

Ensino-aprendizagem de Línguas em Contextos (super)diversos: possibilidades e desafios para as políticas públicas nacionais

Teaching-Learning Languages in (super)diverse contexts: possibilities and challenges to public national policies

Paula Tatiana Silva ANTUNES (UFAC)¹
Grassinete C. de A. OLIVEIRA (UFAC)²
Adolfo TANZI NETO (UFRJ)³

APRESENTAÇÃO

1. Introdução

O desenvolvimento tecnológico para as massas e as forças globalizantes no âmbito social, político, cultural e econômico nos levam a repensar a área dos estudos de ensino-aprendizagem de línguas. Ao buscar refletir sobre o contexto local, com foco em políticas públicas ou de práticas pedagógicas e seus currículos imbricados desse contexto, é preciso considerar questões relacionadas à tênue linha da globalização e repertórios imigratórios, sociais, políticos e econômicos, que envolvem uma perspectiva translocal e translinguística.

As (inter)ações econômicas, sociais, políticas, tecnológicas e culturais, por terem transformado o modo como vivemos, convidam-nos a um necessário deslocamento para que compreendamos a globalização como um fenômeno complexo, o qual, das mais diferentes formas, atravessa a vida humana e nela atua. Com essa acentuada ruptura das noções de espaço e tempo, novas práticas de informação e de comunicação ocasionaram novos movimentos, tornando intensos, viáveis e rápidos os fluxos globais e o contato entre as pessoas. E, conseqüentemente, a mobilidade e a complexidade de tais fluxos causaram desdobramentos e evidenciaram os desafios encontrados nas relações humanas, nelas incluídas as práticas

¹ Universidade Federal do Acre. Rio Branco, Acre, Brasil. Centro de Educação, Letras e Artes (CELA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7372-8153>; paula.silva.pts@gmail.com

² Universidade Federal do Acre, Rio Branco, Acre, Brasil. Centro de Educação, Letras e Artes (CELA); Bolsista CAPES. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2765-8705>; grassinete@hotmail.com

³ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Departamento de Letras Anglo-Germânicas. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0347-7077>; adolfofotanzi@letras.ufrj.br

de linguagens que ainda insistem em uma perspectiva sistêmica, estável, normativa e monolíngue de língua⁴, diferentemente do que postula Canagarajah (2013), ao propor que devemos ter uma orientação translíngue, tendo em vista que devem ser compreendidas como formas de práticas comunicativas e não como variedades estáveis, não distantes dos efeitos da translocalidade do mundo pós-moderno, que permeiam e constroem discursos cada vez mais superdiversos travestidos de questões sociais, políticas, ideológicas, culturais e linguísticas que interligam à vida das pessoas (TANZI NETO, OLIVEIRA, 2018).

O contexto super(diverso), para a nossa discussão, está pautado em Blommaert (2013) e Vertoe (2007) sobre como a nossa sociedade pós-moderna, interligada transnacionalmente por meio de contatos linguísticos e culturais, ao ampliar seus repertórios, propõe/remodela práticas discursivas transidiomáticas, languageiras e de multilinguismo. Diante de tais perspectivas linguísticas, pensar em contextos (super)diversos no processo de ensino-aprendizagem de línguas, no Brasil, pressupõe-se levantar as seguintes questões: o pensamento translíngue é observado em políticas públicas de ensino de línguas, mais especificamente, em documentos oficiais elaborados/publicados pelo governo brasileiro? O que o efeito globalização traz de significativo como práticas translíngues? Como aprender e ensinar em um mundo multifacetado, no qual diferentes culturas e idiomas convivem em um mesmo espaço? Responder a esses questionamentos faz-se tão urgente e significativo que, de fato, obriga-nos a sair da imobilidade para refletir sobre políticas educacionais que consideram ou silenciam essas questões.

Partindo dessas problemáticas e da relevância dos textos apresentados neste volume, questionamo-nos se as demandas postas acima, em sua natureza (super)diversa, são consideradas em políticas linguísticas públicas no Brasil. Para tanto, colocamos como ponto de reflexão para a leitura dos trabalhos que constituem este volume o texto da Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC), já que se trata de um

documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 07).

Para isso, apresentamos as características gerais desse documento, em relação à sua organização estrutural, a fim de, em seguida, refletirmos – por meio de um ensaio de caráter analítico, por se tratar da apresentação de um volume – sobre alguns enunciados que o compõem, verificando se há, na BNCC, uma orientação translíngue de ensino de línguas a ser considerada neste território (super)diverso, como ponto de partida para futuros trabalhos na área sobre as proposições e reflexões que apresentamos neste volume.

2. Aspectos gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

⁴ Ver Megale, 2018 e Ribeiro e Oliveira, 2018, neste volume.

A BNCC é um documento previsto no Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, o qual estabelece que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, [1988] 2012, p. 122). Além do estabelecimento dos “conteúdos mínimos” a serem assegurados pelas instituições públicas e privadas, a BNCC explicita os fundamentos pedagógicos que a orientam e que deverão, também, estar presentes nos Currículos Estaduais e Municipais de Educação e nos Projetos Políticos Curriculares das escolas de todo o país.

Desse modo, para que ocorra a formação plena dos cidadãos, durante a educação básica, de forma menos excludente e mais significativa para a atuação na sociedade, esses conteúdos mínimos e os fundamentos pedagógicos da BNCC devem ser pensados no contexto de um mundo globalizado, o que implica perceber as mudanças que ocorreram ao longo do tempo. Mesmo conscientes de que a globalização não é uniforme a todos, não há como negar que o efeito “globalização” é o destino irremediável do mundo (BAUMAN, 1999), um processo irreversível, que nos afeta de distintas maneiras e que tanto nos divide, quanto nos une.

Essa divisão-união ocorre pelos mais diferentes aspectos e evidenciam-se, principalmente, nas dimensões planetárias da economia, do comércio, do fluxo de informação, do sistema de educação. Bauman (1999) destaca que todos nos encontramos, por desígnio ou à revelia, em movimento, o qual ocorre mesmo quando estamos imóveis, sendo que a imobilidade não é uma opção realista em um mundo em permanente mudança.

Esse movimento, por conseguinte, exige mudança no contexto educacional e, mesmo não sendo algo fácil de se conquistar, é necessário perceber, como bem situa o autor, que o movimento da globalização não para e que precisamos conhecer o que os fluxos globalizados – economia, ciência, tecnologia, mídias, culturas, dentre outros – têm a nos oferecer para convivermos em uma sociedade que, mesmo apresentando desigualdades, busca uma melhor qualidade de vida aos seus cidadãos, qualidade que, de certo modo, está relacionada ao desenvolvimento das competências gerais que perpassam a BNCC.

Assim, para explorarmos as especificidades da Base Nacional Comum Curricular, visando responder aos nossos questionamentos anteriormente elencados, iniciamos com a apresentação de quatro das dez competências que norteiam o documento⁵, com o intuito de destacarmos aquelas que focalizam aspectos que, de certa forma, dialogam com os pontos considerados de maior relevância para a discussão deste volume.

⁵ “Na BNCC, **competência** é definida como mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2018b, p. 08)

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. [...] (BRASIL, 2018b, p. 09-10).

Como se pode observar, a BNCC coloca em evidência questões relacionadas a valores, atitudes, conhecimentos e habilidades de grande relevância para a sociedade na qual nos inserimos, como “a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, o uso consciente e adequado das tecnologias digitais da informação e da comunicação, a valorização da “diversidade de saberes e vivências culturais”, e respeito ao próximo e às diferenças.

Além do destaque que damos a essas competências, também julgamos oportuno apresentar, de forma breve, a estruturação do documento em análise. Assim, com o intuito de possibilitar aos alunos brasileiros o desenvolvimento das dez competências gerais, além das específicas de cada área e dos componentes curriculares, a BNCC traz, por meio de códigos⁶ organizados em quadros⁷, as inúmeras habilidades a serem alcançadas nas diferentes etapas do Ensino Básico (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio). A seguir, descrevemos como estão estruturadas, no documento, cada uma dessas etapas de ensino.

A primeira etapa escolar a ser considerada na BNCC é a Educação Infantil, que abrange a creche (atendendo bebês recém-nascidos a crianças de três anos e onze meses) e a pré-escola (crianças de quatro anos a cinco anos e onze meses). Aqui, foram estabelecidos cinco campos de experiências – o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – os quais são perpassados por seis “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), considerados a partir das especificidades de cada faixa-etária (zero a 1 ano e 6 meses; de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

⁶ “As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura [verbo no infinitivo, complemento e modificadores]” (BRASIL, 2018b, p. 29), indicadas por meio de um código alfanumérico, como, por exemplo, “(EF06LI01)”, que significa: a primeira habilidade de Língua Inglesa, do sexto ano do Ensino Fundamental.

⁷ A configuração dos quadros apresenta variações conforme o nível de ensino e componente curricular (no caso da Língua Portuguesa que, em vez de agrupar os conteúdos por Unidades Temáticas, apresenta-os agrupados por Práticas de Linguagem).

O Ensino Fundamental está dividido em cinco áreas do conhecimento e apresenta nove componentes curriculares obrigatórios, dos quais o Ensino Religioso é o único caracterizado como oferta obrigatória e matrícula facultativa. A área de Linguagens abrange Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; as áreas de Matemática e Ensino Religioso compreendem os componentes homônimos; a área Ciências da Natureza compreende o ensino de Ciências; e Ciências Humanas abrange Geografia e História. Por meio de quadros, as Unidades Temáticas (nomeadas como Práticas de Linguagem, no componente Língua Portuguesa), os Objetos de Conhecimentos e as Habilidades a serem abordados em cada componente curricular são apresentados aos interlocutores, de modo a orientarem estados, municípios e escolas quanto aos conteúdos previstos em seus Currículos/Projetos Políticos Curriculares.

Já o Ensino Médio divide-se em quatro áreas do conhecimento – Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – tal como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no artigo 35-A, na seção IV, que trata das particularidades do Ensino Médio (BRASIL, 2018a). Diferentemente do texto referente ao Fundamental, nesta etapa de ensino apenas Língua Portuguesa e Matemática apresentam, de modo detalhado, as habilidades a serem desenvolvidas, entretanto, não foram distribuídas por séries, devendo ser de responsabilidade dos estados fazerem essa indicação, de acordo com as particularidades de cada contexto. Outra diferença de grande relevância, nesta etapa do ensino, em decorrência da Reforma do Ensino Médio ocorrida em 2017, são os itinerários formativos, em que os alunos poderão escolher uma ou mais áreas do conhecimento (as quatro acima descritas) ou, ainda, o Ensino Técnico.

Para finalizar essa breve apresentação da BNCC, não podemos deixar de pontuar algumas polêmicas que a marcaram, como as diferenças da construção composicional do documento (a do Ensino Médio é bem menos detalhista/satisfatória que a do Fundamental, principalmente por deixarem pouco evidentes os componentes curriculares História, Filosofia e Sociologia) e o fato de sua publicação ter ocorrido em dois momentos (em dezembro de 2017, a da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, em dezembro de 2018, a do Ensino Médio) situação que marcou as tensões discursivas entre os interlocutores responsáveis pela publicação do documento (Governo Federal) e os interlocutores diretamente atingidos/contemplados por ele – docentes, discentes e toda a sociedade em geral. Há ainda o contexto histórico em que o documento foi publicado, pois sua redação/construção iniciou-se no então governo da presidenta do Partido dos Trabalhadores, Dilma Rousseff, que deixou o cargo após o *impeachment* sofrido em 2016, sendo substituída por seu vice, Michel Temer, o qual permaneceu no poder até 2018, ou seja, as publicações ocorreram durante o governo deste.

O outro ponto polêmico que destacamos, dada sua importância para o tema aqui em pauta, trata-se da escolha do inglês como a única língua estrangeira contemplada no documento. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a língua inglesa deve ser ofertada a partir do sexto ano do Ensino Fundamental e, no Ensino Médio, os currículos “incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua

inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”. (BRASIL, 2018a, p. 25). A seguir, discutiremos a temática em questão a partir da análise de alguns enunciados da BNCC, relevantes para a apresentação deste volume, além de tecer um diálogo com autores que também abordam tais temas.

3. Zonas de contato para múltiplas linguagens a partir da BNCC: possibilidades e desafios

Segundo Prensky (2001), os estudantes de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educativo foi criado. Eles mudaram porque nasceram em meio às tecnologias digitais e de informação, utilizando diferentes ferramentas, tendo acesso a diferentes informações e rompendo com as fronteiras de tempo/espço/idiomas como as conhecíamos⁸. Mudaram porque são resultados de um ambiente digital onipresente, no qual interagem, processam e circulam informações de modo rápido e eficiente, levando a nos tornarmos, nos dizeres de Santaella (2013, p. 16), seres ubíquos, ou seja, capazes de estar em mais de um lugar ao mesmo tempo. A autora complementa essa ideia de ubiquidade esclarecendo que

Estamos, ao mesmo tempo, em algum lugar e fora dele. Tornamo-nos intermitentemente pessoas presentes-ausentes. Aparelhos móveis nos oferecem a possibilidade de presença perpétua, de perto ou de longe, sempre presença. Somos abordados por qualquer propósito a qualquer hora e podemos estar em contato com outras pessoas quaisquer que sejam suas condições de localização e afazeres no momento, o que nos transmite um sentimento de onipresença. Corpo, mente e vida ubíquas. (SANTAELLA, 2013, p. 16).

Desse modo, a interação constante com as tecnologias fez surgir o que Prensky (2001) denomina de “nativos digitais”, e os demais que não nasceram nessa condição, mas que “adotaram” as tecnologias são como “imigrantes digitais”, já que aprendem mantendo o “sotaque do imigrante digital”⁹ e podem ser percebidos por meio dos diferentes modos de interagir com as tecnologias, ou pela obtenção das informações veiculadas nas diferentes mídias ou, acrescentamos ainda, pelo modo como determinados gêneros discursivos (tutorial, vlog, vídeo-minuto, detonado) nos ensinam a agir no mundo (virtual ou não).

De modo similar, Powers (2012) considera que os jovens recebem melhor as novas tecnologias, incorporando-as como se estas fossem o seu primeiro idioma, sua língua materna e, para os adultos, as tecnologias são tão desafiadoras quanto aprender uma segunda língua, mas indaga se é realmente

⁸ Ver Azzari, 2018 e Santo e Baptista, 2018, neste volume.

⁹ No original: The importance of the distinction is this: As Digital Immigrants learn – like all immigrants, some better than others – to adapt to their environment, they always retain, to some degree, their "accent," that is, their foot in the past. The “digital immigrant accent” can be seen in such things as turning to the Internet for information second rather than first, or in reading the manual for a program rather than assuming that the program itself will teach us to use it. Today’s older folk were “socialized” differently from their kids, and are now in the process of learning a new language. And a language learned later in life, scientists tell us, goes into a different part of the brain. (PRENSKY, 2001, p. 2)

necessário estarmos conectados durante todo o dia e o que fazemos quando estamos diante do sedutor mundo digital.

Esse desafio de ensinar e aprender em um mundo multifacetado e globalizado faz-nos considerar que uma significativa parcela de docentes atua nas salas de aula brasileiras como “imigrantes digitais” diante de uma comunidade “nativa digital”, que não percebe o sentido de como muitas das aulas de línguas não refletem o mundo onde se vive.

Com essa perspectiva, a BNCC, o mais novo documento a nortear a educação brasileira, coloca que é necessário inserir os educandos nas diferentes mídias – impressa, de massa, digital – (EF15LP01)¹⁰, de modo que possam reconhecer como circulam os textos desses/nesses ambientes, quem os produz, com que finalidade e para quem se destinam. Ao considerarmos as línguas/linguagens em que o educando pode estar inserido e nos diferentes contextos, o documento considera apenas a língua inglesa como área de estudos e não analisa as diferentes línguas que o país apresenta, além de desconsiderar as múltiplas possibilidades de zonas de contato que as tecnologias podem apresentar, em qualquer sala de aula, em qualquer lugar do mundo e nos diferentes hipertextos que podem levar o educando a ler-ver-ouvir em qualquer idioma (FERRARI; MACIEL, 2016). Como podemos observar na competência cinco, específica de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental: “Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável”. (BRASIL, 2018b, p. 244).

Neste ponto, chamamos à atenção não para a bem pontuada indicação de que as tecnologias e novas linguagens devem ser utilizadas em sala de aula, mas para o fato de se focalizar apenas “nas práticas de letramento na língua inglesa”, sem considerar as possíveis imbricações de diversas línguas (ou ao menos entre o português e o inglês) que irão ocorrer em atividades baseadas nesses direcionamentos, já que, no ambiente virtual, podemos ter acesso aos mais variados gêneros discursivos nas mais diferente línguas.

Entretanto, em outros momentos da BNCC, o caráter híbrido e de miscigenação do uso do inglês, nas práticas cotidianas, ressaltam a visão atual a respeito desse assunto no documento. Destacamos, nesse sentido, o trecho em que se destaca o caráter intercultural da língua inglesa e a importância dos multiletramentos no ensino de línguas.

[...] a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 4º), continua a ser compreendida como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade –, assumindo seu viés de língua franca, como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais. Naquela etapa, além dessa visão intercultural e “desterritorializada” da língua inglesa – que, em seus usos, sofre transformações oriundas das identidades plurais de seus falantes –, consideraram-se também as práticas sociais do mundo digital, com ênfase em multiletramentos. Essa perspectiva já apontava para usos cada vez mais híbridos e miscigenados do inglês, característicos da sociedade contemporânea. Do mesmo modo, a

¹⁰ Código alfanumérico presente na BNCC, o qual deve ser lido como: Primeira habilidade de Língua Portuguesa, a ser trabalhada do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

relevância da língua inglesa na mediação de práticas sociais e interculturais, individuais e de grupo, orientou o início de sua aprendizagem, focalizando o processo de construção de repertórios linguísticos dos estudantes. (BRASIL, 2018b, p. 484).

Mais adiante, o documento defende que devem ocorrer “possibilidades de aproximação e integração desses estudantes com grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado, no qual a língua inglesa se apresenta como língua comum para a interação” (BRASIL, 2018b, p. 484-485). Apesar de concordarmos que a língua inglesa pode ser considerada como a língua comum de interação, estranhamos que a BNCC desconsidere totalmente a língua espanhola, já que o país mantém fronteiras com 10 países, dentre os quais, Chile, Peru, Bolívia, Uruguai, Argentina, Venezuela, Colômbia, com falantes de língua espanhola, a Guiana Francesa, com o francês, Suriname, com a língua neerlandesa, cantonês e a Guiana, com o inglês¹¹. Se contarmos as línguas indígenas, que são mais de 274 ¹² (IBGE, 2010); africanas, com falantes do Nordeste; o alemão, italiano, presentes no Sul; o coreano, japonês, no Sudeste do país, teremos mais de 300 línguas faladas dentro do país, além das línguas oficiais, português e libras.

Essa (super)diversidade de línguas dentro do país e em suas fronteiras evidencia o caráter multicultural que o Brasil apresenta, o que nos obriga a refletir no fato de que a BNCC não deixou evidente o modo como essas questões poderão ser apresentadas nas escolas brasileiras. Ao não estabelecer esse diálogo, essas línguas continuam a ser minoritárias, todavia, resistem ao caráter monolíngue de língua que os documentos (ainda) insistem em manter. É evidente que o contato com a diversidade de línguas e culturas ultrapassam os muros da escola, mas é também nele que se deve proporcionar rupturas, deslocamentos, reordenamento cultural, identitário, social e linguístico (Ortiz 2003; Canclini 2005; Hall 2005) que ultrapasse as fronteiras visíveis e invisíveis, a fim de misturar-se, transformar-se, enfim, fazer o necessário para estabelecer uma linguística das práticas e dos contatos sociais (MOITA LOPES, 2013).

Para estabelecer uma linguística das práticas e dos contatos sociais, conforme postulado por Moita Lopes (2013), seria necessário haver políticas linguísticas e planejamento linguístico que viabilizassem um currículo plural, que discutissem ações sobre as diferentes línguas que circulam em nosso país. Segundo a BNCC do Ensino Médio, na competência 4, específica da área de linguagens, o educando deve “Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza”. (BRASIL, 2018b, p. 490).

Cabe aqui retomarmos a competência geral 5, citada no início deste ensaio – “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida

¹¹ Ver Monteiro e Salgado, 2018 e Ribeiro e Oliveira, 2018, neste volume.

¹² Ver Souza, 2018 e Guerra, 2018, neste volume.

peçoal e coletiva” (p. 09) – que, juntamente com a específica destacada no parágrafo anterior, solicitam educandos que sejam protagonistas no saber, que consigam comunicar-se, inserir, refletir sobre fenômenos diversos que a sociedade globalizada exige.

Apesar desses pontos relevantes aqui destacados, consideramos que a BNCC parece ser o documento cujo planejamento linguístico se volta para uma política de caráter estatal-legislativo, que oficializa um discurso monolíngue de um país multilíngue, multiétnico e multicultural por meio da ênfase dada à língua portuguesa e com a decisão de considerar o inglês como única língua estrangeira obrigatória na formação escolar básica, pois, como já mencionamos, inúmeras outras línguas existentes no país são “esquecidas” no documento.

Considerações Finais

Diante das questões levantadas nesta apresentação e de outras que serão discutidas nos trabalhos deste volume, acreditamos que o desafio está em proporcionar aos nossos alunos mecanismos para atuarem em uma era globalizada, onde o fluxo de informações, de interações entre pessoas com nacionalidades e culturas diferentes fazem-se cada vez mais presentes, não apenas nas salas de aula, mas em quaisquer espaços, de maneira significativa, ética e crítica. Para isso, o pensamento translíngue rompe com uma perspectiva de ensino pautado no monolinguismo, um modelo normativo, aceito e interiorizado, considerado natural, normal, enquanto o bilinguismo, plurilinguismo ou o translanguismo seriam fenômenos especiais, excepcionais, os anômalos (MONTEAGUDO, 2012), que precisariam ser ensinados de modo separado, fragmentado, como se não fizessem parte da sociedade.

Blommaert e Rampton (2011) consideram que o pensamento translíngue desafia a visão de língua como algo autônomo, estruturado, restrito a grupos fechados de falantes, autodenominados proprietários dessa língua, pois, para que se perceba o translanguismo, faz-se necessário observar o caráter situado e local das práticas sociais, que são desenvolvidas por meio da negociação de sentidos, pela mobilidade, pelo conflito e pela complexidade (CANAGARAJAH, 2013), sendo estes constantemente ressignificados e revalidados no meio social.

Essa negociação de sentidos, postulada por Canagarajah (2013), faz com que as pessoas, de modo colaborativo, construam significados aos recursos semióticos que tomam emprestados nas diferentes línguas e sistemas simbólicos, co-construindo significados e adotando estratégias de negociação, validação recíprocas e adaptativas em suas interações, na prática social dos falantes. Essa prática social, que é histórica, cultural e ideologicamente marcada, embora regulada por complexas relações de poder, conforme pontuado por Rocha e Maciel (2015), deve propiciar práticas educativas que considerem esse sujeito “glocal” (KURAMAVADIVELU, 2006) e não manter visões positivistas e reducionistas de língua.

Por isso, acreditamos que a Base Nacional Comum Curricular contempla, parcialmente, as demandas da sociedade brasileira em relação à urgência de se repensar as práticas educacionais a partir

das influências da globalização inter-relacionada aos avanços tecnológicos que podem ser observadas em diferentes vertentes nos trabalhos apresentados neste volume. Isso porque, apesar de o documento, como apresentado no decorrer deste texto, enfatiza práticas sociais atreladas ao uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), não aborda, com a devida importância, a atitude plurilíngue que os alunos da educação básica deveriam desenvolver, para que atuem de forma mais satisfatória nas práticas translíngues existentes na sociedade.

Para concluir, esperamos que a leitura dos trabalhos apresentados neste volume possa servir de base para futuras discussões sobre políticas linguísticas que deem conta de questões debatidas nos artigos aqui publicados, como práticas translíngues, bilinguismo, multilinguismo, língua de acolhimento nos diferentes contextos (super)diversos do nosso Brasil.

Referências Bibliográficas

- BAUMAN, Zigmunt. Globalização: As consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and Superdiversity. *Diversities*, v.13, n.2, 2011, p.1-21
- _____. Citizenship, Language, and Superdiversity: Towards Complexity, *Journal of Language, Identity & Education*, 12:3, 2013.
- BRASIL. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018a. Disponível em: <http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/544283>. Acesso em: 23 dez. 2018.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 23 dez. 2018.
- CANAGARAJAH, Surash. Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations. Abingdon, Oxon: Routledge, 2013.
- CANCLINI, Nestor Garcia. Consumidores e Cidadãos. Conflitos Multiculturais da Globalização. 5. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.
- COOPER, R. L. Language planning and social change. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- FERRARI, Lorene Fernández Dall Negro. MACIEL, Ruberval Franco. As práticas translíngues emergentes nas aulas de escola da Fronteira Brasil-Bolívia: negociação de sentidos e justiça social. VI Seminário Internacional AMÉRICA PLATINA (VI SIAP) e I Colóquio Unbral de Estudos Fronteiriços. Campo Grande. 2016.
- FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1999a.
- HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- IBGE, Censo 2010: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-populacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>. Acesso em 22.12.2018
- KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Por uma linguística aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- MONTEAGUDO, Henrique. A invenção do monolingüismo e da língua nacional. Niterói: Gragoatá. N.32, p. 43-53, 1 sem. 2012.
- ORTIZ, R. Mundialização e cultura. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- PRENSKY, M. Digital Native, digital immigrants. Digital Native immigrants. On the horizon, MCB University Press, Vol. 9, N.5, October, 2001. p. 1-6.
- POWERS, William. O BlackBerry de Hamlet: filosofia prática para viver bem na era digital. São Paulo: Alaúde. 2012.

- ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas. *Delta*, vol. 31, nº 2, São Paulo, p. 411-445, jul/dez 2015.
- SANTAELLA, Lucia. Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.
- TANZI NETO, A.; OLIVEIRA, G. C. de A. Translocalidade, Repertórios e Indexicalidade: Efeitos constitutivos do discurso contemporâneo em espaços digitais superdiversos. *Revista Intercâmbio*, v. XXXVIII, 2018. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X.
- VERTOVEC, S. "Superdiversity' and its implications". *Ethnic and racial studies*, v. 30, n. 6: 1024-1054, 2007.