

“OLHA, EU ACHO QUE ASSIM, A GENTE FALA O PORTUNHOL PORQUE NÓS NÃO SABEMOS O ESPANHOL”: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM FRONTEIRAS MULTILÍNGUES

“Look, I believe that, we speak portunhol because we don’t know Spanish”: language policies in multilingual borders

Simone Beatriz Cordeiro RIBEIRO (UNILA)¹
Gilvan Müller de OLIVEIRA (UFSC)²

RESUMO

Em cenários fronteiriços, o movimento de línguas e de pessoas ao transpor espaços vizinhos envolve e encobre uma realidade multilíngue, muitas vezes, suprimida por práticas monolíngues. Na Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina, na cidade de Foz do Iguaçu, é visível o contato com línguas de fronteira, imigrantes, indígenas, refugiados, maternas e estrangeiras, caracterizando um multilinguismo prático. Contudo, nem sempre essa riqueza linguística é valorizada e algumas línguas acabam sendo desprestigiadas por serem consideradas línguas fáceis pela semelhança com o português, como ocorre com a Língua Espanhola, cujo incentivo a sua aprendizagem é pouco promovido e incentivado. Diante disso, este estudo objetiva refletir sobre a inserção e o ensino da Língua Espanhola nas escolas municipais iguaçuenses, no Ensino Fundamental I, em uma perspectiva de educação em línguas. Para tanto, desenvolveram-se entrevistas semiestruturadas, com equipes pedagógicas e professores, que foram analisadas a partir dos pressupostos da Sociolinguística e Políticas Linguísticas.

Palavras-Chave: Políticas Linguísticas, Práticas Linguísticas, Educação em Línguas, Ensino de Língua Espanhola, Tríplice Fronteira

ABSTRACT

In border scenarios, the movement of languages and people when transposing neighbor spaces involve and cover a multilingual reality, many times, suppressed by monolingual practices. At the triple border Brazil, Paraguay and Argentina, in the city of Foz de Iguassu, it’s visible the contact between border languages, immigrants, indigenous, refugees, mother tongues and foreign languages, characterizing a practical multilingualism. However, that linguistic wealth is not always valorized and some languages end up being depreciated because they are considerate as easy languages by the similarity with Portuguese, as it happens with the Spanish Language, whose incentive to learn is poorly promoted and encouraged. Therefore, this study aims to reflect about the inclusion and teaching of the Spanish Language at the municipal schools of Iguassu, in Elementary School I, with a perspective of languages education. For this purpose, we developed semi-structured interviews with pedagogical teams and teachers, which were analyzed from the assumptions of Sociolinguistic and Language Policies.

Keywords: Language Policies, Linguistic Practices, Languages Education, Spanish Language Teaching, Triple Border

¹ Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História; simonebcr@yahoo.com.br

² Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Departamento de Língua e Literatura Vernácula; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3668-2616>; gimioliz@gmail.com

1. Introdução

Instabilidade, transformação e movimento são alguns dos substantivos que representam o (com)viver (n)a contemporaneidade. Como a realidade está sempre em movimento, o existir pressupõe mobilização e mudança. No caso das línguas, suscita-se diversidade e reposicionamento linguístico para além das fronteiras nacionais.

Em se tratando de fronteira, o constante ir e vir propiciado pelo transpor espaços vizinhos envolve e encobre uma realidade multilíngue, muitas vezes, suprimida pelo apagamento linguístico, sobretudo, quando não há políticas linguísticas em prol do plurilinguismo.

Embora haja uma diversidade de línguas presente nas fronteiras, tal pluralidade não garante que seus convives sejam falantes bilíngues ou multilíngues. Na maioria dos casos, o quantitativo evidenciado se caracteriza por falantes monolíngues, especialmente quando essa riqueza linguística não é explorada e promovida, haja vista a ausência de políticas linguísticas que visem ao plurilinguismo. Oliveira (2016) pondera que, apesar de as fronteiras brasileiras serem multilíngues, ainda há, por parte do Estado brasileiro, pouco incentivo e valorização desse multilinguismo que, a passos lentos, caminha para o plurilinguismo.

No caso da cidade de Foz Iguaçu, Paraná, localizada na Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina, há um mosaico multilíngue permeado pela presença e pelo uso de diversas línguas, tanto estrangeiras, quando resultantes do contato com turistas e estudantes de outros países, de imigrantes (árabe, chinesa, japonesa, espanhola, entre outras), indígenas, materna, de refugiados e de fronteiras, representando estas últimas maior contato e conflito no dia a dia dos falantes dessa região de *fronteira geográfica enunciativa* (RIBEIRO, 2015), cujo fluxo contínuo propiciado pelo cruzar fronteiras evidencia o uso do português e do espanhol, bem como do guarani e do *portunhol*.

O multilinguismo propiciado na e pela interação comunicativa existente neste cotidiano fronteiriço produz e permite práticas linguísticas diversificadas e influenciadas ou não, por contextos enunciativos peculiares, como o emprego do *portunhol*, mesmo que inconscientemente, caracterizando a prática da interlíngua; do bilinguismo, às vezes passivo, e da alternância de códigos, que “nos autoriza[m] a falar de práticas linguísticas de fronteira, para além simplesmente das línguas de fronteira” (OLIVEIRA, 2016, p. 63).

Ainda que a Língua Espanhola seja conduzida pelo estereótipo de língua fácil, por ser semelhante ao português, sua utilização e aprendizagem vão além de uma gramática e de estruturas que a caracterizam como línguas próximas, há acima de tudo histórias de vida, culturas diferenciadas e práticas linguísticas diversificadas que se enriquecem por meio de contextos sociais, históricos e geográficos e das “múltiplas interações entre falantes de línguas diferentes” (OLIVEIRA, 2016, p. 63). Como atesta Calvet (2002, p. 57), “existe todo um conjunto de *atitudes*, de sentimentos dos falantes para com suas línguas, para com

as variedades de línguas e para com aqueles que as utilizam, que torna superficial a análise da língua como simples instrumento”.

Sob esta perspectiva, delineia-se um estudo com vistas a refletir a respeito do uso e do ensino da Língua Espanhola nas escolas municipais iguaçuenses, no Ensino Fundamental I, em uma perspectiva de educação em línguas que suscite nas crianças e, conseqüentemente, nos pais, nos professores, nas equipes pedagógicas e na comunidade, um maior interesse em aprender, utilizar e valorizar uma segunda língua, como também respeito e reciprocidade pela língua e pela cultura de seus vizinhos e colegas de escola.

Assim, ao discorrer sobre as fronteiras, ademais de refletir sobre o seu aspecto cartográfico e geopolítico, é preciso considerar as diversas línguas e práticas linguísticas que dão forma e transformam regiões de *fronteiras geográficas enunciativas*. Desse modo, primeiramente, tecem-se discussões que ultrapassam as demarcações geográficas e que se adentram no aspecto de fronteira enunciativa e humana a partir de perspectivas de Oliveira (2016), Sturza (2006; 2008) e Ribeiro (2015; 2017). Na seqüência, são abordadas concepções de multilinguismo (Oliveira, 2016) e políticas linguísticas para o ensino da Língua Espanhola no Brasil.

No que diz respeito às políticas linguísticas de ensino de segunda língua para crianças, serviram de base o *Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel* (2008), as proposições de Bell’Aver e Dutra (2014-2016), Picanço (2013), Chaguri e Tonelli (2013) e Ferreira (2013). Pressupostos que foram retomados na análise de trechos de algumas das entrevistas realizadas. Quanto à metodologia de pesquisa, por se tratar de um estudo de campo, realizaram-se visitas às instituições de ensino municipais iguaçuenses, observações e entrevistas com professores e equipe pedagógica.

A análise dos dados envolve a leitura e reflexão acerca de práticas linguísticas presentes nesta Tríplice Fronteira, principalmente, o emprego do *portunhol* e a concepção de domínio da Língua Espanhola por parte dos brasileiros, para em seguida refletir sobre o porquê de ensinar espanhol como segunda língua para crianças.

Portanto, suscita-se uma reflexão sobre si mesmo e sobre a ciência em uma perspectiva transgressiva e problematizadora, considerando o sujeito, as necessidades e a realidade cotidiana, pois a fronteira ademais de um marcador geográfico é um espaço representativo e transgressivo, que possibilita (re)definições de identidade e enunciações plurais que vão além de práticas monolíngues.

2. A fronteira e as práticas linguísticas

O dia a dia na fronteira é permeado pela diversidade de línguas em contato e em conflito, que se chocam nas mais variadas atividades comunicativas existentes em ambos os lados da fronteira, seja na tentativa de uso da linguagem do outro ou no apagamento linguístico, reforçado, na maioria das vezes, pelo próprio Estado, seja por políticas linguísticas de monolinguismo locais ou nacionais.

A fronteira, em sua definição estrita, representa o limite entre um território e outro, determinando monopólios, o início e o fim de uma nação. Contudo, a fronteira e a sua representação simbólica vão além de delimitações cartográficas que compõem mapas, livros de história e geografia, tratados políticos ou disciplinas escolares. O espaço fronteiriço, para quem nele vive, é mais vívido e aplicado do que traduz a literatura sobre o assunto, pois “ser da fronteira [...] é pertencer a uma comunidade de prática” (OLIVEIRA, 2016, p. 64).

Considerando que não há como desvincular o sujeito das práticas comunicativas vivenciadas nas enunciações transfronteiriças cotidianas, haja vista a “intrínseca relação entre a linguagem, os indivíduos, suas identidades e a sociedade” (VON BORSTEL, 2013, p. 3), ao transpassar as fronteiras, os sujeitos transportam consigo histórias e modos de vida diversificados, assim como línguas diferentes, o que é natural porque “o movimento de pessoas traz consigo o movimento de línguas” (OLIVEIRA e SILVA, 2017, p. 133).

Diante disso, embora seja constantemente relacionada a condições de poder, controle e separação, “a vida da fronteira, o *habitar a fronteira* [significa], para quem nela vive, muito mais, porque ela já se define em si mesma como um espaço de contato, um espaço em que se tocam culturas, etnias, línguas, nações” (STURZA, 2006, p.26 – grifos da autora). Por conseguinte,

não só vivem e habitam a fronteira diferentes comunidades linguísticas, que pluralizam os espaços nos dois lados das fronteiras [...], mas também diferentes comunidades de práticas (linguísticas), ou comunidades de fala, que usam em sua vida cotidiana mais de uma língua, em diferentes combinações” (OLIVEIRA, 2016, p. 64).

Como destaca o pesquisador citado, o uso de diferentes línguas propiciado pelo multilinguismo corresponde a uma realidade diária dos habitantes fronteiriços e, mesmo que o façam de maneira passiva ou inconsciente, estabelecem uma relação entre si nas diversas esferas comunicativas do cotidiano, pois o “espaço de enunciação é um espaço configurado por uma relação de línguas e de falantes” (STURZA, 2008, p. 2538). Dessa maneira, a linha abstrata existente entre os países “é um ‘objeto’ dito e escrito de vários modos. Podemos expressá-la como um traçado imaginário na periferia geográfica das nações, estabelecimento jurídico que separa os povos ou, ainda, ponto de junção entre nacionalidades” (CAMPIGOTO, 2006, p. 153).

Ribeiro (2015), por entender que a fronteira não é somente física ou linguística, mas sim uma mistura da cartografia e das línguas que conformam os habitantes de ambos os lados fronteiriços, utiliza-se da expressão *fronteira geográfica enunciativa* para caracterizar a enunciação existente em regiões (trans)fronteiriças. Para a autora, o conceito de *fronteira geográfica enunciativa* “desenvolve-se por meio da comunicação enquanto um representativo de vozes que entram em contato e conflito pela expressão de línguas e de culturas existentes em ambos os lados da fronteira física” (RIBEIRO, 2017, p. 3).

Assim, ademais de interesses comerciais e econômicos, o viver (n) a fronteira vai além do comércio, do turismo ou do conhecer a língua de seus vizinhos de fronteira geográfica. Pertencer a comunidades linguísticas transnacionais coloca em choque a diversidade existente em espaços nacionais

fronteiriços e, conseqüentemente, a identidade dos sujeitos que formam a comunidade, intensificando, de um lado, os preconceitos que, “ao invés de serem eliminados, serão colocados em evidência” (CAMPIGOTO, 2000, p. 17), e, de outro, o multilinguismo porque a “fluidez das relações sociais fez surgir uma fronteira significada bem mais como espaço de interações e muito menos como um território delimitado” (STURZA, 2006, p. 29).

Portanto, ao olhar de maneira mais próxima a fronteira, “vemos uma gama de fenômenos sociolinguísticos, identitários e políticos que decorrem das interações das várias comunidades linguísticas em ambiente de multilinguismo” (OLIVEIRA, 2016, p. 68), propiciando o que o autor denomina de “diferentes práticas linguísticas [que são] usadas em situações sociolinguísticas específicas” (OLIVEIRA, 2016, p.64), como, por exemplo, a interlíngua, o monolinguismo, o bilinguismo e a alternância de códigos, que podem promover o multilinguismo ou contribuir para com o apagamento linguístico, a depender das práticas e políticas linguísticas existentes no local.

3. Multilinguismo e políticas linguísticas

Embora a fronteira seja vista como “sendo uma área tão multilíngue, é ainda uma região, do ponto de vista das instituições e das políticas linguísticas, pouco plurilíngue...” (OLIVEIRA, 2016, p. 68-69). Segundo Oliveira (2016), não é porque um determinado espaço é multilíngue que o será também plurilíngue. Para o autor, este último termo se deve a “uma valorização positiva deste multilinguismo, a sua utilização como efetivo recurso para a vida das pessoas envolvidas nas práticas comunicativas em questão, para as instituições e para o país: somente neste caso falamos de plurilinguismo” (OLIVEIRA, 2016, p. 69). Isto é, pode-se dizer que o multilinguismo corresponde à presença de diversas línguas em uma sociedade ou região e plurilinguismo a sua efetivação, aceitação e uso nessa comunidade linguística.

Deste modo, percebe-se que as condições de uso, promoção e manutenção de línguas está intrinsecamente ligada às políticas linguísticas, tanto em seu planejamento quanto em sua implementação. Portanto, a política linguística ao ser definida como “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social” (CALVET, 2002, p. 145), deveria atender as necessidades da comunidade a qual se destina e, principalmente, ser pensada e elaborada em conjunto os cidadãos de maneira democrática, mas nem sempre isso acontece.

3.1 Breve traçado das políticas linguísticas em torno da Língua Espanhola no Brasil

Desde a época da colonização portuguesa, o Brasil tem passado por inúmeras políticas linguísticas de implementação, imposição e apagamento de línguas. A História registrou que a Língua Portuguesa foi a primeira Língua Estrangeira ensinada em solo brasileiro, sendo ministrada pelos jesuítas aos indígenas. Naquele contexto histórico, a língua geral de comunicação durante a extração de madeira era o tupi, mas

um ano após a expulsão dos jesuítas, em 1758, o Marquês de Pombal decretou o uso e o ensino da língua geral proibidos, determinando a Língua Portuguesa como a única língua do país, tornando uma Língua Estrangeira a Língua Oficial brasileira. Com isso, inicia-se um movimento de apagamento de línguas indígenas em benefício de uma língua única. A esse respeito, Calvet (2007) faz a assertiva de que “o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria” (CALVET, 2007, p. 11).

No que se refere à Língua Espanhola, de acordo com os dados de Salvador e Santos (2011), foi com a Reforma Capanema, em 1942, que a mesma passou a fazer parte do currículo escolar brasileiro e em meados de 1980 passou a ser prestigiada por ser a língua vizinha dos brasileiros, porém, com a Revolução Cubana e o sentimento nacionalista em curso, o espanhol passou a ser visto como uma língua fácil, haja vista a sua proximidade com o português. Foi somente com a assinatura do Tratado do Mercosul que o espanhol passou a adquirir valor econômico e a ser prestigiado no meio escolar.

Em 1986, com a criação do Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), pelo governo do Estado do Paraná, houve uma abertura para inserir Línguas Estrangeiras a partir da diversidade étnica e cultural de cada região e a Língua Espanhola, assim como outras línguas de imigrantes, passou a fazer parte dos currículos do Sistema Educacional do Estado do Paraná. Mas somente com a Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, que o ensino do espanhol passou a ter caráter obrigatório na matriz curricular do Ensino Médio, porém, manteve-se facultativo no Ensino Fundamental.

No que diz respeito às políticas linguísticas para os anos iniciais, há algumas proposições em curso, entretanto, são de cunho, geralmente, municipal e caracterizam-se de maneira isolada e através de práticas variadas, como se verá a seguir.

3.2 Políticas linguísticas para o ensino de línguas nos Anos Iniciais

Em se tratando de políticas linguísticas para os anos iniciais, em específico no Ensino Fundamental I, que tratam da Língua Estrangeira, as pesquisadoras Bell’Aver e Dutra, durante um projeto de mestrado (2014-2016), desenvolveram um *blog*³ em que traçaram discussões sobre o ensino da Língua Inglesa nos anos iniciais e esclareceram que

[...] no que diz respeito ao ensino de LEM [Língua Estrangeira Moderna] para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, não há referências na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e nem nos PCNs sobre essa questão. Dessa forma, *os municípios* que têm assumido o financiamento e a gestão da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e que optaram pelo ensino de uma língua estrangeira nessas etapas da Educação Básica *tiveram e estão tendo de construir seus próprios currículos nessa área* (BELL’AVER e DUTRA, <http://www.teachersthinkingtogether.com/amop> - grifos nossos).

³ Denominado de AVEA (ambiente virtual de ensino-aprendizagem) e que foi nomeado pela pesquisadora como *Teachers Thinking Together* (professores pensando juntos).

Observa-se que, quando se trata de políticas linguísticas para o ensino de línguas para crianças, as Secretarias Municipais de Educação precisam planejá-las e inseri-las em seus currículos. Alguns municípios possuem seus próprios currículos, outros, como é o caso das escolas iguaçuenses, seguem currículos como o da AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná), *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais)*, ao qual as autoras citadas fazem referência em seu trabalho. Em uma leitura preliminar da 3ª Edição/2015, em sua versão digital, não foi possível identificar discussões sobre Língua Estrangeira e no sumário e na obra digital não há menções ou um capítulo que seja destinado ao ensino da mesma.

É possível visualizar em diversas pesquisas sobre o ensino de Línguas Estrangeiras nos anos iniciais diferentes focos políticos de atuação e implementação linguística: a) a não inserção de línguas estrangeiras na matriz curricular do Ensino Fundamental I, principalmente, de instituições públicas, como ocorre na cidade de Foz do Iguaçu; b) uma inserção muito bem planejada e pensada como ocorre em Cascavel, Paraná, estando presente inclusive no *Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel* (2008) em que se destaca que: “dada à relevância do ensino de língua estrangeira é que a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel optou por inseri-la na grade curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)” (CASCAVEL, 2008, p. 298); c) uma implementação mal planejada como ocorreu em Guaíra, Paraná, conforme demonstrou a pesquisa de doutorado de Ribeiro (2015), ao identificar que havia na grade municipal o ensino da Língua Inglesa, mas na prática não ocorria, uma vez que não haviam professores capacitados para ministrar a disciplina.

Diante do exposto, como não há instruções normativas relacionadas ao ensino de idiomas no Ensino Fundamental I, bem como formação em línguas nos cursos de pedagogia e magistério, observa-se que os municípios por si próprios elaboram leis e/ou tornam-se parceiros de instituições de ensino superior, de projetos e/ou escolas de idiomas para implementarem alguma Língua Estrangeira na matriz curricular do Ensino Fundamental.

Mas por que pensar e planejar uma política de ensino de línguas para crianças? Ferreira (2013) enfatiza que a justificativa para que crianças sejam submetidas à aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira

é para ter acesso a diferentes culturas existentes e que as circundam, e através dessas diferentes culturas saber valorizar e conviver com pessoas de diferentes raças, etnias, gêneros, idades, orientações religiosas e assim ensinar através da LE e poder entender a noção de cidadania e ética e que perpassam os valores culturais de cada cidadão (FERREIRA, 2013, p. 13).

Nesta perspectiva, a segunda língua não determina *status* ou privilégios de formação curricular, pois não é vista como uma aquisição para fins mercadológicos e profissionais, mas sim como um exercício de cidadania crítico que propicia transformações da e na sociedade. Picanço (2013, p. 278) alerta que a “necessidade de se aprender um LE por razões mercadológicas é efeito de uma prática social discursiva,

portanto um produto das manifestações culturais e sociais que nos condicionam e nos submetem como sujeitos desses mesmos discursos”.

Sendo assim, é preciso questionar as políticas linguísticas que são apresentadas ou impostas, exigindo que sejam planejadas em conjunto com a comunidade e, principalmente, considerando as particularidades da região em que serão implementadas, pois como afirma Moita Lopes (2006, p. 98) é “inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem práticas sociais que queremos estudar”. Conseqüentemente, considera-se inoportuno discorrer sobre línguas em regiões de fronteira sem situá-las no contexto e no espaço temporal em que estão inseridas e, sobretudo, sem a participação da comunidade.

4. O percurso investigativo: do local para o global ou do global para o local?

O presente estudo corresponde a uma pesquisa de natureza aplicada, cuja investigação *in loco* contou com a coleta de dados a partir da observação, da elaboração e da aplicação de um roteiro semiestruturado composto de 66 questões, divididas em 4 campos: A – Dados pessoais e socioculturais; B – Atitudes; C – Didático, pedagógico e curricular; e D – Função (escala de bem, regular e mal). As 19 (dezenove) entrevistas realizadas e que compõem a primeira etapa da pesquisa, foram gravadas e transcritas.

O estudo se ajusta em análises qualitativas e quantitativas obtidas através da inter-relação com a cultura local e estrangeira, a partir de reflexões sobre o contato e o ensino da Língua Espanhola na cidade de Foz do Iguaçu, localizada na Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina.

Definiu-se como foco de investigação o âmbito de ensino municipal iguaçuense que compreende o Ensino Fundamental I, por representar um campo diferenciado de planejamento e implementação de políticas linguísticas de ensino de línguas, isto é, como cada município conta com suas próprias particularidades ao propor ou não políticas de inserção de línguas estrangeiras em suas matrizes curriculares, optou-se por verificar se havia alguma língua estrangeira que compunha a grade de disciplinas das escolas iguaçuenses e como se deu a sua escolha.

Foz do Iguaçu conta com 51 instituições de ensino municipais, no que diz respeito ao Ensino Fundamental I, e na primeira etapa da pesquisa foram visitadas 11 escolas. Nestas realizaram-se 19 entrevistas com representantes da coordenação e com professores que têm ou já tiveram alunos estrangeiros, principalmente hispano falantes. Os parâmetros de seleção dos participantes foram estabelecidos com base em propostas futuras para a inserção da Língua Espanhola no currículo escolar iguaçuense.

Ao estabelecer a pesquisa nas escolas municipais iguaçuenses e ao situar o cenário de estudo na Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina, considera-se o contexto de *fronteira geográfica enunciativa* vivenciado nesse espaço transfronteiriço e o intenso contato que os brasileiros têm com a

Língua Espanhola, principalmente, na sala de aula, uma vez que a presença de discentes hispano falantes é bem considerável. Em 2017, conforme informações de Ribeiro (2018), haviam 372 alunos de nacionalidades estrangeiras matriculadas em 41 dessas escolas municipais, sendo 315 paraguaias e 31 argentinas. Os dados demonstram que tanto profissionais da educação quanto alunos brasileiros têm contato com falantes de espanhol, situação que permitiria uma apreensão mais efetiva da Língua Espanhola como Segunda Língua pelos brasileiros, assim como possibilitaria que a Língua Materna desses discentes imigrantes, no caso do espanhol, também fossem mantidas e praticadas.

5. “*Ele não sabia falar o portunhol, daí foi que eu vi que eu realmente não falo espanhol*”: por que e para quê ensinar a Língua Espanhola como Segunda Língua para as crianças iguaçuenses?

Moita Lopes (2006), afirma que é preciso propiciar “ganhos sociais para as pessoas e melhorar sua qualidade de vida” (MOITA LOPES, 2006, p. 41). Portanto, como que o ensino de uma segunda língua poderia contribuir nessa empreitada? Em se tratando da realidade plurilinguística da Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina, como a condição de “ser da fronteira” (OLIVEIRA, 2016, p. 64) e vivenciar práticas linguísticas diversificadas podem “redesenhar o próprio *perfil identitário*” (PICANÇO, 2013, p. 278) dos cidadãos iguaçuenses e de imigrantes hispano falantes?

5.1 As Práticas linguísticas fronteiriças e a sua contribuição para a implementação de políticas linguísticas

Não obstante se evidencie massivamente que, quando se trata do ensino de Línguas Estrangeiras, a Língua Inglesa apresenta um maior prestígio entre a comunidade e os gestores políticos, pois é “vista como uma chave para abrir portas para a mobilidade social, dentro e através de fronteiras nacionais” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 135), Sedycias (2005), alerta que

A situação atual do espanhol não é muito diferente da do inglês. A posição que a língua espanhola ocupa no mundo hoje é de tal importância que quem decide ignorá-la não poderá fazê-lo sem correr o risco de perder muitas oportunidades de cunho comercial, econômico, cultural, acadêmico ou pessoal (SEDYCIAS, 2005, p. 36).

Deste modo, como também pôde ser observado por Salvador e Santos (2011), a Língua Espanhola passou a ser prestigiada e a ter valor econômico com a criação do Mercosul. Assim, dada a sua presença na América Latina e a relação entre os países desse mercado, o espanhol apresenta maiores possibilidades

de uso por ser uma língua com que os brasileiros têm um maior contato, principalmente, nas fronteiras⁴, tendo em vista que a maioria dos países fronteiriços com o Brasil falam espanhol.

Como destacado, a atenção deve estar voltada para os contextos de uso e como esses podem contribuir para a ampliação das múltiplas enunciações linguísticas existentes, neste caso, nas fronteiras que, pelo seu caráter plurilíngue, têm reforçado e destacado o frequente uso de várias línguas que, em contato e em conflito, permitem práticas comunicativas diversas, evidenciando o bilinguismo, a alternância de códigos e, principalmente, a interlíngua.

No caso dos diálogos bilíngues, estes podem se desenvolver quando o falante tem competência comunicativa nas duas línguas e o diálogo ocorre em qualquer uma das línguas ou nas duas línguas, em que um fala o português e o outro o espanhol, por exemplo, e ambos se entendem mutuamente.

Já a alternância de códigos se evidencia majoritariamente entre os paraguaios por se utilizarem da Língua Guarani e da Língua Espanhola em sua comunicação cotidiana, alternando entre as duas línguas conforme veem necessidade ou, ainda, alternando entre três línguas (Língua Portuguesa) quando no comércio com clientes brasileiros. Esta terceira língua também pode se evidenciar como uma interlíngua ao surgir o *Portunhol*, “um falar de solidariedade e de intercâmbio comercial” (RIBEIRO, 2015, p. 151) muito presente nesta região tri nacional.

Segundo Schütz (2006, p. 1), a interlíngua é “a linguagem produzida por um falante não nativo a partir do início do aprendizado, caracterizada pela interferência da língua materna, até o aprendiz ter alcançado seu teto na língua estrangeira, ou seja, seu potencial máximo de aprendizado”. Porém, o que se evidencia na fronteira iguaçuense nem sempre é um *portunhol* advindo de um processo de aprendizagem da Língua Espanhola, mas sim uma adaptação linguística de palavras em português com traços fônicos do espanhol, como destaca o Entrevistado 02, no recorte 01:

ENTREVISTADO.02 – R: 01

[...] a gente com certeza fala mais portunhol do que espanhol. [...] às vezes *criam palavras que nem existem*, né. Só dão... *só coloca um sotaque meio né...* espanhol e *acha que está falando, mas na verdade não é [espanhol]*. (Entrevista em 02/04/2018 – grifos nossos).

Situações como a descrita refletem que a Língua Espanhola, vista sob o estereótipo de língua fácil, por ser semelhante ao português, não precisa ser apreendida e acabam por difundir o imaginário de que um contato superficial é suficiente para empregá-la no discurso cotidiano quando em contato com falantes de espanhol. Ao enfatizar que “a gente com certeza fala mais portunhol do que espanhol” (ENTREVISTADO 02, 2018), o Participante 02, de certo modo, não admite não dominar a Língua Espanhola, mas reconhece que as adaptações realizadas não representam enunciações em espanhol, como ele próprio experienciou em uma viagem que fez aos Estados Unidos:

ENTREVISTADO.02 – R: 02

⁴ Não se trata aqui de determinar essa ou aquela língua como melhor, todas as línguas têm a sua importância e passam por rearranjos linguísticos. A questão envolve o contexto de inserção dos falantes e as possibilidades de uso linguístico na região em que estão ambos, línguas e sujeitos, inseridos.

[...] Quando eu fui para os Estados Unidos eu procurei um... um... *Na hora que eu fui passar pela aduana eu fiquei na fila de que era espanhol, justamente porque... por ser de fronteira né, eu falei acho que a minha comunicação com ele vai ser mais fácil por ele falar espanhol, mas a hora que eu cheguei lá que eu vi que eu não falava espanhol mesmo, porque ele não tinha contato com brasileiro, então ele não sabia falar o portunhol, ele era americano, ele era latino, mas ele foi morar nos Estados Unidos e se naturalizou americano, então ele não tinha o contato com brasileiro, ele não sabia falar o portunhol, daí foi que eu vi que eu realmente não falo espanhol.* Sorte que ele fez um esforço danado pra me entender, mas a nossa comunicação foi bem difícil. O espanhol dele era espanhol mesmo e eu vi que... *Foi quando eu pensei em fazer um curso de espanhol, mas também não comecei.* (Entrevista em 02/04/2018 – grifos nossos).

Está evidente no enunciado do Entrevistado 02 que o fato de ser da fronteira, neste caso de uma fronteira tri nacional, cuja presença de línguas diferentes é um fato cotidiano, especialmente a da Língua Espanhola, não basta para se comunicar com os seus vizinhos de fronteira geográfica e/ou como com outros sujeitos falantes de espanhol. O relato apresentado é pertinente de reflexão e retrata uma realidade comum e frequente na fronteira iguaçuense e, enquanto for consenso, essa situação prevalecerá alargando os limites do monolinguismo e dirimindo o plurilinguismo.

Práticas como a descrita, em que se evidencia uma tentativa de interlíngua⁵ em prol de apreender a língua propriamente dita, contribuem e intensificam a desvalorização linguístico-cultural do que está além da fronteira, como enfatiza o Entrevistado 03, no recorte 01:

ENTREVISTADO.03 – R: 01

[...] *infelizmente o espanhol ele não é valorizado e bem visto na nossa região como deveria, né... Se você pegar a história da América Latina, né... A questão dos nossos vizinhos, o espanhol é extremamente necessário, mas...* (Entrevista em 29/03/2018 – grifos nossos).

Ao empregar a expressão “nossos vizinhos”, o Entrevistado 03, reforça a proximidade entre os povos, suas línguas e histórias, bem como a importância da Língua Espanhola nesta região fronteiriça. Proposição que, de certo modo, como enfatiza o próprio participante “deveria” contribuir para uma maior valorização do idioma nesta localidade, “mas...” (ENTREVISTADO 03, 2018), apesar de algumas exceções, parece que nem sempre a proximidade e o contato linguístico são levados em consideração ao se propor ou inserir uma língua estrangeira no currículo escolar, por exemplo.

Embora a Língua Espanhola seja a Língua Oficial da maioria das nações vizinhas do Brasil, parece não estar clara a relação existente entre as línguas e os sujeitos que as falam e quão importante é a sua integração para a transformação em sociedade, tendo em vista que ainda perdura uma resistência e percalços na implementação e na manutenção do ensino do espanhol, principalmente nas redes de ensino mantidas pelo governo. O que tem propiciado o surgimento de diversos movimentos em algumas regiões do país em prol da manutenção do ensino da Língua Espanhola.

⁵ Emprega-se o termo “tentativa” antes do léxico “interlíngua” porque o próprio entrevistado pensou em fazer um curso de espanhol, demonstrando que até o presente momento não havia estudado esta língua. Inclusive informou na pesquisa que havia cursado inglês por três anos e iniciado árabe, porém não deu continuidade ao estudo deste.

5.2 “As crianças querem aprender [espanhol], gostam de aprender, mas acontece que, pelos adultos também muitas vezes não valorizarem, eles não têm aquela vontade”: então para quê lhes ensinar a Língua Espanhola?

No caso de Foz do Iguaçu, assim como ocorre com outras cidades de fronteira, a presença de imigrantes vindos dos países vizinhos é bem maior do que ocorre em outras regiões mais afastadas dessa linha imaginária. Situação que, de um lado, intensifica ainda mais o contato com a Língua Espanhola e, de outro, (re)força o apagamento linguístico, uma vez que os hispano falantes residentes no Brasil, na tentativa de se comunicar e de se fazerem entendidos, aprendem o português pela necessidade de dialogar com os brasileiros, porque como atesta o Entrevistado 06, no recorte 01:

ENTREVISTADO.06 – R: 01

O brasileiro [de certo modo] não se importa, *ele acha que o outro tem que se adaptar a ele, ao ambiente que ele está*. E não ele se esforçar para se adaptar ou oferecer um ambiente melhor para os visitantes. (Entrevista em 23/03/2018 – grifos nossos).

Como boa parte da população munícipe não domina ou tem pouco conhecimento linguístico do espanhol, acabam incorrendo na prática doportunhol ou simplesmente se comunicam em português, tornando mais truncado a interação verbal em contextos bilíngues:

ENTREVISTADO.01 – R: 01

[...] vem muitas pessoas para o Brasil, de países... da América Latina e a maioria... a língua oficial delas é o espanhol. *Eu acho que fica difícil essa comunicação quando você não entende, quando você não fala né, torna essa comunicação mais difícil*. (Entrevista em 02/04/2018 – grifos nossos).

Assim como demonstra o Entrevistado 01, no recorte 01, e enfatizou o Entrevistado 02, nos recortes 01 e 02, observa-se que apesar dos iguaçuenses estarem acostumados e em contato com a Língua Espanhola, ainda não se conscientizaram da viabilidade de ser bilíngue. Talvez por meio de uma educação em línguas voltada à conscientização intercultural, ao respeito e à reciprocidade, seja possível alterar essa realidade, visto que:

ENTREVISTADO.03 – R: 02

Essa questão do ser bilíngue, ela *vai além de saber uma língua*, porque assim, *se você fala a sua língua e você começa a aprender a do outro, te abre o horizonte, mas não é só o modo como eu falo que é o... não é o único, né? Há outros modos de se pensar, de se falar, né?* Eu acho que como pessoa, isso acrescenta muito, uma construção da pessoa, *no sentido de ser mais solidário, de ser mais crítico, que daí não tem só esse jeito de se falar algo*. (Entrevista em 29/03/2018 – grifos nossos).

Diante da perspectiva do Participante 03, no recorte 02, talvez uma alternativa para impulsionar a prática bilíngue poderia ser a proposta de uma política linguística que integre os povos vizinhos e amplie

a comunicação existente na fronteira. Como destaca o Entrevistado 01, no recorte 02, a inserção da Língua Espanhola nas escolas seria um começo:

ENTREVISTADO.01 – R: 02

[...] *se tiver o espanhol na escola*, não que ele vai sair falando fluentemente, mas o básico, as palavras básicas, ele vai conhecer. *Melhoraria muito a comunicação*. (Entrevista em 02/04/2018 – grifos nossos).

A esse respeito, Picanço (2013, p. 278), enfatiza que “não se trata de colocar a criança em contato com um novo código ou um novo modo de dizer as coisas, mas um modo diferente de *significar* as coisas”, pois ao aprender outra língua o sujeito/a criança desenvolverá uma “melhor consciência sobre a sua própria língua, isso permitirá que essa criança aprenda também sobre criticidade” (FERREIRA, 2013, p. 13), como destacou o próprio participante 03, no recorte 02.

Sob esta perspectiva de ensino de línguas, valoriza-se um ensino e um aprendizado plurilíngue, orientado por

objetivos emancipatórios ou transformadores da própria produção histórica do educando, possibilitando a construção de um conhecimento que o auxilie a fazer uso da língua-alvo na sociedade em que vive para ao seu próprio bem-estar, tornando-o capaz de enfrentar os novos desafios postos em sua trajetória como sujeito formador e transformador de sua própria história (CHAGURI e TONELLI, 2013, p. 38).

Desse modo, em uma educação em línguas, é imprescindível que se considerem os saberes apropriados para refletir e agir em sociedade, (trans)formando cidadãos conscientes em agentes interculturais e sensíveis à cultura e à língua do outro, uma vez que

ENTREVISTADO.03 – R: 03

As crianças querem aprender [espanhol], gostam de aprender, mas acontece que, pelos adultos também muitas vezes não valorizarem, eles não têm aquela vontade. Eu vejo que eles gostam, [...] *as crianças em si, querem aprender, né... E eu acho que se fosse colocado o espanhol, como língua na rede municipal eles iam gostar muito*. (Entrevista em 29/03/2018 – grifos nossos).

Para isso, é fundamental uma pedagogia linguística-intercultural que envolva a integração entre os povos, a inclusão de línguas e de culturas diversificadas e que trabalhe em conjunto com a comunidade e o poder público, tendo em vista que o “ensino de línguas estrangeiras sempre constituiu excelente maneira de estreitamento das relações e interações entre os povos porque entre as nações também é válido o princípio de que não podemos manter um bom relacionamento senão com aqueles que bem conhecemos” (CASCAVEL, 2008, p. 300).

6. Considerações finais

Em uma comunidade de fala, há códigos e suas variedades que, dada à situação comunicativa existente, apresentam variação na relação que os falantes têm ao utilizá-los ou não. O mesmo ocorre em

contextos de línguas em contato, pode haver uma relação harmoniosa baseada no bilinguismo ou uma relação preconceituosa que induz o apagamento linguístico.

No caso brasileiro, a concepção de falar português ou somente o português advém de resquícios da época da colonização portuguesa e das inúmeras tentativas de delimitar territórios que eram e ainda são estabelecidos pelos limites fronteiriços. Atualmente, ainda que libertos do domínio das colonizações portuguesa e espanhola, as fronteiras e a sua linha simbólica continuam separando nações, tendo em vista que ditam o início ou o fim de um território. Porém, a fronteira vai muito além da cartografia, pois estabelece uma intrínseca relação entre os falantes e as línguas que os circundam nesse espaço transfronteiriço constituído pela pluralidade. Desse modo, as fronteiras movimentam questionamentos e (re)definições identitárias com muita frequência que, quando não bem computadas, podem trazer inúmeras implicações ao sujeito e à sociedade.

Não há como transformar a sociedade sem transformar a si mesmo. O processo de reconstrução identitária propiciando na e pela troca de experiências culturais e linguísticas, evidencia-se tanto na comunicação a partir de enunciados multilíngues e hibridizados (*portunhol*), como também no respeito e na reciprocidade quando há um acolhimento intercultural ou ainda no preconceito e na discriminação quando se sobrepõe a indiferença. Portanto, refletir e discutir sobre as práticas linguísticas que ocorrem na região da Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina pode ser uma maneira de suscitar a conscientização dos cidadãos para com o uso da Língua Espanhola.

Diante disso, ao propor a inserção da Língua Espanhola na grade curricular do Ensino Fundamental I das escolas municipais iguaçuenses, conjectura-se a manutenção do aprendizado do espanhol pelos imigrantes hispano falantes presentes nas instituições de ensino, bem como a ampliação da aquisição de uma segunda língua que pode ser enriquecida pelo contato linguístico existente nesta Tríplice Fronteira. Oportunizando, desse modo, a permanência e a ampliação do bilinguismo nesta região de *fronteira geográfica enunciativa*, tendo em vista que, principalmente na escola, as crianças brasileiras e as hispano falantes “se comunicariam e acabariam falando as duas línguas fluentemente” (ENTREVISTADO 01, 2018).

No entanto, enquanto não houver polícias linguísticas pensadas e planejadas específicas para regiões de fronteira, a sociedade continuará iludida e influenciada pelo estereótipo do espanhol como língua fácil e muito semelhante ao português, não sendo necessário o seu aprendizado.

Referências Bibliográficas

AMOP. 2015. *Currículo básico para a escola pública municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais*. Cascavel: ASSOESTE. 3a. ed. Disponível online em: <http://governomunicipal.com.br/media/ouoverdedoeste.pr.gov.br/doc/a9c995e83b995ad8d34f8cefc1b4e86e.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

- BELL' AVER, J. E. M.; DUTRA, A. s/d. Currículo AMOP: pressupostos teóricos. In *Teachers Thinking Together*. Disponível online em: <http://www.teachersthinkingtogether.com/amop>. Acesso em: 8 jun. 2018.
- CALVET, L. J. 2002. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola.
- CALVET, L. J. 2007. *As políticas lingüísticas*. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola.
- CAMPIGOTO, J. A. 2006. Narradores de fronteira: malhas da pré-compreensão. *Anais do Simpósio Nacional em Ciências Humanas*. jun: 153-157. Marechal Cândido Rondon.
- CASCAVEL. 2008. *Currículo para a rede pública municipal de Cascavel: volume II: Ensino Fundamental – anos iniciais*. Cascavel: Secretaria Municipal de Educação.
- CHAGURI, J. de P; TONELLI, J. R. A. Existe uma política de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças? In J. R. A. TONELLI; J. de P. CHAGURI (Orgs.), 2013. *O ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. Curitiba: Appris, 2a. ed. pp. 37-59.
- FERREIRA, A. de J. 2013. Prefácio à 2ª edição: Ensino de Língua Estrangeira para crianças e a formação de professores. In J. R. A. TONELLI; J. de P. CHAGURI (Orgs.), 2013. *O ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. Curitiba: Appris, 2a. ed. pp. 11-14.
- KUMARAVADIVELU, B. 2006. A linguística aplicada na era da globalização. In L. P. da MOITA LOPES (Org.), 2006. *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, pp. 129-148.
- MOITA LOPES, Luiz P. da. 2006. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In L. P. da MOITA LOPES (Org.), 2006. *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, pp. 13-42.
- OLIVEIRA, G. M. de. 2016. Línguas de fronteira, fronteiras de línguas: do multilinguismo ao plurilinguismo nas fronteiras do brasil. *GeoPantanal*. 21,11: 59-72. Mato Grosso do Sul. Disponível online em: <http://seer.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/2573/2347>. Acesso em: 3 jun. 2018.
- _____; SILVA, J. I. da. 2017. Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? *Gragoatá*. 42,22: 131-153. Rio de Janeiro. Disponível online em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/909>. Acesso em: 9 mar. 2018.
- PICANÇO, D. C. de L. Para quê queremos ensinar LE às nossas crianças. In J. R. A. TONELLI; J. de P. CHAGURI (Orgs.), 2013. *O ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. Curitiba: Appris, 2a. ed. pp. 261-280.
- RIBEIRO, S. B. C. 2015. *Língua(s) de fronteira: o ensino da língua espanhola em Guaíra, Paraná*. Tese de Doutorado em Letras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
- RIBEIRO, S. B. C. 2017. Políticas linguísticas e ensino de língua(s) de fronteira na escola. *Organon*. 62,32: 1-17. Rio Grande do Sul. Disponível online em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/72274>. Acesso em: 20 jul. 2017.
- RIBEIRO, S. B. C. 2018. Acolhimento Intercultural e Ensino de Português como Língua Adicional nas Escolas Municipais de Foz do Iguaçu. *Domínios de Linguagem*. 1,12: 940-973. Uberlândia.
- SALVADOR, A. C. O; SANTOS, L. V. dos. 2011. *O ensino de espanhol na educação básica brasileira: uma retrospectiva histórica*. Disponível online em: <http://pt.scribd.com/doc/76302616/o-Ensino-de-Espanhol-Na-Educacao-Basica-Brasileira-Uma-Retrospectiva-Historica#scribd>. Acesso em: 17 jan. 2013.
- SCHÜTZ, R. 2006. Interlíngua e Fossilização. *English Made in Brazil*. Disponível online em: <http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>. Acesso em: 18 jun. 2018.
- SEDYCIAS, J. 2005. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In J. SEDYCIAS (Org.), 2005. *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 35-44.

STURZA, E. R. 2006. *Línguas de Fronteira e Políticas de línguas: uma história das idéias linguísticas*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas.

STURZA, E. R. 2008. Interface Português/Espanhol: a Constituição de um Espaço de Enunciação Fronteiriço. *IV Congresso Brasileiro de Hispanistas*, 1: 2537-2545. Belo Horizonte. Disponível online em:

<http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas%20_2502-078/Interface%20portugu%EAS.pdf. Acesso em: 2 set. 2013.

VON BORSTEL, C. N. 2013. Políticas linguísticas e educacionais em situações de línguas em/de contato. *LLJournal*, 1,8: 1-10. Nova Iorque. Disponível online em: <http://ojs.gc.cuny.edu/index.php/lljournal/article/view/1365/1452>. Acesso em: 7 jun. 2014.

Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro, Graduated (2007) in Portuguese/Spanish Letras by the Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Master (2010) and PhD (2015) in Letras by the same university. Postdoctoral in Linguistics at the Universidade Federal de Santa Catarina, supervised by Gilvan Müller de Oliveira. Additional Portuguese Teacher in the Common Cycle of Studies, in the course of Spanish and Portuguese Letras as Foreign Languages and in the Specialization in Teaching and Learning of Additional Languages at the Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Coordinator of the research project "Teaching frontier languages from the perspective of a geographic border discourse" in Foz do Iguaçu, Paraná, at UNILA. E-mail: simonebcr@yahoo.com.br

Gilvan Müller de Oliveira, Graduate in Linguistics from the Universidade Estadual de Campinas in 1985. Master's degree in Theoretical Linguistics, Philosophy and History at the University of Konstanz, Germany, in 1990 supervised by Peter Auer; PhD in Linguistics at the Universidade Estadual de Campinas in 2004, under the guidance of Ataliba Castilho. Postdoctoral studies at Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, Mexico, with Rainer Enrique Hamel. From 2002 to 2010 he coordinated IPOL - Institute of Research and Development in Linguistic Policy, Florianópolis. He is currently Associate Professor at the Universidade Federal de Santa Catarina and Interim Executive Secretary of MAAYA - World Multilingualism Network, based in Paris. He coordinates the UNESCO Chair in Language Policies for Multilingualism (2018-22), which involves 22 universities in 13 countries and researches the different facets of multilingualism. E-mail: gimioliz@gmail.com