas", além de ser um "procedimento chave de implementação da política e planificação linguística"<sup>40</sup> (p. 122).

Entendo que, no cenário multilíngue pesquisado, a PPL de *status* está em simbiose com a PPL de aquisição, e que decisões concernentes às **funções e usos das línguas** nas práticas sociais acadêmicas se refletem nas **relações de status entre as línguas** que circulam no meio acadêmico. Através da observação de algumas práticas efetuadas pelos atores sociais nesse cenário, podemos compreender melhor que noções de **valor linguístico** estão em jogo e também qual é a materialidade linguística que dá corpo à **presença das línguas** e à **vitalidade** dos idiomas na vida acadêmica.

<sup>39</sup> Mythology, aesthetics, and political ideology (among many other possibilities) are central elements in the ascription and achievement of language status; language policy goals which seeks to enhance or modify in some way the social role(s) and functions of language(s) cannot override the effects of what Schiffman calls a society's linguistic culture.

<sup>40</sup> "is the most potent resource for bringing about language change" e "the key implementation procedure for language policy and planning".

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CENÁRIO DE PESQUISA

Com o objetivo de traçar o percurso da pesquisa e mostrar como se deu a geração de dados, neste capítulo, apresento primeiramente a afiliação teórico-metodológica da pesquisa (seção 3.1) e a aproximação ao cenário investigado, bem como a trajetória de definição das perguntas de pesquisa (seção 3.2). Na seção 3.3, apresento o escopo da pesquisa no sentido de delimitar o alcance de minha análise, bem como aponto algumas limitações da investigação. Em seguida, na seção 3.4, descrevo como foi o trabalho de campo e o processo de geração de dados. Na seção 3.5 exponho os procedimentos de seleção e análise dos dados. Por fim, na seção 3.6, apresento o cenário de pesquisa, incluindo o campus universitário e seu entorno, bem como algumas práticas observadas descritas nesta pesquisa.

#### 3.1 Abordagem teórico-metodológica adotada: pesquisa interpretativa de caráter etnográfico

A abordagem teórico-metodológica utilizada neste trabalho encontra-se no campo da **pesquisa interpretativa de caráter etnográfico**. A pesquisa interpretativa “consiste em considerar os diferentes significados locais que as ações têm para os atores que estão em cena” (ERICKSON, 1990). Em outras palavras, caracteriza-se por um enfoque interpretativo na geração de dados, baseando-se na observação das ações humanas do ponto de vista dos participantes, levando em conta ao mesmo tempo as ações do próprio pesquisador. Erickson (1990, p. 82-83) afirma que é exatamente o uso dos “significados locais e imediatos das ações” (definidos de acordo com o ponto de vista dos participantes) como critério básico de validade que distingue a pesquisa observacional participante interpretativa de outras técnicas observacionais.

De acordo com Hammersley & Atkinson (1983, p. 2), durante o trabalho de **observação participante**,

o etnógrafo participa, de modo explícito ou implícito, na vida diária das pessoas por um longo período de tempo, observando o que acontece, ouvindo o que é dito, fazendo perguntas; na verdade, coletando quaisquer dados disponíveis que possam lançar luz sobre as questões nas quais ele está interessado<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> The ethnographer participates, overtly or covertly, in people's daily lives for an extended period of time, watching what happens, listening to what is said, asking questions; in fact collecting whatever data are available to throw light on the issues with which he or she is concerned.

A presente pesquisa não pode ser considerada etnográfica, no sentido de que não foi realizado um trabalho de observação participante intenso e de longo prazo. Contudo, em todas as etapas do trabalho busquei valer-me do uso do que Street (2012, p. 79) denomina **lente etnográfica** (*ethnographic lens*), ou seja, adotei os princípios e procedimentos metodológicos da pesquisa etnográfica aqui descritos, mas com atividades desenvolvidas a curto-prazo. Um dos princípios dessa abordagem é não moldar o mundo social investigado para que sejam obtidas respostas "esperadas". Cabe ao investigador participar mais ou menos intensamente das atividades observadas e registrar essas observações para uma análise ulterior.

Para guiar o trabalho de campo de pesquisa, Erickson (1990) aponta algumas perguntas basilares:

1. O que está acontecendo, especificamente, na ação social que ocorre neste cenário particular?;
2. O que essas ações significam para os atores nelas envolvidos, no momento em que as mesmas ocorrem?;
3. Como os acontecimentos são organizados em padrões de organização social e princípios culturais aprendidos para a condução da vida cotidiana?;
4. Como o que está acontecendo aqui se relaciona com outros níveis sociais mais amplos?;
- e 5. Como o modo de organização das ações da vida diária neste cenário comparam-se com outros modos de organização de ações diárias em outros cenários e em diferentes momentos?

Dito de outro modo, assume-se uma posição filosófica que é interpretativa no sentido de que seu foco está em como o mundo social é interpretado, entendido, experienciado ou produzido (MASON, 1996, p. 4). Uma distinção analítica crucial na pesquisa interpretativa, como aponta Erickson (1990, p. 98), é aquela entre comportamento (a ação física) e a ação (que corresponderia à ação física somada ao significado dado pelo agente e pelos atores com os quais esse agente está engajado em interação). Em outras palavras, tendo em vista que as ações humanas são baseadas em significados sociais, atitudes e crenças, parte-se do pressuposto de que "as pessoas *interpretam* estímulos, e essas interpretações, continuamente sendo revistas conforme os eventos se desenrolam, dão forma às suas ações"<sup>42</sup> (HAMMERSLEY & ATKINSON, 1983, p. 7, grifo dos autores). Desse modo, em vez de entender o comportamento das pessoas, devemos usar uma abordagem que nos dê acesso aos significados que guiam tal comportamento.

Assim, a adoção de uma perspectiva etnográfica a serviço da pesquisa interpretativa implica, primeiramente, em uma "mudança de posição", no sentido de procurar ver o que está acontecendo pelos olhos de outros, fazendo-nos defrontar com o que, muitas vezes, não faz parte de nossa base pré-construída de conhecimentos e concepções. Em segundo lugar,

---

<sup>42</sup> (...) people *interpret* stimuli, and these interpretations, continually under revision as events unfold, shape their actions.

envolve atentar para o que parece familiar, uma preocupação recorrente nas pesquisas etnográficas das últimas décadas, as quais têm se voltado para aspectos e práticas mais cotidianas de comunidades diversas. Nesse sentido, no que concerne às pesquisas em ambientes educacionais, Erickson (1990) chama a atenção para a "invisibilidade da vida diária" (*invisibility of everyday life*) produzida pelo profundo grau de familiaridade que temos com determinadas ações (ou porque nos negamos a enxergar as contradições ali implicadas) que, no mais das vezes, nos impede de perceber os padrões construídos em nossas ações. Desse modo, o pesquisador precisa exercer a capacidade de "tornar o familiar estranho", olhando sempre com muita atenção ao que parece comum.

Usar uma lente etnográfica a serviço da pesquisa interpretativa envolve, então, transitar em uma estrada de mão dupla: em um sentido, procurar ver o mundo sob óticas que não são a nossa e, no outro sentido, "tornar o familiar estranho", buscando o equilíbrio entre essas duas ações, de modo a conseguir, ao mesmo tempo, a distância que uma pesquisa dessa natureza requer, principalmente com relação à análise dos dados gerados.

No fluxo desse movimento de mão dupla, um dos princípios mais importantes é a **reflexividade** (ERICKSON, 1990; MASON, 1996). Interpretações pós-estruturalistas das pesquisas sobre multilinguismo sustentam que não apenas os participantes pesquisados, bem como o pesquisador são afetados por sua própria ideologia de multilinguismo, que vai mudando e se desenvolvendo à medida em que esse interage com contextos sociais e culturais que lhe são relevantes. Tais ideologias influenciam também o modo de responder dos participantes aos pesquisadores, além de influenciar os pesquisadores no modo como estes escolhem participantes, metodologias e o modo de interpretar os dados gerados (KEMP, 2009). Por isso, a **reflexividade** constante a respeito do lugar social do pesquisador e dos participantes na pesquisa, para entender as práticas e ações sociais observadas, é fundamental no trabalho de campo. Com base nesse mesmo princípio, Hammersley & Atkinson (1983, p. 19) entendem que

as teorias que nós desenvolvemos para explicar o comportamento das pessoas que estudamos deveriam também, quando relevante, ser aplicadas a nossas próprias atividades como pesquisadores e deveriam embasar o desenvolvimento de estratégias de pesquisa.<sup>43</sup>

Ou seja, o pesquisador deve examinar a todo o momento o papel social e a perspectiva adotada por ele no decorrer da pesquisa.

---

<sup>43</sup> The theories we develop to explain the behavior of the people we study should also, where relevant, be applied to our own activities as researchers and should aid the development of research strategies.



A escolha da pesquisa interpretativa como base teórico-metodológica deste trabalho é consoante com a perspectiva do campo da Política e Planificação Linguística de que o entendimento acerca das relações entre línguas, e acerca das ações realizadas pelos atores através das línguas, passa também pelo plano das ligações microssociais. Como aponta Canagarajah (2006), considerações sobre alianças linguísticas, identidade e atitude linguísticas não são, no mais das vezes, racionais e objetivas, elas são ideológicas. Assim sendo, as relações entre línguas são difíceis de prever. De acordo como o autor, "como as necessidades e atitudes de uma comunidade podem ser ambivalentes, o processo de implementar uma política pode ser multifacetado, e os resultados dessa política, inesperados"<sup>44</sup> (p. 154). Por conta disso, desenvolver conhecimento sobre comunidades e situações específicas é um ponto de partida necessário para elaborar modelos, teorias de análise, políticas e pesquisas na área de PPL. Nesse sentido, o método etnográfico, orientado para a construção de hipóteses em contexto, é uma ferramenta, mais do que útil, necessária. Além disso, o trabalho etnográfico permite, em certa medida, visualizar e registrar como as estruturas se constroem em termos de valores simbólicos no plano macrossocial. Heath & Street (2008) afirmam, sobre o trabalho da antropologia linguística no âmbito da estruturação simbólica, que a etnografia, além de descrever o que ocorre no nível local, colabora para "documentar como as forças organizacionais e institucionais selecionam e dão forma a seus padrões culturais de preferência, e impregnam-lhes com valores particulares"<sup>45</sup> (p.7).

Para Johnson (2009, p. 139), "existe ainda a) uma lacuna na literatura sobre a interpretação e a apropriação de políticas linguísticas educacionais que ilumine conexões entre macro e micropolíticas, e b) escassa orientação metodológica para aqueles que desejam se engajar em tal pesquisa". Ele propõe uma metodologia denominada **etnografia da política linguística**, que relaciona os níveis micro e macrossociais, comparando análise crítica do discurso das PL com dados etnográficos do contexto local. Seu foco está não apenas na PL enquanto texto, mas principalmente na sua interpretação e apropriação por parte dos atores sociais daquele contexto

Como método de pesquisa social, a pesquisa etnográfica tem por base um amplo leque de informações que detalham, em descrições, experiências concretas da vida (HAMMERSLEY & ATKINSON, 1983; MASON, 1996). Uma forma comum de interação

---

<sup>44</sup> Since community needs and attitudes may be ambivalent, the processes of implementing policy can be multifarious, and the outcomes of policy surprising.

<sup>45</sup> (...) documenting how organizational and institutional forces select and shape their preferred cultural patterns and imbue them with particular values.

no trabalho de campo são as entrevistas. Mason (1996, p. 38) caracteriza a **entrevista qualitativa** (entrevista livre ou semi-estruturada) como um conjunto de tópicos ou problemas sobre os quais o entrevistador quer conversar. Neste trabalho, como descrevo mais adiante, lancei mão de entrevistas qualitativas com alguns dos participantes para esclarecer ações observadas e registradas por mim em diário de campo e para acrescentar aos dados informações que julguei relevantes para a descrição do cenário em foco.

Outro pressuposto da pesquisa interpretativa é ser conduzida de uma maneira ética de acordo com a política e ideologias vigentes no contexto estudado. Erickson (1990) afirma que é necessário levar-se em conta dois princípios básicos concernentes à ética investigativa: a) informar da melhor maneira possível os participantes acerca dos propósitos da investigação e das atividades que vão compô-la; e b) proteger os participantes de qualquer risco que possam correr com a geração e divulgação dos dados (p. 250). O consentimento informado é um recurso metodológico utilizado para a informação dos participantes sobre a pesquisa, o uso que se fará dos dados, e informar sobre o comprometimento com as questões éticas de preservação da face dos participantes. Nesta pesquisa, solicitei a participação e a autorização de uso dos dados gerados em campo através de consentimento informado aos participantes da pesquisa (professores, alunos e funcionários) (ver ANEXOS I e II). Todos os nomes dos participantes referidos neste relatório são pseudônimos, com vistas a preservar a identidade dos participantes.

Ao longo do trabalho de campo, busquei diferentes tipos e fontes de dados, o que possibilitaria realizar um processo posterior de triangulação dos dados gerados, com vistas a aumentar a validade da investigação. Assim, durante o trabalho de campo, foram usados os seguintes procedimentos para geração de dados:

1) observação-participante (registros no momento da observação em notas de campo e/ou frequentemente em áudio, e, posteriormente, como diário de campo): a) no âmbito do ensino (aulas, apresentações de trabalhos, palestras, reuniões de professores); b) no âmbito burocrático; c) em espaços de socialização<sup>46</sup> da comunidade acadêmica (em momentos cotidianos da vida dos estudantes no campus, na moradia estudantil, nos quais as interações não eram tipicamente institucionais);

2) conversas informais com professores, alunos, funcionários da Universidade (registradas em diário de campo e várias delas gravadas em áudio);

---

<sup>46</sup> O âmbito que denomino **de socialização** abrange espaços onde a interação é de caráter não-institucional. Ao contrário da sala de aula (âmbito do ensino) e dos espaços administrativos (âmbito burocrático), os espaços de socialização incluem práticas e interações cotidianas, seja no campus (restaurante, café, área externa aos prédios, auditório) ou nas moradias estudantis.

3) entrevistas semiestruturadas com professores, alunos e funcionários (gravadas em áudio);

4) coleta de material escrito afixado pelo campus (cartazes de divulgação, editais, etc.), materiais usados em atividades pedagógicas de aulas de língua, entre outros; e material documental da Instituição: "A UNILA em construção: um projeto universitário para a América Latina" (IMEA, 2009a), "UNILA: Consulta Internacional" (IMEA, 2009b), Lei Federal N<sup>o</sup>. 12.189, entre outros.

A conversão das notas em diário de campo foi feita em parte durante o próprio trabalho de campo; outra parte foi feita após o retorno do campo, em minha cidade de residência, como explicitarei na seção 3.4.

Lançando mão dos procedimentos metodológicos da pesquisa interpretativa acima discutidos, procurei observar quais práticas sociais eram realizadas pelos participantes no meio acadêmico e em que língua(s), na busca por compreender melhor as relações de *status* entre as línguas na UNILA. Buscando contemplar os níveis macro e microsociais nesse cenário, relaciono a análise da política linguística da Instituição e dos dados etnográficos do contexto local, conforme explico na seção 3.5, dedicada à análise dos dados.

### **3.2 Primeira visita de aproximação ao campo e definição das perguntas de pesquisa**

Meu interesse pela UNILA surgiu em 2008, desde a primeira vez em que tive notícias da proposta acadêmica bilíngue, abrangendo diferentes países em um contexto de integração Regional. Instigada pela riqueza e teor de ineditismo do respectivo projeto acadêmico, passei a acompanhar a trajetória da Instituição através de *blogs*, notícias e, principalmente, através dos *Informativos CI-UNILA*<sup>47</sup>. Minha maior inquietação era compreender a orquestração daquele espaço linguística e culturalmente complexo, cenário de convergência de diferentes línguas, culturas e saberes.

À época de minha entrada no PPG Letras, o projeto da UNILA não era amplamente conhecido. O Projeto de Lei que instituía a criação da UNILA ainda estava em votação no Congresso Federal, ou seja, a Universidade ainda não existia oficialmente. Além disso, no plano acadêmico, a escolha de uma base teórica para a elaboração do projeto de pesquisa também não estava bem definida para mim. Foi no decorrer dos estudos do Mestrado que as

---

<sup>47</sup> Elaborados pela Comissão de Implementação da UNILA, os informativos eram textos periódicos de notícias sobre a implementação da Universidade, publicados entre 2008 e 2009.

diretrizes teóricas e metodológicas da pesquisa foram se tornando mais claras<sup>48</sup>. A partir do estabelecimento da perspectiva teórica da pesquisa, passei a estudar o material documental disponível buscando entender a proposta educacional da Instituição (esse material é descrito de modo mais detalhado na seção 3.4). Busquei nesses materiais informações sobre como as línguas, suas funções e seus usos aparecem na proposta acadêmica. Enquanto isso, no segundo semestre de 2010, a Universidade recebia seus primeiros alunos.

O primeiro contato com o ambiente de pesquisa ocorreu durante uma visita à Universidade, em Foz do Iguaçu, Paraná, dos dias 24 a 26 de janeiro de 2011. Era período de férias na Universidade, e o campus parecia "deserto", embora todos os professores estivessem trabalhando. Diferentemente de outras universidades federais brasileiras que eu conhecia, a UNILA não era uma universidade à qual as pessoas tinham livre acesso, devido principalmente à localização física do campus provisório dentro do complexo da Itaipu Binacional, uma área de acesso restrito, como explicitarei mais adiante. Nesse sentido, o que facilitou minha entrada em campo foi, em grande parte, o fato de que minha orientadora de mestrado mantinha uma relação de cooperação com o projeto educacional da Universidade, tendo feito parte de um dos Grupos de Trabalho que elaboraram propostas para os cursos de graduação da Instituição.

A visita em questão resultou de um convite da UNILA à profa Dra Margarete Schlatter para a realização de reuniões de trabalho com a coordenação de ensino e a equipe da área de Línguas da Universidade. A visita também serviu de oportunidade para minha introdução no cenário a ser pesquisado, ocasião na qual fui apresentada ao reitor da universidade e aos professores em serviço.

A universidade tinha iniciado seu primeiro semestre (2010-2), com mais de 250 alunos (cerca de 150 alunos brasileiros e o número restante representando um grupo variado formado por estudantes paraguaios, uruguaios e argentinos), e uma série de questões se colocavam no âmbito das práticas de ensino e de diretrizes pedagógicas. A equipe de coordenadores e professores que atuavam na área de ensino de línguas estava enfrentando a complexidade e as dificuldades da tarefa de construir na prática a proposta educacional da Instituição. Como consta no documento de registro das reuniões de trabalho<sup>49</sup>, alguns dos principais pontos de

---

<sup>48</sup> Devo muito, nesse sentido, à disciplina *Seminário de Pesquisa: Metodologia da Pesquisa Interpretativa*, ministrada pelo Prof. Dr. Pedro de Moraes Garcez, oferecida em nível de Pós-Graduação pelo PPG Letras/UFRGS no primeiro semestre de 2010. Essa disciplina permitiu-me delinear melhor o projeto de pesquisa e forneceu-me diretrizes teóricas e subsídios metodológicos para dar base a esta investigação.

<sup>49</sup> Relato de reunião de trabalho de Línguas Estrangeiras – UNILA. Elaborado por Margarete Schlatter. Foz do Iguaçu, 24 a 25 de janeiro de 2011.

debate foram a natureza multilíngue do contexto acadêmico da universidade, o esboço de um programa de ensino de línguas para os primeiros semestres e a concepção de um currículo para o curso de Letras. Outras questões práticas também foram discutidas, como a necessidade de contratação de professores, um problema enfrentado naquele momento e fruto da experiência de um primeiro semestre de muito trabalho; além disso, como parte das atividades, apresentei meu projeto de pesquisa, cujo objetivo maior seria descrever o cenário multilíngue da UNILA, buscando compreender como os participantes estavam construindo o *status* das línguas no contexto acadêmico; a partir daí, debateu-se também a necessidade de aprofundar as discussões na Universidade e a possível criação de um grupo de pesquisa para investigar a relação entre língua e identidade e o ensino de línguas próximas. Outro ponto importante do encontro foi a elaboração da proposta de um Seminário sobre Bilinguismo e Educação Bilíngue, com o objetivo de promover a discussão pela comunidade da UNILA (alunos, professores e funcionários) sobre as características do contexto multilíngue da universidade, "qualificando assim o debate para a construção conjunta de metas para uma educação bilíngue/multilíngue nesse contexto"<sup>50</sup>. Esse evento foi efetivamente realizado em 08 de julho de 2011. Por fim, discutiu-se também a meta futura de a Universidade tornar-se posto aplicador dos Exames Celpe-Bras e CELU, considerando a natureza multilíngue da Instituição, sua localização estratégica e seu objetivo de promover a integração latino-americana.

Presenciar e participar dessa reunião de trabalho, bem como interagir durante três dias com diversos atores daquele cenário, deu-me subsídios para construir um entendimento maior do que seria o trabalho de campo e para revisar as perguntas de pesquisa. De qualquer forma, tratava-se de um projeto inédito, de um ambiente novo e em construção, de modo que não era possível ter um agrupamento de perguntas definitivas, assim como, certamente, as respostas a tais perguntas não seriam "previsíveis". A questão-guia do conjunto de perguntas de pesquisa foi, como já havia sido apresentado naquela primeira visita em janeiro de 2011, entender como os atores sociais estavam construindo o *status* das línguas em circulação naquele ambiente acadêmico. Meu interesse era acompanhar a implementação da política educacional da Universidade e a construção das relações entre as línguas envolvidas.

Durante a primeira visita, tive conversas informais com alguns professores nas quais tive conhecimento da presença significativa de alunos paraguaios bilíngues falantes de guarani e também de que esses alunos, em certos momentos, lançavam mão do uso do guarani

---

<sup>50</sup> Idem.

em interações de grupo em sala de aula. Nessa ocasião, uma professora me disse que essa prática a incomodava porque excluía os demais participantes de tal interação, já que não havia compreensão do que estava sendo dito por parte dos não-falantes de guarani. Esse e outros episódios envolvendo a circulação das línguas no campus narrados durante conversas com professores serviram para confirmar que um estudo sobre o *status* das línguas nesse ambiente poderia ser de interesse também para os próprios participantes responsáveis pela construção conjunta desse ambiente acadêmico multilíngue.

No que tange ao estudo de cenários educacionais, dada a natureza simbiótica entre as **políticas de status** e as de **aquisição**, a investigação do *status* das línguas nesse ambiente acadêmico levou-me, então, a questionar sobre a presença das línguas nesse espaço, que funções elas ocupariam, que práticas seriam mediadas por elas, resultando daí questionar quais **textos e práticas de letramento** circulariam no campus. Como afirmam Martin-Jones & Jones (2000, p. 4-5), "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".

Com base nas informações da primeira visita a campo e na análise do material documental disponível, bem como do *site* institucional da Universidade, as seguintes perguntas de pesquisa foram esboçadas. Tais perguntas guiaram a investigação como um todo, mas durante o trabalho de campo propriamente dito (descrito na seção 3.4) um novo conjunto de questões foi esboçado, como mostro a seguir, nesta mesma seção.

## PRIMEIRO CONJUNTO DE PERGUNTAS DE PESQUISA

### *1. Como os participantes estão construindo o ambiente linguístico na Universidade?*

*1.1. Durante o evento aula, que atividades são desenvolvidas pelos participantes e em que língua(s)?*

*1.1.1. Quais são as atividades de ensino propostas? Como e por quem são propostas?*

*1.1.1.1. Como ocorre o desenvolvimento dessas atividades pedagógicas? Elas seguem ou não o direcionamento proposto?*

*1.1.1.2. Que gêneros discursivos permeiam essas atividades e em que língua(s) se apresentam?*

*1.1.2. Em aulas que não são de ensino de língua, há momentos em que a questão do ensino/aprendizagem de língua é tornada relevante?*

*1.1.2.1. Se sim, quais são esses momentos e com que objetivo(s) ocorrem (ensinar, corrigir, outros)?*

*1.1.3. Em aulas que não são de ensino de língua, são propostas atividades a partir de textos em português e espanhol?*

*1.1.3.1. Os professores dessas disciplinas se engajam na tarefa de ensinar nas duas línguas?*

*1.2. No âmbito burocrático da Universidade, que atividades são feitas pelos participantes e em que língua(s)?*

*1.2.1. Que gêneros discursivos permeiam essas ações e em que língua(s) se apresentam?*

*1.2.2. Há momentos em que a questão do ensino/aprendizagem de língua é tornada relevante?*

*1.2.2.1. Se sim, quais são esses momentos e com que objetivo(s) ocorrem (ensinar, corrigir, outros)?*

*1.3. Em âmbitos não institucionais da Universidade, que ações são feitas pelos participantes e em que língua(s)?*

*1.3.1. De quem parte a ação e como ocorre seu desenvolvimento?*

*1.3.2. Que gêneros discursivos permeiam essas ações e em que língua(s) se apresentam?*

*1.3.3. Há momentos em que a questão do ensino/aprendizagem de língua é tornada relevante?*

*1.3.3.1. Se sim, quais são esses momentos e com que objetivo(s) ocorrem (ensinar, corrigir, outros)?*

**2. Como o que foi observado no cenário pesquisado se relaciona com o projeto acadêmico bilíngue expresso na documentação oficial da UNILA?**

No decorrer do trabalho de campo, percebi a amplitude do cenário que eu estava pesquisando e a complexidade envolvida nas práticas sociais correntes, especialmente nas práticas de ensino. Tendo escolhido uma perspectiva de observação de caráter mais amplo (explicitada na seção 3.3), compreendi que não teria possibilidade de responder às perguntas inicialmente propostas, dado o número de acontecimentos no campus (aulas, palestras, reuniões, solenidades, entre outros), o caráter multifacetado das interações naquele cenário e o tempo estipulado para a elaboração deste relatório de pesquisa. Desse modo, decidi focar mais diretamente na questão das relações de *status* entre as línguas no meio acadêmico, estabelecendo o seguinte conjunto de perguntas:

**1. Quais são as relações de status entre as línguas observadas no ambiente linguístico na Universidade?**

*1.1. Que atividades são desenvolvidas pelos participantes e em que língua(s),*

*a) em âmbitos de ensino (no evento aula)?*

*b) em âmbitos burocráticos?*

*c) em âmbitos não institucionais?*

*1.2 Que textos permeiam essas atividades e em que língua(s) se apresentam?*

- a) em âmbitos de ensino (no evento aula)?*
- b) em âmbitos burocráticos?*
- c) em âmbitos não institucionais?*

- 2. *Qual é o discurso dos participantes sobre as funções e usos das línguas nos três âmbitos investigados?***
- 3. *Como o que foi observado no cenário pesquisado se relaciona com o projeto acadêmico bilíngue expresso na documentação oficial da UNILA, com relação ao status das línguas?***

A pergunta 1 concentra a análise nas atividades desenvolvidas pelos participantes nos diferentes cenários da Universidade buscando observar quais línguas são usadas nas interações e nos textos escritos que circulam nesses âmbitos. Vale destacar que, no decorrer da pesquisa, o âmbito do ensino tornou-se o principal foco de minhas observações, e que o tempo dedicado a observações nos espaços burocrático e de socialização foi menor que nesse âmbito principal. As perguntas 2 e 3 buscam levantar os discursos que circulam em relação às línguas que compõem esse cenário acadêmico, tanto dos participantes quanto da documentação oficial. Observar o que está sendo dito sobre a relação entre as línguas pode trazer mais subsídios para uma compreensão mais ampla da construção do *status* das línguas nesse cenário. É importante ressaltar também que o trabalho de campo trouxe outras informações e situações não previstas, como mostrarei na seção 3.4.

Na próxima seção apresento o escopo da pesquisa, delimitando o alcance das análises feitas, e algumas limitações investigativas. Em seguida, descrevo o trabalho de campo e de geração de dados (seção 3.4) e os procedimentos de análise dos dados (seção 3.5).

### **3.3 O escopo da pesquisa e as limitações da investigação**

Como já foi mencionado, o objetivo mais amplo da presente pesquisa consistiu em investigar as relações de *status* entre as línguas no cenário acadêmico, acompanhando a implementação em processo da proposta linguística da Instituição. Para dar conta desse propósito, em um cenário multicultural, que conta com atores de diferentes procedências e falando línguas diversas, procurei descrever de modo mais geral o ambiente acadêmico - em vez de acompanhar e observar um grupo fixo de estudantes. Desse modo, o trabalho de observação participante incluiu a observação de distintos grupos de alunos e professores em sala de aula, e entrevistas semi-estruturadas com discentes e docentes de diversos cursos e



disciplinas, bem como funcionários de diferentes setores. Nesse aspecto, este estudo diferencia-se de outros realizados em ambientes educacionais nos quais o pesquisador analisa com mais detalhes um grupo específico de atores.

Tal escolha teve suas implicações em termos metodológicos e analíticos. Observar um único grupo de estudantes tornaria possível a geração de dados mais numerosos sobre esse grupo, bem como possibilitaria uma análise mais cuidadosa e aprofundada de aspectos mais específicos envolvidos nas relações linguísticas, tais como aspectos ideológicos, históricos e sociais. No entanto, acabei optando por um panorama mais horizontal do cenário pesquisado, buscando ter uma visão geral daquele momento de implementação da proposta da Instituição, através da observação do maior número possível de práticas e textos que circulavam no meio acadêmico. Reconheço as limitações da minha opção – a não geração de dados mais verticais relativos a um determinado grupo de atores impediu a geração de dados empíricos acerca de práticas sociais nesse cenário, já que uma observação mais horizontal permite ter um panorama mais amplo das práticas, porém menos aprofundado. Cito como exemplo as práticas/situações/aspectos que eram frequentemente trazidos no discurso dos atores, mas que não tive oportunidade de observar empiricamente durante o trabalho de campo, ou seja, em muitos casos não havia dados empíricos para triangular com os discursos dos participantes. Por outro lado, minha participação intensiva nas diversas atividades de ensino e junto à comunidade acadêmica, fruto da minha opção por um panorama mais amplo das práticas acadêmicas, proporcionaram outras oportunidades para a compreensão do cenário de pesquisa.

Outras limitações também surgiram, como as relativas ao tempo de pesquisa e à localização da universidade investigada. Por tratar-se de um trabalho de curto prazo e pelo fato de o cenário pesquisado localizar-se em outro estado, não foi possível o aprofundamento que uma convivência *in loco* mais longa promoveria, o que seria desejável para uma geração de dados variada e uma melhor interpretação dos dados. Também por razão do trabalho de curto prazo, procurei estar inserida no ambiente pesquisado e observar a maior quantidade possível de eventos, o que acabou por gerar um grande número de horas de observação e pouco tempo para dedicar-me à redação detalhada das notas nos diários de campo. Desse modo, parte das notas foi convertida em diários de campo durante o trabalho de campo, e outra parte, quando retornei à minha cidade de residência.

Outro aspecto salientado por Mason (1996, p. 7) é que "a pesquisa qualitativa envolve um movimento de ir e voltar entre diferentes elementos durante o processo de pesquisa"<sup>51</sup>. Em outras palavras, o ideal é adotar procedimentos como retornar à literatura da área, sempre que necessário, para repensar o que foi lido em função das observações em campo, acompanhar o percurso de suas próprias observações e percepções como pesquisador ao longo do trabalho de observação participante, realizar a (re)leitura dos dados com base nesse movimento de diálogo entre a teoria e dados gerados. Nesta pesquisa, esse movimento de ir e vir, dos dados em diálogo com a teoria, só pôde ser realizado depois do trabalho de campo.

Nesta seção busquei apresentar o escopo da presente pesquisa, com vistas a delimitar a análise de dados do estudo, feita com base em uma observação mais ampla do cenário acadêmico. Também apresentei algumas limitações da pesquisa durante o trabalho de campo. Levando em conta o escopo adotado, este trabalho apresenta um panorama de um período de implementação da PL no cenário pesquisado, cujo objetivo é fornecer subsídios sobre a relação entre as línguas na Instituição e que pode, futuramente, ser contraposto a outros estudos na área.

### 3.4 Descrevendo o trabalho de campo e a geração de dados

A primeira etapa do trabalho de pesquisa consistiu na análise do material documental da e sobre a Universidade ao longo do ano de 2010, expresso principalmente através dos *Informativos da CI-UNILA*<sup>52</sup>, da Lei Federal N<sup>o</sup>. 12.189<sup>53</sup>, que criou a UNILA, e de dois volumes institucionais publicados em 2009, a saber: *A UNILA em construção*<sup>54</sup> e *UNILA Consulta Internacional*<sup>55</sup>. O primeiro corresponde a um volume de 169 páginas e inclui um

<sup>51</sup> Qualitative research involves moving back and forth between different elements in the research process.

<sup>52</sup> A Comissão de Implementação da UNILA (CI-UNILA) foi instituída pelo MEC em 17/10/2008. Os informativos eram periódicos elaborados pela CI-UNILA com notícias sobre a implementação da Universidade, com o apoio institucional da Itaipu Binacional. A primeira edição abrangeu o período de julho-agosto de 2008 e a sexta e última edição foi publicada em agosto de 2009.

<sup>53</sup> Lei votada pelo Congresso Nacional em 2009 e sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva em 12/01/2010. Texto da Lei disponível em <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/b110756561cd26fd03256ff500612662/ec1c1999b01281a8832576aa00385bcd?OpenDocument>. Acesso em 05/03/2012.

<sup>54</sup> 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, 2009a.

<sup>55</sup> IMEA – INSTITUTO MERCOSUL DE ESTUDOS AVANÇADOS. COMISSÃO DE IMPLANTAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. *Unila: Consulta Internacional*. Contribuições à concepção, organização e proposta político-pedagógica da Unila. Publicações IMEA: Foz do Iguaçu, 2009b.

diagnóstico sobre a educação básica, graduação e pós-graduação no estado do Paraná (estado onde se localiza a Universidade) e a oferta de cursos na América Latina, que foram considerados no planejamento da Universidade, além das etapas de concepção da proposta educacional acadêmica. O segundo volume, com 432 páginas, trata de uma consulta internacional, feita com 46 especialistas e pesquisadores, a maior parte de instituições na América Latina e na Europa, que se destacam em suas áreas de atuação, sobre sua visão dessa nova universidade. A consulta envolveu perguntas concernentes principalmente quanto à organização acadêmica, às formas de gestão e aos eixos estruturantes nas áreas de conhecimento, considerando o caráter inter e transdisciplinar da UNILA e dentro do contexto de integração latino-americano (IMEA, 2009b, pág. 13).

A primeira análise desse material, relacionada à leitura de literatura especializada no campo da PPL, serviu para preparar o contato inicial com o cenário pesquisado e esboçar as primeiras perguntas de pesquisa, como descrito na seção 3.2. Além desses documentos, foram examinados textos diversos do *site* da Instituição e, posteriormente, foram integrados ao *corpus* do material documental: a) o artigo de Vieira-Rocha (2011) intitulado “Metodologia adotada para a construção do projeto universitário da UNILA”, publicado na *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, em 2011, que apresenta as etapas de gestação do projeto acadêmico, sistematizando as diretrizes pedagógicas e ações realizadas desde a criação da Comissão de Implementação da Universidade (CI-UNILA<sup>56</sup>); e b) textos publicados no *site* da instituição sob o *link* "Projeto Pedagógico" (<http://www.unila.edu.br/>), disponível no *menu* da página principal.

Essa etapa do trabalho foi dedicada a compreender e conhecer bem a proposta da Universidade e as diretrizes nas quais se baseavam o projeto de ensino, especialmente no que diz respeito às línguas. A pesquisa do material documental consistiu em investigar os documentos para tentar responder às seguintes perguntas: qual é a PL bilíngue proposta? Quais são suas características? Quais são os usos e funções das línguas? Qual é o plano de implementação da proposta?

Observei que, se por um lado, a Universidade dispunha de um conjunto de textos oficiais denominado Projeto Pedagógico, que expressavam princípios norteadores e diretrizes

---

<sup>56</sup> A Comissão de Implementação da UNILA foi instituída pelo MEC em 17/10/2008. Compunham a Comissão, presidida por Hégio Trindade: Alessandro Candéas, Carlos Roberto Antunes dos Santos, Célio da Cunha, Gerónimo de Sierra, Ingrid Sarti, Marcos Costa Lima, Mercedes Maria Loguercio Canepa, Paulino Motter, Paulo Mayall Guillayn, Raphael Perseghini Del Sarto, Ricardo Brisolla Balestrini, Stela Maria Meneghel. A equipe de Assessoria técnica contou com: Ana Paula Fett Dixon, Cyrillo Severo Crestani, Daniel Rodrigues, Eliane Vieira Rocha, Laura Janaina Amato, Luciana Haesbaert Balbuena, Luiz Carlos Ribeiro Bortolini.

pedagógicas para as atividades na Instituição, por outro lado, tais princípios constituíam linhas gerais, guias muito amplos de trabalho, e não expressavam explicitamente a política linguística educacional no seu aspecto prático (de implementação), sendo necessária uma análise interpretativa do material documental. A seção 4.1 (no capítulo 4) é dedicada à análise desses documentos e apresenta a política educacional proposta pela Instituição inferida a partir do material documental.

A segunda etapa correspondeu ao trabalho de campo propriamente dito no cenário pesquisado, realizado através de observação participante no campus da Universidade e, eventualmente, nas moradias estudantis, durante o período de 08 de junho a 19 de julho de 2011. Assim que comecei o trabalho de campo, percebi quão numerosas eram as atividades (aulas, palestras, reuniões e eventos diversos) que acontecem simultaneamente no campus universitário. Logo compreendi que teria de selecionar e priorizar certos eventos aos quais devia assistir, pois não havia maneira de dar conta, de modo satisfatório, de tudo o que acontecia no âmbito acadêmico, não apenas no sentido de presenciar tais eventos e práticas, mas também pelo fato de que não haveria tempo hábil para converter satisfatoriamente as notas de campo em diário de campo. Esses eventos, além de numerosos, normalmente envolviam muitas pessoas, o que dificultava registros mais precisos. Assim, dada a variedade de dados e de fontes, além de fazer anotações em diário, decidi, sempre que considerava importante para a redação mais detalhada das notas, registrar eventos em áudio e solicitar o consentimento para uso das gravações sempre que foram efetivamente usados como dados.

Durante o trabalho de campo, eu passava, normalmente, cerca de 12 horas diárias no campus, chegando às 8h e saindo por volta das 20h. Dedicava-me à redação mais detalhada de notas de campo à noite e nos finais de semana. Tentei trabalhar na transcrição das notas enquanto estava na Universidade, mas isso provou ser uma tarefa difícil, já que os ambientes eram, em grande parte, coletivos e eu também me envolvia em atividades do cotidiano acadêmico, discutindo questões pedagógicas e acontecimentos diários com professores e alunos. Quando precisava registrar algo com urgência, fazia registros em áudio das minhas observações. Desse modo, meus dados também incluíam notas faladas, que mais tarde eram convertidas em diários de campo. Como já mencionado, por conta do número de horas diárias de observação participante, acabei acumulando uma grande quantidade de dados gerados a cada semana, e não conseguia vencer fazer uma redação detalhada das notas. Por outro lado, a inserção no ambiente pesquisado me permitiu acompanhar eventos diversos e também o cotidiano da Instituição, assim como ter um contato mais próximo com os participantes do

cenário. Durante a pesquisa, tive acesso a todos os prédios da Universidade e circulava pelo prédio da Reitoria, pelos prédios de aulas, pelas salas dos professores, na cozinha onde todos iam buscar café, nos eventos que ocorriam no auditório, etc.

O trabalho de geração de dados nessa etapa abrangeu os três campos principais das práticas sociais na Universidade: âmbito do ensino, âmbito burocrático e âmbito de socialização, que descreverei na sequência. Foram usados os seguintes procedimentos para a geração de dados, já citados na seção 3.1:

1) observação-participante (registros no momento da observação em notas de campo, gravações em áudio, notas faladas/gravadas em áudio e, posteriormente, organizadas como diário de campo):

- a) no âmbito do ensino (aulas, apresentações de trabalhos, palestras, reuniões de professores);
- b) no âmbito burocrático;
- c) em espaços de socialização da comunidade acadêmica (em momentos cotidianos da vida dos estudantes no campus, na moradia estudantil, nos quais as interações não eram tipicamente institucionais);

2) conversas informais com professores, alunos, funcionários da Universidade (registradas em diário de campo e várias delas gravadas em áudio) e entrevistas semiestruturadas<sup>57</sup> com professores, alunos e funcionários (gravadas em áudio);

4) coleta e fotografias de material escrito afixado pelo campus (cartazes de divulgação, editais, etc.), materiais usados em atividades pedagógicas de aulas de língua, respostas ao questionário sobre bilinguismo e respostas ao questionário de avaliação das disciplinas de língua adicional.

#### **a) Âmbito do ensino**

Minha chegada à Universidade para o trabalho de campo ocorreu em 08/06/2011. Os documentos necessários à minha permanência já tinham sido previamente providenciados e tudo fora combinado por e-mail. Fui muito bem recebida pelo Reitor e pelos professores, com alguns dos quais travei bastante contato ao longo do trabalho de campo. A grande maioria dos professores foram muito colaborativos durante o trabalho de observação participante, compartilhando comigo suas práticas. Outros preferiram não abrir suas classes à observação.

---

<sup>57</sup> A diferença entre conversas e entrevistas semiestruturadas será explicitada a seguir, nesta seção.

Nesse primeiro dia, assim que cheguei ao *campus*, fui encaminhada às salas dos professores, que ficavam em um bloco ao lado do que abriga a Reitoria e a parte administrativa da Universidade. As salas dos professores ficam reunidas nesse bloco e a maior parte delas no mesmo corredor. Cada sala abriga normalmente quatro professores, num grupo misto de falantes de português e falantes de espanhol, de brasileiros e de não-brasileiros. Durante o período de observação participante, uma dessas salas foi minha base: o lugar onde eu fazia anotações, onde deixava meus pertences, onde voltava depois de sair pelo *campus*. Nesse convívio próximo com os professores, pude observar suas relações e práticas, como o atendimento a alunos, e também práticas linguísticas como o *translanguaging*.

Quando cheguei à UNILA, estava ocorrendo a *Cátedra Leon Cadogan*, dedicada à cultura e à língua guarani, com palestras de Bartomeu Melià. Nesse mesmo dia, assisti a uma reunião entre o padre e antropólogo Melià e os professores das áreas de Letras e Humanidades para discutir sobre o ensino da língua guarani. Essa experiência, que começou no primeiro dia de chegada ao campus, me fez perceber o espaço que o guarani estava ocupando na vida acadêmica.

No âmbito do ensino, as práticas observadas foram, principalmente: aulas, apresentações de trabalhos, reuniões de professores, palestras. Ao longo do trabalho de campo, foram observadas doze aulas de onze professores diferentes. Observei aulas de língua adicional para alunos de 1º e 2º semestres (português para hispanofalantes e espanhol para brasileiros), ministradas por professores brasileiros e de outras nacionalidades. Também observei aulas de disciplinas específicas em diferentes cursos. Na observação das aulas, fazia notas de observação, desenhava mapas de localização e disposição de alunos na sala e copiava o registro do que o professor escrevia no quadro. Essas informações foram importantes na conversão das notas de campo para o diário de campo. Nas aulas, o foco de atenção concentrou-se principalmente no uso das línguas: em que língua(s) o professor ministra aula? Que ações são feitas pelos atores e em que língua(s)? Que textos circulam em sala de aula, e em que língua? A turma observada é de brasileiros, não-brasileiros, ou é uma turma mista?

No diário de campo também registrava minhas impressões, assim como autores e conceitos aos quais me remetia certo evento observado. As aulas, em geral, eram registradas em áudio e em diário de campo. Os áudios, utilizados em conjunto com as notas de campo, foram muito importante para a conversão detalhada das notas em diários de campo, auxiliando na reconstrução dos momentos observados. Não foram feitos registros em vídeo.

Além das notas de campo convertidas em diário de campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (MASON, 1996; ERICKSON, 1990) com alguns participantes (alunos, professores, funcionários) para uma melhor compreensão dos três âmbitos analisados (espaços de ensino, burocráticos e de socialização) por parte desses atores. Tais dados, além de propiciar à pesquisa a composição de um conjunto de dados mais rico, buscando compreender melhor o ponto de vista dos participantes, contribuíram para a triangulação de dados. Realizo uma divisão entre dois tipos diferentes de entrevista: um que denomino "conversa", por mim entendida como uma entrevista que não foi planejada ou agendada, e "entrevista", aquela em que eu apresentava explicitamente o objetivo da pesquisa e pedia para registrar a conversa em áudio. As entrevistas ocorriam após as aulas, ou eram agendadas para algum horário posterior. Normalmente, as entrevistas com os alunos eram feitas em alguma sala que não estava em uso ou na área externa aos blocos. Havia um roteiro de perguntas prévio que servia de referência para guiar a interação e que era adaptado de acordo com o andamento da entrevista. Essas entrevistas giravam em torno dos seguintes assuntos: a) experiência de estudar nesse ambiente multilíngue e multicultural; b) línguas usadas em sala de aula pelos alunos e professores; c) línguas utilizadas nos espaços burocrático e de socialização; d) comunicação e intercompreensão em todos os âmbitos (de ensino, burocrático e de socialização).

Já as entrevistas com professores normalmente ocorriam em suas salas de trabalho e abrangiam questões sobre os seguintes temas: a) ensinar nesse ambiente multilíngue e multicultural; b) línguas usadas em sala de aula pelo professor (para ministrar aula, bibliografia, materiais didáticos) e pelos alunos; c) língua(s) em que é (são) feita(s) a avaliação (trabalhos e provas); d) comunicação e intercompreensão em todos os âmbitos (de ensino, burocrático e de socialização).

No decorrer do trabalho de campo, observei algumas atividades não previstas anteriormente. Dentre elas, diversas reuniões de professores, relativas principalmente a dois temas: a) elaboração de grades curriculares dos cursos de graduação e b) discussão e votação do Estatuto da universidade. No primeiro caso, presenciei várias reuniões de discussão das grades e da confecção de ementas das disciplinas de Língua e Linguística do Curso de Letras e Artes (atualmente chamado Letras - Artes e Mediação Cultural), sendo convidada também a participar e contribuir com a discussão. Nessas reuniões, eram definidos programas e ementas de disciplinas, levantamento de bibliografia, etc., que depois eram sugeridos para compor a grade do curso, articulada pela professora sênior encarregada de coordenar a composição da

grade do Curso de Letras. Já no segundo caso, as reuniões eram relativas à proposição, discussão e votação do Estatuto da Universidade. Nesse sentido, ao longo desses encontros, pude acompanhar diversos momentos da construção da proposta educacional da UNILA pelos participantes. Além dessas reuniões citadas, observei também algumas reuniões de projetos de pesquisa e extensão ligados a questões linguísticas. Chamou-me a atenção o envolvimento de alunos dos mais diversos cursos nesses projetos.

Uma das características da universidade é a programação intensa de eventos, e o programa de Cátedras que inclui palestras, conferências, etc., proferidas por especialistas de diferentes áreas. Também são comuns eventos oficiais com a presença de autoridades. Normalmente, são facultativos, mas, eventualmente, professores e funcionários recebem convite expresso da reitoria solicitando sua participação.

#### **b) Âmbito burocrático**

O trabalho relacionado ao âmbito burocrático deu-se principalmente pela coleta de textos (editais, formulários, leis, informes dirigidos aos alunos, etc.) circulantes no meio acadêmico, muitos deles afixados em murais no campus ou disponibilizados no *site* institucional. Busquei observar em que língua estavam esses materiais e também saber em que língua os participantes interagem nas práticas burocráticas. No entanto, não houve observação direta junto aos setores internos da Universidade de práticas entre funcionários e alunos, pois o tempo dedicado ao âmbito burocrático foi mais curto. Os dados gerados provêm em grande parte de entrevistas (e respostas dos alunos ao questionário bilíngue) sobre as práticas sociais realizadas pelos participantes nesse âmbito, bem como pela já citada coleta de textos.

#### **c) Âmbito de socialização**

O trabalho no âmbito de socialização incluiu a observação de práticas e uso das línguas em ambientes nos quais as interações eram menos monitoradas. Os espaços observados incluíram as áreas externas aos prédios do campus, os restaurantes, o café, o bar externo, e, fora do campus, as moradias estudantis, onde, normalmente, um quarto é ocupado por 2 ou 3 estudantes, unindo falantes de português e espanhol, às vezes de diferentes nacionalidades. As moradias também são espaços para atividades culturais, como saraus ou eventos temáticos. Tive a oportunidade de participar de uma festa junina, que ocorreu na Moradia I, com a participação de centenas de estudantes. Nas moradias estudantis, as quais



visitei por ocasião da pesquisa, procurei observar algumas práticas cotidianas, além de conversar com alunos sobre essas práticas e sobre o convívio naquele ambiente multilíngue com pessoas de diferentes países e falantes de diferentes línguas.

#### **d) Seminário bilíngue**

No dia 08 de julho de 2011, ocorreu um evento relacionado à questão linguística na Universidade denominado *I Seminário de Bilinguismo e Educação Bilíngue*, cujo objetivo era discutir a planificação e implementação da política linguística institucional mediante reflexões sobre a educação e práticas multilíngues. O evento contou com a presença de especialistas na área e à tarde realizou-se um debate com os palestrantes, os docentes e os discentes, além de uma reunião de trabalho com foco na proposta linguística da UNILA, na qual foi feito um levantamento de pontos discutidos e elaborado um documento sobre as discussões ("Ata do I Seminário de Bilinguismo e Educação Bilíngue"). Esse documento compõe o *corpus* do material documental analisado.

Nos dias anteriores ao Seminário foi feita uma atividade com os alunos com vistas a realizar uma preparação para o evento e um levantamento de suas questões sobre o bilinguismo na Universidade. Um dos professores de língua, sabendo da natureza de minha pesquisa, convidou-me a elaborar com ele o "Questionário sobre bilinguismo" (ver ANEXO V), que foi aplicado nas aulas de português e espanhol língua adicional, em versões nas duas línguas, por quase todos os professores da área de língua. Nessa ocasião, fui convidada por alguns professores a aplicar e discutir o questionário com suas turmas. Assim, a partir da discussão com os alunos, tive a oportunidade de ouvir diferentes grupos sobre as questões linguísticas na Universidade. As respostas escritas dos alunos a esse questionário (que contemplava uma parte de discussão e uma outra parte escrita) foram usadas como fonte de dados.

Acompanhei o evento registrando observações em áudio e notas de campo, observando os atores daquele cenário na discussão de temas linguísticos. As notas convertidas em diário de campo, o documento resultante do Seminário, bem como as respostas ao questionário sobre bilinguismo foram fontes de dados muito ricas no sentido de ajudar a entender que significados os participantes estavam construindo com relação ao *status* das línguas naquele ambiente multilíngue.

O quadro abaixo apresenta um cronograma das atividades de trabalho de campo e o número de horas diárias de observação participante. A seguir, no Quadro 2, é apresentado o número total de horas por atividade realizada ao longo do trabalho de observação participante.

**Quadro 2: Atividades de trabalho de campo (meses de junho e julho de 2011)**

<b>Trabalho de campo – Mês de JUNHO</b>			
Dia		Atividade	Tempo(total de horas diárias)
08	Qua	Chegada ao campus Contato com professores Observação geral no <i>campus</i> *	6h
09	Qui	Cátedra c BartomeuMelià Reunião profs c Melià (Língua guarani) Observação geral no <i>campus</i>	12h
10	Sex	Feriado em Foz do Iguaçu	
11	Sáb	-----	
12	Dom	-----	
13	Seg	Conferência Aula Português I Observação geral no <i>campus</i>	12h
14	Ter	Aula América Latina Aula Economia Observação geral no <i>campus</i>	12h
15	Qua	Reunião profs c Pró-reitora da Graduação Observação geral no <i>campus</i>	12h
16	Qui	Reunião profs de línguas Reunião profs Letras c prof sênior (ementas) Reunião profs de Línguas e Linguística Observação geral no <i>campus</i>	12h
17	Sex	Aula Cálculo Reunião de grupo de pesquisa Reunião profs Línguas e Linguística c prof sênior (ementas) Observação geral no <i>campus</i>	12h
18	Sáb	Cinedebate (Moradia 1) Observação geral no <i>campus</i>	2,5h
19	Dom	-----	
20	Seg	Aula Português II Aula Espanhol I Aula Espanhol II Entrevista com aluno Observação geral no <i>campus</i>	12h
21	Ter	Reunião (cont.) profs de Línguas e Linguística Reunião profs de Línguas e Linguística Observação geral no <i>campus</i>	10h
22	Qua	Aula Relações Internacionais Observação geral no <i>campus</i>	12h
23	Qui(feriado)	Reunião de grupo de extensão (Moradia 1) Entrevista aluno Entrevista aluno Observação geral no <i>campus</i>	3h
24	Sex	Recesso acadêmico	
25	Sáb	-----	
26	Dom	-----	

27	Seg	Reunião sobre estatuto (todos os profs) Aplicação questionário sb bilinguismo. Turma Port 1. Aplicação questionário sb bilinguismo. Turmas Port e Esp. Observação geral no <i>campus</i>	12h
28	Ter	Reunião sobre estatuto (todos os profs) Entrevista 2 alunos Entrevista 2 alunos Observação geral no <i>campus</i>	12h
29	Qua	Reunião profs de Línguas e Linguística Observação geral no <i>campus</i>	12h
30	Qui	Reunião profs de Línguas Observação geral no <i>campus</i>	12h
<b>Trabalho de campo – Mês de JULHO</b>			
01	Sex	Reunião Estatuto proposto (profs) Aplicação questionário sb bilinguismo. Turma Port I. Aplicação questionário sb bilinguismo. Turma Esp. I. Observação geral no <i>campus</i>	12h
02	Sáb	Aula Teoria Política (Moradia 1) Festa Junina (Moradia 1)	7h
03	Dom	-----	
04	Seg	Reunião profs Linguística c prof sênior (ementas) Observação geral no <i>campus</i>	10h
05	Ter	Aula Física Aula Cálculo II Observação geral no <i>campus</i>	12h
06	Qua	Solenidade inicio obras campus Reunião / assembléia profs Observação geral no <i>campus</i>	12h
07	Qui	Reunião 1 discussão Estatuto (profs) Reunião 2 discussão Estatuto (profs) Observação geral no <i>campus</i>	12h
08	Sex	Seminário Bilíngüismo e Ensino Bilíngue Seminário Bilíngüismo e Ensino Bilíngue Observação geral no <i>campus</i>	12h
09	Sáb	-----	
10	Dom	-----	
11	Seg	Observação geral no <i>campus</i>	8h
12	Ter	Apresent. de alunos (América Latina) Observação geral no <i>campus</i>	10h
13	Qua	Avaliação institucional (alunos) Entrevista aluno Observação geral no <i>campus</i>	12h
14	Qui	Entrevista prof. História Entrevista aluno Observação geral no <i>campus</i>	12h
15	Sex	Reunião de grupo de pesquisa Entrevista c João e Márcia (Administrativo) Observação geral no <i>campus</i>	10h
16	Sáb	-----	
17	Dom	-----	
18	Seg	Aula Espanhol I Entrevista aluno Observação geral no <i>campus</i>	12h
19	Ter	Reunião profs de Línguas Entrevista 3 alunos Observação geral no <i>campus</i>	12h

\* O período que denomino "observação geral do *campus*" incluiu atividades como circular pelo *campus* para observar práticas e textos circulantes, organizar notas de campo na sala dos professores, fazer atividades relativas à pesquisa, como distribuir termos de consentimento informado, entre outras atividades.

**Quadro 3: Atividades e número de horas aproximado de trabalho de campo (junho e julho de 2011).**

<i>Fonte de dados</i>	<i>Atividade</i>	<i>Número de horas</i>
<i>Observação Participante</i>	Aulas	26h30min
	Reuniões	29h40min
	Eventos e palestras	15h05min
	Aplicação do questionário bilíngue	6h25min
	<b><i>Subtotal 1</i></b>	<b><i>77h40min</i></b>
<i>Entrevistas</i>	Professores	6h25min
	Alunos	7h05min
	Funcionários	2h
	<b><i>Subtotal 2</i></b>	<b><i>15h30min</i></b>
<i>Observação geral</i>	Campus e salas dos professores	225h 20min
		<b><i>Subtotal 3</i></b>
	<b><i>TOTAL</i></b>	<b><i>318h30min</i></b>

### 3.5 Metodologia de análise de dados

O trabalho de análise teve uma primeira etapa constituída por um exame inicial do material documental da Universidade, ocorrido antes do trabalho de campo (ver seção 3.2). A segunda etapa de análise ocorreu após o retorno do trabalho de campo e constituiu-se de: a) organização do material de pesquisa; b) conversão detalhada das notas de campo não redigidas anteriormente; c) exame de todo o material através de leituras sistemáticas; d) seleção de dados para a composição da coletânea de dados relevantes para este relatório de pesquisa; e) análise detalhada dos mesmos; f) releitura dos diários de campo e de gravações em áudio quando necessário (para detalhar e complementar a seleção de dados feita anteriormente) e g) redação do relatório de pesquisa.

O primeiro passo após o retorno do campo foi a organização do material de pesquisa formado por material documental institucional, diário de campo, notas de campo, textos coletados na Universidade, fotografias e arquivos em áudio. Durante esse procedimento, focalizei o uso das línguas associado a práticas sociais, bem como busquei observar o discurso dos participantes sobre esses usos e práticas. Além disso, analisei a proposta educacional

institucional, na busca por relacionar as perspectivas *top-down* e *bottom-up* nesse cenário, como explico a seguir.

Hornberger (2006, p. 28) conceitua as políticas de *status* "como os esforços direcionados à **alocação de funções das línguas e letramentos** em uma dada comunidade de fala" (grifos meus). De uma perspectiva mais simbólica, Ricento (2006, p. 5) elabora a seguinte definição:

O *status* é amplamente entendido na PPL como o **valor** relativo percebido de uma determinada língua, normalmente relacionado a sua **utilidade social**, que compreende seu **valor de mercado como um modo de comunicação**, bem como outros **fatores mais subjetivos** enraizados na cultura linguística de uma sociedade. (grifos meus)

Sendo o objetivo desta pesquisa investigar as relações de *status* entre as línguas na UNILA, durante a análise dos dados, busquei entender a quais funções e usos estavam ligados os idiomas naquele contexto, a partir de duas perspectivas:

- a) De uma perspectiva *top-down*, analisei o material documental institucional que, implicitamente, endereça valor às línguas através de usos e funções atribuídos;
- b) De uma perspectiva *bottom-up*, observei de que modo (em que práticas e através de que textos) os participantes usam as línguas, e também considerei possíveis noções de valor emergentes no cenário observado a partir desse uso. Concepções de valor também foram observadas no discurso dos participantes. Cabe salientar, no entanto, que não é objetivo desta pesquisa fazer um estudo aprofundado de "fatores subjetivos na cultura linguística" (cultura, crenças, etc.) dos participantes.

Assim, as **perguntas que guiaram o exame dos dados** utilizados foram as seguintes:

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que o material documental expressa em relação às funções e usos das línguas?</li> <li>2. Que textos/práticas circulam no meio acadêmico? Em que língua(s)?</li> <li>3. Qual é o discurso dos participantes em relação às funções e usos das línguas?</li> </ol> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Para proceder à análise, primeiramente, organizei os dados, separando-os em três categorias principais, em função das perguntas de análise (acima): 1) **material documental**, 2) **textos e práticas no meio acadêmico** e 3) **discurso dos participantes sobre usos e práticas**.

Na análise do material documental, foi feita uma revisão do material institucional, considerando também documentos que entraram no *corpus* após o trabalho de campo. Para responder à primeira questão ("O que diz o material documental institucional sobre as línguas?"), focalizei trechos e partes do material que, direta ou indiretamente, tinham relação

com as funções e usos das línguas no cenário acadêmico. Como veremos mais adiante (capítulo 4), o material institucional faz algumas indicações quanto à distribuição estatística, mas não apresenta um plano de trabalho claro com relação à planificação da PL, apontando, de modo mais geral, para as metas institucionais (o que a Universidade quer realizar em termos de integração, produção de conhecimento, pedagogia inter e transdisciplinar, por exemplo). Não há, no entanto, indicação de como vão ser realizadas/viabilizadas tais metas. Contrastando o que está expresso nos documentos com os modelos de bilinguismo discutidos na literatura na área, busquei descrever que modelo de bilinguismo seria mais correspondente à proposta da UNILA (conforme apresento no capítulo 4). Portanto, as funções e usos das línguas, bem como o modelo de bilinguismo expresso no próximo capítulo, são produto de minha análise interpretativa do que está no material documental.

Com relação à segunda questão ("Que textos/práticas circulam no meio acadêmico? Em que língua(s)?"), entendo que textos e práticas são interligados, mas para fins de análise julguei importante separá-los, à medida que cada um mostra elementos diferentes da composição do *status* linguístico. Analisei os dados observando os seguintes aspectos:

<b>Práticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escolha da língua</li> <li>▪ Por quem</li> <li>▪ Para fazer o quê</li> </ul>
<b>Textos</b> <sup>58</sup> (na sua maioria escritos, mas também orais)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A presença das línguas nos âmbitos observados (materiais didáticos, bibliografia, palestras, aula, documentos, avisos, termos de compromisso, editais, conversa cotidiana, cartazes, entre outros).</li> <li>▪ A composição do ambiente linguístico (avisos, placas, cartazes e documentos em murais)</li> </ul>

Assim, para a análise do segundo grupo, **textos e práticas no meio acadêmico**, fiz uma subdivisão em três categorias, correspondendo aos três âmbitos observados: a) **textos e práticas de ensino**, a) **textos e práticas burocráticas** e c) **textos e práticas não-institucionais**. A parte de "textos e práticas de ensino" foi dividida em duas subcategorias: 1) **aulas** e 2) **reuniões**. Apesar de as reuniões fazerem parte do âmbito do ensino, suas dinâmicas, objetivos, participantes e textos implicados têm configuração diversa daquelas observadas em aulas. As reuniões propiciaram a geração de dados importantes no sentido de obter informações numéricas e sobre formação linguística relativas ao corpo docente. Para responder à terceira questão de exame dos dados ("Qual é o discurso dos participantes em

<sup>58</sup> Este aspecto tem relação com o atributo linguístico da **vitalidade** (BOURHIS, 1991), ligada à presença da língua em determinado(s) domínio(s) e também ao número de falantes.

relação às funções e usos das línguas?"), focalizei o que os participantes disseram nas entrevistas, conversas informais e em textos produzidos pelos alunos, tais como as respostas ao questionário sobre bilinguismo e as respostas à avaliação da disciplina de língua adicional.

O Quadro 3, a seguir, esquematiza o que foi analisado e os dados que usei para responder às perguntas de pesquisa.

**Quadro 4: Dados usados para responder as perguntas de pesquisa**

<b>Dados para análise</b>	
a) O que é dito sobre as línguas no material documental. b) Textos e práticas que circulam no cenário acadêmico e em que línguas. c) Discurso dos participantes sobre funções e usos das línguas no cenário acadêmico.	
<b>Pergunta</b>	<b>Fontes de dados</b>
<b>1. Quais são as relações de status entre as línguas observadas no ambiente linguístico na Universidade?</b> 1.1 Que atividades são desenvolvidas pelos participantes e em que língua(s), 1.2 Que textos permeiam essas atividades e em que língua(s) se apresentam,	
a) Em âmbitos de ensino?	Diário de campo Materiais didáticos de aula de língua adicional Produções dos alunos em aulas de língua adicional Registros em áudio Fotografias
c) Em âmbito burocrático?	Diário de campo Site institucional Documentos e editais diversos
d) Em âmbitos não institucionais?	Diário de campo Textos diversos (espalhados pelo campus e nas moradias) Registros em áudio Fotografias
<b>2. Qual é o discurso dos participantes sobre as funções e usos das línguas nos três âmbitos investigados?</b>	Entrevistas semiestruturadas Respostas dos alunos ao questionário sobre bilinguismo Respostas dos alunos ao questionário de avaliação da disciplina de língua adicional
<b>3. Como o que foi observado no cenário pesquisado se relaciona com o projeto acadêmico bilíngue expresso na documentação oficial da UNILA, com relação ao status das línguas?</b>	<u>Material documental:</u> Informativos CI-UNILA A Unila em construção (IMEA, 2009a) UNILA: Consulta Internacional (IMEA, 2009a) Website institucional Relato de reunião de trabalho de Línguas Estrangeiras – UNILA (jan. 2011) Ata do I Seminário de Bilinguismo e Educação Bilíngue

Para o processo de triangulação, reorganizei os dados, cruzando os âmbitos (do ensino, burocrático e de socialização) com as perguntas de análise, com o intuito de: a) apresentar o que constava nos documentos institucionais com relação às línguas no âmbito do ensino, na esfera burocrática e nos espaços de socialização; e b) para apresentar o que foi observado em

termos de textos e práticas sociais que circulam no meio acadêmico e o que consta no discurso dos participantes sobre esses usos e práticas, nos três âmbitos observados.

Da análise dos dados gerados surgiram outros aspectos relacionados principalmente às práticas de ensino e tornados relevantes pelos participantes através de narrativas contando experiências ou situações que passaram no âmbito acadêmico. No entanto, por conta da perspectiva de observação adotada (que incluía diferentes grupos e professores), não foi possível observar tais aspectos *in loco*. Assim, por falta de evidência empírica, optei por não usar aqui esses dados. Entre os aspectos apontados pelos atores, destacam-se a dificuldade de estudar em um ambiente multilíngue sem ter proficiência na língua do outro, e questões de intercompreensão em sala de aula e nas avaliações.

### **3.6 Apresentação do cenário de pesquisa**

O objetivo desta seção é descrever o cenário pesquisado, por isso apresento algumas informações relativas à estrutura e funcionamento da Universidade, passando a uma descrição do campus e seu entorno.

#### **a) A implementação da universidade**

A criação da Universidade foi proposta através do Projeto de Lei nº 2878/2008<sup>59</sup>, no ano de 2008, encaminhado pelo Ministério da Educação ao Presidente da República do Brasil. Enquanto o Projeto de Lei ainda tramitava na Câmara e no Senado, foi criado (com aprovação unânime pelos membros do Conselho Universitário da Universidade Federal do Paraná, então instituição tutora da UNILA) o Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA) que começou suas atividades no segundo semestre de 2009, através do programa de Cátedras Latino-Americanas, nas quais professores e especialistas convidados desenvolvem uma Bolsa de Disseminação de Estudos através de atividades que incluem seminários/conferências e encontros de trabalho visando contribuir para definir as bases inter e transdisciplinares das disciplinas a ser oferecidas, na sua especialidade, na futura universidade. Constituído como a unidade precursora da UNILA, o IMEA, tinha por objetivo responder pela definição das linhas de pesquisa e pelas diretrizes para o ensino de graduação e pós-graduação. O Instituto opera na sede provisória da futura Universidade, no Parque Tecnológico de Itaipu. Em terreno

<sup>59</sup> A Lei de criação da Universidade foi votada pelo Congresso Nacional em 2009 e sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva em 12/01/2010. Texto da Lei disponível em <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/b110756561cd26fd03256ff500612662/ec1c1999b01281a8832576aa00385bcd?OpenDocument>. Acesso em 05/03/2012.



doado pela Itaipu Binacional para esse fim, está sendo construído o futuro *campus* com base em projeto arquitetônico elaborado por Oscar Niemeyer. Está previsto o cumprimento, ao longo dos próximos cinco anos, da meta de atingir o número de dez mil alunos, 50% brasileiros e 50% provenientes dos demais países da América Latina. O corpo docente será de 250 professores efetivos (brasileiros, selecionados por concurso público) e 250 professores-visitantes temporários (provenientes dos demais países). Na primeira fase do ensino de graduação (iniciada em agosto de 2010) foram disponibilizadas 300 vagas (metade para falantes de português, outra metade para hispanofalantes) em 6 cursos de graduação oferecidos inicialmente. Ingressaram na Universidade 100 brasileiros e 77 estrangeiros. Para o ano de 2011, a UNILA ofereceu 600 novas vagas e seis novos cursos de graduação (que então totalizavam 12 cursos), tendo ingressado na Instituição 245 brasileiros e 174 estrangeiros. No ano de 2012, a Universidade ofertou 775 novas vagas<sup>60</sup> (388 para brasileiros e 387 estrangeiros) e 16 cursos de graduação, a saber: 1) Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana; 2) Arquitetura e Urbanismo; 3) Ciência Política e Sociologia - Sociedade, Estado e Política na América Latina; 4) Ciências Biológicas - Ecologia e Biodiversidade; 5) Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química; 6) Ciências Econômicas - Economia, Integração e Desenvolvimento; 7) Cinema e Audiovisual; 8) Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar; 9) Engenharia Civil de Infraestrutura; 10) Engenharia de Energias Renováveis; 11) Geografia – Território e Sociedade na América Latina; 12) História da América Latina; 13) Letras – Artes e Mediação Cultural; 14) Música; 15) Relações Internacionais Integração; e 16) Saúde Coletiva.

No Brasil, os estudantes são selecionados pelo ENEM, com margem de vantagem para aqueles que tiverem cursado o Ensino Médio (ou parte dele) na rede pública. Já os estrangeiros são selecionados pelos órgãos oficiais de Educação de cada país, com o acompanhamento da UNILA. Além disso, cada país tem seus próprios critérios de seleção: a Bolívia, por exemplo, exige que o candidato tenha até 23 anos, seja oriundo de família carente, e tenha média/rendimento geral igual ou superior a 42/70; já a Argentina selecionou em 2012 estudantes das províncias de Misiones, Corrientes, Formosa, Chaco, Salta, Jujuy, Tucumán, Santiago del Estero, Catamarca, Córdoba, Salta Fé e Entre Ríos, por serem estas as regiões mais carentes de instituições de ensino superior<sup>61</sup>. Em 2012, a Universidade recebeu

---

<sup>60</sup> Em 2012, deram ingresso na Universidade 282 brasileiros e 353 estudantes de oito países diferentes da América Latina. Neste ano, a proporção numérica foi diferente das demais seleções de ingresso: pela primeira vez o número de novos estudantes hispanofalantes superou os de falantes de português.

<sup>61</sup> Fonte: notícia intitulada "Seleção no exterior", publicada no *website* da UNILA. <http://www.unila.edu.br/node/447>. Acesso em 24/03/2012.

alunos de Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Nicarágua, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela.

Os cursos de graduação e seus currículos foram primeiramente esboçados por Grupos de Trabalho compostos por especialistas latino-americanos indicados por membros da CI-UNILA (Comissão de Implantação da Universidade). O resultado do trabalho desses especialistas foi, de acordo com IMEA (2009a), um projeto pedagógico inovador, com uma proposta bilíngue (português-espanhol) de ensino inter e transdisciplinar, e organizada a partir dos campos do saber denominados “núcleos temáticos” (a partir dos quais foram propostos os cursos de graduação e pós-graduação), a saber: 1) Espaço Interterritorial e Sociedade; 2) Interculturalidade e Comunicação; 3) Natureza e Vida; 4) Educação e Saúde Pública (p. 108).

Todos os cursos de graduação têm um ciclo comum de estudos, que aborda os fundamentos da cultura e da integração latino-americana, a formação metodológica e a introdução ao campo específico de estudo. Fazem parte do primeiro semestre do ciclo básico as disciplinas de América Latina, Língua Adicional, Metodologia e uma disciplina específica do curso escolhido. Na aula de América Latina, por exemplo, a cada semana, os alunos têm um encontro de 4 horas que versa sobre um tema/assunto diferente (História Latino-Americana, Antropologia, Literatura, Arte, Economia, etc. – sempre conectado a questões latino-americanas), que é ministrada por um professor diferente. As disciplinas de América Latina, Metodologia e Específica ocorrem em turmas mistas de falantes de português e espanhol. Já as aulas de língua oferecidas são Português Língua Adicional 1, para hispanofalantes, ou Espanhol Língua Adicional 1, para brasileiros.

Além dos cursos de graduação, a Universidade, atualmente, mantém em andamento dois cursos de Especialização em nível de pós-graduação: Especialização em Energias Renováveis com ênfase em Biogás e Saneamento Ambiental (na modalidade à distância, com 50 vagas) e Curso de Especialização em Tecnologias Sociais para a Inclusão Socioeconômica, a Democratização Política e o Desenvolvimento Local.

#### **a) O campus universitário dentro do Parque Tecnológico Itaipu**

A UNILA está situada na cidade de Foz do Iguaçu, localizada no Extremo-Oeste do Paraná, na Região Trinacional formada por Argentina, Brasil e Paraguai. A cidade é o segundo destino turístico mais visitado no Brasil. A sede provisória da UNILA localiza-se dentro da área da Itaipu Binacional, mais precisamente, dentro do PTI (Parque Tecnológico Itaipu) que é um centro de ensino e pesquisa em educação, ciência e tecnologia da Itaipu

Binacional. O PTI mantém um espaço de desenvolvimento empresarial e um campus universitário, o Centro de Engenharias e Ciências Exatas da Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná). A área ocupada pelo Parque soma 50 mil metros quadrados, onde são desenvolvidas atividades que envolvem o trabalho de funcionários, estagiários, parceiros, empresários, pesquisadores, professores e acadêmicos.

Ao contrário da maior parte das universidades públicas brasileiras, a UNILA não pode ser acessada livremente e o trânsito de pessoas até a universidade é controlado. Para entrar na área da Itaipu Binacional, o visitante da Universidade precisa passar por uma Central de Cadastramento, que fica na entrada do Parque, junto à Barreira de Controle. Mediante seu cadastro no sistema e verificada a permissão enviada por email por funcionário competente da UNILA anunciando a visita (e informando seu nome completo e CPF), o visitante recebe um crachá com foto digital tirada pelo atendente. Deve usá-lo enquanto estiver no Parque e devolvê-lo para um dos guardas que trabalham na Barreira de Controle, na saída do local. Ao entrar e sair, o visitante deve, se solicitado, apresentar à equipe de segurança sua pasta, mochila ou pacote para vistoria. Além disso, a Itaipu reserva-se o direito de revistar os visitantes, se achar que é necessário. De acordo com as regras do Complexo, também é proibida a entrada e o uso de computadores (*notebooks*) particulares sem a devida autorização.

Há um ponto de ônibus localizado ao lado da Central de Cadastramento. O ônibus é o principal meio de transporte dos estudantes, que entram no Parque caminhando. Para quem chega a pé, o procedimento normal é mostrar a identificação de aluno ao guarda (ou o crachá de visitante, como era o meu caso). Eventualmente, pede-se que se abram as mochilas. Porém, talvez pelo fato de que são centenas de alunos transitando diariamente, e por todos terem um *netbook*, o controle de entrada/saída de computadores tenha ficado mais flexível. No meu caso, no entanto, o guarda normalmente me perguntava se eu estava portando algum *notebook*.

Para o transporte dentro do parque, há um ônibus circula a cada 20 minutos, transportando alunos, funcionários e professores da UNILA e da UNIOESTE, bem como funcionários e visitantes do PTI. O percurso até a Universidade toma cerca de dez minutos. A parte interna do Parque de Itaipu parece um imenso jardim, com canteiros bem cuidados e áreas incrivelmente limpas. Dez minutos depois de passar por várias áreas verdes e prédios diversos, chega-se ao conjunto de prédios coloridos de um andar que compõem a sede provisória da universidade. O conjunto de prédios em bordô e vermelho destaca-se na

imensidão verde e sóbria por conta das cores quentes. A universidade está instalada em barracões que serviram de alojamento para os operários que trabalharam na construção da barragem da Usina. Os prédios que compõem o campus foram totalmente reformados e aparelhados para receber a Universidade. Trata-se de um conjunto de prédios horizontais coloridos que compõem blocos de salas separados.

Atrás das construções, distante uns 300 metros, vê-se um prédio de cerca de seis andares em construção, o “aulário”, cuja função futura será abrigar as turmas de alunos até que a sede permanente fique pronta.

A área é incrivelmente limpa e preservada e há um rigoroso controle de velocidade feito por equipamentos. Ouvi relatos de alguns professores já haviam sofrido punições por "excesso" de velocidade. Há várias placas de velocidade ao longo das pistas e indicando a presença de animais selvagens no trajeto que leva às dependências do PTI e das Universidades. No caminho para o Campus, principalmente pela manhã, é possível ver famílias de capivaras tomando sol à beira de um grande lago que fica ao lado direito. À noite, é preciso ter cuidado na condução de veículos, pois é comum defrontar-se com essas mesmas famílias, imóveis, no meio da pista.

A UNILA tem alunos locais, mas a maior parte do corpo docente vem de fora da cidade e vive nas Moradias Estudantis. Como a maior parte dos alunos é de fora da cidade, a Universidade oferece uma série de benefícios de estrutura, que somente não se estendem aos moradores de Foz de Iguaçu e entorno. Os alunos brasileiros que preenchem as condições socioeconômicas exigidas por lei têm direito a todas as facilidades concedidas aos demais alunos procedentes de outros países latino-americanos como auxílio moradia, alimentação, transporte, saúde e equipamentos de aprendizagem como *netbook*. A Secretaria de Assistência Estudantil também oferece numerosas bolsas de auxílio.

A residência estudantil da UNILA (antiga Pousada Salvattin Campestre), designada na pesquisa como Moradia I, está localizada na avenida Tancredo Neves (via de acesso à usina de Itaipu), a sete quilômetros do centro de Foz do Iguaçu e 10 km da sede da UNILA. Trata-se de um antigo hotel, que possui ampla área verde onde se distribuem cabanas independentes. À época do trabalho de campo, a Universidade mantinha um segundo espaço (designado por mim como Moradia II), no centro da cidade: um hotel com capacidade para cerca de 500 estudantes. Trata-se de um hotel que foi alugado pela universidade para alocar os estudantes novos, visto que a Moradia I, próxima do campus, não tem capacidade para receber todos (no início de 2011, a Universidade recebeu quase 600 novos alunos, além dos mais de

250 que já estudavam lá). O deslocamento dos alunos entre Moradia e Universidade se dá, normalmente, de ônibus.

Os alunos que recebem assistência, recebem também um *netbook*. Desse modo, é muito comum na paisagem do campus, avistar estudantes sentados com seus computadores, como mostra a foto a seguir. Os computadores fazem parte do dia a dia dos estudantes e também são frequentemente utilizados nas práticas em sala de aula.

**Figura 2: Fotografia "Estudantes no campus"**



Em 2012 a UNILA disponibilizou 775 vagas, sendo 387 vagas para estudantes da América Latina e do Caribe. O Processo Seletivo aconteceu nos seis países que já tinham representantes na UNILA – Paraguai, Uruguai, Argentina, Peru, Chile e Bolívia, além de Colômbia, Equador que passaram a integrar o projeto da Universidade a partir de 2012.

#### 4. A PROPOSTA OFICIAL E A IMPLEMENTAÇÃO EM PROCESSO DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BILÍNGUE

Este capítulo analisa a) a proposta oficial acadêmica, a partir da análise dos documentos disponíveis e b) a circulação das línguas através de textos orais e escritos mobilizados para construir as práticas sociais nos três âmbitos pesquisados, procurando observar de que forma os participantes estão construindo as relações de *status* das línguas nesse cenário, bem como quais demandas relativas ao *status* linguístico emergem das práticas que permeiam a vida acadêmica. Reiteramos que esta pesquisa correspondeu a um curto período de observação dessa proposta educacional em construção, assim que não é nossa intenção pensar seus aspectos em caráter definitivo, mas tendo em conta que se trata de um cenário em transformação, sendo construído conjuntamente pelo atores que o compõe.

Apresentamos, na primeira seção, a proposta bilíngue da UNILA a partir de nossa interpretação do material documental da Instituição. A seguir, na segunda seção, apresentamos a formação do ambiente linguístico na universidade e discutimos o status das línguas oficiais no cenário acadêmico. Em seguida, na seção 4.3, contrapomos a proposta institucional e o que foi observado com relação ao *status* das línguas na UNILA.

Antes de começar a apresentação da proposta oficial bilíngue, destacamos a noção de multilinguismo/bilinguismo e nosso entendimento desse conceito. Diversas noções de multilinguismo têm surgido por conta não apenas da variedade de ambientes e da complexidade das configurações sociais que os envolvem, mas também como resultado das diferentes ideologias e bases teóricas apontadas por pesquisadores da área (KEMP, 2009). Em uma visão tradicional do bilinguismo, ainda bastante presente no campo das práticas pedagógicas e em diversas áreas de pesquisa, as línguas são consideradas como sistemas separados e autônomos, partindo-se, muitas vezes, do entendimento de que as práticas bilíngues corresponderiam ao uso e proficiência equilibrados das duas (ou mais) línguas (resultando o multilinguismo em uma soma das línguas usadas de modo paralelo). Essa mesma noção das línguas como entidades discretas, contrária a um entendimento de uso mais fluído das mesmas, tende a categorizá-las como “primeira”, “segunda”, “terceira”, etc., como se houvesse uma ordem certa e preestabelecida, se considerarmos um conjunto de diferentes línguas sendo usada em diferentes contextos (SHOHAMY, 2006, pág. 81). Dessa perspectiva de bilinguismo decorre a noção de **semilinguismo**, que pressupõe que o sujeito bilíngue seja comparado, em proficiência, ao falante nativo. Como afirma Maher (2005, p. 101): “o

indivíduo semilíngue seria aquele que exibiria uma competência insuficiente em ambas as línguas quando comparado aos monolíngues de cada uma delas”. Partindo dessa abordagem, ainda hoje, estudantes em ambientes multilíngues que não usam as línguas em sua forma “pura”, mas de modo fluído e híbrido, são frequentemente considerados como não proficientes nas línguas eleitas (em geral, as línguas de poder) e vistos como problemáticos ou com falta de habilidades no que diz respeito à aprendizagem e ao uso da(s) língua(s). Além disso, no plano das políticas, estabelecer que um idioma é mais relevante que outros, constitui-se em um mecanismo de exclusão dos usuários das demais línguas (em geral minoritárias) que coexistem em um mesmo espaço, contribuindo para a estigmatização linguística dos estudantes multilíngues, o que traz sérias implicações às práticas escolares, afetando principalmente a questão da identidade, que possui um papel muito importante no desenvolvimento do bilinguismo e no engajamento nas práticas de ensino (GARCÍA, 2009; GARCÍA & MENKEN, 2010).

Pesquisas sobre multilinguismo apontam que práticas multilíngues reais estão muito distantes da noção de semilinguismo (GARCÍA, 2009; MAHER, 2005). Segundo Maher (2002), o sujeito multilíngue real é influenciado pelas necessidades relacionadas às práticas discursivas nas quais está inserido, sendo capaz de transitar entre as duas línguas e fazer uso diferenciado de recursos linguísticos e discursivos a serviço dessas práticas, podendo, inclusive, ter melhor desempenho em certas práticas comunicativas em uma língua do que na outra:

A depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, a depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, das questões identitárias em jogo, ele é capaz de se desempenhar melhor em apenas uma delas em certas práticas comunicativas (MAHER, 2005).

Ou seja, em ambientes multilíngues, o uso das línguas é híbrido e está a serviço das necessidades comunicativas dos interagentes. Além disso, esse uso por participantes multilíngues é de natureza complexa e normalmente ocorre em ambientes nos quais há pluralismo linguístico e cultural, como afirma Kemp (2009). Participantes multilíngues podem usar suas línguas em função de diferentes razões sociais, culturais e econômicas. Podem viver em comunidades multilíngues, ou na intersecção dessas comunidades, ou estar em contato com várias comunidades monolíngues diferentes. Sua proficiência em cada uma das línguas usadas é provavelmente diferente e pode mudar de acordo com a época. As línguas usadas podem ter diferentes papéis e funções, podem ser faladas separadamente ou estar presentes na prática do *code-switching*, ou **alternância de códigos**, que corresponde ao uso de diferentes códigos linguísticos durante a mesma interação.

A alternância de códigos pode ocorrer entre sentenças ou mesmo dentro de uma mesma sentença, e, tradicionalmente, não é uma prática bem aceita em muitos contextos de ensino bilíngue, por ser entendida como resultado de uma falta de conhecimento na língua na qual a interação foi iniciada. Hoje, no entanto, muitas pesquisas mostram que o *code-switching* está presente em contextos multilíngues, não simplesmente por conta de um conhecimento deficiente em alguma língua em particular, mas porque cumpre importantes e diferentes funções comunicativas. Como elenca Park (2013, p. 50), participantes multilíngues lançam mão da alternância de códigos: com o objetivo de estabelecer identidades multilíngues/multiculturais entre eles; para realizar tarefas cognitivas difíceis; para expressar de modo mais efetivo o sentido de uma ideia que se quer expressar ao(s) outro(s). Também possui uma função social e interpessoal, já que falantes multilíngues, em suas interações, monitoram e se esforçam no sentido de acomodar-se ao uso linguístico que faz(em) seu(s) interlocutor(es).

Durante o trabalho de campo da pesquisa, a alternância de código foi uma prática observada. Mais frequente em conversas e entrevistas em que interagi com participantes da pesquisa (principalmente professores) e menos frequente nas práticas em sala de aula observadas. Nesses casos, os participantes mudavam do espanhol para o português, ou vice-versa, dependendo do que exigia a prática discursiva em andamento. O trecho abaixo, excerto de uma entrevista com o professor colombiano Raul, ilustra essa prática. O professor, sendo entrevistado em português por uma brasileira, optou por responder no mesmo idioma, mas em alguns momentos da entrevista utilizava o espanhol, como mostra o excerto. Neste trecho da entrevista, o professor me conta sobre sua experiência dando aulas em espanhol para alunos brasileiros e de outras nacionalidades. Pode-se perceber a passagem do português ao espanhol ao longo de sua fala, especialmente nas últimas dez linhas do trecho.

Professor – (...) Então, nesse segundo semestre também, minhas aulas todas em espanhol. Mas, palabras... vamos dizer, palabras-chave, que eu sei que os outros não estão entendendo, eu faço a tradução, né? Então, por exemplo, é... estou falando de “maíz, yuca, papa”, então eu falo para eles rapidamente “milho, batata, mandioca”. Inclusive falo também “aipim”, porque eu sei que, como o Brasil é outro universo, né, e vários universos, tem alunos que não estão entendendo o que é mandioca, e aipim, e inclusive outros adjetivos. Mas acontece a mesma coisa com os latino-americanos. Eu falo, por exemplo, Quetzalcoatl, que és una diosa mexicana, e... Não... Coatlicue. Coatlicue, então, na língua nauá quer dizer “aquela da saia de serpentes”. Então, em espanhol seria “aquella de la falda de serpientes”. Pero aquí en Paraguay y Uruguay ellos no entienden mucho por “falda” sino por “pollera”. Entonces yo tengo que estar haciendo también esas..., en lo que yo más puedo, y no usar, así, abiertamente mi lenguaje como se fuera en mi país. Porque yo sé las variaciones también que vienen a tener en todos los países, no? Entonces, son cuidados que tengo hasta donde puedo tener, no? De, por ejemplo, “nevera”, en Colombia “nevera” seria “geladeira”. Y aquí en Cono Sur dicen “heladera”. Que es más parecido con “geladeira”. Y en Colombia, “nevera”, no... (risos). Então, são



coisas assim que..., se yo digo “nevera”, nadie me entiende por acá, por Paraguay y Argentina.  
(Excerto de entrevista com professor Raul, 14/07/2011)

Seguindo a mesma trilha do conceito de alternância de código, surgiu mais recentemente a noção de *translanguaging*<sup>62</sup>, que também corresponde ao uso de diferentes códigos linguísticos durante a mesma interação. No entanto, originou-se como uma prática pedagógica na qual as línguas eram alternadas conscientemente e propositalmente, ou seja, como prática relacionada ao planejamento estratégico do uso de duas ou mais línguas de modo sistemático dentro de uma mesma atividade de aprendizagem. Essa prática visa ajudar os estudantes a construir significados, moldar experiências, alcançar entendimentos e conhecimentos mais profundos, tanto relacionados às línguas trabalhadas em classe, quanto aos conhecimentos desenvolvidos nessas línguas (PARK, 2013). É nesse sentido que García (2009, p. 50) afirma que a prática refere-se ao "uso responsável de práticas de linguagem híbridas no âmbito da educação e para permitir uma comunicação efetiva na sala de aula"<sup>63</sup>.

O *translanguaging* é entendido como "*práticas discursivas múltiplas nas quais os bilíngues se engajam com o propósito de fazer sentido dos seus mundos bilíngues*"<sup>64</sup> (GARCÍA, 2009, p 45, grifos da autora). A noção baseia-se na perspectiva dos próprios usuários e busca ir além da simples descrição de uso linguístico bilíngue ou de contato linguístico a partir da perspectiva da linguagem em si mesma. Inclui usos bilíngues diversos, como, por exemplo, ler em uma língua e escrever em outra em sala de aula ou interagir de modo fluído com outra(s) pessoa(s) utilizando mais de um idioma. É prática comum em comunidades e também em famílias multilíngues compostas por pessoas com diferentes graus de bilinguismo como uma prática discursiva usada para construir significado e capaz de incluir todos os membros na interação. Se na visão tradicional de multilinguismo, o *translanguaging* é visto como um problema a ser superado, como um "defeito", numa visão de educação multilíngue, ele é visto como um recurso.

Parto, então, do entendimento de que o "bilinguismo não é visto simplesmente como dois códigos monolíngues separados"<sup>65</sup> (GARCÍA, p. 5), e de que, ao contrário da noção do sujeito bilíngue idealizado - aquele que não apresenta interferência de uma língua na outra -, o

<sup>62</sup> O termo *translanguaging* deriva do termo *linguaging* (SHOHAMY, 2006; HELLER, 2007), que refere-se às múltiplas práticas discursivas que as pessoas realizam e que não podem ser definidas sem referência a seus falantes e aos contextos nos quais são usadas.

<sup>63</sup> Translanguaging refers to the responsible use of hybrid language practices to educate and to enable effective communication in the classroom (p. 45).

<sup>64</sup> Translanguagings are *multiple discursive practices* in which bilinguals engage in order to *make sense of their bilingual worlds* (p. 50).

<sup>65</sup> Bilingualism is not simply seen as two separate monolingual codes (p.5).

multilíngue é alguém capaz de transitar entre as línguas que fala, fazendo uso diferenciado de recursos, de acordo com as necessidades impostas pela prática social em que está tomando parte, bem como em função de diferentes razões sociais, culturais e econômicas.

#### **4.1 A proposta acadêmica oficial da UNILA: português e espanhol como línguas de mesmo status**

Nesta seção serão abordados e discutidos pontos relativos à proposta educacional da Universidade, na qual se subsume a política linguística (doravante PL) da Instituição. A escolha por começar este capítulo apresentando a proposta oficial bilíngue se deu também por ter sido esta a primeira etapa do trabalho de pesquisa, como foi mencionado na apresentação dos procedimentos metodológicos. Ou seja, a organização deste capítulo reproduz, de certo modo, como fomos desenrolando o olhar sobre esse cenário ao longo da pesquisa.

Como já foi dito, discutir o status das línguas em ambientes 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 letramentos, através da criação ou aperfeiçoamento de oportunidades ou incentivo para aprender tais línguas/letramentos, ou ambos” (p. 28, grifos meus).

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, tem 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<sup>66</sup>.

Ou seja, Liddicoat chama a atenção para 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 consequentemente seus falantes, à inclusão ou à exclusão, à legitimação ou à desvalorização.

---

<sup>66</sup> While all language planning is fundamentally a political and symbolic activity, issues of language-in-education planning are particularly located within a political and ideological framework which shapes social inclusion or exclusion and gives value to languages and linguistic practices which are included or excluded within education (p. 26).

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. Essas políticas devem contemplar questões como: que línguas serão ensinadas e aprendidas na escola? Com qual idade os alunos devem começar a aprendizagem dessa(s) língua(s)? Por quanto tempo (quantos anos e horas de estudo) devem ser ensinados? Por quem e para quem? Quem está qualificado para ensinar e quem está destinado ou obrigado a aprender? Quais serão os métodos, materiais, testes, etc.?

Shohamy (2006) ressalta que, em grande parte, as **políticas de educação linguística (PEL)** são explicitadas em documentos oficiais, tais como o currículo. Há casos, porém, em que a PEL não é explicitada oficialmente, mas pode ser determinada implicitamente através da investigação de práticas *de facto*. Segundo a autora, nesses casos, "a PEL é mais difícil de detectar quando está 'escondida' do olho público. É nessas situações que a PEL precisa ser deduzida das práticas linguísticas reais através do estudo de livros didáticos, práticas docentes e especialmente sistemas de avaliação"<sup>67</sup>.

Procedo aqui a uma análise interpretativa do material documental, já que, em termos de PPL, não há explicitação das funções e usos das línguas, estando essas informações diluídas nos documentos disponíveis. Dois aspectos relacionados ao status das línguas serão abordados: a proposta que se subsume do material documental e o idioma de elaboração dos documentos, esse segundo também relacionado à presença e ao valor simbólico das línguas no plano acadêmico.

Conforme apresentado anteriormente, para discutir a PL da Universidade, foram analisados: o material documental institucional disponível, textos diversos do *site* da Instituição, respostas ao Questionário sobre o bilinguismo na universidade respondido pelos alunos, entrevistas com estudantes e professores. Dentre os documentos analisados, destacam-se: os *Informativos CI-UNILA*, a *Lei Federal N. 12.189* e dois volumes institucionais publicados sobre as diretrizes, a concepção e a implementação da Universidade, a saber: *A UNILA em construção: um projeto universitário para a América Latina* (IMEA, 2009<sup>a</sup>, 170 pág.) e *UNILA: Consulta Internacional* (IMEA, 2009b, 432 pág.), descritos no capítulo 3. Posteriormente, foram integrados ao *corpus* do material documental: a) o artigo de Vieira-Rocha (2011), intitulado "Metodologia adotada para a construção do projeto universitário da

---

<sup>67</sup> the LEP is more difficult to detect as it is "hidden" from the public eye. It is in these situations that LEP needs to be derived from actual language practices through the study of textbooks, teaching practices and especially testing systems.

UNILA”, que apresenta as etapas de gestação do projeto acadêmico, sistematizando as diretrizes pedagógicas e ações realizadas desde a criação da Comissão de Implementação da Universidade (CI-UNILA); e b) textos publicados no *site* da instituição sob o *link* "Projeto Pedagógico" (<http://www.unila.edu.br/>), disponível no *menu* da página principal.

Tanto os textos disponibilizados no *site* institucional sob o *link* "Projeto Pedagógico", quanto o artigo de Vieira-Rocha (2011), apresentam de modo geral diretrizes pedagógicas e princípios de funcionamento da instituição. No entanto, não expressam explicitamente a política linguística educacional no seu aspecto prático (de implementação). Assim, realizei uma leitura interpretativa da proposta educacional expressa no material documental da Universidade para buscar entender que tipo de bilinguismo está, implícita ou explicitamente, sendo proposto pela e para a instituição, chegando à conclusão de que, em termos teóricos, o modelo sugerido corresponde ao **Modelo de Enriquecimento** (*Enrichment Model*, segundo GARCÍA, 2009), como explico nas próximas páginas.

A UNILA foi criada como uma proposta para promover a cooperação e o intercâmbio do conhecimento e da cultura entre países da América Latina. De acordo com o documento *UNILA Consulta Internacional* (2009b), para o qual foram consultados distintos especialistas - convidados a dar sua visão sobre como articular as várias facetas envolvidas na construção da universidade, tais como a inter e a transdisciplinaridade, possíveis propostas de ensino, pesquisa e extensão, considerando o contexto de integração latino-americana -, a instituição busca

repensar a universidade em termos nacionais e transnacionais devido à existência de desafios comuns que precisam ser superados em escala transfronteiriça nas próximas décadas, entre os quais destacam-se a redução das assimetrias sociais e a construção de modelos éticos de desenvolvimento capazes de permitir o advento de sociedades mais sustentáveis, conciliando crescimento econômico com equidade e equilíbrio ambiental (IMEA, 2009b, p.9)<sup>68</sup>.

A proposta acadêmica, além de abarcar diversos países latino-americanos em torno das problemáticas do continente, tem como uma de suas metas repensar a universidade como instituição, em termos de um “projeto universitário inovador e voltado para o século XXI” (IMEA, 2009b, p. 11), de alcance inter e transdisciplinar, promovendo novas bases de produção do conhecimento. Para cumprir tal plano, na base da proposta acadêmica estão os conceitos de multiculturalidade e interdisciplinaridade, noções que cruzam os documentos oficiais do projeto pedagógico esboçado pela instituição, como mostra o *link* secundário

---

<sup>68</sup> IMEA – INSTITUTO MERCOSUL DE ESTUDOS AVANÇADOS. COMISSÃO DE IMPLANTAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. *Unila: Consulta Internacional*. Contribuições à concepção, organização e proposta político-pedagógica da Unila. Publicações IMEA: Foz do Iguaçu, 2009b.

"Proposta Pedagógica"<sup>69</sup> (disponibilizado na seção denominada "Projeto Pedagógico"<sup>70</sup>, na página *web* da Universidade):

A UNILA adotou a multiculturalidade e a interdisciplinaridade como conceitos básicos para o desenvolvimento de seu projeto pedagógico, voltado para a formação de profissionais e pesquisadores comprometidos com o desenvolvimento econômico, social, cultural e político da América Latina.

A abordagem multicultural visa um modelo universitário que respeite a riqueza e diversidade cultural dos alunos e professores. A preocupação interdisciplinar se materializa na interatividade entre as diferentes áreas de conhecimento acadêmico, fortalecendo a vocação plurinacional e integradora da instituição.

(<http://www.unila.edu.br/node/78>. Acesso em 10/04/2012)

Como universidade que se forma a partir da confluência de atores de distintos países latino-americanos, outro aspecto fundamental na formação da instituição é seu caráter multilíngue. A UNILA, ao contrário da maior parte das universidades multilíngues surgidas nas últimas décadas, cujas políticas contemplam majoritariamente o binômio linguístico inglês-língua local, se destaca no cenário mais globalizado como uma instituição que prioriza o português e o espanhol como línguas oficiais estatutárias.

É uma universidade de caráter internacional, onde metade dos seus alunos e professores tem cidadania brasileira e a outra metade é originária de outros países. Estas características fazem com que a UNILA seja uma instituição bilíngue. Os idiomas português e espanhol fazem parte da rotina diária e o bilinguismo é uma ferramenta chave na integração cultural e intelectual dentro da comunidade acadêmica.

Como referido acima, a questão linguística é mencionada nos documentos como uma “ferramenta chave” para levar a cabo a construção conjunta de conhecimento e a integração cultural na universidade, especialmente considerando as noções de multiculturalidade e interdisciplinaridade que perpassam a proposta. Assim, o cenário acadêmico da UNILA, cuja proposta abrange alunos e professores brasileiros e originários de outros países, e no qual os idiomas português e espanhol são parte do cotidiano da instituição, constitui uma universidade bilíngue.

No plano pedagógico, um texto mais recente publicado no website denominado "Proposta Pedagógica" (<http://www.unila.edu.br/node/78>) e o artigo de Vieira-Rocha (2011) fornecem alguns elementos quanto às diretrizes pedagógicas, mas nenhum contempla o bilinguismo ao discutir a questão do ensino/aprendizagem, como mostra o trecho a seguir, extraído do *link* secundário "Proposta Pedagógica":

---

<sup>69</sup><http://www.unila.edu.br/node/78>

<sup>70</sup><http://www.unila.edu.br/>

A UNILA adota os seguintes princípios no desenvolvimento do seu programa de ensino e da aprendizagem:

- Sistema de tutoria e co-tutoria no seu projeto pedagógico fazendo do estudante um elemento ativo no processo de ensino-aprendizagem permitindo maior atenção, dedicação e interlocução entre professor e aluno;
- Formação nos níveis da graduação e da pós-graduação, dentro de uma concepção integradora do conhecimento no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, fundamentada na articulação com o Social (incorporando projetos com impacto sobre a região);
- Rigor acadêmico no ensino e na pesquisa caminhando *pari passu* com a inclusão, estando atento para a garantia da permanência do aluno;
- Articulação entre o alto nível teórico e as propostas/pesquisas aplicadas, dentro de um processo de busca permanente.

(Texto publicado no website em link denominado Proposta Pedagógica - <http://www.unila.edu.br/node/78>. Acesso em 10/04/2012)

O trecho acima traz alguns “princípios de desenvolvimento” do programa de ensino-aprendizagem, mas não explicita como essas diretrizes se relacionam com o bilinguismo na instituição. Assim, no âmbito educacional, nos perguntamos quais são, de uma perspectiva mais prática, as diretrizes para o desenvolvimento do bilinguismo proposto, especialmente no âmbito do ensino. Ou seja, os documentos não fazem menção explícita ao tipo de bilinguismo que se quer desenvolver nem aos meios pelos quais se pretende atingi-lo. Assim, busco aqui, com base nas características presentes no material documental, identificar o tipo e modelo de bilinguismo que transparecem na proposta acadêmica.

García (2009), refletindo sobre a interface entre teoria e prática, problematiza a questão dos modelos e tipos de educação bilíngue, lembrando-nos de que esses são construtos artificiais, quase sempre vistos como distintos da realidade do uso das línguas na escola, e do ensino e aprendizagem de uma língua adicional, visto que dependem de uma série de aspectos situados tais como a situação social e a idade dos alunos, o preparo dos professores, o desejo dos atores e da comunidade envolvida, entre outros (pág. 123). Os modelos são muito úteis para o delineamento e a implementação/construção de uma política linguística, mas é vital que se faça sempre a adaptação desses à paisagem sociolinguística na qual se quer desenvolver educação bilíngue. No entanto, por levar em conta que tais construtos servem de referência para que possamos dimensionar alguns aspectos basilares na elaboração e construção de uma política de línguas multilíngue, busco identificar um modelo mais próximo do que propõem implicitamente os documentos oficiais da universidade. Vejamos, primeiramente, algumas noções relativas a programas educacionais bilíngues.

Existem hoje diversos tipos de bilinguismo e de programas educacionais envolvendo comunidades bilingues. Um programa de educação multilíngue normalmente se diferencia de um programa de ensino de línguas tradicional à medida que os programas tradicionais de

língua adicional ensinam língua como **matéria escolar** (aula de espanhol, de inglês, de francês, etc.), enquanto os programas de educação multilíngue usam a(s) língua(s) como **meio(s) de instrução** (aula de matemática, de história, de geografia, etc., ministradas na língua adicional) (GARCÍA, 2009). No caso da UNILA, os programas se baseiam predominantemente no uso da língua como meio de instrução, embora também haja ensino de língua como matéria escolar. Como já foi dito, na universidade, atuam professores de distintas nacionalidades, provindos do Brasil e de outros países da América Latina, que tem como língua materna o português ou o espanhol (situação observada à época desta pesquisa). As turmas de alunos são igualmente mescladas, possuindo estudantes brasileiros (que tem, em geral, o português como língua materna) e não-brasileiros<sup>71</sup> (cuja maioria possui o espanhol como língua materna). Nessas classes, as disciplinas são ministradas em português ou espanhol (escolha que em geral coincide com a língua materna do professor), bem como os conteúdos são trabalhados nas duas línguas (sendo que o grau de bilinguismo explorado em sala tem relação com diversos aspectos, como a proficiência do professor na outra língua, o número de alunos brasileiros e não-brasileiros em classe, entre outros). As turmas somente são divididas para as aulas de língua como matéria escolar: no chamado Ciclo Básico, os alunos brasileiros têm aula de espanhol como língua adicional e os alunos provindos de países onde o espanhol é língua majoritária, têm aula de português como língua adicional.

Quanto à configuração dos programas de ensino bilíngue, Hornberger (1991) diferencia o conceito de **modelo** (*model*) e **tipo** (*type*) de programas de educação bilíngue. O **modelo** é definido como uma categoria mais ampla que tem a ver com objetivos concernentes à língua, cultura e sociedade. Já o **tipo** de programa multilíngue tem a ver com características contextuais (características dos estudantes e professores) e características estruturais (relativas à estrutura do programa, às línguas no currículo e no uso em sala de aula), como veremos a seguir.

Como vimos até aqui, dentre os pontos que no material documental esboçam a política bilíngue na Universidade, 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 distribuição numérica

---

<sup>71</sup> Comentamos a escolha dos termos brasileiro/não-brasileiro na nota de rodapé de número 15.

equilibrada de falantes de espanhol e de português (50% de falantes de cada língua), bem como práticas de ensino nas duas línguas.

Considerando as características do material documental descritas acima e com base nas tipologias de programas de ensino multilíngue expressas em Hornberger (1991, apud GARCÍA, 2009, pág. 113), o modelo de bilinguismo da UNILA corresponderia ao que se denomina Modelo de Enriquecimento (*Enrichment Model*), que diferencia-se, conforme o quadro abaixo, dos Modelos de Transição e de Manutenção. O Modelo de Enriquecimento conta com as seguintes metas: desenvolvimento linguístico, pluralismo cultural e autonomia social, que comento a seguir.

**Quadro 5: Modelos de Educação Bilíngue**

<b>Modelos de Educação Bilíngue (Hornberger, 1991)</b>			
	<i>Modelo de transição</i> ( <i>Transitional model</i> )	<i>Modelo de manutenção</i> ( <i>Maintenance model</i> )	<i>Modelo de enriquecimento</i> ( <i>Enrichment model</i> )
<i>Objetivo linguístico</i> ( <i>Linguistic goal</i> )	Mudança linguística ( <i>Language shift</i> )	Manutenção linguística ( <i>Language maintenance</i> )	Desenvolvimento linguístico ( <i>Language development</i> )
<i>Objetivo cultural</i> ( <i>Cultural goal</i> )	Assimilação cultural ( <i>Cultural assimilation</i> )	Identidade cultural fortalecida ( <i>Strengthened cultural identity</i> )	Pluralismo cultural ( <i>Cultural pluralism</i> )
<i>Objetivo social</i> ( <i>Social goal</i> )	Incorporação social ( <i>Social incorporation</i> )	Afirmação dos direitos civis ( <i>Civil rights affirmation</i> )	Autonomia social ( <i>Social autonomy</i> )

Associo a proposta de PPL da UNILA ao **Modelo de Enriquecimento** de Hornberger, visto que o **desenvolvimento linguístico** relaciona-se ao cultivo do plurilinguismo em português e espanhol, que se distingue da **mudança linguística** (pois não busca substituir uma língua por outra, nem tem por objetivo a **assimilação cultural** com relação ao ensino da língua adicional) e da **manutenção linguística** (pois não se trata de fazer a manutenção de uma língua minoritária com o objetivo cultural de **fortalecer as identidades** dos sujeitos; trata-se de duas línguas majoritárias e tomadas, nesse espaço, como línguas de mesmo *status*). Já com relação ao objetivo social, no caso da UNILA busca-se **autonomia social**, uma vez que o objetivo seria promover uma ampliação do acesso dos atores a práticas sociais usando



as duas línguas, distinto dos objetivos de **incorporação social** (já que de acordo com a proposta, as duas línguas devem gozar do mesmo nível de status) ou **afirmação de direitos civis** (o que normalmente é o caso de línguas minoritárias).

Quanto ao modelo teórico, a proposta educacional da UNILA encontra correspondência no programa de modelo **dinâmico**<sup>72</sup> (*dynamic*), que aceita o contínuo bilíngue dos estudantes, vê seu bilinguismo como um recurso e promove identidades transculturais (*transcultural identities*), "isto é, a junção de contextos e experiências culturais diferentes gerando uma experiência cultural nova e híbrida"<sup>73</sup> (GARCÍA, 2009, p. 119). O modelo dinâmico abrange interações de linguagem em diferentes planos, incluindo as multimodalidades. Além de permitir a coexistência de diferentes línguas em comunicação e a **alternância de códigos** (ou *code-switching*), e apoiar o "desenvolvimento de identidades linguísticas múltiplas para manter a ecologia linguística voltada para a eficiência, a igualdade e a integração, e respondendo aos contextos local e global" (p. 119).

Como vimos, o modelo corresponde a "uma categoria mais ampla que tem a ver com objetivos concernentes à língua, cultura e sociedade" (HORNBERGER, 1991). Já o **tipo** de programa multilíngue tem relação com aspectos mais específicos referentes à elaboração e implementação de uma PL, tais como as características contextuais e estruturais. Nesse sentido, Baetens Beardsmore (2009) aponta uma série de variáveis que precisa ser levada em conta pelos diferentes atores envolvidos quando se pensa em um programa de educação bilíngue<sup>74</sup>. Ou seja, são fatores cuja consideração deve servir de guia para a elaboração e a implementação de PPLs. O quadro a seguir, composto por Baetens Beardsmore a partir de uma revisão do trabalho de Hornberger (1991) e de outros autores, articula as principais macro-variáveis relativas a programas de educação bilíngue, dividindo-as em função de três fatores principais: o **fator situacional**, o **fator operacional** e o **fator de resultado**. O presente trabalho, por ser uma pesquisa de curto prazo, não tem por objetivo discutir todas as variáveis a seguir elencadas no contexto da instituição pesquisada. O que buscamos aqui é

---

<sup>72</sup> García (2009) apresenta quatro modelos teóricos principais: o **subtrativo**, o **aditivo**, o **recursivo** e o **dinâmico**. O modelo **dinâmico** se diferencia dos modelos **subtrativo** (baseado em ideologia monoglóssica, tem como objetivo o monolinguismo, normalmente visando "substituir" uma língua minoritária por outra, em geral, mais prestigiosa), **aditivo** (baseado em ideologia monoglóssica, tem como objetivo o bilinguismo, e objetiva a adição de outro idioma ao repertório dos sujeitos, normalmente utilizado na manutenção de línguas minoritárias) e **recursivo** (baseado em ideologia heteroglóssica, tem como objetivo o bilinguismo, normalmente utilizado em programas de revitalização de línguas minoritárias) (GARCÍA, 2009, pág. 115-120).

<sup>73</sup> that is, the bringing together of different cultural experiences and contexts generating a new and hybrid cultural experience (p. 119).

<sup>74</sup> Kaplan & Bauldof (1997) também salientam aspectos basilares na coconstrução de políticas educacionais bilíngues.

fazer uma explanação inicial de alguns desses fatores no contexto na UNILA, a fim de que possamos retomá-los ao longo da análise.

**Quadro 6: Macro fatores e variáveis interdependentes em políticas de educação bilíngue<sup>75</sup>**

Macro fatores e variáveis interdependentes em políticas de educação bilíngue		
<i>Fator situacional</i>	<i>Fator operacional</i>	<i>Fator de resultado</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estudantes:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Estudantes alvo</li> <li>b. <i>Background</i> social</li> <li>c. <i>Background</i> linguístico</li> </ol> </li> <li>2. Diversidade populacional</li> <li>3. Política de língua</li> <li>4. Oportunidades de uso da língua</li> <li>5. Status das línguas</li> <li>6. Características linguísticas</li> <li>7. Atitudes</li> <li>8. Economia</li> <li>9. Religião, cultura e ideologias</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Currículo</li> <li>2. Disciplinas</li> <li>3. Letramento inicial</li> <li>4. Critérios de saída</li> <li>5. Materiais didáticos</li> <li>6. Professores</li> <li>7. Estratégias linguísticas</li> <li>8. Envolvimento dos pais</li> <li>9. A escola como um todo</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Linguístico:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Mudança</li> <li>b. Adição</li> <li>c. Manutenção</li> <li>d. Revitalização</li> <li>e. Desenvolvimento de língua minoritária</li> <li>f. Desenvolvimento de múltiplas línguas</li> <li>g. Desenvolvimento de plurilinguismo</li> </ol> </li> <li>2. Letramento:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Letramento em língua majoritária</li> <li>b. Biletramento receptivo</li> <li>c. Biletramento parcial</li> <li>d. Biletramento total</li> </ol> </li> <li>3. Questões de conteúdo</li> <li>4. Questões socioculturais</li> </ol>

Fonte: Baetens Beardsmore (2009), pág. 138 (grifos meus).

O **fator situacional** diz respeito aos aspectos e características dos atores e do contexto onde se busca construir uma política bilíngue. Ter consciência das variáveis que constituem o fator situacional auxilia para se ter uma visão mais clara do contexto em questão e contribui para que a implementação da política multilíngue almejada tenha êxito. Dentre as **variáveis do fator situacional**, destaco as seguintes (que, no quadro, aparecem grifadas/sombreadas):

- 1) Estudantes-alvo: esta variável relaciona os tipos de estudantes ao programa bilíngue mais apropriado a eles. Baetens Beardsmore (2009, pág. 139) comenta sobre o largo espectro de populações/comunidades, com *backgrounds* linguísticos e sociais diversos, que demandam distintos programas de educação bilíngue. No caso da UNILA, os estudantes brasileiros, selecionados através do Exame

<sup>75</sup> A tradução do quadro articulado por Baetens Beardsmore (2009) é de minha autoria.

Nacional de Ensino Médio (ENEM), provêm de vários estados e regiões do país; os demais alunos vêm de distintos países da América Latina (no ano de realização desta pesquisa, a universidade contava com estudantes do Paraguai, Uruguai, Argentina, Peru, Bolívia e Chile). Tanto no primeiro caso, como no segundo, trata-se de grupos heterogêneos, com alunos de distintas formações sócio-culturais e possuindo distintos históricos escolares e de letramento.

- 2) Status das línguas – como já foi comentado, o status das línguas diz respeito ao valor simbólico de que goza(m) a(s) língua(s) envolvidas na política bilíngue. No caso da UNILA, as duas línguas envolvidas na proposta acadêmica são majoritárias, contempladas na proposta com o mesmo status, ou seja, não se busca a mudança nem a manutenção linguística, mas o desenvolvimento linguístico nos dois idiomas, aspectos já citados anteriormente. Essas duas línguas, no entanto, estão em convivência na universidade com línguas minoritárias faladas por membros de diferentes comunidades latino-americanas.
- 3) Características linguísticas - O português e o espanhol, como línguas próximas compartilham de muitas características, o que facilita a compreensão oral e escrita. No entanto, como apontam diversos autores sobre o ensino de português para hispanofalantes (ver SCARAMUCCI, 2013; GRANNIER, 2002)<sup>76</sup>, várias especificidades (principalmente com relação à produção oral e escrita) precisam ser consideradas e ser objeto de atenção nas práticas de ensino, quando se deseja atingir um grau mais alto de proficiência.
- 4) Atitudes – A atitude dos estudantes e da comunidade com relação a uma língua (ou línguas) tem relação direta com a implementação e o sucesso de um determinado programa bilíngue. No caso do português e do espanhol, um dos aspectos destacados por autores como Hamel (2003), Oliveira (2007) e Sturza (2006) é a questão da ideologia monolíngue que historicamente perpassa as relações entre essas duas línguas majoritárias.

---

<sup>76</sup> SCARAMUCCI, Matilde. A área de português para falantes de espanhol no Brasil (Entrevista). *Portuguese Language Journal*. Volume 7, ano 2013. Disponível em [http://www.ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2013/10/Scaramucci\\_Interview\\_10-1-13-FINAL.pdf](http://www.ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2013/10/Scaramucci_Interview_10-1-13-FINAL.pdf)  
 GRANNIER, Daniele. Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol. In: JÚDICE, Norimar (org.). *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói: Intertexto, 2002. p.57-80. Disponível em [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/LinguaEspanhola/artigos/proposta\\_heterodoxa.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/artigos/proposta_heterodoxa.pdf)

Outro ponto, no que diz respeito à universidade, é ser um espaço onde convivem grupos e atores cujas línguas nativas, em seus próprios contextos, são línguas minorizadas na sua relação com o português e o espanhol. É o caso, por exemplo, dos falantes de quéchua, aimará e guarani com relação ao idioma espanhol. Outro exemplo, para ilustrar o contexto, é o próprio Estado do Paraná, sede da universidade, que possui muitos estudantes provenientes de comunidades descendentes de imigrantes, nas quais são falados o alemão e o italiano (e dialetos), minorizados com relação ao português dentro do país.

Trata-se de aspectos que conferem complexidade ao contexto educacional e que precisam ser levados em conta tanto na elaboração quanto na implementação de uma proposta educacional bilíngue, especialmente quando um dos objetivos é a construção de uma identidade plurilíngue, como é o caso da UNILA.

O **fator operacional** diz respeito às ações e instrumentos internos ao próprio programa necessários para materializar a proposta de educação bilíngue em questão. A operacionalização das variáveis do fator operacional pode ser mais ou menos difícil, dependendo da interação delas com as variáveis do fator situacional. Dentre as **variáveis do fator operacional**, destaco as seguintes:

- 1) Currículo – essa variável tem relação com o período de tempo e o momento de introdução da língua adicional no ensino, bem como com a proporção de disciplinas e conteúdos que são ministrados na língua adicional. No caso da UNILA, pelo fato de o português e o espanhol serem línguas próximas, as duas estão presentes no currículo desde o início do primeiro semestre letivo, estando os alunos expostos aos dois idiomas em distintas disciplinas específicas (normalmente, cada uma é dada em uma das línguas oficiais – português ou espanhol) e também na disciplina de língua adicional (PLA ou ELA). Quanto à proporção de disciplinas e conteúdos que são ministrados nas línguas oficiais da proposta, o português tem sido a língua predominante, devido a fatores como o número de professores brasileiros da instituição, que vão ser discutidos na próxima seção deste capítulo.
- 2) Disciplinas – Essa variável tem relação com a escolha das disciplinas específicas que vão ser ensinadas em língua adicional. Exceto pelas aulas de PLA e ELA, que são aulas de língua, na UNILA, qualquer disciplina pode ser ensinada em

português ou espanhol, o que parece ser em grande parte definido pela língua de trabalho do professor (esse aspecto vai ser melhor discutido mais adiante, neste mesmo capítulo).

- 3) Materiais didáticos – dentre os problemas citados por Baetens Beardsmore sobre esse ponto, é que, via de regra, há pouco material específico produzido para os fins de um determinado programa bilíngue. Muitas escolas improvisam e adaptam sobre materiais monolíngues para atingir os objetivos de sua política linguística. No caso da UNILA, durante o período desta pesquisa, os professores da área de ensino de línguas (ELA e PLA) trabalharam conjuntamente na elaboração de um material comum desenvolvido com base em gêneros discursivos. Os materiais das disciplinas específicas, no entanto, não são bilíngues. Na maior parte dos casos, são trabalhados de modo monolíngue em português ou em espanhol, dependendo da língua de trabalho adotada pelo professor que ministra a disciplina.
- 4) Professores – Considerada uma variável central nos programas bilíngues, tem relação com o preparo do professor para ministrar sua disciplina na língua adicional. Baetens Beardsmore comenta sobre a dificuldade de encontrar professores qualificados capazes de ensinar seus conteúdos em outra língua. Em primeiro lugar, é preciso considerar a proficiência dos docentes na língua adicional; em segundo lugar, a experiência em ensinar um conteúdo especializado de seu domínio. No caso da UNILA, durante o período desta pesquisa, alguns professores de disciplinas específicas eram capazes de trabalhar nas duas línguas oficiais, mas a maioria dos docentes era pouco ou não proficiente na língua adicional, ministrando suas aulas na língua materna. Além disso, poucos docentes tinham experiência com ensino para falantes de outras línguas, um aspecto que se estende para além da proficiência linguística do professor.

O **fator de resultado** representa os objetivos, em termos de proficiência linguística e relativos ao desenvolvimento escolar, que se deseja alcançar com um programa de educação bilíngue, considerando um dado contexto, e com determinados recursos específicos. Ou seja, trata-se dos resultados almejados, como, por exemplo, o nível de letramento dos atores envolvidos. Dentre as **variáveis do fator de resultado**, destaco as seguintes:

- 1) Fator de resultado linguístico: Baetens Beardsmore destaca os diferentes objetivos linguísticos que podem ter os programas bilíngues, lembrando que, dada a

complexidade do próprio conceito de bilinguismo, esses não são absolutos e devem ser pensados em contexto. Dentre eles estão: mudança para uma língua majoritária e perda da língua materna ou primeira língua (L1); adição de uma língua adicional sem perda da L1; manutenção de uma língua minoritária; revitalização de uma língua que possui o risco de ser extinta; desenvolvimento de uma língua minoritária; desenvolvimento de proficiência plurilíngue; desenvolvimento de línguas múltiplas (no caso de sociedades altamente multilíngues).

No caso da UNILA, o fator de resultado mais próximo parece ser o “desenvolvimento de proficiência plurilíngue”, cujo objetivo é encorajar o uso de duas línguas majoritárias, que se interrelacionam de modo funcional no contexto acadêmico, e que, no caso da UNILA, incluiria todos os alunos e demais atores envolvidos.

- 2) Letramento: Tem a ver com as habilidades de compreensão e de produção (oral e escrita), que se espera desenvolver nos participantes, de lidar com textos nas línguas da proposta educacional bilíngue. Conforme lembra Baetens Beardsmore, nem todos os programas de educação bilíngue promovem o biletamento. Muitos focalizam, por exemplo, no desenvolvimento do uso somente oral de uma das línguas. Segundo o autor (2009, p. 153), dentre os objetivos de letramento de distintos programas estão: *monoletramento* (quando se desenvolve letramento em somente uma das línguas); *biletamento receptivo* (quando o objetivo é promover somente habilidades de compreensão oral e escrita nas línguas da proposta); *biletamento parcial* (habilidades de produção escrita são desenvolvidas, mas não como prioridade); *biletamento total* (quando o propósito é desenvolver habilidades de compreensão e de produção das línguas envolvidas, ainda que não se objetive atingir a proficiência de um falante nativo).

No caso da UNILA, com base nos objetivos e ambições da PPL proposta já apresentados, entendemos que os fins linguísticos seriam de biletamento total. Ou seja, espera-se que os participantes desenvolvam habilidades orais e escritas, receptivas e produtivas, que permitam participar de distintas práticas sociais e acadêmicas tanto em português quanto em espanhol.

- 3) Questões socioculturais: a variável sociocultural tem relação com o impacto que a educação bilíngue provoca nas atitudes dos aprendizes com relação a outras

comunidades linguísticas e a sua habilidade de trabalhar junto com outros pares. No caso das línguas minoritárias, programas bilíngues podem contribuir para legitimar esses idiomas e conseqüentemente diminuir a insegurança linguística, promover a participação e aumentar a auto-estima do estudantes.

Contudo, como enfatiza Baetens Beardsmore, muitas discussões sobre programas bilíngues enfatizam somente aspectos linguísticos e negligenciam os não-linguísticos, que são igualmente relevantes para o desempenho dos estudantes e para o sucesso do programa bilíngue que se quer implementar.

O autor lembra que essas distintas variáveis são vitais e se inter-relacionam. Negligenciar a uma delas pode levar, às vezes, ao fracasso de uma política de educação bilíngue. É importante considerar, evidentemente, que tais variáveis representam generalidades e que precisam ser consideradas caso a caso, de acordo com o contexto onde se quer desenvolver educação bilíngue. Por exemplo, em países ou regiões onde está previsto que toda a população escolar tenha acesso à educação bilíngue em línguas que estão amplamente disponíveis também em ambientes fora da escola, a tarefa de desenvolver letramento nas línguas alvo tem muito mais êxito, devido ao suporte extracurricular recebido.

Se entendemos que, como afirma Shohamy (2006), a educação tem papel central na implementação e elaboração da função das línguas, os aspectos elencados por Baetens Beardsmore devem ser considerados em profundidade no planejamento e implementação de uma política educacional. No que diz respeito à PPL oficial da UNILA, observamos que vários fatores/variáveis do quadro de Baetens Beardsmore não aparecem contemplados nos documentos. Como já foi dito, o material documental é mais claro em termos dos objetivos mais amplos que a proposta deseja desenvolver: 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 ao aspecto 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 (50% brasileiros e 50% estrangeiros). No entanto, não encontramos

nos documentos fundantes da universidade 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. Essas questões vão voltar à discussão na próxima seção, quando apresentamos as práticas observadas ao longo da pesquisa.

Apresentamos nesta seção a PPL que se subsume do material documental que compõe a proposta acadêmica da UNILA: sua constituição como instituição de caráter internacional e como instituição bilíngue, na qual o português e o espanhol são conclamados como chave na integração acadêmica, encontra correspondência no chamado Modelo de Enriquecimento, cujos objetivos são o desenvolvimento linguístico, o pluralismo cultural e a autonomia social. Apoiamo-nos, também, em modelos de educação bilíngue existentes com o objetivo de evidenciar os inúmeros fatores que estão envolvidos em uma política bilíngue e que precisam ser considerados na empreitada de pôr de pé uma proposta desse teor. Nesse sentido, constatamos que muitos dos macro fatores (Baetens Beardsmore, 2009) apresentados não são mencionados nos documentos fundantes da instituição, sendo que esses documentos se limitam aos objetivos gerais da proposta, sem tocar nas questões situacionais, operacionais e de resultados apontadas.

Ainda que, em nosso entendimento, os modelos sejam construtos que não refletem inteiramente a complexidade envolvida nos ambientes bilíngues reais, por outro lado, nos fornecem uma base e diretrizes sobre que elementos precisam ser considerados na implementação de uma política bilíngue. Não é objetivo deste trabalho analisar em profundidade todos os aspectos apontados no cenário acadêmico pesquisado, o que se



pretende aqui, ao levantar esses pontos, é transformá-los em material de reflexão que contribua para (re)pensar ações de PPL mais informadas, o que inclui a proposta contemplada.

#### 4.1.1 Os idiomas de elaboração dos documentos oficiais

Com relação ao material documental institucional analisado ao longo da pesquisa, chamou-nos a atenção o idioma em que foram elaborados. Dos textos analisados, quase todos foram elaborados e publicados em língua portuguesa, com exceção de alguns textos do *site* institucional<sup>77</sup> e da publicação *UNILA Consulta Internacional* (2009b), que conta com textos em português e espanhol, de acordo com a nacionalidade de cada especialista consultado. O quadro abaixo apresenta os textos institucionais analisados e a(s) língua(s) na(s) qual(is) foi(foram) publicado(s). Alguns foram incluídos durante o trabalho de campo:

**Quadro 7: Língua de elaboração dos documentos institucionais**

Documentos institucionais	Língua de elaboração
Informativos CI-UNILA (edições 1 a 6)	Predominância do português, com alguns textos em espanhol. A edição 1 reproduz notícias em espanhol sobre a UNILA em jornais e periódicos de países latino-americanos. As edições 2 e 3 têm presença mais equilibrada das duas línguas. A edição 4 tem poucos textos em espanhol. As edições 5 e 6 são integralmente em português.
Lei Federal Nº. 12.189	Português.
<i>Unila em construção</i> (trajetória da elaboração do projeto acadêmico bilíngue)	Português.
<i>UNILA Consulta Internacional (textos de especialistas latino-americanos)</i>	Alguns textos em português, outros em espanhol, de acordo com língua escolhida pelo autor/especialista.
<i>Site</i> institucional	Durante o período da pesquisa era majoritariamente em português. A partir de outubro de 2011, ganhou novo desenho e alguns textos foram disponibilizados também em espanhol. Mas no âmbito burocrático, a maior parte dos documentos segue em português.
Ata do I Seminário de Bilinguismo e Educação Bilíngue	Versões em português e espanhol.
Artigo “Metodologia adotada para a construção do projeto universitário da UNILA”	Publicado em português; disponibilizado no <i>site</i> institucional em português.

<sup>77</sup> O *site* institucional sofreu algumas mudanças em outubro de 2011, passando a oferecer versão bilíngue português-espanhol para alguns textos. Esta mudança, no entanto, ocorreu quando já tinha sido concluído o trabalho de campo desta pesquisa.

Relato de reunião de trabalho de Línguas Estrangeiras – UNILA (jan. 2011) <sup>78</sup>	Português.
-----------------------------------------------------------------------------------------	------------

Com relação a documentos institucionais que circulam no âmbito burocrático, o *website* institucional figura como um dos veículos nos quais os textos aparecem em ambas as línguas, mas com textos majoritariamente em português. Durante o período do trabalho de campo, o *website* era utilizado para publicar toda a informação cotidiana das atividades acadêmicas, veiculando diferentes tipos de texto que iam desde notícias sobre a Universidade, passando por textos mais relacionados ao âmbito do ensino (como calendário acadêmico, currículos dos cursos), até documentos específicos do âmbito administrativo (como editais, decretos, leis, entre outros). Documentos de orientação a novos alunos (como *Orientaciones generales para alumnos extranjeros*<sup>79</sup>, publicado em espanhol) e relacionados à Secretaria de Assistência Estudantil, que são de alta circulação entre os alunos, estavam disponibilizados em português e espanhol (por exemplo, Informe aos acadêmicos aprovados no Processo Seletivo da UNILA 2012 / *Comunicado a los Estudiantes aprobados en el Proceso Selectivo UNILA 2012*; Cadastro socioeconômico/*Catastro socioeconômico*)<sup>80</sup>. O *site* conta também com uma coluna denominada "Notícias da América Latina"<sup>81</sup>, onde se reproduzem notícias divulgadas na imprensa latino-americana, constituindo um apanhado de textos em português e espanhol. No entanto, a maior parte dos textos relativos à Universidade é disponibilizada somente em português. Tomemos como exemplo a página dos Cursos de Graduação (*Carreras de Grado*), que apresentam uma lista dos cursos ofertados e seus respectivos *links*. Apenas o título principal da página tem opção bilíngue: as páginas individuais dos cursos, com a descrição de cada um deles, bem como suas respectivas grades curriculares, estão em português<sup>82</sup>. Esse aspecto também é levantado nos comentários de alunos nas respostas ao Questionário sobre o bilinguismo na universidade, aplicado durante o trabalho de campo, que mostra sua percepção sobre como se constituiria uma instituição bilíngue e sobre a preponderância do português na publicação dos textos institucionais:

<sup>78</sup> Relato de reunião de trabalho de Línguas Estrangeiras – UNILA. Elaborado por Margarete Schlatter. Foz do Iguaçu, 24 a 25 de janeiro de 2011.

<sup>79</sup> <http://unila.edu.br/sites/default/files/files/Relaciones%20internacionales.pdf>. Acesso em 15/04/2012.

<sup>80</sup> <http://www.unila.edu.br/paes>. Acesso em 15/04/2012.

<sup>81</sup> [http://www.unila.edu.br/listar\\_noticias\\_america](http://www.unila.edu.br/listar_noticias_america). Acesso em 15/04/2012. De acordo com a página, a equipe da SECOM (Secretaria de Comunicação Social), em trabalho conjunto com estudantes de Relações Internacionais, fazem a triagem diária de notícias que apresentem foco nos seguintes temas: relações diplomáticas entre os países, política e economia regional, tecnologia e meio ambiente, segurança e território, análises comparativas entre os países e reflexões sobre o continente.

<sup>82</sup> <http://unila.edu.br/es/node/484>. Acesso em 15/04/2012.

Considero que es una universidad bilingüe en la medida en que se esfuerza por captar el entendimiento de dos idiomas, sin embargo, en primera instancia es una universidad brasileira que como base tiene el portugués. Para ser bilingüe requiere editar todos sus documentos, editales, mails de información entre otras cosas en los dos idiomas, eso es un tema fundamental para trabajar. **(Julian, estudante do curso de Ciências Biológicas – resposta ao Questionário sobre bilinguismo)**

En primera instancia lo más importante es captar desde el trabajo de la secretaria académica y demás órganos de la institución la realización de todos los documentos en ambos idiomas incluso en la pagina web de la institución. **(Yasmin, estudante do curso de Letras – resposta ao Questionário sobre bilinguismo)**

Se levarmos em conta a dimensão de valor implícita em toda relação linguística, do ponto de vista das políticas linguísticas, a escolha da(s) língua(s) de elaboração dos textos oficiais é por si só um ato de política linguística. Sendo a prática de PPL uma prática ideológica, a eleição majoritária do idioma português tem suas consequências sobre os esquemas de legitimação desse idioma e também do espanhol, já que essas são as duas línguas da proposta oficial. Ou seja, o fato de que não só os documentos que fundamentam a essência do projeto da universidade, com também a maior parte dos documentos institucionais que permeiam as práticas sociais no espaço acadêmico estejam em português, acaba dando a essa língua um espaço e um valor diferenciado, se entendemos que a língua é um bem simbólico, ao qual se atribui valor de acordo com a sua circulação e legitimação. Nesse caso, tem peso ainda maior sobre essas reflexões o fato de que a proposta oficial da UNILA baseia-se na multiculturalidade e na construção conjunta do conhecimento sobre o espaço latino-americano, para os quais o bilinguismo português-espanhol é peça chave.

Foi somente mais tarde, no decorrer do trabalho de campo, que emergiu um importante aspecto estrutural que pesa sobre várias ações e decisões relativas às línguas no âmbito burocrático na universidade: trata-se do fato de a UNILA ser uma instituição brasileira e das implicações determinadas por conta disso. Esse ponto apareceu principalmente através da observação das práticas burocráticas, mas também por meio da materialidade escrita, através de um folheto impresso<sup>83</sup> da Universidade com o qual me deparei durante o trabalho de campo e que destacava de modo mais explícito:

A UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO AMERICANA É UMA UNIVERSIDADE FEDERAL BRASILEIRA, PÚBLICA E GRATUITA, QUE TEM POR MISSÃO CONTRIBUIR PARA A INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA POR MEIO DO CONHECIMENTO COMPARTILHADO E DA COOPERAÇÃO SOLIDÁRIA.

---

<sup>83</sup> O material constitui-se em um livreto de divulgação com 4 páginas e capa. Apresenta brevemente os setores, os projetos e os cursos de graduação e pós-graduação para o ano de 2011.

Como pesquisadora, eu tinha consciência desse aspecto, mas esperava identificar a criação de dispositivos e instrumentos legais que possibilitassem a criação de espaços para o idioma espanhol no âmbito burocrático. Dito de outro modo, eu esperava encontrar recursos capazes de manter um contexto que correspondesse à expectativa gerada pelo discurso do “bilinguismo como aspecto chave”, tão reiterado nos documentos fundantes da universidade.

Sendo uma universidade federal brasileira, documentos importantes e de interesse coletivo como o *Boletim de Serviço UNILA*, considerado "um dos principais instrumentos de comunicação oficial da Universidade", são inteiramente disponibilizados em português. “Com o propósito de dar publicidade aos atos praticados pelas autoridades desta instituição, o **Boletim de Serviço UNILA** será publicado em edições regulares (...)" (Editorial do Boletim N. 1, dezembro de 2010) (grifos do texto original). O *Boletim*, distribuído pelo correio eletrônico e disponibilizado no *site* institucional,

destina-se à publicação de atos oficiais da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, CNPJ nº 11.806.275/0001-33, com sede na Cidade de Foz do Iguaçu, estado do Paraná. Os atos nele publicados têm validade jurídica na forma da legislação vigente, ressalvados aqueles de publicação obrigatória no Diário Oficial da União, e deverão ser registrados e cumpridos independentemente de qualquer comunicado ou expediente complementar. (<http://unila.edu.br/boletim>)

Desse modo, a Universidade está vinculada a exigências e condições burocráticas impostas a instituições públicas de ensino superior no Brasil. Nesse sentido, podem ocorrer restrições administrativas como, por exemplo, de contratação de professores estrangeiros visitantes, aspecto que abordo mais adiante.

Da perspectiva da PPL, tais condições podem ter consequências sobre o *status* das línguas, pois geram ações relacionadas com a vitalidade dos idiomas no cenário em questão. Se considerarmos, por exemplo, as funções das línguas (Cooper, 1989) apresentadas no Capítulo 2, temos que a função de **língua oficial** “designa uma língua considerada legalmente apropriada para todos os propósitos representativos em termos políticos e culturais”. No caso da UNILA, o português e o espanhol são as duas línguas **oficiais estatutárias**, ou seja, são os dois idiomas estabelecidos como oficiais no discurso manifesto nos documentos acadêmicos. No entanto, a **língua oficial de trabalho**, aquela utilizada majoritariamente nas atividades administrativas diárias é o português (do mesmo modo, todos os funcionários são brasileiros não proficientes em espanhol, aspecto que abordo em seção a seguir). A consequência dessa opção - ou contingência - de ter o português como língua de trabalho é que essa língua acaba predominando, tanto na formação do ambiente linguístico no âmbito administrativo quanto nas distintas práticas sociais permeadas pelos textos burocráticos.

De um lado, como sabemos, a presença dos textos que circulam em contexto burocrático é parte da formação do ambiente linguístico do cenário acadêmico e por tal razão, promover uma circulação mais equilibrada do português e do espanhol, idiomas oficiais da UNILA, nesse âmbito, fortaleceria esse aspecto basilar da proposta acadêmica. Além disso, entendemos que são os textos do âmbito burocrático que permeiam as práticas sociais levadas a cabo pelos atores sociais nesse contexto, por isso, quanto mais textos em ambas as línguas estiverem disponíveis, maior é o número de sujeitos que poderão participar de tais práticas, em português e em espanhol.

Por tais razões, mesmo em face das limitações institucionais, defendemos que é importante refletir sobre de que modo essa faceta institucional pode afetar a construção do ambiente multicultural e interdisciplinar proposto pela universidade, e trabalhar para encontrar vias de estabelecer um maior equilíbrio na circulação dos dois idiomas no cenário acadêmico.

Depois de analisar o material documental da universidade e esboçar a proposta bilíngue oficial, na próxima seção, apresentamos o ambiente multilíngue e as relações de status entre as línguas no ambiente acadêmico, sendo que seguimos discutindo o âmbito burocrático e os textos que aí circulam. No final do capítulo, voltamos a refletir sobre a proposta oficial, desta vez contraposta às práticas observadas durante o trabalho de campo.

## **4.2 O ambiente linguístico da UNILA e o status do português e do espanhol nas práticas sociais acadêmicas**

Nesta seção, apresentamos a formação do ambiente linguístico na comunidade acadêmica, e descrevemos algumas práticas sociais levadas a cabo pelos atores, que atualizam a circulação das línguas através de textos orais e escritos, procurando observar de que forma os participantes estão coconstruindo as relações de *status* das línguas nesse cenário, bem como demandas relativas ao *status* linguístico que eventualmente podem emergir dessas práticas. Na seção 4.3, retomamos os pontos principais da proposta oficial, contraposta às práticas observadas, com o objetivo de refletir sobre algumas possíveis repercussões, tanto da política institucional que se propõe quanto das práticas sociais nas quais os atores se engajam em resposta a ela.

Como vimos na seção 4.1, a partir da análise documental, a proposta de política linguística da UNILA propõe um ambiente bilíngue português-espanhol, com línguas de

mesmo status e um ensino baseado nos princípios da multiculturalidade e da interdisciplinaridade. Sabendo que, em geral, há diferenças entre a proposta na prática e a proposta no papel, interessa a nós observar como se dá a construção desse ambiente multilíngue (através de que práticas e em que línguas). Se a UNILA é uma universidade bilíngue, que tipo de bilinguismo está sendo construído? E que tipo de bilinguismo se deseja desenvolver?

As relações de *status* entre as línguas oficiais da proposta, tema principal desta pesquisa, aparecem cruzando os três espaços observados durante o trabalho de campo da pesquisa: o âmbito do ensino, o âmbito burocrático/administrativo e os espaços de socialização, envolvendo interações menos monitoradas. Para compreender melhor tais relações, dentre os aspectos que queremos investigar estão quais línguas são usadas e como pelos participantes no cenário acadêmico, e de que modo isso contribui para formar o ambiente linguístico da universidade, pensando nas práticas e também em uma materialidade de textos que circula, seja no âmbito de ensino, no burocrático ou no de socialização. Para isso, num primeiro momento, dentre outras referências teóricas, lançamos mão de noções e princípios de correntes mais tradicionais do estudo do status, como a vitalidade linguística (BOURHIS, 1991) e a noção de ambiente linguístico (CALVET, 2007).

#### **4.2.1 Um cenário linguístico multilíngue: o entorno linguístico mais amplo e o ambiente linguístico acadêmico**

Com relação à formação do **ambiente linguístico** acadêmico, durante o primeiro ano da pesquisa, quando aprimorei o projeto e analisei o material documental da Universidade, tinha em vista que, durante o trabalho de campo, encontraria um ambiente bilíngue no qual os participantes falariam somente o português e o espanhol. Por ocasião da primeira visita ao ambiente pesquisado (descrita no capítulo 3), que ocorreu durante as férias discentes em janeiro de 2011, fui informada pelos professores de que entre os estudantes havia vários falantes de guarani, provindos do Paraguai. Meses mais tarde, durante o trabalho de observação participante, constatei a presença desses estudantes e conversei também com falantes de quéchua. A universidade a esta época já contava com estudantes de sete países.

Mesmo estando voltada à diversidade cultural dos países envolvidos, a proposta educacional da instituição contempla, como línguas oficiais, o par linguístico português-espanhol. No entanto, além das duas línguas oficiais da PL, amplamente usadas no âmbito acadêmico, observou-se a circulação do idioma guarani em práticas de sala de aula e também

em projetos de pesquisa e extensão sobre línguas originárias. Ou seja, é importante destacar que nesse ambiente institucional, além das relações historicamente construídas entre o português e o espanhol, estão as relações dessas línguas majoritárias e dominantes com os demais idiomas presentes no espaço acadêmico, como o guarani, o quéchua<sup>84</sup> e o aimará<sup>85</sup>, entre outros. Além da presença dessas línguas, a região do estado do Paraná onde se localiza a universidade é reconhecidamente multilíngue, como já foi observado na nota de rodapé 16.

O Paraná é conhecido por suas diversas comunidades linguísticas estabelecidas em virtude do contato cultural e linguístico estabelecido entre grupos étnicos de distintas origens, que se constituíram por meio de correntes migratórias que chegaram ao estado e, além disso, por contatos estabelecidos nas regiões de fronteira com a Argentina e o Paraguai, através das relações de trabalho e de comércio com falantes dos idiomas espanhol e guarani, intensificadas pelas ações do Mercosul. Com relação aos imigrantes vindos da Europa, o estado recebeu um número significativo de italianos, alemães, poloneses, ucranianos, além de russos e holandeses. Os descendentes de imigrantes europeus que se estabeleceram nas regiões oeste e sudoeste vieram de colônias formadas no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, elegendo essas regiões do estado pela possibilidade de comprar terras a preços mínimos. O estado também contou com a vinda de imigrantes asiáticos, como os japoneses, estabelecidos principalmente no norte e noroeste, e os chineses e árabes, que se instalaram nas regiões de fronteira. Se reunimos a todas as características elencadas anteriormente o contato de fronteira com as populações dos países de fala hispânica, temos um complexo contexto multilíngue e multicultural no estado do Paraná. Várias dessas comunidades falam línguas minoritárias em relação ao português, gerando complexas relações das línguas em contato (ALTENHOFEN, 2011).

A cidade de Foz do Iguaçu, que sedia a universidade, está situada na tríplice fronteira Brasil-Argentina-Paraguai: “descoberta” em 1542, passou a ser ocupada de modo mais regular somente a partir de 1888. Tendo passado por distintos ciclos econômicos (PAES, 2003 *apud* JALIL, 2011), foi a partir da década de 1970, com a construção da usina hidrelétrica de Itaipu, que o município sofreu um aumento populacional significativo e passou a receber investimentos maiores de infraestrutura. O último ciclo econômico identificado por Paes foi o desenvolvimento do comércio de fronteira, entre 1980 e 1995, que se deve

---

<sup>84</sup> O quéchua é falado por mais de 12 milhões de pessoas distribuídas em seis países sul-americanos: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador e Peru (conforme HORNBERBER & CORONEL-MOLINA, 2004).

<sup>85</sup> O aimará, juntamente com o quéchua, compõe o par de línguas dominantes da região central dos Andes. Correspondendo a uma família de diferentes dialetos, é falada por cerca de 2,2 milhões de habitantes.

principalmente às operações comerciais realizadas em Ciudad del Este, que estimulou o turismo de compras na cidade de Foz do Iguaçu e atraiu muitos imigrantes de origem árabe e asiática, conforme Jalil (2011).

O município de Foz do Iguaçu e Ciudad del Este estão interligados pela ponte da Amizade, símbolo da fronteira comercial aberta, por onde cruzam diariamente muitos brasileiros, que trabalham ou vivem no Paraguai, e muitos paraguaios, que trabalham ou vivem no Brasil. Ou seja, como ocorre na maior parte das regiões fronteiriças, especialmente onde há fronteira seca, a população local transita não só por distintos países, mas cria complexas redes sociais e identitárias.

Esse contexto sócio-cultural mais amplo ajuda a formar a faceta plurilíngue da comunidade acadêmica, percebida também no discurso dos alunos:

“parte dos alunos fala português e outra parte fala espanhol, mas isso de uma forma mais geral, porque a questão é que há um ambiente multilíngue, pois tem outras línguas no meio como guarani, além do espanhol e do português com suas regionalidades. Sem falar vários idiomas que são falados, vindo de bagagem com as pessoas da sua própria identidade como alemão, italiano e o próprio inglês.”  
(Márcia, aluna do curso de Desenvolvimento Rural - resposta ao Questionário sobre bilinguismo, julho 2011)

Ressalto que este trabalho, por limitações de tempo e de extensão, não tem por objetivo analisar as relações entre os idiomas majoritários e essas línguas originárias e de imigração, o que exigiria uma pesquisa mais aprofundada e de mais longo prazo. Limitamos nosso escopo à presença do português e do espanhol, e uma breve observação sobre o guarani, que se destacou como língua utilizada em diversas práticas por um determinado grupo de estudantes.

Voltando nosso olhar a um plano mais local, para esboçar a composição do ambiente linguístico na universidade, voltamos nosso foco às práticas e materialidades linguísticas que o compõem. Como a presença e a função das línguas se medem principalmente através de textos e discursos que circulam em um cenário, outro aspecto elementar para este trabalho são os letramentos, ou seja, a presença de textos, predominantemente em português e espanhol, mas eventualmente em outras línguas, que compõem o *ambiente linguístico* da universidade e das moradias estudantis. É essa relação que conecta o valor das línguas (relacionado à sua função e presença) à circulação dos letramentos que estabelece uma ponte entre *políticas de status* e *políticas de aquisição*, entendidas por Hornberger (2006) como os “esforços para influenciar a alocação de usuários ou a distribuição de línguas e letramentos, através da criação ou aperfeiçoamento de oportunidades ou incentivo para aprender tais



línguas/letramentos, ou ambos”. Ou seja, no caso de contextos educacionais, as relações de status andam lado a lado com as políticas de aquisição, e vice-versa.

De acordo com 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” (p. 4-5). Apresento na Figura 1, abaixo, os principais textos que circularam nos âmbitos observados durante o trabalho de campo e suas línguas de produção:

**Figura 3: Letramentos (textos e práticas)<sup>86</sup> que circulam nos três principais âmbitos do cenário acadêmico.**

Âmbito do ensino	Âmbito burocrático	Âmbitos de socialização
<ul style="list-style-type: none"> <li>• livros,</li> <li>• artigos,</li> <li>• programas de disciplinas,</li> <li>• apostilas de exercícios,</li> <li>• aulas expositivas,</li> <li>• tarefas didáticas,</li> <li>• textos diversos da <i>web</i> (<i>websites</i>, mecanismos de busca, notícias, etc.),</li> <li>• palestras,</li> <li>• apresentações orais de trabalhos,</li> <li>• reuniões de professores,</li> <li>• reuniões de grupos de pesquisa, etc.</li> <li>• cartazes.</li> </ul> <p>• <b>EM QUE LÍNGUAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>textos escritos:</b> português e espanhol, com predominância do português; alguns textos em inglês.</li> <li>• <b>textos orais:</b> português e espanhol, com predominância do português; guarani, usados em interações eventuais pela maioria dos alunos paraguaios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• editais,</li> <li>• contratos,</li> <li>• termos de compromisso,</li> <li>• formulário de matrícula,</li> <li>• formulário para bolsa,</li> <li>• conta no banco,</li> <li>• informes,</li> <li>• emails e comunicações eletrônicas diversas</li> <li>• textos diversos no site: notícias, editais, etc.</li> </ul> <p>• <b>EM QUE LÍNGUAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>textos escritos:</b> português e espanhol, com predominância do português;</li> <li>• <b>textos orais:</b> português e espanhol, com predominância do português.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Campus:</b> cartazes diversos, avisos, textos burocráticos como editais, avisos de matrícula, cardápios, conversa cotidiana, etc.</li> <li>• <b>Moradias estudantis:</b> cartazes diversos impressos e manuscritos, avisos institucionais, avisos sobre o convívio nas moradias, cópias de documentos burocráticos, editais, filmes, canções, debates, conversa cotidiana, etc.</li> </ul> <p>• <b>EM QUE LÍNGUAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>textos escritos:</b> português e espanhol, com distribuição equilibrada entre os dois idiomas;</li> <li>• <b>textos orais:</b> português, espanhol e guarani.</li> </ul>

Neste panorama preliminar de letramentos/práticas que se desenvolvem no plano acadêmico, um aspecto que se destaca é a língua portuguesa como língua predominante dos textos orais e escritos nos âmbitos de ensino e burocrático, aspecto que vamos discutir na próxima seção.

<sup>86</sup> Entendo que letramentos são práticas sociais (conforme STREET, 2012; MARTIN-JONES & JONES, 2000). A escolha pela separação entre **textos** e **práticas** se deve ao fato de que, no estudo do *status* linguístico, esses elementos representam aspectos interligados, mas diferentes: práticas (ações, mais ligadas à escolha linguística) e textos (materialidade linguística, que representa a presença da língua e sua vitalidade em certo domínio).

Quanto a outros idiomas, na composição do ambiente linguístico acadêmico, foi percebida também a presença do inglês no âmbito do ensino, especialmente nas áreas de Biologia e Ciências Políticas, nas quais alguns professores solicitavam a leitura eventual de artigos e materiais científicos em inglês.

A Figura 5 abaixo mostra um anúncio de segurança de equipamentos elétricos, em português, inglês e espanhol, localizado próximo às salas dos professores. Na Figura 6 aparecem dois cartazes da área de Física, em língua inglesa, expostos do lado de fora de uma sala de professores.

**Figura 5: Fotografia "CO<sub>2</sub>" – Anúncio de segurança**



**Figura 6: Fotografia "Gravitational Waves" – Cartazes de Física**



O objetivo desta subseção foi fazer um rápido panorama da diversidade linguística no cenário multilíngue da UNILA. Observa-se nos três âmbitos investigados a ocorrência de práticas bilingües, ou seja, que envolvem o uso de duas ou mais línguas. O quadro denominado *Letramentos que circulam nos três principais âmbitos do cenário acadêmico* (Figura 4) evidencia, no entanto, que o português é língua predominante em textos orais e escritos nos âmbitos do ensino e no âmbito burocrático. No âmbito de socialização percebeu-se um maior equilíbrio entre textos nas duas línguas.

A seguir, focalizamos a circulação das línguas nas práticas levadas a cabo pelos atores nos âmbitos de ensino, burocrático e de socialização.

#### **4.2.2 O português e o espanhol: algumas práticas e demandas no âmbito do ensino**

Nesta subseção, descrevemos algumas práticas sociais levadas a cabo pelos atores no âmbito do ensino, que atualizam a circulação das línguas através de textos

orais e escritos, procurando observar de que forma os participantes estão coconstruindo as relações de *status* das línguas nesse cenário, bem como quais demandas relativas ao *status* linguístico emergem dessas práticas.

No que concerne às questões de status, focalizamos nas funções e nos usos das línguas e letramentos, já que é através das interações e práticas que ocorrem a circulação das línguas e a formação do ambiente linguístico; e por meio delas que os participantes coconstróem significados, dando uma dimensão de valor às práticas sociais realizadas e, conseqüentemente, às línguas em que são realizadas.

No contexto de ensino, o mais explorado ao longo da pesquisa, foram observadas três funções principais para as línguas: língua como meio de instrução escolar (língua educacional), língua como disciplina escolar (caso de português e espanhol como línguas adicionais) e língua de grupo (o guarani utilizado em sala de aula pelos estudantes paraguaios para comunicar-se entre si). Nesse âmbito, o português e o espanhol são as línguas educacionais (Cooper, 1989), ou seja, usadas como meio de instrução na educação escolar. Assim, são as línguas de circulação dominante através de práticas tais como aulas expositivas, apresentações orais, leitura e produção de textos acadêmicos e uso de materiais didáticos. Práticas bilingües nessas duas línguas são cotidianas nas práticas de ensino na instituição. As turmas de alunos de disciplinas específicas, bem como as dos eixos América Latina e Metodologia, são grupos mistos, compostos por alunos que falam diferentes línguas<sup>87</sup> e que provêm de países e de culturas distintas. Nessas aulas, o uso oral das duas línguas é livre e legitimado, sendo os participantes livres para escolher sua língua de interação. No entanto, com relação à língua eleita para interagir oralmente, os alunos brasileiros, em geral, tendem a utilizar o português e os alunos dos demais países a usar o espanhol; eventualmente, outro idioma é usado como língua de grupo entre os estudantes, como é o caso do guarani entre os discentes paraguaios. Já os professores, para ministrar classes, utilizam, em geral, sua língua materna: professores brasileiros, cuja língua materna é o português, tendem a dar aulas nessa língua, e professores de outras nacionalidades tendem a dar aulas em espanhol. No entanto, há casos, como mostro mais adiante, de professores bilíngües que são brasileiros, mas optaram por ministrar aulas em espanhol.

---

<sup>87</sup> Como já foi apontado, a maior parte dos alunos fala distintas variedades do português e do espanhol; no entanto, compõem a comunidade acadêmica alguns falantes de línguas nativas, como o guarani, o quéchua e o aimará.

Nesse ambiente acadêmico bilíngue, muitas das práticas são de **biletramento**, definido por Hornberger (2004) como “toda e qualquer instância na qual a comunicação ocorre em duas (ou mais) línguas em linguagem escrita ou em torno dela<sup>88</sup>”. Para ilustrar as práticas biletradas em português e espanhol no ambiente de ensino da UNILA, e tendo por base o uso das línguas e dos letramentos, apresento a seguir uma vinheta narrativa gerada a partir da observação de uma aula da disciplina específica do curso de Relações Internacionais, ocorrida próximo ao fim do primeiro semestre letivo. Algumas disciplinas específicas, dependendo do curso, possuíam turmas mais numerosas, como é o caso do citado grupo. A professora Carla, que ministra a disciplina, é brasileira, tem por língua materna o português e é proficiente em espanhol. Em uma de nossas conversas, ela explicou-me que, pelo fato de a maior parte dos docentes de disciplinas específicas serem brasileiros e darem aulas em português, optou por ministrar a disciplina em espanhol (a escolha da língua de trabalho pelos professores será discutida a seguir, nesta subseção). A aula foi destinada a apresentações orais de trabalhos por grupos mistos (estudantes de distintas nacionalidades, falantes de português e de espanhol). A turma é numerosa e composta de estudantes de diferentes países (Bolívia, Paraguai, Uruguai, Brasil e Argentina).

#### **Vinheta 1: “Aula de Introdução às Relações Internacionais”**

A sala de aula é ampla e em todo o seu espaço estão espalhadas classes e cadeiras, ocupadas pelos cerca de 50 alunos. Alguns alunos caminham por entre as classes. Ouve-se vozes por todo o recinto, muitos conversam, se organizando para as apresentações que vão fazer. São todos alunos do curso de Relações Internacionais. Estou sentada em uma classe ao fundo, junto à parede. A sala tem mais ou menos sete metros por dez, com mesas e cadeiras claras, de estofamento azul. Um quadro de giz de cor azul ocupa toda a parede frontal da sala, de canto a canto. Próximo ao meio do quadro, vê-se uma tela de projeção branca suspensa. Cerca de 1,5m diante da tela, há duas classes sobre as quais estão um laptop e um projetor de imagens conectados. Carla conversa com um grupo de alunos, perguntando, em português (como estão os brasileiros?), se estão prontos para começar. Um aluno brasileiro lhe responde em português. A seguir, ela dirige-se à toda a turma em espanhol, perguntando sobre a organização das mesas na sala:

- Bueno... Porque estamos así, desordenados? Que pasa?

Outro aluno responde:

- É que já tava assim, eu acho, professora.

Carla prossegue:

- Como ustedes todos ya saben, vamos ahora tener tres, dos o tres presentaciones de trabajos acerca de organizaciones, de actores internacionales, en la verdad. Yo quiero mucha atención porque en general la gente está preocupada con su presentación y se olvida de prestigiar también los alumnos que están ahí hablando. (...) Entonces, al final de cada

---

<sup>88</sup> (...) any and all instances in which communication occurs in two (or more) languages in or around writing.

presentación, yo voy hacer también preguntas para ustedes, vamos hacer un tiempo de debate acerca de lo que fue trabajado, de lo que fue dicho.

A professora prossegue, dizendo à turma que hoje começam os três dias de apresentações de seminários e pede que todos prestem atenção e tenham o máximo de respeito pela apresentação dos colegas. Pede a todos que tomem nota das informações importantes e fechem os computadores.

- Yo creo que es la primera presentación colectiva, no, del grupo? Están llegando ahí, hay también una dificultad por ser la primera vez que están hablando al público. Por eso yo quiero lo máximo respecto, la máxima atención, porque es difícil, la primera vez, la gente puede tener, claro, tener alguna dificultad, lo que es completamente normal, vale?

Enquanto a professora fala, o primeiro grupo se organiza e projeta sua apresentação em Power Point na tela. Carla pergunta ao grande grupo:

- Vamos a hablar de OPEP? Que más?

Um aluno responde do fundo da sala: - Greenpeace.

Carla: - Greenpeace? Que más?

Outro aluno responde: - OEI.

Carla: - Organização dos Estados Ibero-Americanos.

A professora dá instruções em espanhol sobre como deve ser a apresentação em termos procedimentais e abordagem de conteúdo. Ela comenta sobre entrega de trabalhos, e da importância das apresentações para a prova que eles vão ter futuramente.

Ela chama o primeiro grupo para começar as apresentações, composto de quatro pessoas: um menino e três meninas. Eles se organizam e projetam sua apresentação em Power Point. Posicionam-se dois de cada lado do telão. Na tela vê-se o logotipo da OPEP – Organização dos Países Produtores de Petróleo. O aluno, que é brasileiro, começa a apresentação.

- Primeiramente, boa tarde, galera. Meu nome é Carlos e a gente vai apresentar agora um pouco da OPEP.

Os colegas respondem em uníssono ao cumprimento de Carlos. Ele fala em português e seus slides também estão em português. Ele apresenta a OPEP. Na sequência da apresentação, uma das meninas do grupo apresenta sua parte também em português. A próxima colega apresenta em espanhol. A quarta componente, uma menina, apresenta também em espanhol. Os slides das duas últimas estão em espanhol. Há comentários de todos os membros do grupo no fechamento da apresentação, feitos em português e em espanhol. Ao final da apresentação em Power Point do grupo, ouve-se ecoar pela sala um áudio curto com som de aplausos. Todos riem e batem palmas. Carla levanta-se e diz: -Ok, obrigada...

Carlos diz ao grande grupo: - Alguma dúvida? A gente vai disponibilizar esse tempo aqui pra perguntas, então.

Ouvem-se risadas. A professora prossegue:

- Mientras no hay preguntas para el grupo, pero podemos sacar algunas ideas, no? Ahn, la verdad, esa es una organización internacional muy importante me parece, no? Porque estaría manejando la principal forma de energía, y la más cara a las relaciones internacionales, no? Porque también es una energía que acaba por promover conflictos de estado de forma bélica, con el uso de la fuerza.

A professora ilustra com exemplos o modo como a OPEP opera e tem impacto no mercado financeiro estabelecendo relações entre exploração e venda. Ela usa exclusivamente o espanhol em seu longo comentário sobre a organização. Dá o exemplo da Venezuela “que es un país más cercano de nosotros”. Alunos comentam, respondendo ao comentário da professora e ela complementa. Ela fala então sobre o Brasil com relação à produção petrolífera. Em alguns momentos, em sua longa explanação, a professora busca palavras adequadas para expressar-se e é ajudada pelos alunos, como no caso da palavra “renovables” dita por um aluno, para complementar o termo “biocombustíveis”, lançado pela professora.

Em seguida, Carla comenta sobre a apresentação do grupo:

- Por lo tanto, lo que tenemos de visión general, yo creo que está muy bien. Se pudo observar que el grupo estaba integrado, ellos hacen un trabajo, por más que muchas veces es difícil hablar en público se puede observar cuando el grupo está integrado o no, porque muchas veces, la gente, a parte, y eso, eso no es integración de las partes que están hablando. Y había una cierta integración en ese sentido, y la estructura se puede entender bien (...) siempre hablando del (...) también, eso fue importante... y más importante, no hubo lectura, simplemente, los slides deben servir como una referencia, eso fue muy importante, una frase que te hace acordar de lo que tiene que hablar.

Um aluno, sentado próximo ao centro da sala, fala:

- Só um comentário, professora, a OPEP surgiu como uma forma de, de oposição, uma forma de fazer meio termo em relação às sete empresas norte americanas que dominavam o mercado. (...)

Ele tece um comentário mais longo sobre a atuação da OPEP, todo tempo em português. A professora, em resposta ao comentário do aluno, segue falando em espanhol:

- La verdad existe una contraposición entre el occidente, del occidente contra países culturalmente distintos e institucionalmente distintos.(...)

(Diário de campo – Aula de Introdução às Relações Internacionais, 22/06/2011)

Essa vinheta apresenta uma série de ações protagonizadas pelos atores no uso da(s) língua(s) em classe e que caracterizam as práticas de ensino cotidianas nesse cenário acadêmico. Ênfase a presença constante das duas línguas “oficiais”, português e espanhol, perpassando os textos de apresentação do grupo e as interações em aula: a condução da aula pela professora (em espanhol), a apresentação do trabalho pelos alunos (nas duas línguas), os comentários sobre o tema apresentado (em espanhol e português). Carla, que ao longo da aula sustenta sua posição de usar majoritariamente a língua espanhola, legitima as participações dos estudantes também em português. No entanto, se pode perceber ao longo de sua fala, que ela usa eventualmente o português, caracterizando alternância de código (*Como estão os brasileiros?*, no início da aula; e, depois das apresentações: *Alguma dúvida? A gente vai disponibilizar esse tempo aqui pra perguntas, então.*), que pode ser entendida como um recurso comunicativo usado com a parte do grupo que tem o português como língua materna.

A apresentação dos alunos é feita em grupos mistos de falantes de português e de espanhol, na qual são usadas as duas línguas; as lâminas de apresentação projetadas na tela diante da sala estão parte em português, parte em espanhol, cada parte em correspondência com a língua materna do aluno que a apresenta. Ou seja, percebe-se, aqui, o uso intercalado mas conjunto do português e do espanhol tanto na modalidade oral, quanto na modalidade escrita. As lâminas em arquivo *Power Point* contendo textos nas duas línguas formam parte do todo orquestrado da apresentação, mostrando que essa

é uma prática bilingue legitimada em sala de aula, o que se observa também pelo comentário avaliativo da professora sobre a atuação do grupo (*Se pudo observar que el grupo estaba integrado, ellos hacen un trabajo, por más que muchas veces es difícil hablar en público, se puede observar cuando el grupo está integrado o no; y la estructura se puede entender bien*). Da perspectiva de uso das línguas, a apresentação constitui um evento de bilinguagem levado a cabo nas duas línguas, através da exposição, em português e espanhol, e da discussão do texto elaborado pelos alunos, também nas duas línguas.

Já as aulas de língua adicional (português como língua adicional e espanhol como língua adicional, PLA e ELA, respectivamente) constituem um espaço diferente daquele das classes de disciplinas específicas e dos eixos América Latina e Metodologia, já que o objetivo das aulas de LA é exatamente promover o desenvolvimento linguístico dos estudantes na língua adicional. Por tal razão, são as únicas disciplinas em que os alunos são separados em função da língua oficial (as duas línguas oficiais da proposta: português ou espanhol) que têm por língua materna (ou majoritária). Nessas aulas, o uso das duas línguas também é livre e legitimado, mas fica evidente em várias aulas observadas que há uma orientação para o uso, de modo mais sistemático, da língua adicional (normalmente guiada pelo professor).

A vinheta a seguir foi gerada a partir da observação de uma aula de ELA de primeiro semestre. O professor André é brasileiro e bilíngue em português e espanhol, filho de mãe cuja língua materna é o espanhol e pai cuja língua materna é o português. Assim como alguns dos professores brasileiros bilíngues, ele ministra suas aulas em espanhol (neste caso, aula de espanhol como língua adicional). Nessa aula, o professor escolheu trabalhar um material extra, complementar ao material de uso comum nas aulas de espanhol como língua adicional, pois desejava contrabalançar o trabalho com a última sequência didática, que havia sido longa e cansativa. Desse modo, o professor elegeu um tema mais provocante, o machismo, julgando que seria interessante para os estudantes e suscitaria debate (Diário de campo, 20/06/2012). A vinheta começa depois da atividade preparatória que introduz o tema.

#### **Vinheta 2: “*Qué pasó con tu español?*”**

O professor André entrega aos alunos folhas com o material didático que vão trabalhar e começa com a atividade preparatória para a tarefa que vem a seguir, solicitando aos alunos que a realizem em duplas. Depois de cerca de dez minutos, o professor faz uma correção conjunta, diante do grupo. A partir da colaboração do grupo, escreve as respostas no quadro azul que cruza a

parede da sala de aula de um lado ao outro. Depois de corrigida a tarefa preparatória, ele lê outro item da folha diante da classe:

- "Leyes discriminatorias hacia la mujer".

E olhando para o grupo, pergunta:

- En esta sociedad hay leyes discriminatorias hacia la mujer?

O professor olha para os alunos. Após algum silêncio, pergunta olhando para uma das meninas:

- Bárbara?

Ela responde:

- Acho que agora tá mudando um pouco...

O professor interrompe Bárbara:

- Qué pasó con tu español?

Bárbara ri, movimentando a cabeça para o lado e para baixo. E segue:

- Es que ahora, creo que se creó, creo que... ha pasado, para la mujer quedó mucho más tiempo... y tenemos muchas otras cosas, como (...) muchas sociedades son muy machistas.

André afirma:

- Sí, las leyes son machistas. Las leyes son machistas...Fabio? No piensa nada? Jenny? Alguna (...) todos están callados. No les parece nada (rindo).

Alguns riem, incluindo a pesquisadora.

Fabio: - O assunto não favorece a nós. (risadas do grupo)

Outro aluno, Daniel, comenta em português sobre as leis e menciona a questão do adultério. O professor solicita o uso do espanhol e Daniel muda para a língua adicional:

- Quiero decir que las leyes (...).

- Cual es tu Carrera?, pergunta André.

- Ingenieria Civil de Infra estructura, responde Daniel.

André: - Ingenieria Civil? Vos sois um buen sociólogo.

Ouvem-se risadas pela sala.

(Aula de Espanhol I com professor André, 20/06/2012)

No que tange ao uso da língua adicional em classe, vemos André sustentando a interação em espanhol o tempo todo e “cobrando” de Bárbara que fale em espanhol (*Qué pasó con tu español?*), cobrança à qual a aluna responde muito bem (*Es que ahora, creo que se creó, creo que... ha pasado, para la mujer quedó mucho más tiempo... y tenemos muchas otras cosas, como (...) muchas sociedades son muy machistas*). Uma solicitação de uso da língua adicional também é feita ao aluno Daniel, que começa sua participação em português e depois passa ao espanhol. Após a aula, pergunto ao professor sobre a participação dos alunos usando a língua adicional e ele me conta que em geral os alunos são bastante “tímidos” para falar o espanhol em classe, mesmo os mais fluentes, que já têm experiência prévia de aprendizagem da língua, e usa Bárbara como exemplo de aluna que fala bem a língua adicional, mas que se intimida bastante em classe.

A tendência de os alunos usarem a sua língua materna nas interações em classe, buscando não “arriscar-se” no outro idioma, especialmente nas aulas de disciplinas específicas, perpassou a maior parte das observações que fiz em aulas. Isso talvez se deva ao fato de que o semestre 2011-1 (período desta pesquisa) correspondeu ao



segundo semestre de funcionamento da universidade, assim que as turmas eram constituídas de calouros de 1º e 2º semestres, ou seja, estudantes ainda em processo de adaptação e acomodação nesse ambiente multilíngue. Esse comportamento linguístico dos estudantes também emergiu em entrevistas com outros professores, ao afirmarem que os alunos, em geral, se sentem tímidos para expressar-se na língua adicional, como ouvi de um professor do eixo América Latina: *Os meninos latino-americanos me fazem pergunta em espanhol, os outros [brasileiros] em português*. Segundo os docentes, os alunos brasileiros se arriscavam mais a falar a outra língua em interações extraclasse, quando encontravam colegas e professores nos corredores, ou seja, em contextos de interação menos monitorada, como afirma este professor colombiano:

**Simone** – E tem alunos brasileiros que você tenha percebido que tentam, por exemplo, falar em espanhol? Ou normalmente quem é falante de espanhol fala espanhol, e quem é falante de português fala português?

**Professor** – Em sala de aula, não. Em sala de aula, não. Vamos dizer que não, vamos dizer que até o momento eles não se atrevem, né? Mas, sim, por exemplo, em outros momentos.

**Simone** – Que momentos?

**Professor** – Não sei, de pronto... Passando por aí, eles tentam me cumprimentar na minha língua, em espanhol. Alguma pergunta de pronto, alguma coisa, assim, rápida, eles como que tentam já alguma coisa, falar... Alguns que falam, que falam já, que manejam a língua, de pronto falam em espanhol.

Dentre os aspectos que podem contribuir para diminuir a “timidez” e desenvolver a competência linguística dos estudantes, está a imersão na língua alvo, que promove o envolvimento com situações de uso real da língua adicional. Baetens Beardsmore (2009) destaca a “oportunidade de uso da língua” fora dos muros da escola, como um aspecto que contribui fortemente para o sucesso de um programa bilíngue. Ou seja, a aprendizagem e o letramento em uma língua adicional têm muito mais chances de êxito quando o contexto extra-escolar, de entorno dos estudantes, oferece aos aprendizes contato com a(s) língua(s) alvo. Na vinheta a seguir, a imersão e a oportunidade de uso da língua são topicalizadas pelo professor e pelo grupo, ao discutirem as dificuldades de interagir na língua adicional e a rapidez com que os hispanofalantes aprendem o português. Esta vinheta corresponde a um segundo momento da aula de ELA do professor André, retratada na vinheta anterior. Nesta etapa da aula, o professor encaminha os alunos a fazer uma tarefa em espanhol sobre *voceo*, conteúdo já trabalhado anteriormente, com base no texto que compõe a tarefa entregue à turma no início da aula.

### Vinheta 3: “Salen de UNILA, y todo es portugués”

O professor André encaminha o grupo a fazer o exercício que está na folha entregue aos alunos no início da aula:

André: - Por fin, pasar todos los imperativos al voceo. Primero: que son imperativos?

Algum tempo de silencio. O professor insiste:

- Díganme: que son imperativos?

Um aluno responde: - Orden.

André: - Orden, pedido. Esto son voces imperativas. Hay por lo menos 35 ejemplos (o professor afirma enquanto olha o texto em suas mãos). No, algunos se repiten. No, unos 30, digamos.

Gabriela: - A gente não sabe usar o voceo...

André: - Ah, no creo... mas tienes que saber! Por que? Porque hicimos el dictado, una traducción. Una? Vos teneis contactos... falás com colegas de otros países?

Gabriela: - Muy Poco.

André: - Poco. Deberian hablar más...integración

Gabriela:- Ah, não é tão fácil assim.

André: - No és tan fácil? Por que? A ver, por que?

Gabriela:- Sei lá, por que eles... é, por mais que a gente converse todo mundo, acaba cada um ficando num canto. Entende?

André: - Y eso és culpa... de quien, a ver?

Gabriela:- Não é culpa de ninguém. É que eu sou, eu sou fechada, sou tímida...

André: - Ah bueno, personalidad.

Duas alunas dão exemplos do que a colega está tentando explicar, sobre a dificuldade de integração linguística. Em um determinado momento o professor identifica o uso do *voceo* na fala de uma das alunas.

André: - Viene vos, ah eeee...muy bien, bien, ... Aunque seamos un poco más tímidos, no? Como decís, observemos, observemos (afirma o profesor, enquanto olha para um grupo de alunas que mantém uma conversa paralela à aula, de modo que não é possível compreendê-las). O professor se aproxima delas. Daniela, uma das alunas do grupo, olha para ele e diz:

Daniela: - Eles aprenderam português muito rápido.

Cláudia: - É, eles falam português...[vozes sobrepostas]

O professor André, interrompendo as falas delas, diz:

- Yo pienso..., para ellos. No, no digo más fácil, más... natural, porque están en un país. Bueno, van al super, les hablan portugués...

Daniela - Acho que a gente tem que mudar de lugar.

O professor ri e fala:

- Dos campi, un campi en Foz, otro en Puerto Iguazu, o donde sea. Entonces lo brasilero va a estudiar en Puerto Iguazu... Bueno, en Puerto Iguazu, ahí van a estar forzados a hablar español... Pero... sí, yo estoy de acuerdo. Es más... más natural que ellos aprendan más rápidamente por el contexto. Están en Brasil. Salen de UNILA, y todo es portugués, todo es portugués.

Ivana, uma aluna que estava em silêncio até então afirma:

- Só que ultimamente eles estão cobrando da gente também.

Cláudia- "Sí, habla español, español, español. Tienes que aprender también", diz a aluna como quem imita a falta de outra pessoa.

O professor diz:

- Ah, que bueno.

Ivana diz:

- Agora que eles já sabem, eles querem que a gente aprenda.

- Por eso el esfuerzo de nosotros.... Bueno, el voceo..., diz o professor, retomando o exercício da folha.

(Aula de Espanhol I com professor André, 20/06/2012)

Em termos de uso das línguas em sala de aula, vemos um uso predominante do português pelos alunos brasileiros e um estímulo do professor ao uso do idioma espanhol, com relação ao conteúdo do *voceo*, que já havia sido tratado em sala de aula, em atividades anteriores. O domínio do “voceo”, de acordo com a situação de comunicação que se apresenta, é muito importante para uma efetiva comunicação em algumas variedades do espanhol em países latino-americanos. Diante da negativa de Gabriela (*A gente não sabe usar o voceo*), o professor pergunta sobre o contato dos alunos com seus colegas hispanofalantes (*Vos teneis contactos... falás com colegas de otros países?*) e questiona a questão do convívio e da integração entre eles (*Deberian hablar más...integración*). A partir dessa demanda do professor, ao longo da interação do grupo, emerge topicalizado no discurso dos alunos um certo grau de dificuldade dos participantes sobre lidar com a língua adicional nesse ambiente multilíngue (*Ah, não é tão fácil assim; por mais que a gente converse todo mundo, acaba cada um ficando num canto. Entende?*). Além disso, pela fala do professor, outro aspecto é levantado para justificar essa dificuldade: o fato de que os alunos não-brasileiros estão imersos em um ambiente extra-curricular onde o português é a língua oficial (*Salen de UNILA y todo es portugués, todo es portugués*). Um terceiro aspecto que sobressai no discurso dos estudantes é o que nos revela uma demanda de *status* pelos falantes de espanhol que, segundo o discurso de alguns participantes, “cobram” mais empenho dos brasileiros em se comunicar na língua do outro (*Si, habla español, español, español. Tienes que aprender también; Ahora que eles já sabem, eles querem que a gente aprenda*).

Ainda que esboçada uma timidez mútua, tanto para os estudantes falantes de português, como para os estudantes falantes de espanhol, o protagonismo dos alunos hispanofalantes no uso da língua adicional emergiu também em outras práticas e eventos observados. A seguir, apresentamos uma situação distinta à da sala de aula de língua, envolvendo uma interação entre atores brasileiros e de outras nacionalidades. Trata-se de uma reunião de um grupo de extensão composto por cinco pessoas, ocorrida na Moradia Estudantil I. É a primeira vez que participo de uma reunião desse grupo de trabalho e minha visita foi arranjada através de um dos alunos do grupo. Ainda não tinha sido apresentada ao orientador do respectivo projeto de extensão, o professor colombiano Raul. O grupo está se preparando para abrir o projeto de extensão ao público dentro de alguns meses, e, neste encontro, discute sobre a noção de *comunidade* e sobre a formação de *identidade* com base em leituras prévias. Enquanto espero por

eles na recepção da Moradia, converso com Anita, uma estudante argentina. Como o grupo decidiu reunir-se ao ar livre para desfrutar do dia de sol, não passou pelo interior do prédio, de modo que não pude vê-los chegar e ocorreu um desencontro. Neste encontro, estão presentes como membros do grupo de extensão, além do orientador Raul, Maria, estudante boliviana, e três estudantes brasileiros: Marco, Antônio e Ricardo.

#### **Vinheta 4: “Reunião de um grupo de extensão”**

Passado algum tempo do horário combinado para o início da reunião, decido dar uma olhada no pátio da Moradia Estudantil, que possui um imenso gramado, um terreno que dá para os fundos do hotel. Passo por varais cheios de roupa. É um dia de sol e céu azul. Há um grupo de cinco pessoas sentadas na grama, a uns 100 metros. Volto à recepção e digo a Anita que acho que são eles. Ela volta comigo ao pátio e confirma que são eles de fato. Caminha comigo até lá e quando nos aproximamos, podemos ouvir o debate. Cumprimentamos o grupo. O professor diz:

- Hola, como están?

Cumprimentamos o grupo, que nos responde o cumprimento, e em seguida Anita dá meia-volta, retornando ao prédio frontal. Peço desculpas por interromper e explico, em português, que eu estava na recepção do hotel, esperando que eles chegassem. Não vi quando passaram pelo lado de fora do prédio.

- Você não é familiar da Adriana Calcanhoto<sup>89</sup>?, pergunta Raul sorrindo.

Eu rio e me apresento ao professor e ao grupo, pergunto se posso participar da reunião. Explico brevemente em português meu projeto de pesquisa. O professor pergunta:

- E a tua universidade, que tu faz o mestrado?

- É a UFRGS, respondo.

Ele comenta: - Ah, é gaúcha, tem sotaque.

Todos são muito receptivos. Já conheço de vista um dos membros do grupo. Eles estão sentados sobre lençóis estendidos na grama, alguns deles sem tênis. Ao final de nossa interação inicial o professor diz: "bienvenida". E vira-se para o grupo, retomando a discussão que foi interrompida. Sento no chão ao lado de Marco e ajeito minhas bolsas – aproveito para tirar o gravador da bolsa e deixá-lo sobre a grama. Tiro meus tênis também e me sento sobre as pernas cruzadas em borboleta. Marco ao meu lado está apresentando um texto, enquanto consulta as anotações em seu caderno. As reuniões do grupo funcionam assim: a cada semana uma pessoa se encarrega de apresentar um texto previamente lido por todos, para dar base à discussão.

Raul: - Acho que nesse sentido também, ou, también, teorías surgieron, han surgido y continúan surgiendo, y como que pensando en eso que en la idea de futuro, lo que tenemos es pasado, presente, futuro, futuro, felicidad.

Maria: - Mismo (...) habla um poco de eso, no se escuchó (...), fala do progresso. fala também, faz uma crítica...disso assim...

Marco: - Sim, sim, também.

Antônio: - É que quando o progresso é feito com base na repulsão ou na situação atual, né?

Maria - É.

Marco: - É, no sentido de repulsa aquela ideia, do anjo virado pra trás.

Antônio: - Em vez de ficar pensando no futuro, melhor a ideia de que o progresso é empurrado pela repulsa da situação atual.

Raul: - A ideia de progresso, né?

<sup>89</sup> Cantora de música popular brasileira nascida no Rio Grande do Sul e radicada no Rio de Janeiro.

O professor vira o rosto na minha direção e me explica:  
 Raul: - Simone, é que estamos discutindo um texto de... como é?  
 Marco – Zygmunt Bauman.  
 Raul – O texto se chama Comunidad.  
 Simone – Ha hã (confirmando com um aceno de cabeça).  
 Raul – El otro és... como llama también?  
 Marco: – Quem Precisa da Identidade.  
 Raul – Desse autor aqui, Stuart Hall. Entonces estábamos viendo ese primer texto, Comunidad.  
 Maria: – Ha hã, ahora, también me falaste que siempre la sociedad va a vivir en conflicto, entonces, no hay ningún sentido el comunismo....  
 Antônio:- Ah, sim.  
 Marco: – Então, o texto fala assim...  
 Maria: - Porque ele habla un poco de eso.  
 Marco segue: – Ele trata da ideia de consenso, então parte um pouco por exemplo....(explica a noção de consenso)... evita se estrear, (olha para Maria) você entende?  
 Maria: - Ha hã.  
 Marco: – Cair, bater a cara... mas no momento que você começa a questionar um conceito, essa comunidade, aí é que começa a crise  
 Maria:- Mas eu não entendi isso, quando que existiu essa comunidade, porque ele fala que parece que foi no passado, porque ele fala como fato histórico essa comunidade.  
 Antônio: – Mas eu acho que ainda hoje, alguns lugares tem, existem comunidades, é cada vez mais difícil de encontrar mas ainda tem.  
 Maria:- Mas qual?  
 Antônio:- Comunidade assim, que nem fala no texto, organismo não necessariamente pequeno...

(encontro do Projeto de Extensão - 23/06/2011)

Assim como na vinheta 1 (“Aula de Introdução às Relações Internacionais”), nessa vinheta observamos o uso livre e legitimado tanto do português como do espanhol, em um evento bilingue que inclui a discussão do grupo (nas duas línguas) acerca da leitura prévia de dois textos, “Comunidad”, de Zygmunt Bauman, e “Quem precisa de identidade?”, de Stuart Hall, o primeiro publicado em espanhol e o segundo em português, sendo que a vinheta trata principalmente da discussão do texto “Comunidad”.

O que podemos perceber no modo de usar as línguas aqui é que, de modo diverso àquele observado na vinheta 1, ao longo da interação do grupo, os participantes hispanofalantes Raul e Maria transitam entre o português e o espanhol, e, em alguns momentos, de modo híbrido, passando do espanhol ao português (e vice-versa) na mesma frase, caracterizando o uso do *code-switching*. Percebe-se que o uso dessa prática pelos participantes, principalmente pelos não brasileiros, é feito considerando-se a adequação à interlocução, como recurso para tornar a comunicação mais eficiente. Quando eu e Anita chegamos, o professor nos cumprimenta em espanhol, e em seguida, dirige-se a mim em português, fazendo um comentário bem humorado, comparando-me

a uma cantora brasileira a quem me assemelho fisicamente (*Você não é familiar da Adriana Calcanhoto?*), e depois disso faz um comentário relacionando meu sotaque com o fato de eu ser gaúcha (*Ah, é gaúcha, tem sotaque*), para em seguida dar-me boas vindas em espanhol (*Bienvenida*). O professor aqui, além de expressar com seu comentário que conhece a variedade do português brasileiro falada no estado do Rio Grande do Sul, nos sinaliza seu conhecimento sobre uma artista da música popular brasileira. Quando ele volta-se para o grupo e retoma a discussão, começa usando português, para em seguida passar ao espanhol (*Acho que nesse sentido também, ou, también, teorías surgieron, han surgidos y continúan surgiendo, y como que pensando em eso que em la idea de futuro, lo que tenemos es pasado, presente, futuro, futuro, felicidad.*).

Maria, quando da retomada da discussão, responde em espanhol à fala de Raul, adequando-se àquele momento da situação de interlocução em que ele começa a interação falando em espanhol, para, ao longo da frase, voltar ao português, caracterizando novamente o uso do *code-switching* (*Mismo (...) habla un poco de eso, no se escuchó (...), fala do progresso. Fala também, faz uma crítica...disso assim...*). Durante vários momentos de discussão com o grupo, que conta com três brasileiros, ela usa o português, por exemplo, quando responde (*Mas eu não entendi isso, quando que existiu essa comunidade, porque ele fala que parece foi no passado, porque ele fala como fato histórico essa comunidade*) à colocação do brasileiro Marco (*Cair, bater a cara... mas no momento que você começa a questionar um conceito, essa comunidade, aí é que começa a crise*), num processo que aponta para um ajuste à interlocução.

Se, de um lado, o trânsito entre as duas línguas pode ser percebido com mais frequência entre os não-brasileiros, de outro lado, nota-se que nenhum participante brasileiro faz o mesmo movimento. Conforme observado durante toda a reunião, esses participantes utilizaram somente o português, sem qualquer recurso do espanhol em suas falas. Ao longo das observações de aulas que fiz, o uso da prática de transitar entre o português e o espanhol pelos participantes não brasileiros apareceu de modo recorrente nos dados gerados. Observa-se que entre os alunos de outras nacionalidades, há hispanofalantes que fazem uso da alternância de códigos com mais propriedade, o que lhes permite transitar entre práticas diversas, interagir de formas mais variadas e com mais interlocutores. Ou seja, desenvolvendo o português eles parecem ter muito mais acesso e trânsito no cenário acadêmico. Essa característica também é ressaltada nas interações ocorridas no âmbito burocrático, como vamos ver.

Em consonância com esses aspectos manifestos nas práticas e nos discursos dos participantes nas vinhetas anteriormente apresentadas (maior trânsito dos hispanofalantes no uso da língua portuguesa, dificuldades de integração, demanda de que os lusofalantes também se esforcem para aprender espanhol), foram observadas outras características que podem ser úteis para entender a presença mais sobressalente do português no âmbito acadêmico. Dentre elas estão o fator demográfico, relativo à vitalidade lingüística, que concerne à distribuição do número de membros que fala determinada língua. Trata-se do número de alunos e de professores falantes de português e de espanhol no contexto acadêmico.

Nas primeiras seleções nos anos de 2010 e 2011, embora as vagas para alunos brasileiros não tenham sido totalmente preenchidas, o número de vagas ocupadas por estudantes de outras nacionalidades ficou bem abaixo do número de vagas oferecidas. Observe no quadro abaixo a distribuição de alunos brasileiros e de outras nacionalidades, em 2010 e 2011:

**Quadro 8: Número de alunos brasileiros e de outras nacionalidades de 2010-2011<sup>90</sup>**

<b>Alunos brasileiros e de outras nacionalidades na UNILA</b>						
<b>Ano</b>	<b>Alunos brasileiros</b>	<b>Alunos das demais nacionalidades</b>	<b>Vagas ofertadas (brasileiros)</b>	<b>Vagas ofertadas (demais nacionalidades)</b>	<b>Cursos de graduação disponibilizados</b>	<b>Países participantes</b>
<b>2010</b>	<b>100</b>	<b>77</b>	150	150	6 cursos	Brasil Argentina, , Paraguai e Uruguai.
<b>2011</b>	<b>245</b>	<b>174</b>	300	300	12 cursos	Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai + Bolívia, Chile e Peru

Os números mostram, em primeiro lugar, que em ambos os casos, as vagas preenchidas nos anos de 2010 e 2011 ficaram abaixo das vagas ofertadas. No entanto, percebe-se que nesses dois anos a proporção de estudantes brasileiros é mais alta do que a proporção de alunos das demais nacionalidades (que, em 2011, vinham de seis países distintos).

Os possíveis motivos levantados para essa diferença numérica ficam por conta de atrasos no processo de seleção discente nos países participantes (comentados anteriormente no capítulo 3). Os alunos brasileiros são selecionados pelo ENEM, o que

<sup>90</sup>Dados fornecidos pelo Departamento de Estrutura e Funcionamento Educacional (DEFE) da UNILA.

proporciona maior acesso dos estudantes no país e maior quantidade de vagas preenchidas. Já no caso dos estudantes das demais nacionalidades, a seleção é feita pelos Ministérios da Educação de cada país, com processos e critérios variados, já que não havia, à época da pesquisa, um processo ou instrumentos padronizados de seleção de ingresso. Em geral, as vagas oferecidas não chegam a ser preenchidas, seja por uma possível falta de divulgação e procura dos alunos interessados, seja por atrasos no envio de documentos, o que impede a candidatura de vários estudantes de países hispânicos latinoamericanos<sup>91</sup>.

Embora a PL da Universidade proponha que as línguas devem estar igualmente representadas em número de alunos e professores (50% falantes de português e 50% de espanhol), observa-se que, na prática, essa meta não é tão simples de realizar, ao menos nesse primeiro ano de funcionamento da instituição.

Percebemos uma diferença numérica ainda mais significativa quando observamos os números relativos aos professores. Como mostra a tabela abaixo, no primeiro semestre de 2011, no qual ocorreu o trabalho de campo desta pesquisa, o corpo docente era formado por 39 professores brasileiros e nove professores de outras nacionalidades, ou seja, o número de professores advindos de outros países equivalia a aproximadamente 23% do total. No ano de 2012, a Universidade conta com 131 professores: 105 brasileiros e 26 que vinham de outros países.

**Quadro 9: Número de professores brasileiros e de outras nacionalidades (2011-2012)**

<b>Professores brasileiros e de outras nacionalidades na UNILA</b>					
<b>Ano</b>	<i>Professores brasileiros</i>	<i>Professores das demais nacionalidades</i>	<i>Percentual de prof. brasileiros</i>	<i>Percentual de prof. das demais nacionalidades</i>	<i>Número total de professores</i>
<b>2011</b>	39	9	76,92%	23,08%	48
<b>2012</b>	105	26	75,24%	24,76%	131

<sup>91</sup> No ano de 2012, depois de já concluído o trabalho de campo desta pesquisa, a universidade recebeu pela primeira vez um número maior de alunos não-brasileiros: são matriculados 282 alunos brasileiros e 353 alunos de outras nacionalidades (sendo oferecidas, respectivamente 378 vagas aos primeiros e 377 aos segundos). Nesse ano, a UNILA oferece 18 cursos de graduação e integra estudantes de Brasil, Argentina, Bolívia, Chile, Peru, Paraguai e Uruguai, além de alguns alunos de Colômbia e Equador. Do ponto de vista da vitalidade linguística, esse aumento no número de alunos hispanofalantes contribui para uma distribuição numérica mais equilibrada.



Não podemos nos furtar 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. Desse modo, os alunos hispanofalantes passam a ter mais contato com letramentos em português, como ilustra o depoimento da estudante Laura: “Nossos professores das matérias específicas são todos brasileiros, as aulas são dadas em português, acomodando os brasileiros e forçando os estrangeiros a aprender, seja falando ou escrevendo” (Laura, aluna do curso de Ciências Biológicas – excerto de entrevista).

Do ponto de vista do fator operacional (Baetens Beardsmore, 2009) da proposta educacional, essa diferença numérica afeta não só o macro fator 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 monolíngüe e não têm experiência em contextos multilíngües, 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.

Entendendo que os professores são os principais agentes de letramento de uma política linguística, no âmbito do ensino, o fator “número de professores brasileiros e de outras nacionalidades” mostra-se relevante para fortalecer ou não os letramentos que circulam no meio acadêmico, afetando as relações de status entre as línguas, principalmente porque essa diferença numérica se reflete nos materiais didáticos que permeiam as práticas de ensino.

Uma das justificativas apresentadas para a diferença numérica entre professores falantes de português e de espanhol é de ordem burocrática. Em uma reunião docente em que foi discutida a possível contratação ou não de professores anteriormente selecionados, a pró-reitora de Graduação apontou problemas na contratação de professores estrangeiros, como mostra o excerto a seguir:

(...)Se a presidenta Dilma não abrir a possibilidade de concurso, porque a gente não sabe quando será..., esperamos que possamos no segundo semestre dar encaminhamento. Aí precisaremos ver se chamaremos os classificados ou se faremos... se abriremos um novo edital de concurso publico. Mas, não foi...a universidade não chamou porque não podia chamar. Com a mudança de governo, a presidente trancou, pra organizar a casa, toda e qualquer possibilidade de gasto publico. (**Diário de campo, 28/06/2011**)

Esse aspecto nos remete ao fato de a instituição ser uma universidade federal brasileira, como mencionado na seção 4.1, uma característica estrutural que pesa e tem implicações sobre as ações em todos os âmbitos na universidade.

A questão da presença do espanhol também aparece relacionada aos materiais de consulta, como afirma a aluna Joana (aluna de Engenharia de Energias Renováveis – em resposta ao Questionário sobre bilinguismo): “Acho que ainda falta muito para se atingir o bilinguismo aqui. Tanto na equitabilidade de professores que falam português ou espanhol, como no acesso à bibliografia nas duas línguas (na biblioteca, por exemplo)”.

No que concerne aos materiais didáticos, consideramos que as decisões sobre o *corpus* vão sempre afetar as relações de *status* (e vice-versa). Nesse sentido, faz-se importante refletir acerca da posição que a variável material didático ocupa em uma política de educação bilíngüe, não só no sentido de promover uma distribuição mais equilibrada dos idiomas envolvidos, mas de ocupar a posição de importante mediador das práticas de ensino, ao criar oportunidades de participação mais efetiva em sala de aula.

Alguns movimentos foram surgindo no âmbito do ensino como resposta a essa carência de professores hispanofalantes. Um deles se manifesta pela opção da língua adicional (no caso, o espanhol) como língua de trabalho por professores brasileiros proficientes em espanhol. Esse é o caso, por exemplo, de Carla (professora de Introdução às Relações Internacionais – ver vinheta 1) e de André (professor de ELA – ver vinhetas 2 e 3), entre outros professores que optaram por dar aulas em/de espanhol, tendo em vista uma carência de professores advindos de países de fala hispânica. A opção de uso do espanhol como língua de trabalho por esses professores brasileiros é também um indicativo dessa diferença numérica entre professores brasileiros e de outras nacionalidades e reitera os efeitos dessa diferença no ambiente acadêmico, sinalizando uma demanda desse idioma em termos de status. O depoimento do professor hispanofalante que segue reforça a demanda de uma maior circulação do idioma espanhol no âmbito acadêmico. Bilíngüe, o professor atua na área de História e na disciplina de América Latina, trazendo em sua bagagem a experiência de ter lecionado em português em universidades no Brasil.

**Simone** – E as aulas, professor, o senhor dá aulas em português ou espanhol?

**Professor** – Em espanhol. Assim, sempre eu ministrei, é claro, aulas em português, né, já trabalhei em Brasil, então não tem jeito, tem que ser aula em português. Mas aqui, como é bilíngüe, então foi minha escolha, né, eu posso

ministrar as aulas na língua que eu escolher. Mas como teve esse problema do primeiro semestre, a maioria dos professores falando em português, então acho que eu iria... como se fala?, atrair... trair, se fala, né,...

**Simone** – Trair?

**Professor** - ...as pessoas da América Latina que estavam ansiosas por escutar alguém em espanhol, né. Eu, colombiano, entrando e falando português igual do que os outros professores, eu acho que eles iriam achar assim, né. Então, eu falei “não, já que os brasileiros tem a maioria dos professores falando em português, eu que tenho oportunidade de falar em espanhol, eu não vou falar em português”. Então, nesse segundo semestre também, minhas aulas todas em espanhol.

(entrevista com Raul, realizada em 14/07/2011)

As respostas de Raul reiteram a diferença numérica dos professores (...*como teve esse problema do primeiro semestre, a maioria dos professores falando em português...*) e também nos dá sua visão sobre uma demanda dos alunos não-brasileiros de querer ouvir professores dando suas aulas em espanhol (*acho que eu iria (...) trair as pessoas da América Latina que estavam ansiosas por escutar alguém em espanhol*).

Segundo as palavras do professor, o fato de estar em ambiente bilíngue dá a ele a opção de ensinar na língua de sua escolha, considerando o fato de que ele domina ambos os idiomas da proposta e tem experiência de ensinar conteúdos de sua área específica também em português. Essa escolha, no entanto, parece, diferentemente do que foi observado no caso dos outros professores citados acima, carregar um componente identitário forte que marca sua escolha pelo espanhol (*Eu, colombiano, entrando e falando português [português] igual do que os outros professores, eu acho que eles iriam achar assim, né.*).

Outro movimento de resposta à citada demanda do espanhol em algumas áreas foi o de buscar reunir bibliografia nas duas línguas, a partir de uma recomendação institucional, como me conta o mesmo professor Raul:

**Simone:** – Então, eu queria saber, assim, como é que são os materiais, por exemplo, os materiais que você recomenda pros alunos, são em português, são em espanhol?

**Professor:** – Bom, depende, porque no semestre passado houve, assim, que a maioria dos professores eram brasileiros, e poucos professores, especialmente dessa disciplina ou desse ciclo, América Latina, eram estrangeiros ou latino-americanos, né. Aí então recomendaram que para o segundo semestre procurássemos, foi uma recomendação para todos, procurar mais é... textos em espanhol porque estavam também a maioria em português. Então, nesse sentido houve uma preocupação por parte nossa de poder pelo menos equilibrar e tentar, procurar na internet esse texto que está em português, se também está em espanhol.

(entrevista com Raul, realizada em 14/07/2011)

Essas ações, tanto da escolha da língua de trabalho pelo professor quanto na busca por bibliografias também em espanhol, foram feitas com vistas a equilibrar os letramentos nas duas línguas. Acompanhei também o movimento de alguns professores brasileiros que usavam o português como língua de trabalho em ter suas provas traduzidas para o espanhol, por exemplo. Essas demandas apontaram a necessidade de um profissional que se dedicasse à tradução. Na época em que cheguei à Universidade, em 2011, uma única tradutora foi contratada. No entanto, tratava-se de um volume de trabalho muito grande, vindo de distintos setores da universidade, para apenas uma funcionária, o que inviabilizava a obtenção de traduções em curto prazo. Desse modo, muitos professores não podiam contar com a tradução de provas, programas ou instruções/enunciados de trabalhos/avaliações, por exemplo.

Nessa seção, mostramos algumas práticas acadêmicas envolvendo o uso das línguas oficiais da proposta bilíngue, com o objetivo de analisar de que modo essas línguas estão presentes e como aparecem mediando as práticas sociais levadas a cabo pelos participantes. Levamos em conta a formação do ambiente linguístico, visto como essencial na construção de relações de status entre as línguas, e outras questões concernentes à vitalidade linguística nesse cenário, como a distribuição numérica de alunos e professores.

Como vimos, português e espanhol são as línguas oficiais da PL proposta. De acordo com os atributos dessa função de *status* linguístico (conforme Cooper, 1989), as duas são línguas oficiais estatutárias; no entanto, como língua de trabalho, o português se destaca nas práticas e textos. Quanto ao âmbito educacional, o português e o espanhol são línguas usadas como meios de instrução, ou seja, aulas de disciplinas diversas são ministradas nas duas línguas. No entanto, os textos (materiais didáticos e bibliográficos) são em grande parte em português, acompanhando a proporção numérica do número de professores brasileiros.

As ações e discursos sobre as práticas, nesse momento de implementação da proposta, indicam que a presença do idioma espanhol é menor que a do português no cenário acadêmico. Por outro lado, há demandas crescentes para o uso do espanhol e movimentos de mudança do *status* dessa língua no cenário acadêmico, que se manifestam de maneiras diversas: através de professores brasileiros que ministram aulas em espanhol; pela busca de bibliografias mais equilibradas nas duas línguas; pela presença crescente da língua espanhola no site institucional e no âmbito de socialização.

Algumas características relativas à vitalidade lingüística observadas no âmbito do ensino podem contribuir para que o fator de resultado lingüístico (desenvolvimento de proficiência bilíngüe) venha a ser distinto no caso dos hispanofalantes. Um dos aspectos já mencionados é o fato de que a Universidade e seu entorno constituem um contexto de imersão lingüística para os alunos estrangeiros, impondo demandas de aprendizagem da língua: a universidade é brasileira, os alunos usam meios de transporte municipais e levam sua vida cotidiana em território brasileiro. Assim, observa-se que os não-brasileiros fazem uso da alternância de códigos com mais propriedade, o que lhes permite transitar entre práticas diversas, interagir de formas mais variadas e com mais interlocutores. Ou seja, desenvolvendo o português eles parecem ter muito mais acesso e trânsito no cenário acadêmico. Esse aspecto soma-se aos anteriores: por conta do maior número de professores brasileiros e da maior circulação de textos em português, os hispanofalantes são estimulados a aprender a língua.

Se por um lado, para os hispanofalantes, o contexto extra-escolar promove contato constante com a língua portuguesa, é de se esperar que a universidade promova situações de exposição às línguas oficiais mais equilibradas, de modo que os alunos lusofalantes tenham acesso a essas práticas e oportunidades de aprendizagem.

Cabe ressaltar que, ao contrário de várias outras configurações multilíngües em que pelo uma das línguas é minoritária, a relação entre o português e o espanhol na UNILA é a proposta de duas línguas majoritárias de mesmo status, ou seja, ocupando igualmente os espaços acadêmicos e presentes de modo mais equilibrado nas diversas práticas que dão forma ao ambiente acadêmico. A construção desse bilingüismo português-espanhol carrega sua complexidade e suas especificidades, já que, além das materialidades discutidas acima, todo ambiente de educação bilíngüe envolve atitudes e crenças dos atores envolvidos, que atribuem valores às línguas, especialmente se considerarmos a ideologia monolíngüe que cultivamos com relação aos dois idiomas. Já a relação do guarani com essas duas línguas majoritárias é distinta, pois se trata de uma língua minoritária, cujo uso em práticas oficiais institucionais extensivas não é “permitido” nem natural, embora seja muito usada pelos alunos paraguaios como língua de grupo em sala de aula e em seu convívio em ambientes de socialização. A cultura e a língua guarani, no entanto, vêm sendo objeto de ações de valorização e reconhecimento nas práticas acadêmicas.

Assim, para que se chegue ao “plurilingüismo total” esboçado na proposta, 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 monolíngüe tão arraigada no nosso modo de ver e perceber as línguas, que afeta não apenas as relações entre os dois idiomas majoritários, mas também a visão acerca das demais línguas que povoam esse cenário.

#### **4.2.3 “Eles aprendem português muito mais rápido do que a gente espanhol”: alguns textos e práticas no âmbito burocrático**

No âmbito burocrático, as práticas no âmbito administrativo envolvem majoritariamente o português. Essa diferença entre os dois idiomas oficiais da proposta se dá principalmente pela presença quase maciça do português nos documentos institucionais e nas práticas sociais nesse contexto, já que os funcionários da universidade são brasileiros e não falantes de espanhol. A proximidade entre os dois idiomas permite compreensão bastante ampla, mas nenhum dos funcionários, à época do trabalho de campo, era fluente em espanhol. Do mesmo modo, documentos que descrevem as funções de auxiliar administrativo e administrador não fazem qualquer menção a um nível de proficiência linguística desejável para se exercer a função, bem como não havia, à época da pesquisa, nenhum planejamento de formação linguística continuada para os funcionários do setor burocrático.

O trânsito entre as duas línguas oficiais levado a cabo com mais frequência pelos participantes não-brasileiros, foi evidenciado não apenas no âmbito do ensino, mas também no âmbito burocrático. No excerto de entrevista abaixo, o assistente administrativo Carlos comenta sobre sua comunicação com os alunos hispanofalantes no âmbito administrativo. Dentre as tarefas de responsabilidade de Carlos, está o encaminhamento de contratos de bolsas de auxílio e de iniciação científica, recebidas por alunos de todas as nacionalidades. Ao longo de nossa conversa, falamos, entre outras coisas, das diferentes nomenclaturas técnicas utilizadas em documentos redigidos em português e espanhol, o que me levou a perguntar sobre elas:

**Simone** – Então, você já aprendeu vários desses termos aí...

**Carlos** – Não, na língua deles, não. Eles que pegaram, assim, eles aprendem português muito mais rápido do que a gente espanhol. É... Isso é óbvio, é tranquilo, eles estão rapidamente falando português, e a gente pouquíssimo espanhol. Eu consegui, eu consigo falar um pouco mais quando eu tento, assim..., tento uma expressão em espanhol, mas muitas vezes eles param, interrompem e fazem assim [gesticula] “não, não, yo comprendo portugués"... Então eles... porque eu falo, assim, tento com outras palavras, demora pra sair a frase... Então é assim que está funcionando, eles falando

muito mais o português com aquele sotaque espanhol, com algumas expressões em espanhol, e eu me comunicando em português. Até agora é assim que está ocorrendo. Isso na fala, né? Na escrita, por exemplo, esse termo [de compromisso] todos os alunos brasileiros ou latinos tinham que assinar esse termo em português e... se compreendeu e viu que as informações sobre eles estavam corretas, ele ia assinar no final. E não houve nenhum, assim, que necessitasse de uma explicação de algum termo, talvez de uma situação, alguma cláusula, mas isso é... mas não a expressão da linguagem.

(excerto de entrevista realizada com o funcionário Carlos em 15/07/2011)

Aqui, novamente, no discurso de Carlos, temos uma reiteração do “protagonismo” dos falantes de espanhol no uso da língua adicional, que se expressa na fala do funcionário através da “facilidade” com que os não-brasileiros usam o português (*Eles que pegaram, assim, eles aprendem português muito mais rápido do que a gente espanhol. É... Isso é óbvio, é tranquilo, eles estão rapidamente falando português, e a gente pouquíssimo espanhol*). Apesar dos esforços de Carlos em usar o espanhol durante as interações (*Eu consegui, eu consigo falar um pouco mais quando eu tento, assim..., tento uma expressão em espanhol(...); porque eu falo, assim, tento com outras palavras, demora pra sair a frase*), o interlocutor insiste em que fale português (*muitas vezes eles param, interrompem e fazem assim [gesticula] “não, não, yo comprendo portugués”*).

A situação denota o que já foi anteriormente observado, que os não-brasileiros se “arriscam” muito mais na língua adicional, fazendo uso mais frequente do *code-switching* (*Então é assim que está funcionando, eles falando muito mais o português com aquele sotaque espanhol, com algumas expressões em espanhol, e eu me comunicando em português. Até agora é assim que está ocorrendo*). Com relação ao termo de compromisso, escrito em português, os estudantes em geral parecem não ter dificuldades, exceto por eventuais dúvidas que possam surgir (*se compreendeu e viu que as informações sobre eles estavam corretas, ele ia assinar no final. E não houve nenhum, assim, que necessitasse de uma explicação de algum termo, talvez de uma situação, alguma cláusula*).

As práticas que emergem a partir da análise das vinhetas da subseção anterior e do discurso de Carlos nos remetem a aspectos que poderiam contribuir para um maior desenvolvimento dos hispanofalantes no que concerne ao ensino-aprendizagem da língua adicional, o português. De um lado, somos remetidos à “oportunidade de uso da língua”, a já citada variável de Baetens Beardsmore, relacionada à presença da língua adicional fora dos muros da escola, que contribui na formação linguística dos alunos

não-brasileiros. De outro lado, há o ambiente linguístico conformado dentro da universidade, caracterizado por uma maior circulação de textos em português no ambiente acadêmico e de um uso mais fluído da língua adicional pelos hispanofalantes, que remete irremediavelmente aos letramentos que dão forma ao ambiente linguístico.

Essas questões, relacionadas ao funcionamento básico de âmbitos como o burocrático, nos levam de volta ao fato de tratar-se de uma “universidade federal brasileira”, fato comentado na seção 4.1, e das restrições impostas por esta condição. Durante a mesma entrevista com Carlos, ele comenta o mesmo documento, o Termo de Compromisso que todo aluno bolsista deve assinar:

**Simone** – E esse documento, por exemplo, ele só tem em português?

**Carlos** – Sim, nós não solicitamos pra tradução em espanhol. É... uma questão principalmente de tempo, mas também porque [tem] um contrato com a universidade em que se resolveria qualquer litígio judicial na vara da Justiça Federal, e eu não sei se um termo assinado em espanhol seria bem aceito. Isso é uma questão que nós não vimos ainda. É... isso é uma questão que a UNILA tem que fazer, que é capacitar os funcionários, ou nós termos a obrigação de falar espanhol e escrever.

(excerto de entrevista realizada com o funcionário Carlos em 15/07/2011)

Carlos justifica o fato de o termo de compromisso estar em português pela possível limitação burocrática de a universidade ser brasileira, estando subordinada à Justiça Federal do Brasil (*Eu não sei se um documento em espanhol seria bem aceito*). Além de apontar uma demanda quanto à capacitação dos funcionários para operar nas duas línguas oficiais da instituição (*É, isso é uma questão que a UNILA tem que fazer, que é capacitar os funcionários, ou nós termos a obrigação de falar espanhol e escrever.*)

Do ponto de vista da vitalidade lingüística, como vimos na seção 4.2, predominam os textos em português na formação do ambiente linguístico na universidade. A tabela “Letramentos que circulam nos três principais âmbitos do cenário acadêmico” (seção 4.2) aponta o português como a língua mais presente em termos de materialidade lingüística no âmbito de ensino e no burocrático, sendo a exceção a essa configuração o âmbito de socialização, onde a distribuição de textos escritos em ambas as línguas é mais equilibrado. A presença predominante do português no âmbito burocrático também foi apontada na subseção 4.1.1, com relação à língua de elaboração dos documentos fundantes da universidade e aos textos veiculados no *website* institucional.



Como no âmbito do ensino, outros movimentos foram percebidos no sentido de aumentar a representação do espanhol no cenário acadêmico. O estabelecimento do *site* institucional em português e espanhol (ainda que não se caracterizasse pelo uso equilibrado das duas línguas, como comentado na seção 4.1) é um exemplo disso.

#### 4.2.4 “Para una buena convivencia”: o âmbito de socialização

Com relação à presença do português e do espanhol, os espaços onde foi observado um maior equilíbrio com relação à vitalidade das duas línguas foi nas moradias estudantis, onde encontramos uma distribuição mais proporcional de textos escritos nos dois idiomas, normalmente afixados a murais informativos. Nesses murais, encontra-se não apenas textos burocráticos (avisos, editais, etc.), como também cartazes de eventos e textos mais livres elaborados pelos alunos. As línguas também circulam de modo mais igual em atividades desenvolvidas na casa, como a atividade de extensão Cineclub, desenvolvida na Moradia, que conta com a projeção de filmes e debates com os participantes, além de eventos culturais, saraus temáticos e apresentações teatrais ocorridas nas Moradias

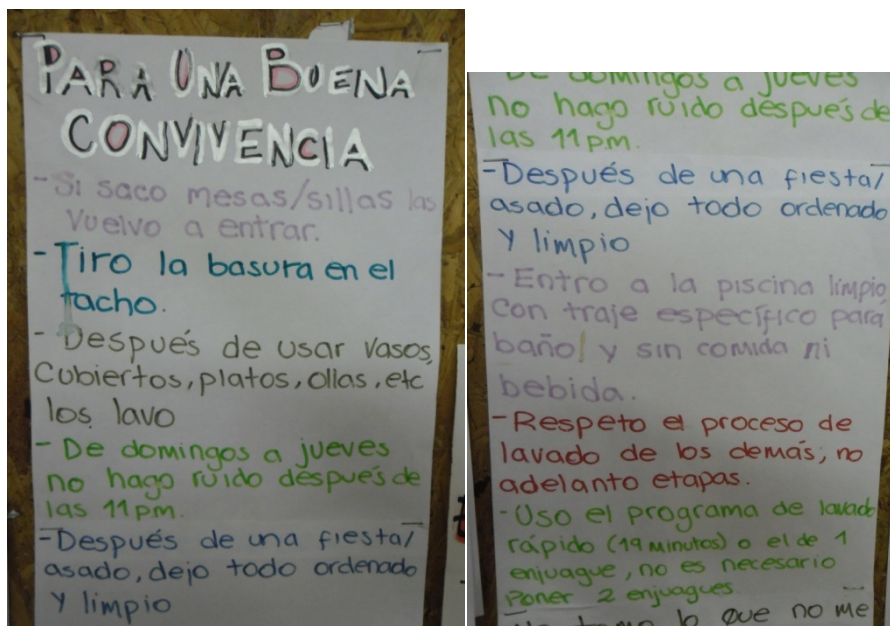
Nas figuras abaixo vemos uma foto de um mural na Moradia I, mostrando um conjunto de textos com distribuição mais equilibrada entre português e espanhol. O português apresenta-se principalmente em editais e informes oficiais da Universidade e nos cartazes relacionados à saúde. O espanhol aparece frequentemente em cartazes manuscritos, como o da foto em detalhe a seguir ("Para una buena convivencia"), os quais expressam mensagens dos estudantes, em geral ligadas à convivência na moradia.

Como já havia sido explicitado através do discurso dos atores no âmbito do ensino, no que concerne à comunicação oral, discursos de participantes falantes de espanhol apontam para pouco empenho dos brasileiros em tentar comunicar-se na língua do outro:

En la moradia, por lo general, solo los hispanohablantes intentamos comunicarnos en portugués con nuestros colegas brasileiros, mientras que ellos no intentan comunicarse en español con los hispanohablantes.

**(Marina, estudante, Ciência Política e Sociologia – resposta ao questionário sobre bilinguismo)**

Figura 7: Fotografias Mural na Moradia I e "Para una buena convivencia"



#### 4.2.5 "Yo voy a hablar guarani": a emergência da língua guarani nas interações acadêmicas

Como já foi mencionado na subseção 4.2.1, o português e o espanhol convivem com outras línguas no cenário acadêmico, especialmente com as línguas originárias como o guarani.

Chama a atenção, no espaço acadêmico, a presença da língua guarani, que possui um número representativo de falantes na comunidade discente<sup>92</sup>, pois o Paraguai é o país estrangeiro que mais envia estudantes à Universidade.

**Quadro 10: Número de alunos por país na UNILA 2010-2102<sup>93</sup>**

Alunos brasileiros e de outras nacionalidades (por país de origem) na UNILA									
Ano	Brasil	Paraguai	Argentina	Uruguai	Peru	Chile	Bolívia	Colômbia	Equador
2010	100	44	16	17	x	x	x	x	x
2011	245	89	10	41	9	2	23	x	x
2012	282	90	25	24	56	13	34	41	70

Como vimos, dentre os estudantes estrangeiros, os mais bem representados numericamente são os paraguaios. Desse modo, a língua guarani se faz presente no campus. Ao longo do trabalho de observação participante, pude ouvir a língua guarani em vários momentos, em diferentes pontos do campus, especialmente mediando práticas não institucionais. Embora nunca tenha presenciado o uso do guarani nas aulas que observei, há várias entrevistas com alunos e professores nas quais se comenta o uso frequente da língua em práticas em classe.

O relato abaixo trata de uma apresentação final de trabalho para a disciplina de América Latina. São apresentações orais sobre temas de escolha dos alunos, pesquisados ao longo do semestre sob orientação de um dos professores que ministram a disciplina. Os grupos são mistos, com falantes de português e de espanhol.

**Vinheta 5: *Yo voy a hablar guarani***

Os alunos começam a apresentação. Anunciam o tema do trabalho do grupo: revoltas populares ocorridas em áreas rurais. Cada aluno fala cerca de cinco minutos. Os dois primeiros alunos são brasileiros e apresentam em português, respectivamente, sobre a revolta do Contestado e a revolta de Canudos. A terceira aluna a apresentar é Carmen, uma estudante paraguaia. Ela anuncia que vai falar sobre o Paraguai: "*Yo voy a hablar sobre Paraguay. Yo, Carmen, y Juana, yo voy a hablar en guaraní, quiero decir, jopará, y ella va traducir. Bueno...*". Então, começa sua apresentação. (...) Ela fala rápido, e

<sup>92</sup> O guarani é falado por mais de 90% da população paraguaia. A população do país é majoritariamente bilingue em espanhol e guarani.

<sup>93</sup> Dados fornecidos pelo Departamento de Estrutura e Funcionamento Educacional (DEFE) da UNILA.

frequentemente se volta para o quadro, apontando algum item da lista de títulos escrita a giz antes do começo da apresentação, enquanto explica determinado tópico. Ela fala em fluxo contínuo cerca de um minuto, e Juana logo depois explica em espanhol o que a colega disse em guarani. As duas trabalham assim, numa espécie de tradução não exatamente simultânea, pois a fala de ambas é feita em blocos. Enquanto assisto a apresentação de Carmen, ouço na sua fala algumas palavras que reconheço como sendo do idioma espanhol. São termos referentes a períodos históricos, números, como “mil ochocientos once”, “campesino”, “Triple Alianza”. Os dois professores da banca estão sentados cada um em uma classe, mais ou menos lado a lado, olhando a apresentação das duas alunas.

(Diário de campo, 12/07/2011)

Vemos que Carmen anuncia que vai fazer sua apresentação em guarani, o que demonstra que o uso dessa língua para apresentar um trabalho oral no âmbito do ensino não é um pressuposto compartilhado pelo grupo. O guarani não goza do mesmo *status* do português e do espanhol: trata-se de uma língua cujo *status* é "marcado", tendo em vista que o idioma não está entre as línguas oficiais da PL da Universidade e seu uso no âmbito do ensino normalmente se limita a interações entre alunos falantes do idioma.

Com relação ao uso do guarani no âmbito acadêmico, outro aspecto importante que se vislumbra com base no exame dos dados, é a função de ***status de grupo*** (Cooper, 1989) que a língua guarani tem para a comunidade de estudantes falantes de guarani, especialmente para os paraguaios, na Universidade<sup>94</sup>. Cenoz & Gorter (2010, p. 44) afirmam que com relação ao nível micro-social do contexto sociolinguístico, as **redes sociais** podem ter uma influência importante no desenvolvimento e uso das línguas em contexto de ensino-aprendizagem. Uma língua que é minorizada no contexto macro-social pode ser usada no contexto micro, na família, com amigos, e também na escola. Ou seja, as práticas de linguagem podem ser uma parte muito importante na construção da diversidade linguística entre falantes multilíngues no nível micro (p. 37).

Várias ações e acontecimentos em nível oficial apontam para um reconhecimento da importância da cultura guaraníca nas diversas áreas do conhecimento na Universidade e indicam a presença dessa cultura na vida acadêmica. Por exemplo, dentre as ações que podemos citar para fazer circular o guarani nas práticas acadêmicas estão: a inclusão da língua guarani na grade curricular do curso de Letras-Artes e Mediação Cultural no segundo semestre de 2011; a realização da Cátedra Leon Cadogan, dedicada à língua e a cultura guarani; o curso de extensão de língua guarani, ministrado em 2011, que contou com a participação de cerca de 30 pessoas,

---

<sup>94</sup> A Universidade até então não havia recebido nenhum aluno brasileiro que tivesse o guarani como língua de seu repertório.

entre estudantes, servidores e a comunidade, com aulas ministradas pelos próprios alunos. Nessa articulação de eventos, percebe-se que a língua está presente na Universidade e que a comunidade acadêmica está criando uma demanda de *status* para ela.

Com o objetivo de entender as relações de *status* entre as línguas na UNILA, este capítulo analisou a circulação dos idiomas através de textos orais e escritos mobilizados pelos participantes para construir as práticas sociais nos três âmbitos pesquisados. Procurou-se observar, também, quais demandas relativas ao *status* linguístico emergem das práticas que permeiam a vida acadêmica.

Foram apresentadas a noção de multilinguismo e a prática do *code-switching*, bem como a noção de letramento como prática social e os principais textos e práticas que circulam nos âmbitos investigados. Em seguida, a proposta bilíngue da UNILA foi apresentada a partir de uma leitura interpretativa do material documental da Instituição. Por fim, foram apresentados os *status* das línguas e as práticas relacionadas ao uso e função das línguas no cenário acadêmico.

Para proceder à análise foram utilizados os seguintes índices: a) o que o material documental expressa sobre a questão linguística na instituição; b) que textos/práticas circulam no meio acadêmico e em que língua(s); c) qual é o discurso dos participantes em relação às essas funções e usos das línguas. Buscamos adotar uma perspectiva que conciliasse uma visão *top-down*, através da análise do material documental institucional, e uma visão *bottom-up*, através da observação de textos e práticas realizadas pelos participantes, assim como por meio dos discursos desses atores.

Observamos que, na UNILA, os idiomas majoritários português e espanhol são as línguas oficiais da PL da Instituição, compondo um cenário onde as práticas bilingües fazem parte do cotidiano da instituição e onde o *code-switching* figura como prática natural nas ações sociais no ambiente acadêmico.

Da perspectiva do status, as duas línguas majoritárias dividem espaço com outros idiomas, como o guarani, o quéchua, o aimará e línguas minoritárias, como línguas de imigração (italiano, alemão, árabe, etc.), também presentes na comunidade acadêmica. No âmbito do ensino, o português e o espanhol são usados como meios de instrução, ou seja, as aulas de disciplinas diversas são ministradas nas duas línguas. O guarani, apesar de não estar entre as línguas de ensino da Universidade, é numericamente representativo e é usado, em grande parte pela comunidade de

estudantes paraguaios, em diferentes práticas sociais, como, por exemplo, língua de grupo em sala de aula e no âmbito de socialização. Tais relações entre línguas não podem ser ignoradas e devem ser levadas em conta se se deseja construir uma política educacional nos termos propostos.

Observou-se que o português é a língua de maior *status*, devido, principalmente, ao uso do idioma na maior parte das práticas sociais, basicamente nos âmbitos burocrático (no caso dos alunos, por exemplo, para fazer matrícula, solicitar o auxílio ao Programa de Assistência Estudantil, ler e assinar um termo de compromisso, um contrato de bolsa de iniciação científica, etc.) e de ensino (no caso dos alunos, assistir aulas, participar de tarefas, ler textos, fazer provas, etc.) e de sua presença nos textos que circulam nessas práticas. Em nosso entendimento, dentre os fatores que apontam para um status mais alto desse idioma nesse ambiente educacional está a maioria numérica de brasileiros falantes de português, principalmente com relação ao corpo docente, que, nas suas práticas (ministrar aulas, avaliar, orientar alunos, preparar bibliografia, etc.) usa largamente o português.

Se por um lado, o *status* do português é maior em termos de vitalidade, por outro lado, o reflexo desse *status* nas práticas de ensino é que os alunos hispanofalantes tornam-se mais expostos à língua adicional, o que lhes dá possibilidade de acesso a múltiplas práticas sociais em português e os leva, aparentemente, a desenvolver proficiência na língua adicional mais rapidamente do que os brasileiros. Do mesmo modo, essa exposição proporcionalmente menor dos alunos brasileiros à língua espanhola lhes dá possibilidades mais restritas de acessar práticas sociais que circulam nessa língua.

Embora a proporção numérica seja um dado importante na construção de um ambiente multilíngue de línguas majoritárias, como é caso do português e do espanhol, ela não garante a qualidade do bilinguismo. Se considerarmos os objetivos da PL da UNILA, o modelo de bilinguismo proposto pressupõe um bilinguismo que permita aos sujeitos transitar por diferentes práticas no âmbito latino-americano. Nesse caso, a construção do ambiente multilíngue exigiria, como vimos, atenção a outros fatores além da equitabilidade numérica, tais como o grau de bilinguismo dos professores, a circulação de materiais didáticos em ambas as línguas e sua incorporação no currículo, entre outros.

Entendo que a formação linguístico-discursiva dos participantes é um elemento essencial para a viabilização da multiculturalidade e da interdisciplinaridade no projeto pedagógico, como forma de dar aos atores possibilidades de transitar por práticas diversas, em ambas as línguas e cruzando diferentes áreas do conhecimento. Se as práticas sociais nesse cenário envolvem letramentos (STREET, 2012), cabe salientar que não se trata apenas da escolha da(s) língua(s) que vai(vão) ser usada(s), mas também de toda a carga cultural, social e histórica que subjaz a esses letramentos. Ou seja, para que uma abordagem multicultural integradora possa viabilizar-se, ela precisa envolver atores não só de línguas, mas de culturas diversas, que disponibilizem, nessa troca multicultural, suas maneiras de ver e trabalhar os textos, de realizar suas práticas. Como afirma Street (2012, p. 37),

As práticas de letramento (...) referem-se às atividades de ler e ou escrever nas quais pessoas estão envolvidas em contextos específicos e também às ideias que tais pessoas têm sobre letramento, envolvendo as formas de pensar sobre e de fazer leitura e escrita em contextos culturais.<sup>95</sup>

Por conta disso, e considerando que as políticas de aquisição têm a responsabilidade de endereçar às línguas e práticas linguísticas o atributo de inclusão ou exclusão (SHOHAMY, 2006), o cultivo da diversidade linguística em contextos educacionais multilíngues tem um papel importante à medida que propicia o encontro de diferentes línguas e variedades de línguas que adicionam outras dimensões à diversidade e complexidade dos letramentos (MARTIN-JONES & JONES, 2000). É essa trajetória de adicionar dimensões que permite a materialização da interatividade e dos princípios transdisciplinares na área do ensino.

No caso da UNILA, uma reflexão sobre o equilíbrio das relações de *status* entre as línguas no âmbito acadêmico e um olhar atento às práticas sociais construídas pelos participantes através das línguas podem contribuir para a construção e manutenção da abordagem multicultural proposta, além de informar decisões de implementação da política educacional da Instituição.

Neste trabalho, vinculei as funções e usos das línguas no cenário acadêmico da UNILA às práticas sociais e textos (orais e escritos) mobilizados pelos participantes para realizá-las. Nesse sentido, entendo que a política e a planificação linguística têm relação direta com os letramentos nesse contexto, de modo que é através das práticas sociais envolvendo textos orais e escritos que se estabelecem as relações entre as

---

<sup>95</sup> Literacy practices refer to both the activities of reading and/or writing in which people are involved in specific contexts and also to the ideas that such people have of literacy, involving the particular ways of thinking about and doing reading and writing in cultural contexts.

línguas. De uma perspectiva macro, a política linguística tem um papel essencial nesse contexto, à medida que endereça valor às línguas e, dessa forma, legitima certos usos e funções; de uma perspectiva micro, as práticas efetuadas pelos atores afetam a natureza do letramento sendo aprendido e as ideias sobre letramento construídas pelos participantes.

### **4.3 Contrapondo a proposta oficial e as práticas acadêmicas: a apropriação da política pelos atores envolvidos**

Nesta seção, proponho algumas reflexões sobre aspectos que se destacaram na análise dos dados e que entendo como chave para se pensar a PPL da universidade. Cabe ressaltar, mais uma vez, que estamos discutindo um curto período relativo à implementação de uma proposta educacional bilíngue, e que se deve tomá-lo como um retrato de um momento transitório da PL, como um processo em contínua transformação. Não há, deste modo, a pretensão de fazer críticas definitivas a esse empreendimento, mas o objetivo de contribuir com algumas reflexões para uma construção mais informadas da PL.

Para discutir o status do português e do espanhol na universidade, parece-nos importante situar esses dois idiomas majoritários dentro de um contexto que vai do global ao local, onde estes funcionam e estabelecem relações com seu entorno. Se entendemos, conforme Ricento (2006, p. 5) que as relações de status entre as línguas estão conectadas ao “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”, é relevante pensar em um contexto geral de status das línguas, no qual se inserem o português e o espanhol, já que esse contexto constitui espaços nos quais se atribui valores aos idiomas.

De um lado, em um plano mais amplo, 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: a) entre si, como resultado de um processo de séculos de colonização por Portugal e Espanha; b) individualmente, com diversos idiomas



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

No discurso documental vemos um alinhamento da proposta à transposição dos limites nacionais, ou seja, a evocação de expressões como “repensar a universidade em termos nacionais e transnacionais” e “desafios comuns que precisam ser superados em escala transfronteiriça” apontam no discurso oficial marcas que remetem ao plano de internacionalização do ensino.

Parece-nos relevante refletir sobre o fato de que no plano do discurso esboça-se uma coexistência harmoniosa que não considera a construção histórica de uma formação monolíngue e de identidade nacional relativas aos dois idiomas majoritários (português e espanhol), nem da relação complexa que historicamente conhecemos entre esses idiomas e as línguas minoritárias. No Brasil, essa relação se estabelece entre o português, língua majoritária, e as línguas indígenas, bem como as línguas de imigração. Hoje conhecemos lutas e processos de reconhecimento de diversas línguas, surgidos nos últimos anos, encabeçados por comunidades, organismos, grupos civis, entre outros, que se articulam em busca de reconhecimento linguístico e cultural oficial, seja em nível municipal, estadual ou federal. Em outros países latino-americanos, nos quais o espanhol é o idioma majoritário, sabe-se que 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 na escola.

Como declara Oliveira (2011), por termos construído historicamente uma forte tradição monolíngue, tanto com relação ao português como com relação ao espanhol, não temos disponíveis nem a experiência, nem um legado de práticas na área de ensino multilíngue, e estamos aprendendo com empreendimentos e ocorrências locais como enfrentar a tarefa de ensinar nesses ambientes. Por conta disso, para que uma política linguística de integração latino-americana possa ser implementada com sucesso, é importante ter em vista a forte tradição histórica associada à ideologia do monolinguismo (OLIVEIRA, 2007; STURZA, 2006), tendência que perpassa tanto as políticas de língua quanto a tradição acadêmica dos estudos de linguagem em diversos países latino-americanos. Em artigo no qual analisa a tentativa de construção de uma identidade plurilíngue no MERCOSUL, Hamel (2003, p. 20) afirma que

a resistência contra a integração representa, por um lado, a inércia histórica das políticas de estados nacionais, baseadas em uma tradição de

monolinguismo, homogeneização cultural, e segregação em relação aos vizinhos. Certamente não é fácil, bem como não o é na União Europeia ou em qualquer outro lugar, transitar entre o planejamento da identidade nacional baseado em uma língua e cultura, e a construção de uma identidade regional pluricultural sustentada por diversas culturas imigrantes, nativas, regionais e nacionais ao redor do repertório comunicativo espanhol-português como um ponto central.<sup>96</sup>

Essa ideologia monolíngüe se materializa muitas vezes no discurso dos participantes, como é o caso do depoimento a seguir, que expressa a opinião de um aluno brasileiro sobre o multilinguismo na UNILA:

Os textos não têm uma versão em português e espanhol de forma mais facilitada e somando-se a isso tem alunos paraguaios que ainda fazem questão de se comunicarem em guarani para excluir quem não fala essa língua. Eu mesmo já discuti com uns paraguaios por insistirem nessa prática. A sugestão que dou é de a UNILA repensar uma metodologia eficiente para reverter o que se vê hoje, alunos falando um tal “portunhol” e os paraguaios falando em guarani e excluindo quem não fala, e professores e funcionários que também não são bilíngües. Enfim, creio que a UNILA deveria repensar isso tudo que aí está.

(Marcos, aluno do curso de Geografia - resposta ao questionário bilíngüe)

No que concerne ao *status* das línguas, o discurso de João parece denotar que as práticas linguísticas deveriam limitar-se às línguas oficiais da proposta, ressaltando o *status* marcado do guarani e do que ele denomina de forma negativa como “portunhol”. Nesse sentido, é importante considerar que além da materialidade lingüística, a política educacional se constitui também de questões extralingüísticas: “ideologias, atitudes e orientações linguísticas dão forma às PPL e são por ela formadas, à medida em que as políticas são construídas na prática social (MCCARTY, 2011, p. 10).

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”<sup>97</sup>, como afirmam García & Menken (2010, p. 252), reconhecemos que, em

<sup>96</sup> resistance against integration represents, on the one hand, the historical inertia of national state policies based on a tradition of monolingualism, cultural homogenization, and segregation from neighbors. It is certainly not easy, as it is not in the European Union or elsewhere, to transit from national identity planning based on one language and culture, toward the construction of a pluricultural regional identity sustained by various national, regional, indigenous and immigrant cultures around the centerpiece of a bilingual, Spanish-Portuguese communicative repertoire.

<sup>97</sup> (...) various forces – nonlinguistic and linguistic at the micro- and macro-levels are at work in language planning, and that, therefore, the individual user cannot be isolated from the social, political, and economic conditions in which she or he lives and is educated.

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 (CANAGARAJAH, 2002). O sujeito só poderá construir e negociar suas identidades sociais de modo pleno se puder exercitar livremente suas culturas, o que se torna possível no cultivo constante de uma interculturalidade (SERRANI, 2005) que questione os estereótipos e preconceitos, sempre tão presentes no jogo simbólico da vida social e tão cultivados na nossa tradição linguística monolíngue.

Como percebemos, são distintas e muitas vezes antagônicas as orientações que se mostram nos discursos dos atores no contexto da UNILA. Os dados apresentados no presente trabalho não são suficientemente aprofundados para levar a conclusões sobre as orientações ideológicas nesse cenário. Para isso seria necessário desenvolver novas pesquisas com vistas a aprofundar esse tema. O que buscamos aqui é buscar delinear algumas orientações que se podem encontrar nesse cenário, que é confluência de distintas línguas e culturas, para refletir de que modo tais orientações podem afetar e ser afetadas pela PPL/proposta acadêmica da UNILA.

Passamos agora a outros aspectos relativos à construção da política nesse cenário. Como foi afirmado no início deste capítulo, a primeira etapa da caminhada de pesquisa correspondeu à análise do material documental disponível sobre a proposta educacional acadêmica. Após o trabalho de campo, no entanto, através da observação das práticas apresentadas na seção anterior, outros aspectos emergiram, principalmente no exercício de pensar o que foi observado em contraponto com os discursos e a proposta oficiais.

A proposta educacional, claramente, se coloca um plano de construção da integração e da cooperação na produção de conhecimento, no entanto, em termos de construção da política de educação bilíngüe, não há menção explícita sobre a) fatores situacionais (a diversidade e heterogeneidade do público estudantil; o status das línguas na comunidade acadêmica; as atitudes que se delineiam a partir das relações entre as línguas, entre outros), b) fatores operacionais (como e em que proporção desenvolver o currículo e disciplinas na língua adicional; como os materiais didáticos podem dar corpo aos princípios da proposta; o preparo necessário ao professor para atuar em contexto multilíngue, entre outros) e c) fatores de resultado (o grau de proficiência bilíngüe que

se quer atingir; as habilidades almeçadas em termos de (bi)letramento; as atitudes e a habilidade de trabalhar conjuntamente em contexto de diversidade linguística e cultural).

Outro aspecto basilar para pensar em políticas educacionais bilíngües é a concepção de linguagem, que, segundo Jaffe (p. 207), é um dos pilares das políticas de aquisição. Se, como afirma a autora, a concepção de linguagem tem efeitos diretos na PPL, no caso da UNILA, parece não haver uma definição clara de linguagem na proposta linguística da universidade. Consequentemente, o entendimento do tipo de bilinguismo que se quer desenvolver não está claramente expresso e também permanece na obscuridade. Nesse caso, os atores se apropriam à sua maneira da proposta e coconstroem sua maneira de lidar com o contexto que se apresenta: alguns, mais experientes, são mais sensíveis à diversidade linguística e de letramento que enfrentam em sala de aula, outros, começam a dar-se conta da complexidade desse cenário e há outros que se sentem alheios à questão do bilinguismo no meio acadêmico (não vêem a necessidade de que todos desenvolvam um bilinguismo mais pleno).

Professores de distintas áreas terão de lidar com a presença cotidiana em sala de aula de duas línguas tipologicamente próximas, mas cujo ensino têm muitas especificadas, que estarão presentes em todos os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação. Uma das questões com as quais os professores se deparam é a questão da intercompreensão. Não é nosso objetivo aqui analisar o fenômeno da intercompreensão em si, mas mostrar que esse é um aspecto o qual o professor vai enfrentar, de algum modo, nas práticas de ensino em ambiente bilíngüe, e que precisa ser levado em conta, à medida em que influencia no desempenho de práticas no âmbito acadêmico. Um trecho que ilustra isso é a fala transcrita a seguir, de um aluno do curso de Engenharia de Energias Renováveis, contando sobre os problemas que enfrentou nas primeiras semanas na universidade:

Assisti a uma aula de América Latina, por exemplo, que era toda em espanhol. O professor era estrangeiro, e ele falava de "novela", mas tipo..., e eu pensava..., ele falava "uma novela curta", etc, e eu pensava em novela no molde brasileiro. Então, eu achava que era novela de televisão. Não, era novela romance! Então, eu entendi até o final da aula totalmente descontextualizado, totalmente errado, e é algo extremamente básico. O que que é essa novela que ele fala? Uma novela de 20 páginas, uma novela curta.

(excerto de entrevista com Rodrigo, 28/06/2011)

Do mesmo modo, dificuldades de compreensão relacionadas à avaliação, por conta do uso de materiais didáticos também foram relatadas nos discursos dos alunos, especialmente quando relacionadas às disciplinas específicas.

Si, tuve y tengo muchos problemas con el portugues ya que casi todos los textos, las fotocopias son en portugues - ejemplo para la prueba de América latina no me alcanzo el tiempo para leer todas las copias por que no las entendia y para entenderlas tenia que volver a leerlas. Nos dieron las preguntas especificas que iban a entrar en la prueba igual me fue mal por que yo entendi la pregunta de otra forma y la respuesta la hice mal , lo mismo paso con mi materia especifica que es economia el material que nos dieron a leer eran copias en portugues.

(Juan,Ciências Econômicas – resposta por escrito ao Questionário sobre bilinguismo)

Essas questões de intercompreensão que perpassam as práticas de sala de aula e a avaliação vão sendo percebidas pelos professores em suas práticas pedagógicas. Para ilustrar essa situação, apresento a seguir um trecho de uma entrevista com o professor brasileiro Sandro, ministrante de disciplina específica no curso de Desenvolvimento Agrário e Segurança Alimentar (DASA), que, como todas as disciplinas específicas, apresenta técnicas e vocabulário especializados. Durante nossa conversa, perguntei ao professor como funcionava o trabalho em sala de aula multilíngue e como era a turma do curso de DASA. O professor me contou que sua turma tinha em torno de 40 alunos, dos quais dez eram paraguaios e um era uruguaio. Disse-me que eles não se manifestavam muito em termos de explicitar dúvidas e contou-me sobre um episódio ocorrido no final do semestre que deu rumo à nossa conversa, e que descrevo a seguir. Como avaliação final do semestre, foi proposto ao grupo um trabalho, cuja produção surpreendeu o professor, que ao recebê-las, percebeu que seus alunos não tinham compreendido a tarefa, realizando algo diferente do solicitado. Esse fato trouxe à tona uma série de dúvidas sobre o entendimento (ou não) dos alunos ao longo do semestre e, conseqüentemente, sobre a efetividade (ou não) do ensino. A partir disso, o professor Sandro comentou a respeito de suas dificuldades sobre como lidar com a questão da intercompreensão:

Sandro: Minha ideia era a seguinte: em um momento vamos parar só com o pessoal que tem aqui, porque como os professores são todos brasileiros, em algum momento nós vamos ter que parar com o pessoal de fala hispânica, para ver alguma coisa com eles. Mas eu também tenho medo de tu distinguir, tirar da turma. Sei lá, “agora os paraguaios ficam aqui que a gente quer conversar com vocês”. Porque isso marca eles do restante da turma. (...)Mas isso é uma questão que daí, da rotina da aula, você já não...,acaba...,pergunta às vezes se estão compreendendo, uma palavra ou outra. Então o pessoal diz “sim”, outros, às vezes, você fica em dúvida. Às vezes, mesmo os brasileiros

não entendem, daí você já homogeneíza, né, não é uma questão de língua, é uma questão de temática, né.

Simone: Entendo. É, são questões que não são muito fáceis de tratar, na verdade, né, que a gente fica meio assim: "como tratar"?

Sandro: Sim. Mas tem questões que eu também acho que é necessário uma discussão maior entre..., algo que aponte um pouco como política da universidade. E creio que esse seminário<sup>98</sup> vai ajudar um pouco.

Simone: Sem dúvida.

Sandro: É, esperamos que sim. Porque às vezes também tem isso, você está entrando numa discussão que daí você se dá conta que ali é bem específico, você tá usando um termo, digamos, brasileiro, antes de mais nada, do português, né, e aí como é que é isso em espanhol? Daí você deveria abrir ali pelo menos um parêntese e discutir aquilo. Por exemplo, eu tava numa discussão sobre o tema da segurança alimentar, uma discussão entre alimento e comida, a distinção entre alimento e comida. Mas daí tava pensando: mas em espanhol, comida é refeição. Não tem outro sentido, comida é só refeição.

(...)

Sandro: Mas eu tenho mais preocupações de, digamos, assim, discriminar um pouco os alunos.

Simone: Tem uma coisa também de não saber como agir diante dessas situações, né.

Sandro: Sim.

Simone: De repente é necessário ter uma, uma política mesmo nesse sentido.

Sandro: Sim. Ou mesmo que não tenha política, tá, porque a política mais ou menos já é definida, mas mesmo que não tenha, você tem que ter elementos pra você se tornar aquilo. A decisão vai ser tua mas você tem uma discussão onde um vai por um lado, outro vai por outro, mas você problematiza com outro patriota isso. Genericamente, é uma coisa que eu acho interessante isso. Agora, não é nem minha área de especialidade nem nada. Quando entro em sala de aula, não fico preocupado com isso.

(excerto de entrevista, 04/07/2011)

No excerto acima, é possível perceber/constatar a dúvida do professor sobre como proceder em situações ligadas à intercompreensão e uma preocupação quanto a "diferenciar" de modo negativo os alunos hispanofalantes (*mas eu também tenho medo de tu distinguir, tirar da turma*), que seriam candidatos mais prováveis a problemas de intercompreensão em uma aula específica de curso técnico ministrada em português. O professor também levanta dificuldades frequentes em salas de aula multilíngues: como distinguir se o problema é de intercompreensão linguística? Quando se deve interpelar os alunos em sala de aula para esclarecimentos linguísticos? O professor Sandro mostra-se sensível quanto à necessidade de discutir com os alunos o uso de termos específicos da área (*tais como "alimento" e "comida": você se dá conta que ali é bem específico*).

Quanto a uma política para lidar com essas questões ligadas à incompreensão nas práticas de ensino, é possível inferir algumas interpretações/visões a partir da fala de Sandro: a) uma percepção quanto à existência de uma norma implícita, quando afirma que "mesmo que não tenha política, tá, porque a política mais ou menos já é definida"; b) um entendimento de que mesmo havendo uma "política mais ou menos definida", lidar com essas questões é uma "escolha" do professor à medida que não há diretrizes claras na própria universidade nesse sentido (*é necessário uma discussão maior entre...*,

<sup>98</sup> O professor se refere ao I Seminário de Bilinguismo e Educação Bilíngue, descrito na seção 3.4.

*algo que aponte um pouco como política da universidade); c) a necessidade de criação de um espaço de discussão onde se possa tratar dessas questões ligadas às práticas de ensino multilíngue (A decisão vai ser tua mas você tem uma discussão onde um vai por um lado, outro vai por outro, mas você problematiza com outro patriota isso) e que dê subsídios ao professor para que ele possa agir melhor sobre essas situações (mas mesmo que não tenha[uma política], você tem que ter elementos pra você se tornar aquilo).*

Já no fechamento de nossa conversa, Sandro marca a sua posição de professor de disciplina específica que se interessa pela questão linguística na universidade, mas que não é um especialista em ensino de línguas (*Genericamente, é uma coisa que eu acho interessante isso. Agora, não é nem minha área de especialidade nem nada. Quando entro em sala de aula, não fico preocupado com isso*). Chama a atenção aí o entendimento implícito de que questões de "língua" devem ser tratadas pelo (ou são assunto para o) professor de língua.

Com relação ao aspecto linguístico, a proposta não contempla nenhum tipo de planejamento relativo à preparação/formação de professores e ao desenvolvimento pedagógico da proposta. Ou seja, estamos falando, de um lado, num plano de conscientização/reflexão sobre a complexidade do contexto com o qual esses professores têm de trabalhar, e de outro, no aspecto prático de como lidar com as práticas bilíngues de sala de aula. A materialização desses objetivos poderia tomar corpo por meio de um trabalho de reflexão e formação de professores e atores para atuar nesse complexo contexto multilíngue.

A questão da intercompreensão também traz à tona a discussão sobre a proficiência desejável e necessária para atuar nesse contexto, se pensamos em um profissional mais preparado para lidar com tais questões em sala de aula e para avaliar alunos em língua adicional.

Lo mas importante para mi es que los profesores tengan la obligacion de aprender los idiomas contrarios para que así puedan entender como uno piensa em su idioma. Esta es de la única manera em que podran tener la propiedad de corregir nuestro pruebas, de poder evaluarnos.

(Santiago, aluno de Relações Internacionais - excerto de entrevista)

Se por um lado, o discurso oficial da proposta educacional aponta para a formação de um ambiente de educação superior bilíngue baseado na construção conjunta do conhecimento, nas práticas decorrentes da configuração do cenário acadêmico atual, o que vemos é que elas exigem que os alunos aprendam e usem os dois

idiomas (tanto no âmbito burocrático quanto nas práticas de ensino, que incluem todas as atividades de ensino-aprendizagem e de avaliação), mas o mesmo não se aplica a professores e funcionários. Ou seja, esse contexto, que contribui para a exposição de alunos a práticas bilíngues e biletreadas no âmbito burocrático e no âmbito de ensino (ou seja, os alunos têm que assistir aulas, ler textos, assistir, produzir e apresentar trabalhos e fazer testes em ambas as línguas) apontam para a existência de uma política linguística implícita, que é: os alunos precisam ser bilíngues, mas os professores e funcionários, não.

Em nota de diário de campo em meus primeiros dias na universidade, uma professora argentina visitante afirmou: “se quiser fazer uma universidade bilíngue, os professores também têm que ser bilíngues. Não podemos cobrar isso só dos alunos” (Diário de campo 01/07/2011). O bilinguismo foi tema também em reuniões para discutir o estatuto da universidade que se encontrava em elaboração, ocasião em que um professor brasileiro da área de Economia afirmou que os alunos tinham por obrigação “virar-se” na língua adicional para compreender suas aulas, já que a eles cabia fazer um movimento nessa direção. Outros sinalizaram, através da observação e de sua própria experiência com as questões de intercompreensão em língua adicional/estrangeira, que seria importante pensar em um “modo conjunto” de tratar o tema, tal como o professor Sandro.

Enquanto não há delineada uma política ou mesmo diretrizes de como tratar a questão, o que se impõe é uma política *de facto*, expressa através do dia-a-dia da sala de aula dos professores, em um plano mais individual.

Ao longo do trabalho de campo, o bilinguismo foi tema de discussão em distintos momentos nas reuniões de professores, especialmente durante os encontros de discussão do estatuto da universidade. Essa questão, mais frequentemente discutida pelos professores de línguas, seja em interações mais informais, seja em reuniões de grupo de trabalho, apareceu mais explicitamente formulada para o conjunto de professores de distintas áreas em uma reunião sobre o estatuto da universidade. Na ocasião, a professora Carla divulgou para o grupo o I Seminário de Bilinguismo e Educação Bilíngue, evento especialmente organizado para repensar/discutir o bilinguismo na UNILA:

Já no final da reunião, alguns professores levantam e movimentam-se para deixar a sala. A professora Carla levanta e avisa aos professores do Seminário que acontecerá em breve na Universidade.



Carla: (...) dia 8 de julho vai acontecer o primeiro Seminário Bilinguismo e Educação Bilíngue na UNILA. É muito importante (...) esse seminário vai fazer um documento para pensar realmente a política linguística da universidade, que se diz bilíngue. Então, foi uma discussão que a gente já teve em diversas reuniões sobre bilinguismo, sobre que nível queremos que os alunos tenham, o que é que eles vão ver, o que eles precisam saber no ensino de português e de espanhol, até que ponto nós queremos alcançar, será que é suficiente só a compreensão para as primeiras aulas, ou se queremos que eles escrevam seus trabalhos na outra língua. Então é importante que todos os alunos, toda a comunidade da UNILA participe.

Após a fala da professora, a então coordenadora do setor de línguas, Luísa, complementa a fala de Carla, dizendo:

Luísa: (...) aquela questão que o [professor] João levantou na reunião, até a forma como eles aprendem, quer dizer, não é só falar o que é a que gente quer...Tem toda uma preocupação com interculturalidade, com formas de aprendizados, que tem que ser incluído nesse seminário, então é fundamental pra gente os relatos dos colegas: como é que está sendo viver educação bilíngue em sala de aula? Como é que os professores estão se virando para dar aula em português, em espanhol, em portunhol? Como é que está sendo a relação dos alunos, eles estão se entendendo, não estão se entendendo, no primeiro semestre se entendem menos, no segundo mais? A gente precisa disso pra fazer o nosso estatuto linguístico também.

A fala de Carla anuncia o evento como um espaço para discutir "a política linguística da universidade, que se diz bilíngue" e coloca de modo mais explícito e em termos práticos alguns aspectos relacionados à construção dessa política (*que nível queremos que os alunos tenham, o que é que eles vão ver, o que eles precisam saber no ensino de português e de espanhol, até que ponto nós queremos alcançar, será que é suficiente só a compreensão para as primeiras aulas, ou se queremos que eles escrevam seus trabalhos na outra língua*). Além dessas questões, Carla também pontua as diferentes formas de aprendizados envolvidas (*a forma como eles aprendem, quer dizer, não é só falar o que é a que gente quer...Tem toda uma preocupação com interculturalidade, com formas de aprendizados*). A partir daí, a professora solicita a contribuição dos professores com relação às suas práticas, para subsidiar as discussões do Seminário, perguntando como está sendo a experiência em sala de aula (*como é que está sendo viver educação bilíngue em sala de aula? Como é que os professores estão se virando para dar aula em português, em espanhol, em portunhol? Como é que está sendo a relação dos alunos, eles estão se entendendo, não estão se entendendo, no primeiro semestre se entendem menos, no segundo mais?*).

Nesse sentido, a discussão sobre bilinguismo aparece como uma demanda no contexto acadêmico e o citado evento se apresenta como um espaço para discussão de aspectos ainda não contemplados pela proposta oficial. Tais ações, ocorrendo ora num plano individual, ora num plano mais coletivo, colocam o foco sobre a agentividade dos atores na implementação e (re)definição da política linguística, que, assumindo uma

posição mais ativa, encontram espaços para refletir sobre seu papel no contexto de ensino. Nas palavras da professora Rosa (professora de ELA e de PLA), “tudo depende de nós, que estamos fazendo acontecer. E tem algumas pessoas muito legais, e muito comprometidas, que estão fazendo um trabalho muito bom e estão contagiando as outras pessoas mais indiferentes” (Diário de campo, 13/06/2011).

É nessa perspectiva que Shohamy (2006, p. 76) propõe a **política de educação linguística** (*language education policy*) como um mecanismo para “transformar ideologia em prática ou prática em ideologia”:

Política de educação linguística (PEL) se refere a um mecanismo usado para criar práticas linguísticas *de facto* em instituições educacionais, especialmente em sistemas educacionais centralizados. A PEL é considerada uma forma de imposição e manipulação da política linguística, à medida que é utilizada por aqueles com autoridade para transformar ideologia em prática por meio da educação formal. Ainda assim, às vezes, a PEL é também utilizada como um mecanismo de baixo para cima, enraizado para negociar, demandar e introduzir políticas linguísticas alternativas. Portanto, a PEL é outro mecanismo por meio do qual se tem a intenção de transformar ideologia em prática ou prática em ideologia.<sup>99</sup>

Equilibrar o status das línguas na implementação de uma proposta educacional bilíngue passa, entre outros aspectos, pela circulação mais equilibrada de textos nas duas (ou mais) línguas, de modo que se criem oportunidades de formação de um ambiente linguístico equilibrado, 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 em a) uma distribuição mais equilibradas das línguas através de programas de disciplinas que contemplassem o português e o espanhol de modo mais igualitário/equilibrado; b) a presença mais equilibrada de professores falantes de português e professores falantes de espanhol, sendo muito desejável que os professores fossem, como os alunos, orientados ao bilinguismo; c) a leitura e discussão de textos em ambas as línguas e a elaboração de instrumentos de avaliação nas duas línguas.

Nesse sentido, parece-me que a tarefa de conceber tais políticas passaria, sem dúvida, por (re)pensar determinados aspectos implicados nas relações linguísticas,

---

<sup>99</sup> Language education policy (LEP) refers to a mechanism used to create *de facto* language practices in educational institutions, especially in centralized educational systems. LEP is considered a form of imposition and manipulation of language policy as it used by those in authority to turn ideology into practice through formal education. Yet, at times, LEP is also used as a bottom-up, grassroots mechanism to negotiate, demand and introduce alternative language policies. Thus, LEP is another mechanism through which ideology is meant to turn into practice or practice into ideology.

como, por exemplo, a própria noção de linguagem, o conceito de multilinguismo, a forte cultura linguística monolíngue cultivada no âmbito latino-americano, as relações de poder implicadas nas práticas discursivas, alguns dos quais discuto ao longo do texto. Assim, entendemos que a proposta institucional carece de uma definição clara de linguagem, bem como do grau de bilinguismo que se deseja atingir, diretrizes essenciais para as práticas nesse contexto.

Além disso, no caso da UNILA, se se quer atingir as metas/objetivos de ensino e produção de conhecimento propostos, nos parece essencial levar em conta os relevantes delineamentos que os autores sociais envolvidos dão (aos “papéis” desempenhados pelas) línguas nesse cenário para que assim seja possível a criação de espaços onde floresça o bilinguismo. São os autores, através de suas práticas, que coconstroem a política linguística da universidade, atribuindo (valores a essas línguas e práticas) mais ou menos importância às práticas circulantes e logo atribuindo valor às línguas e a sua circulação, o que, por consequência, significa atribuir valor aos sujeitos que as falam e os discursos que através delas são veiculados. Se o objetivo da universidade é uma produção de conhecimento compartilhada, baseada nos princípios da interculturalidade e da interdisciplinaridade, parece-nos essencial refletir sobre o status das línguas e seu papel na organização social dos sujeitos. Nessa perspectiva, linguistas e professores deveriam trabalhar lado a lado com planejadores de políticas e usuários de línguas para preencher os espaços ideológicos e implementacionais abertos pelas políticas linguísticas multilíngues.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo esta dissertação retomando as perguntas de pesquisa, apresentadas na seção 3.2, e respondendo-as a partir dos dados discutidos ao longo do trabalho e das análises desenvolvidas no capítulo anterior. Em seguida, reflito sobre as políticas linguísticas no cenário acadêmico da UNILA, apontando algumas possíveis implicações deste estudo para a implementação da política linguística no contexto pesquisado e apresentando algumas contribuições teóricas para a pesquisa na área, bem como sugestões para futuros trabalhos nesse contexto institucional acadêmico.

Primeiramente, respondendo às subperguntas 1.1 e 1.2 juntas, relacionando textos e práticas (atividades) desenvolvidas em cada âmbito. Na sequência, e a partir do conjunto das duas questões, respondo à primeira pergunta, tratando das relações de *status* observadas a partir desses textos e práticas.

### **1. *Quais são as relações de status entre as línguas observadas no ambiente linguístico na Universidade?***

#### *1.1. Que atividades são desenvolvidas pelos participantes e em que língua(s),*

- a) em âmbitos de ensino (no evento aula)?*
- b) em âmbitos burocráticos?*
- c) em âmbitos não institucionais?*

#### *1.2 Que textos permeiam essas atividades e em que língua(s) se apresentam?*

- a) em âmbitos de ensino (no evento aula)?*
- b) em âmbitos burocráticos?*
- c) em âmbitos não institucionais?*

No âmbito do ensino, foram observados basicamente três espaços: aula, reuniões de professores e reuniões de grupos de pesquisa e extensão. Entendo "aula" como um evento composto de várias atividades. No caso dos professores, entre as principais atividades estão: preparar e ministrar aulas; preparar, aplicar e corrigir testes; orientar alunos para a realização de trabalhos; participar de reuniões relativas à sua área; ler, discutir e sugerir mudanças no estatuto da Universidade; conduzir o trabalho de alunos em grupos de pesquisa ou extensão, conduzir atividades de projetos de extensão, entre outras. No caso dos alunos, algumas das atividades são: ler e discutir textos, discutir com colegas para realizar uma tarefa, pesquisar em livros e na internet, ouvir canções e ver filmes para cumprir uma tarefa, preparar trabalhos orais e escritos com colegas, apresentar trabalhos oralmente em grupo, fazer produções escritas, fazer

provas, esclarecer dúvidas com o professor ou com os colegas, participar de grupos de pesquisa ou de extensão, entre outras.

Nesse âmbito, os textos que permeiam as atividades descritas acima são: programas de disciplinas, tarefas didáticas, livros, artigos, monografias, dissertações, polígrafos, testes, mapas, filmes, canções, reportagens, trabalhos em arquivos Power Point, etc. Durante o período da pesquisa, a língua majoritária era o português, em grande parte porque a maior parte dos professores e dos alunos era de brasileiros. Muitos desses professores brasileiros não falavam espanhol, o que tinha implicações na preparação de bibliografia e de textos para ser trabalhados em aula, que eram, basicamente, na língua dos docentes. Entre os alunos, durante as atividades em sala de aula de turmas mistas de hispanofalantes e brasileiros, as duas línguas circulavam mais nas práticas orais (normalmente cada um usando sua língua de origem): alunos perguntavam ao professor sobre conteúdos em português e espanhol, conversavam entre si nas duas línguas, faziam e apresentavam trabalhos nas duas línguas. No entanto, quando o professor era brasileiro, normalmente, a maior parte dos textos escritos e orais (programa da disciplina, textos da bibliografia, provas, ministrar aula, entre outros) eram em português. Tais textos, como mobilizadores das práticas, serviam de gatilho para propostas de trabalho em sala de aula, e, estimulavam respostas em português.

No âmbito burocrático, entre as principais atividades estão: no caso dos professores, assinar contratos, submeter projetos de pesquisa e extensão, encaminhar pedidos de bolsas para estudantes desses projetos, etc. Já os alunos fazem matrículas, solicitam auxílio (moradia, transporte, refeição ou bolsa-auxílio) junto à Secretaria de Assistência Estudantil, assinam termos de compromisso, assinam contratos de bolsa de iniciação científica, abrem conta no Banco do Brasil (bolsistas), entre outras atividades. Durante o período desta pesquisa, não havia nenhum funcionário da universidade fluente em espanhol, de modo que todas as interações nesse âmbito envolviam sempre o português. Dentre os textos que circulavam, permeando as atividades burocráticas, estão: termos de compromisso, cadastro socioeconômico, formulário de matrícula, portarias, contratos, etc. Os alunos também recebiam muitos informes via email. Textos do âmbito burocrático também eram afixados nos murais do campus.

No âmbito de socialização, que compreende espaços em que as interações são menos monitoradas, os idiomas circulam mais livremente, em especial as línguas portuguesa, espanhola e guarani (esta última em textos orais). Durante o período de observação, as práticas de linguagem incluíram, em grande parte, a conversa cotidiana e

interações relacionadas ao convívio social no campus e nas Moradias Estudantis. Também ocorreram ocasionais eventos culturais, como saraus temáticos e apresentações teatrais nas Moradias. Nas áreas de acesso comum do campus, havia muitos cartazes de divulgação de palestras, de eventos, de cursos, de apresentações/atividades de grupos de extensão, de debates, etc., em português e espanhol, normalmente expostos em murais, assim como textos do âmbito burocrático, como informes administrativos diversos dirigidos aos estudantes, comunicados da Secretaria de Assistência Estudantil, entre outros. No campus, os textos apresentavam-se nas duas línguas, mas com predomínio do português. Nas Moradias, a presença das línguas era mais equilibrada nos textos escritos, no entanto, o português era mais presente entre os textos formais e ligados ao âmbito burocrático, enquanto o espanhol aparecia frequentemente em textos manuscritos, figurando como uma produção dos próprios alunos.

Retomo agora a pergunta 1, para respondê-la incluindo as respostas às duas subperguntas 1.1 e 1.2:

**1. *Quais são as relações de status entre as línguas observadas no ambiente linguístico na Universidade?***

Como exposto no capítulo 4, a análise dos dados gerados a partir da observação participante durante o primeiro semestre de 2011 no âmbito acadêmico demonstra que o português e o espanhol são as línguas oficiais da PL da UNILA e que permitem largamente a prática do *code-switching* nas ações sociais no ambiente acadêmico. São também os idiomas usados como meios de instrução. As duas línguas majoritárias dividem espaço com outros idiomas, como o guarani, o quéchua, o aimará e línguas minoritárias, como línguas de imigração (italiano, alemão, árabe, etc.), também presentes na comunidade acadêmica. O guarani é numericamente representativo e, apesar de não estar entre as línguas oficiais da Universidade, é usado em grande parte pela comunidade de estudantes paraguaios, em diferentes práticas sociais, principalmente no âmbito de socialização.

Observou-se que o português é a língua de maior *status*, devido ao uso do idioma na maior parte das práticas sociais, principalmente nos âmbitos burocrático (no caso dos alunos, por exemplo, para fazer matrícula, solicitar o auxílio ao Programa de Assistência Estudantil, ler e assinar um termo de compromisso, um contrato de bolsa de iniciação científica, etc.) e de ensino (no caso dos alunos, assistir aulas, participar de tarefas, ler textos, fazer provas, etc.) e de sua presença nos textos que circulam nessas

práticas. Um fator que aponta para o alto *status* do idioma nesse ambiente educacional é a maioria numérica de brasileiros falantes de português (número de alunos: ver capítulo 4), principalmente com relação ao corpo docente (número de docentes: ver capítulo 4) que, nas suas práticas, usa largamente o português.

**2. *Como o que foi observado no cenário pesquisado se relaciona com o projeto acadêmico bilíngue expresso na documentação oficial da UNILA, com relação ao status das línguas?***

Primeiramente, saliento alguns pontos que se destacaram na análise da política bilíngue da Universidade, a partir da análise do material documental, como expus no capítulo anterior. Dentre eles estão: a menção explícita à igualdade numérica entre falantes de espanhol e de português (50% de falantes de cada língua), bem como práticas de ensino nas duas línguas; 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.

A análise dos dados, no entanto, indica que, no período em que a pesquisa foi desenvolvida, não havia equitabilidade entre falantes de português e de espanhol, principalmente entre os professores, e que a maior parte dos textos que mobilizavam as práticas era produzida em língua portuguesa, o que teve implicações nas relações de *status* entre as línguas. O próprio material documental da Instituição foi elaborado majoritariamente em português, o que constitui um ato de legitimação dessa língua sobre as demais no meio acadêmico.

Nas práticas de ensino, o reflexo desse *status* foi que os alunos hispanofalantes tornam-se mais expostos à língua do outro, o que lhes deu possibilidade de acesso a múltiplas práticas sociais em português e os levou, aparentemente, a desenvolver proficiência na língua adicional mais rapidamente do que os brasileiros. Do mesmo modo, essa exposição proporcionalmente menor dos alunos brasileiros à língua espanhola lhes deu possibilidades mais restritas de acessar práticas sociais que circulavam nessa língua.

Apesar de ser um elemento importante na construção de um ambiente multilíngue de línguas majoritárias, a proporção numérica não garante a qualidade do

bilinguismo. Os objetivos da PL da UNILA pressupõe um bilinguismo que permita aos sujeitos transitar por diferentes práticas sociais no âmbito latino-americano. Nesse caso, outros fatores, tais como o grau de bilinguismo dos professores, a circulação de materiais didáticos em ambas as línguas e sua incorporação no currículo, um sistema de avaliação da implementação da própria política linguística, entre outros, seriam demandados para a construção desse ambiente multilíngue. Os elementos supracitados não estão presentes na política linguística da Universidade expressa no material documental. Outro pressuposto para a construção desse ambiente, que não é mencionado com clareza na proposta educacional, é o fator de resultado linguístico (Baetens Beardsmore, 2009), ou seja, uma formação linguístico-discursiva dos participantes voltada a uma bilinguismo mais pleno, que se configura como um elemento essencial para a viabilização da multiculturalidade e da interdisciplinaridade no projeto pedagógico acadêmico, como forma de dar aos atores possibilidades de transitar por práticas diversas, em ambas as línguas e cruzando diferentes áreas do conhecimento. Ou seja, para que se possa viabilizar uma abordagem multicultural integradora, os atores envolvidos precisam circular amplamente nas duas línguas para tomar parte em diferentes práticas bilingüadas.

Ao longo do presente texto, procurei relatar de modo conciso o trabalho realizado nesta pesquisa de caráter etnográfico, cujo objetivo foi observar a construção das relações de *status* entre as línguas no cenário pesquisado, ou seja, investigar a função e presença dos idiomas no âmbito acadêmico, focalizando a circulação dos textos (conectada a práticas de letramento), e o modo como essa circulação, levada a cabo pelos participantes, constitui o ambiente linguístico acadêmico. Num plano mais amplo, buscou-se compreender de que modo a proposta educacional institucional pode ser atualizada na circulação das línguas e na construção do ambiente linguístico nesse cenário.

Para realizar a investigação, alinhei-me à área da política e planificação linguística (RICENTO, 2006; SHOHAMY, 2006; COOPER, 1989), campo teórico de natureza inter e transdisciplinar que estuda a ação humana sobre as línguas, considerando que as relações linguísticas que permeiam as práticas sociais são únicas e complexas.

Acredito que uma das contribuições deste trabalho é a descrição da diversidade linguística e das relações de *status* entre as línguas em um ambiente educacional multilíngue de ensino superior, localizado em região de fronteira e voltado a uma



proposta de integração latino-americana que propõe o português e o espanhol como línguas majoritárias e de mesmo *status*. Ao buscar observar como os participantes coconstroem a política linguística proposta nesse cenário, este trabalho buscou contribuir com mais subsídios para a reflexão sobre a elaboração e implementação de políticas linguísticas no âmbito latino-americano.

No estudo das práticas efetuadas pelos atores sociais nesse cenário acadêmico, esse trabalho buscou refletir sobre como se relacionam, em ambientes educacionais, a presença das línguas nas práticas letradas e a vitalidade dos idiomas no meio educacional, e que valores linguísticos estão em jogo, na constituição das relações de *status* entre as línguas. Entendo que essas relações são atravessadas por questões de poder e de luta simbólica (BOURDIEU, 1998). Desse modo, acredito que tais relações de *status* devam ser objeto de reflexão e análise durante a elaboração e a implementação de PLs multilíngues, para abrir possibilidades de circulação mais equilibrada das línguas, não apenas em documentos oficiais, no âmbito burocrático, mas também em práticas sociais de nível micro (nas interações em sala de aula, entre grupos, entre alunos, entre professor e aluno(s), etc.).

Entendemos que a questão linguística é fundamental e estratégica para o desenvolvimento e integração regional. Nesse caso, um processo de implementação da política linguística mais informado sobre as relações entre as línguas ajudaria a UNILA a consolidar o bilinguismo como um dos pilares de sua proposta acadêmica. Contribuiria, ademais, para concretizar as metas de desenvolvimento e integração regional, além de trazer benefícios aos participantes, no sentido de lhes dar possibilidade de acesso a inúmeras práticas sociais que envolvem a língua do outro. Muito além desse capital simbólico está, porém, a possibilidade de desenvolver um entendimento intercultural entre línguas que, historicamente, construíram trajetórias monolíngues e distantes.

Outros aspectos, que não foram contemplados nesta pesquisa, foram apontados de modo recorrente nos discursos dos participantes ao longo do trabalho, relacionados principalmente a questões de intercompreensão nos três âmbitos observados e questões concernentes à integração entre os participantes. Essas questões constituem temas para futuros estudos sobre esse cenário.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADREY, Jean-Bernard. *Discourse and Struggle in Minority Language Policy Formation: Corsican Language Policy in the EU Context of Governance*. Great Britain: Palgrave Macmillan, 2009.

APPADURAI, Arjun. *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.

ARONIN, Larissa; SINGLETON, David. Multilingualism as a New Linguistic Dispensation. *International Journal of Multilingualism*, v5 n1 p1-16 Jan 2008. Routledge, Philadelphia.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. The diversity of multilingualism. *The International Journal of the Sociology of Language*. N.º 205, ano 2010. p. 1-5.

BAKHTIN, Mikhail [VOLOCHÍNOV]. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 13ª edição. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

BALDAUF JR, Richard. Rearticulating the Case for Micro Language Planning in a Language Ecology Context. *Current Issues in Language Planning*, n.7, v.2, p. 147-170, 2006.

BAKER, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4ªed. Cleveon: Multilingual Matters Ltd, 2006.

BARBOSA, Rubens A. *Mercosul e Integração Regional*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

BAYNHAM, Mike; PRINSLOO, Mastin (Eds) *The future of literacy studies*. Great Britain: Palgrave Macmillan, 2009.

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.

BHABHA, Homi. Disseminação. *O tempo, a narrativa e as margens da nação moderna e O Pós-colonial e o Pós-moderno. A questão da agência*. In: \_\_\_\_\_. *O local da cultura*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1998, p. 198-238 e 239-273.

BORTOLINI, Letícia S. *Letramento em uma escola de educação bilíngue na fronteira Uruguai-Brasil*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

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

BROVETTO, C.; GEYMONAT, J.; BRIAN, N. *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*. Montevideo: ANEP-CEP, 2007.

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

CANAGARAJAH, Suresh. *A geopolitics of academic writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2002.

\_\_\_\_\_. Ethnographic Methods in Language Policy. In: Ricento, Thomas (Ed.) *An introduction to language policy: Theory and method*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006. p. 153-169.

\_\_\_\_\_. After disinvention: possibilities for communication, community and competence. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. *Disinventing and reconstituting languages*. Reino Unido: Multilingual Matters, 2007. p. 233-239.

CARVALHO, Simone. *Políticas Linguísticas no Brasil*. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre.

CARVALHO, Simone; SCHLATTER, Margarete. Ações de difusão internacional da língua portuguesa. *Cadernos do IL*. Porto Alegre, n.º 42, junho de 2011. p. 260-284.

CENOZ, Jasone; GORTER, Durk. Introduction. Trilingualism and minority languages in Europe. *The International Journal of the Sociology of Language*. N.º 171, 2005. p. 1-6.

COBARRUBIAS, Juan. Ethical issues in status planning. In: COBARRUBIAS, Juan; FISHMAN, Joshua (Eds). *Progress in Language Planning: International Perspectives*. Berlin: Mouton, 1983. p. 41-86.

COOPER, Robert L. *Language planning and social change*. Avon: Cambridge University Press, 1989.

CRISTOFOLI, Maria Silvia. *Políticas de línguas estrangeiras na educação básica: Brasil e Argentina entre avanço, percalços*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, RS.

DURANTI, A. *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ERICKSON, F. *Qualitative Methods*. In: LINN, R. L.; ERICKSON, F. (Org.) *Research in Teaching and Learning*, v.2: Quantitative methods, qualitative methods. New York: American Educational Research Association, 1990. p. 75-194.

FAIRCLOUGH, Norman. *Critical discourse analysis*. 2ª edição. Harlow, England: Longman, 2010.

FISHMAN, J. A. *Do not leave your language alone: the hidden status agendas within corpus planning in language policy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006a.

\_\_\_\_\_. Language policy and language shift. In: Ricento, T. (Ed.) *An introduction to language policy: Theory and method*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006b. p. 311-328.

GARCÍA, Ofelia. Teaching Spanish and Spanish in teaching in USA: integrating bilingual perspectives. In: HÉLOT, Christine; MEJÍA, Anne-Marie De (Eds.). *Forging Multilingual Spaces: Integrated Perspectives on Majority and Minority Bilingual education*. Reino Unido: Multilingual Matters, 2008. p. 31-57.

\_\_\_\_\_. *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.

GRENFELL, Michael; BLOOME, David; HARDY, Cheryl; PAHL, Kate; ROWSELL, Jennifer; STREET, Brian. *Language, ethnography and education: Bridging new literacy studies and Bourdieu*. New York: Routledge, 2012.

GRIMSON, Alejandro. Introducción. *Fronteras políticas versus fronteras culturales? e El puente que separó dos orillas. Notas para una crítica del esencialismo de la hermandad*. In: \_\_\_\_ (org). *Fronteras, naciones e identidades*. Buenos Aires, Ciccus/La Crujía, 2000, p. 9-40 e 201-231.

GUPTA, Akhil. “Imagining nations”. In: NUGENT, David and VINCENT, Joan. *A Companion to the Anthropology of Politics*. Oxford, Blackwell, 2007, p. 267-281.

HAMEL, R. E. Direitos linguísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. In: Oliveira, G. (Org.). *Declaração universal dos direitos linguísticos: novas perspectivas e política linguística*. Campinas: Mercado de Letras, 2003a.

\_\_\_\_\_. Regional blocs as a barrier against English hegemony? The language policy of Mercosur in South America. In: Maurais, Jacques & Morris, Michael A. (Eds.) *Languages in a Globalising World*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003b. Disponível em [http://uam antropologia.info/web/articulos/2003\\_hamel.pdf](http://uam antropologia.info/web/articulos/2003_hamel.pdf). On line version: p. 1-28.

HANKS, William. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008.

HEATH, Shirley; STREET, Brian. *On ethnography*. Approaches to language and literacy research. New York: Teachers College Press, 2008.

HELLER, Monica. *Crosswords: language, education and ethnicity in French Ontario*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003.

\_\_\_\_\_. (Ed.) *Bilingualism: a social approach*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

HILL, Lloyd. The decline of academic bilingualism in South Africa: a case study. *Language Policy Journal*. Springer Netherlands Publisher, 2009. Vol. 8, p. 327-349. Disponível em <http://www.springerlink.com/content/127q728180412470/>. Acesso em 29/04/2010.

HORNBERBER, Nancy; CORONEL-MOLINA, Serafín. Quechua language shift, maintenance, and revitalization in the Andes: the case for language planning. *The International Journal of the Sociology of Language*. N.º 167, 2004. p. 9-67.

HORNBERGER, Nancy. Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy. In: GARCÍA, Ofelia (Ed). *Focus on bilingual education*. Essays in honor of Joshua A. Fishman. Volume 1. Filadélfia: John Benjamins, 1991. p. 215-237.

\_\_\_\_\_. Literacy and Language Planning. *Language and Education*, 8, 1994, p. 75-86.

\_\_\_\_\_. The Continua of Biliteracy and the Bilingual Educator: Educational Linguistics in Practice. *International journal of bilingual education and bilingualism*. V. 7, N. 2&3, 2004, p. 155-171.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. La educación multilingüe, política y práctica: Diez certezas. *Revista guatemalteca de educación*. Universidad Rafael Landívar. Instituto de Lingüística y Educación. Guatemala, Año 1, Janeiro-Junho, No. 1, 2009, p. 95-138.

\_\_\_\_\_. Foreword. In: GARCÍA, Ofelia; MENKEN, Kate (Eds.) *Negotiating language policies in schools: educators as policy makers*. New York, Routledge, 2010.

HU, Guangwei. The misleading academic discourse on Chinese-English bilingual education in China. *Review of Educational Research*. Vol. 78, N. 2, June 2008. pp. 195-231.

HUANG, Futao. Policy and practice of the internationalization of Higher Education English. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 7, N. 3, Outono 2003, p. 225-240.

ILON, Lynn. Higher education responds to global economic dynamics. In: RUST, Val; PORTNOI, Laura; BAGLEY, Sylvia. *Higher Education, Policy, and the Global Competition Phenomenon*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2010. P. 15-28.

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, 2009a.

IMEA – INSTITUTO MERCOSUL DE ESTUDOS AVANÇADOS. COMISSÃO DE IMPLANTAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. *Unila: Consulta Internacional*. Contribuições à concepção, organização e proposta político-pedagógica da Unila. Publicações IMEA: Foz do Iguaçu, 2009b.

JAFFE, Alexandra. Critical perspectives on Language-in-Education policy. In: McCARTY, Teresa (Ed.). *Ethnography and Language Policy*. New York: Routledge, 2011. pp. 204-229

JALIL, Samira. Políticas linguísticas e identitárias familiares em contexto de imigração: apresentação de um projeto de pesquisa. Anais do XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Diversidades e (Des)Igualdades. UFBA, Salvador, agosto de 2011.

JOHNSON, David Cassels. Ethnography of Language Policy. *Language Policy Journal*. Springer Netherlands Publisher, 2009. Volume 8, pág. 139–159. Disponível em <http://www.springerlink.com/content/127q728180412470/>.

KAPLAN, Robert; BALDAUF, Richard. *Language Planning from Practice to Theory*. Reino Unido: Multilingual Matters, 1997.

KEMP, Charlotte. Defining multilingualism. In: RUFSEISEN, Britta; ARONIN, Larissa (Eds.). *The exploration of multilingualism*. John Benjamins Publishing Co, 2009, p. 11-26.

KLOSS, Heinz. Notes concerning a language-nation typology. In: FISHMAN, Joshua; FERGUSON, Charles; DAS GUPTA, Jyotirindra. *Language problems in developing nations*. Nova York: John Wiley, 1968.

LACOSTE, Yves (Org.); RAJAGOPALAN, Kanavillil. *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.

LOUW, Eric. Political power, national identity, and language: the case of Afrikaans. *The International Journal of the Sociology of Language*. N.º 170, ano 2004, p. 43-58.

MAR-MOLINERO, Clare; STEWART, Miranda. *Globalization and Language in the Spanish Speaking World: macro and micro perspectives*. Great Britain: Palgrave Macmillan, 2006.

MARTIN-JONES, M. and JONES, K. (Eds.). *Multilingual Literacies*. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

MAHER, Tereza Machado. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

MASON, J. *Qualitative researching*. London: Sage, 1996.

McCARTY, Teresa (Ed.). *Ethnography and Language Policy*. New York: Routledge, 2011. pp. 204-229

MENKEN, Kate; GARCÍA, Ofelia (Eds). *Negotiating language policies in schools: educators as policymakers*. New York: Routledge, 2010.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. *Política Linguística, Política Historiográfica: Epistemologia e escrita da História da(s) Língua(s) a propósito da língua portuguesa no Brasil Meridional (1754-1830)*. 2004. 220 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: *As políticas linguísticas*. São Paulo, Parábola, 2007.

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

\_\_\_\_\_. O português do século XXI e suas políticas linguísticas. Conferência proferida no *Congresso da Sociedade Internacional de PLE (CONSIPLE-2011)*, Paraguai, Assunção, 06 out. 2011.

PAULWELS, WINTER, LO BIANCO (Eds.) *Maintaining minority languages in transnational contexts*. Palgrave Macmillan, 2007.

PENNYCOOK, Alastair. *Language as a local practice*. Abingdon: Routledge, 2010.

PORTNOI, Laura; BAGLEY, Sylvia; RUST, Val. Mapping the terrain: the global competition phenomenon in higher education. In: RUST, Val; PORTNOI, Laura; BAGLEY, Sylvia. *Higher Education, Policy, and the Global Competition Phenomenon*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2010. pp. 1-13.

PURSER, Lewis. The bilingual university – General reflection on its origins, missions and functioning. *Higher education in Europe*. Vol. XXV, n.º 4, 2000. p. 451-459.

RAHMAN, Tarik. Language policy, multilingualism and language vitality in Pakistan. Disponível em [http://www-01.sil.org/asia/ldc/parallel\\_papers/tariq\\_rahman.pdf](http://www-01.sil.org/asia/ldc/parallel_papers/tariq_rahman.pdf).

\_\_\_\_\_. *Denizens of Alien Worlds: A Study of Education, Inequality and Polarization in Pakistan*. Karachi: Oxford University Press, 2004.

RICENTO, Thomas. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*. Vol. 4, n.º 2.p. 196-213, 2000.

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

\_\_\_\_\_. Theoretical perspectives in language policy: an overview. In: \_\_\_\_\_. (Ed.) *An introduction to language policy: Theory and method*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006a. Pág.3-9.

\_\_\_\_\_. *Language policy: theory and practice – An introduction*. In: \_\_\_\_\_. (Ed.) *An introduction to language policy: Theory and method*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006b. Pág.10-23.

RUST, Val; PORTNOI, Laura; BAGLEY, Sylvia. *Higher Education, Policy, and the Global Competition Phenomenon*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2010.

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.

SHOHAMY, Elana. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. Reino Unido: Routledge: 2006.

STREET, B. (2003). What's new in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*. V. 5(2), pp. 77 - 91.

\_\_\_\_\_. New literacy studies. In: GRENFELL at al. In: GRENFELL, Michael; BLOOME, David; HARDY, Cheryl; PAHL, Kate; ROWSELL, Jennifer; STREET, Brian. *Language, ethnography and education: Bridging new literacy studies and Bourdieu*. New York: Routledge, 2012. p. 27-49.

STEWART, William. Sociolinguistic Typology of Multilingualism. In: FISHMAN, Joshua (Ed). *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton Publishers, 1968.

STURZA, Eliana Rosa. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. *Ciência e Cultura* [online]. Apr./June 2005, vol.57, n.º 2. Disponível em [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S000967252005000200021&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000967252005000200021&lng=en&nrm=iso).

\_\_\_\_\_. *Línguas de fronteiras e políticas de línguas: uma história das idéias linguísticas*. Tese de Doutorado. Campinas/SP: UNICAMP, 2006.

VALDIVIEZO, Laura Alicia. “Angles make things difficult”: teacher’s interpretations of language policy and quechua revitalization in Peru. In: GARCÍA, Ofelia; MENKEN, Kate (Eds.) *Negotiating language policies in schools: educators as policy makers*. New York, Routledge, 2010, p. 72-87.

VIEIRA-ROCHA, Eliane-Terezinha (2011). Metodologia adotada para a construção do projeto universitário da UNILA. In: *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. II, núm. 5. Disponível em <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/143>. Acesso em 25 mar 2012



## **ANEXOS**

## **ANEXO I**

### **Termo de Consentimento**

**Versão português**

**Versão espanhol**



Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
 Instituto de Letras  
 Programa de Pós-Graduação em Letras  
 Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Campus do Vale  
 Av. Bento Gonçalves, 9500 – Caixa Postal 15002 – 91501-970 Porto Alegre, RS  
 Telefones para contato: Instituto de Letras – 3309-6689  
 Comitê de Ética em Pesquisa – 3308-3629



### FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO

Foz do Iguaçu, \_\_\_\_\_ de 2011.

A través de este documento, solicito su participación en el proyecto de investigación de maestría "El *status* de las lenguas en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana - UNILA", llevado a cabo por Simone da Costa Carvalho bajo la orientación de la profesora Dra. Margaret Schlatter. El proyecto en cuestión prevé observación participante y grabaciones de audio en los siguientes contextos: la enseñanza (clases), burocrático (división académica o departamento administrativo de otro tipo) y de interacciones de naturaleza institucional o no (reuniones de grupo, de investigación, residencias de estudiantes, campus, restaurante, etc) de UNILA, en Foz do Iguaçu. Se prevé también la elaboración de registros de observaciones en notas de campo y grabaciones de audio de entrevistas con estudiantes, profesores y funcionarios de la Universidad.

Este documento asegura que: **1) la identidad de los participantes será confidencial por el uso de seudónimos, 2) los datos no estarán disponibles para cualquier propósito que no esté de acuerdo con los términos de investigación, 3) las notas de campo y grabaciones de audio serán estudiadas únicamente por los investigadores involucrados en el proyecto y otros investigadores interesados en el tema, y 4) las notas de campo y las transcripciones de las grabaciones de audio serán divulgadas sólo en publicaciones científicas, académicas y presentaciones públicas para fines didácticos.**

Gracias por su cooperación. Si desea saber más acerca de mis actividades y propósitos de la investigación, o si desea aclarar cualquier duda, estoy disponible por correo electrónico: [simonecc@hotmail.com](mailto:simonecc@hotmail.com).

Atentamente,

Simone da Costa Carvalho (investigadora)

Firmando su nombre en este documento, usted acepta las observaciones y grabaciones de clases y entrevistas, manifestando su consentimiento para llevar a cabo este y otros estudios, tal como se describió anteriormente.

Nombre: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_



Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
 Instituto de Letras  
 Programa de Pós-Graduação em Letras  
 Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Campus do Vale  
 Av. Bento Gonçalves, 9500 – Caixa Postal 15002 – 91501-970 Porto Alegre, RS  
 Telefones para contato: Instituto de Letras – 3309-6689  
 Comitê de Ética em Pesquisa – 3308-3629



### TERMO DE CONSENTIMENTO

Foz do Iguaçu, \_\_\_\_\_ de 2011.

Através deste documento, solicito sua participação no projeto de pesquisa de mestrado intitulado “O status das línguas na Universidade Federal da Integração Latino-Americana”, orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margarete Schlatter sob responsabilidade da mestrande Simone da Costa Carvalho. O projeto em questão prevê observação participante e gravações em áudio nos seguintes contextos: de ensino (aulas), burocrático (secretaria de curso ou outro departamento administrativo) e de interações de caráter institucional ou não (reuniões de grupos de pesquisa, residência estudantil, campus, restaurante, entre outros) na Universidade Federal da Integração Latino-Americana, em Foz do Iguaçu. Estão previstos também registros de observações em notas de campo e gravações em áudio de entrevistas individuais com alunos, professores e funcionários da Universidade.

Este documento garante que: **1) as identidades dos participantes da pesquisa serão mantidas em caráter confidencial pelo uso de pseudônimos; 2) os dados não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixe nos termos da pesquisa; 3) as notas de campo e gravações de áudio serão estudadas somente por pesquisadores envolvidos no projeto e por outros pesquisadores interessados no tema; e 4) as notas de campo e as transcrições das gravações de áudio serão divulgadas apenas em publicações científicas, apresentações públicas acadêmicas e em salas de aula, para fins de estudo.**

Agradeço por sua colaboração. Se quiser saber mais sobre minhas atividades e propósitos de pesquisa, ou se quiser esclarecer alguma dúvida, estou à disposição pelo e-mail [simonecc@hotmail.com](mailto:simonecc@hotmail.com).

Atenciosamente,

Simone da Costa Carvalho (pesquisadora)

Assinando seu nome nesta folha, você autoriza as observações e gravações das aulas e entrevistas em que participa, atestando seu consentimento para a realização desse e de outros estudos, nos termos acima descritos.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## **ANEXO II**

### **Ficha de informações pessoais**

Aluno (português e espanhol)



Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
 Instituto de Letras  
 Programa de Pós-Graduação em Letras  
 Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Campus do Vale  
 Av. Bento Gonçalves, 9500 – Caixa Postal 15002 – 91501-970 Porto Alegre, RS  
 Telefones para contato: Instituto de Letras – 3309-6689  
 Comitê de Ética em Pesquisa – 3308-3629



## FICHA DE INFORMAÇÕES PESSOAIS

### ESTUDANTE

O objetivo desta ficha é ajudar na organização dos dados da pesquisa “O *status* das línguas na Universidade Federal da Integração Latino-Americana”, orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margarete Schlatter sob responsabilidade da mestrandia Simone da Costa Carvalho.

Preenchendo os dados abaixo, você estará cooperando, mais uma vez, com a pesquisa em questão. Vale lembrar que sua identidade será preservada na pesquisa, e que as outras informações aqui contidas serão utilizadas somente para os objetivos da pesquisa.

NOME COMPLETO: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_

CURSO E SEMESTRE: \_\_\_\_\_

ESTADO E CIDADE DE ORIGEM: \_\_\_\_\_

ONDE MORA EM FOZ DO IGUAÇU:

( ) Moradia Est. 1 ( ) Moradia Est. 2 ( ) Outro: \_\_\_\_\_

EMAIL PARA CONTATO (SE POSSUIR): \_\_\_\_\_

POR QUE ESCOLHEU ESTUDAR NA UNILA?

---



---



---



---



---



---



---



Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
 Instituto de Letras  
 Programa de Pós-Graduação em Letras  
 Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Campus do Vale  
 Av. Bento Gonçalves, 9500 – Caixa Postal 15002 – 91501-970 Porto Alegre, RS  
 Telefones para contato: Instituto de Letras – 3309-6689  
 Comitê de Ética em Pesquisa – 3308-3629



## FORMULARIO DE DATOS PERSONALES

### ALUMNO(A)

El propósito de este formulario es ayudar en la organización de los datos de la investigación "El *status* de las lenguas en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana", llevado a cabo por Simone da Costa Carvalho bajo la orientación de la profesora Dra. Margarete Schlatter.

Al rellenar el siguiente formulario, estará colaborando con la investigación en cuestión. Recuerde que su identidad será resguardada en la investigación, y la información abajo se utilizará sólo para los objetivos de la investigación.

NOMBRE Y APELLIDOS: \_\_\_\_\_

EDAD: \_\_\_\_\_

CURSO Y SEMESTRE : \_\_\_\_\_

CIUDAD Y PAIS DE ORIGEN: \_\_\_\_\_

DONDE VIVE EN FOZ DO IGUAÇU:

( ) Residencia de Estudiantes 1      ( ) Residencia de Estudiantes 2

( ) Otro : \_\_\_\_\_

CORREO ELECTRÓNICO: \_\_\_\_\_

¿POR QUÉ ELEGÍ UNILA?

---



---



---



---



---



---

## **ANEXO III**

### **Ficha de informações pessoais**

Professor (português e espanhol)





Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Letras  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Campus do Vale  
Av. Bento Gonçalves, 9500 – Caixa Postal 15002 – 91501-970 Porto Alegre, RS  
Telefones para contato: Instituto de Letras – 3309-6689  
Comitê de Ética em Pesquisa – 3308-3629



## FICHA DE INFORMAÇÕES PESSOAIS

### PROFESSOR(A)

O objetivo desta ficha é ajudar na organização dos dados da pesquisa “O *status* das línguas na Universidade Federal da Integração Latino-Americana”, orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margarete Schlatter e sob responsabilidade da mestrandia Simone da Costa Carvalho.

Preenchendo os seus dados abaixo, você estará cooperando, mais uma vez, com a pesquisa em questão. Vale lembrar que sua identidade será preservada na pesquisa, e que as outras informações aqui contidas serão utilizadas somente para os objetivos da pesquisa.

NOME: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_

ESTADO/CIDADE DE ORIGEM: \_\_\_\_\_

CURSO: \_\_\_\_\_

DISCIPLINAS (semestre 2011/1):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

EMAIL: \_\_\_\_\_



Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
 Instituto de Letras  
 Programa de Pós-Graduação em Letras  
 Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Campus do Vale  
 Av. Bento Gonçalves, 9500 – Caixa Postal 15002 – 91501-970 Porto Alegre, RS  
 Telefones para contato: Instituto de Letras – 3309-6689  
 Comitê de Ética em Pesquisa – 3308-3629



## FORMULARIO DE DATOS PERSONALES

### PROFESOR(A)

El propósito de este formulario es ayudar en la organización de los datos de la investigación "El *status* de las lenguas en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana", llevado a cabo por Simone da Costa Carvalho bajo la orientación de la profesora Dra. Margarete Schlatter.

Al rellenar el siguiente formulario, estará colaborando con la investigación en cuestión. Recuerde que su identidad será resguardada en la investigación, y la información abajo se utilizará sólo para los objetivos de la investigación.

NOMBRE Y APELLIDOS: \_\_\_\_\_

EDAD: \_\_\_\_\_

CIUDAD Y PAIS DE ORIGEN: \_\_\_\_\_

CURSO: \_\_\_\_\_

DISCIPLINAS (semestre 2011/1):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

CORREO ELECTRÓNICO: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **ANEXO IV**

### **Ficha de informações pessoais**

Funcionário (português)



Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Letras  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Campus do Vale  
Av. Bento Gonçalves, 9500 – Caixa Postal 15002 – 91501-970 Porto Alegre, RS  
Telefones para contato: Instituto de Letras – 3309-6689  
Comitê de Ética em Pesquisa – 3308-3629



## FICHA DE INFORMAÇÕES PESSOAIS

### FUNCIONÁRIO(A)

O objetivo desta ficha é ajudar na organização dos dados da pesquisa “O *status* das línguas na Universidade Federal da Integração Latino-Americana”, orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margarete Schlatter sob responsabilidade da mestrande Simone da Costa Carvalho.

Preenchendo os dados abaixo, você estará cooperando, mais uma vez, com a pesquisa em questão. Vale lembrar que sua identidade será preservada, e que as outras informações aqui contidas serão utilizadas somente para os objetivos da pesquisa.

NOME: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_

CARGO: \_\_\_\_\_

HÁ QUANTO TEMPO ESTÁ NA UNILA: \_\_\_\_\_

CIDADE/ESTADO DE ORIGEM: \_\_\_\_\_

EMAIL: \_\_\_\_\_

## **ANEXO V**

### **Questionário sobre bilinguismo na universidade**

Versão português

## Uma universidade com diferentes línguas

### Perguntas para discussão oral:

1. Como é a experiência de estudar em um ambiente multilíngue? Quais são os aspectos positivos e quais são as dificuldades?
2. Em que língua(s) você interage com os brasileiros (funcionários, professores e alunos) da UNILA? Houve mudanças nessa interação desde a sua chegada à universidade?
3. Você acha que as atividades acadêmicas e práticas de sala de aula promovem a integração das diferentes culturas e línguas na UNILA? Por quê? Que sugestões você daria para promover essa integração?
4. Em que medida você considera a UNILA uma universidade bilíngue?
5. Você acha que o projeto linguístico da UNILA deveria contemplar outras línguas além do português e do espanhol? Qual(is)? De que forma? Justifique.

### Perguntas a serem respondidas por escrito:

1. Você já teve problemas de compreensão e/ou de comunicação por causa da língua (em diferentes contextos, como sala de aula, secretaria, moradia estudantil, entre outros)? Dê exemplos.
2. Como aluno da UNILA, que tipo de habilidades linguísticas você espera desenvolver? Marque uma ou mais opções.
  - ( ) Para mim, basta ser capaz de compreender o português.
  - ( ) Espero compreender e falar português fluentemente.
  - ( ) Espero ser capaz de ler textos em português.
  - ( ) Espero ser capaz de escrever textos do dia-a-dia em português.
  - ( ) Espero ser capaz de escrever textos complexos em português (ex: artigos científicos, relatórios profissionais etc).
  - ( ) Espero poder interagir em português de maneira autônoma, em contextos acadêmicos, científicos e profissionais.
  - ( ) Outro: \_\_\_\_\_

---



---
3. Você acha que as atividades acadêmicas e práticas de sala de aula promovem a integração das diferentes culturas e línguas na UNILA? Por quê? Que sugestões você daria para promover essa integração?
4. Que sugestões você teria em relação ao futuro projeto linguístico da universidade?
5. Em que medida você considera a UNILA uma universidade bilíngue?
6. Com relação ao aspecto linguístico, que outros pontos, não contemplados nas perguntas acima, você considera importantes?