

Perspectiva glotopolítica e letramento em línguas: um diálogo convergente para a pesquisa em política linguística

Glotopolitical Perspective and Language Literacy: a converging dialogue for research in Language Policy

Joice Armani Galli  

joicearmanigalli@gmail.com

Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.

Xoán Carlos Lagares  

xlagares@id.uff.br

Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.

Resumo

Neste artigo colocamos em diálogo a perspectiva glotopolítica (Guespin e Marcellesi, 2022 [1986]; Arnoux, 2000) e os Estudos do Letramento (Street, 2014 [1995]; Pinheiro e Azzari, 2023), mais especificamente o Letramento em Línguas (Galli, 2022), para refletir sobre os princípios de uma política linguística (Lagares, 2018) face a uma educação multilíngue no Sul Global. Assumindo a diversidade linguística e cultural existente em países pós-coloniais como o Brasil, assim como as múltiplas formas em que as línguas se fazem presentes no momento atual, marcado pela superdiversidade (Blommaert e Rampton, 2011), uma política educativa multilíngue deve procurar eliminar conceitos e procedimentos surgidos da ideologia monolíngue. Isso significa centrar o processo de ensino-aprendizagem nas práticas de linguagem que se dão em situações sociais e culturais concretas, considerando as representações aí implicadas a partir de uma perspectiva intercultural, com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa e socialmente situada.

Palavras-chave: Multilinguismo; Educação linguística; Glotopolítica; Letramento em Línguas.

Abstract

This paper aims at converging the Glotopolitical perspective (Guespin and Marcellesi, 2022 [1986]; Arnoux, 2000) and Literacy Studies (Street, 2014 [1995]; Pinheiro and Azzari, 2023), specifically, Language Literacy (Galli, 2022), to reflect on the principles of language policy (Lagares, 2018) in the context of multilingual education in the Global South. Acknowledging the linguistic and cultural diversity present in post-colonial countries like Brazil, as well as the various ways in which languages manifest themselves in the current scenario marked by super-diversity (Blommaert and Rampton, 2011), a multilingual educational policy should reject concepts and procedures stemming from monolingual ideology. This entails focusing the teaching-learning process on language practices that occur in specific social and

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 08/01/2024

Aprovação do trabalho: 17/06/2024

Publicação do trabalho: 02/09/2024



10.23925/2318-7115.2024v45i4e65129



cultural settings, considering the resulting representations from an explicitly intercultural perspective, to promote meaningful and socially situated learning.

Keywords: *Multilingualism; Language education; Glotopolitics; Language literacy.*

1. Introdução

O trabalho com a língua e sobre a língua acontece prioritariamente através de sua existência enquanto discurso situado em um determinado contexto histórico e social. A partir dessa consideração, propomos tecer algumas reflexões em torno desse objeto de estudo tão complexo quanto instigante para a grande área das Ciências Humanas e mais particularmente para a Linguística, a Sociolinguística e a Linguística Aplicada Crítica. Como campo de atuação e partilhando o princípio geral de que devemos ter cuidados com certezas absolutas, uma vez que geralmente elas presumem ignorâncias e preconceitos das mais diversas ordens, pretendemos discorrer sobre o referido objeto com os cuidados e as precauções que o campo de estudo demanda, em particular no contexto sugerido pelo presente dossiê temático, que gira em torno de cenários plurilíngues e multiculturais. Para desenvolver o tema *Políticas linguísticas para o Multilinguismo no Sul Global*, sugerimos tratá-lo a partir de duas perspectivas que se unem aqui para dialogar de forma política, cultural e discursiva, sendo elas a Glotopolítica e os Estudos do Letramento, mais precisamente o Letramento em Línguas.

Tais perspectivas, por sua natureza polissêmica e por se situarem em campos transdisciplinares, convidam a compreender seus diferentes, difusos e plurais sentidos na tentativa de criarmos uma moldura epistêmica em torno do trabalho que é desenvolvido no que tange às línguas, especialmente no recorte temporal relativo às primeiras décadas do século 21, no Brasil. Assim, organizamos o presente texto em duas grandes seções: uma que vai se desenvolver com base na Glotopolítica e outra na perspectiva dos Estudos do Letramento. Ao final, ensaiamos um diálogo polifônico, isto é, um diálogo em que confluem diversas vozes provenientes de tradições teóricas diferentes entre os estudos da linguagem, mas que mantêm aqui a sua independência, sem deixar de se verem afetadas pela própria interação, como acontece, em certa medida, na polifonia romanesca bakhtiniana (Bezerra, 2008), resistindo à reificação da língua como um objeto uniforme e fechado.

2. Glotopolítica

A reivindicação do termo glotopolítica deve ser situada, do nosso ponto de vista, na virada crítica que se dá nos anos 1980 dentro dos estudos da linguagem. Em seu artigo-manifesto de 1986, os sociolinguistas marxistas da Universidade de Rouen, na França, Louis Guespin e Jean-Baptiste Marcellesi, decidem empregar esse conceito para “englobar todos os fatos de linguagem em que a ação da sociedade reveste a forma do político” (Guespin; Marcellesi, 2022 [1986], p. 13). Com isso, eles não pretendem substituir o termo *Language Planning*, de longa tradição no âmbito da Sociolinguística, mas considerar essa dimensão da intervenção sobre o linguístico numa perspectiva mais abrangente, que não esquece as muitas formas possíveis de ação sobre a atividade linguageira na sociedade.

De fato, a ampliação do escopo daquilo que se entende como “política linguística” já vem se dando já desde os anos 1960, ao se considerar as formas como os falantes manipulam os seus recursos linguísticos de acordo com o contexto, sobretudo em situações multilíngues, quando devem decidir qual língua vão utilizar em determinadas situações, ou de que maneira vão usá-las, numa dimensão micropolítica que está presente em todo intercâmbio comunicativo. Quando uma família de língua em situação minoritária ou de imigração, por exemplo, adota práticas de linguagem específicas em relação ao uso do seu idioma com os/as filhos/as, no sentido da transmissão intergeracional ou da substituição, condicionada pelas circunstâncias sociais, ela está aplicando, de fato, uma política linguística¹.

A principal preocupação dos autores franceses, nesse sentido, tem a ver com as tensões e conflitos que estão presentes no uso social da linguagem, fazendo do seu objeto de estudo não a língua-em-si, considerada como objeto autônomo e delimitado em si mesmo, mas as “relações, no indivíduo social, entre pensamento e linguagem” (Guespin e Marcellesi, 2022 [1986], p. 17). O que interessa pesquisar, desse ponto de vista, são as “práticas de linguagem” socialmente situadas, com todas as suas implicações identitárias, históricas e políticas, sendo a “língua” uma criação

¹Posteriormente, Spolsky (2004) vai analisar a política linguística (*Language Police*) a partir de três dimensões: a gestão, as práticas e as crenças linguísticas, considerando que são as práticas que constituem, propriamente, o núcleo de qualquer política. Também Joseph (2006), em seu livro sobre política e linguagem, parte do pressuposto de que toda prática linguística é política.

contínua, que se reinventa de forma incessante.

A questão da mudança linguística adquire, então, uma dimensão fundamental, em sua relação com a mudança social, considerando que não há, propriamente, uma relação de determinação entre ambas. Isto é, não se trata de que uma mudança social concreta provoque, imediatamente, uma mudança linguística, nem o contrário, que uma alteração nos usos linguísticos seja o germe de uma transformação social determinada, mas de tentar entender a complexa relação que se dá entre as práticas de linguagem e as mais diversas práticas sociais. Essa perspectiva, enfim, se baseia na compreensão de que o uso da linguagem é, em si mesmo, indissociável da realidade social concreta.

Outra consequência da adoção da perspectiva glotopolítica é a reflexão sobre o processo de diferenciação linguística, enquanto realidade histórica determinada pelo contexto social, como intervenção política que cria línguas e variedades, assim como identidades comunitárias sobre bases linguísticas. Tudo isso num momento histórico em que, como dizem os autores, “a linguagem tende a se erigir em constituinte cada vez mais necessário das comunidades sociais e, por isso, das personalidades” (Guespin; Marcellesi, 2022 [1986], p. 20).

Se essa observação era adequada na década de 1980 do século passado, imaginemos o que significa afirmar a centralidade da linguagem nos nossos dias, marcados pela hipersemiotização (a circulação massiva e instantânea de enunciados por via digital) e pela superdiversidade (Blommaert; Rampton, 2011). A principal causa dessa centralidade está no uso da internet, na presença constante de enunciados diversos em dispositivos móveis que nos situam num espaço e num tempo de enunciação aparentemente homogêneos, assim como na mobilidade populacional especialmente intensa, provocada pelo desenvolvimento dos meios de transporte e pelo aumento das causas migratórias: os conflitos bélicos, a enorme desigualdade mundial e os desastres ambientais produzidos pelas mudanças climáticas.

Em relação à situação da França do ano 1986, os sociolinguistas da Universidade de Rouen afirmam a conveniência da perspectiva glotopolítica pelo fato de ela neutralizar a oposição entre *língua* [*langue*] e *fala* [*parole*], abordando todas as ações, conscientes ou não sobre a linguagem:

seja sobre a língua, quando a sociedade legisla sobre os *status* recíprocos do francês e das línguas minoritárias, por exemplo; seja sobre a fala, quando se reprime determinado uso por parte desta ou daquela pessoa; seja sobre o discurso, quando a escola torna matéria de exame a produção de determinado tipo textual (Guespin e Marcellesi, 2022 [1986], p. 13).

Nesses exemplos estão contidos diversos casos de intervenção sobre a linguagem que interessam muito à nossa discussão sobre multilinguismo no Sul Global. De um lado, está o planejamento sobre o *status* das línguas numa realidade política concreta: que língua cumpre a função oficial e qual é o papel das outras línguas, atribuído pela própria administração do Estado? De outro lado, está presente a perspectiva micropolítica, em relação à repressão de determinados usos, considerados incorretos ou inadequados em situações sociais concretas. Essa dimensão política do uso é fundamental porque, em termos sociais, a língua é regida pela ideia de normatividade.

As práticas de linguagem, enquanto práticas sociais, são normativas, e a normatividade funciona como um eixo vertical que acolhe intervenções diversas. No ponto mais alto desse eixo está o processo de *gramatização* (Auroux, 1992), a produção de instrumentos linguísticos (gramáticas, dicionários, repertórios terminológicos, sistemas ortográficos etc.) que criam o objeto que dizem descrever e que são essenciais para a diferenciação linguística, isto é, para a compreensão das línguas como entidades sociais perfeitamente delimitadas e separadas. A imposição de um modelo de correção é um ato de poder que se alastra socialmente e que afeta, de alguma maneira, todas as interações linguísticas, condicionando em boa medida as representações ideológicas sobre as práticas de linguagem e as atitudes dos falantes.

Dado que essa intervenção política sobre a língua implica um ato de poder e de autoridade (Del Valle, 2013), ela é objeto de permanente disputa. Um conflito que afeta, em primeiro lugar, as elites, com suas disputas em torno do modelo de correção², mas que tem consequências para todas as formações sociais e que incide de forma muito intensa nas relações entre linguagem e identidade.

Por último, nestes exemplos arrolados por Guespin e Marcellesi há uma referência explícita à escola, quando ela torna matéria de avaliação determinado tipo textual, quando torna obrigatório para a conquista da condição de cidadania o domínio de uma habilidade discursiva concreta, geralmente relacionada à atividade escrita. Com efeito, como veremos, a competência escrita em determinados gêneros do discurso está estreitamente ligada à missão política da escolarização nos modernos estados nacionais, enquanto requisito indispensável para exercer a

²Em países pós-coloniais, essa disputa normativa se centra na conveniência ou não de elaborar formas de referência linguística próprias, intervindo a partir dos usos de prestígio na tradição normativa originada no país colonizador.

cidadania na língua nacional, para poder compreender as leis, interagir com a administração pública e participar da vida social da “comunidade imaginada” (Anderson 2008 [1991]) como nação.

O último aspecto central, mas não por isso menos importante, para uma perspectiva glotopolítica, abordado também no manifesto de Guespin e Marcellesi, tem a ver com o imperativo democrático que deve conduzir tanto a intervenção sobre as relações linguísticas como a pesquisa em política linguística. Desse ponto de vista, o papel das e dos especialistas em linguagem ultrapassa a simples aplicação técnica de princípios da linguística para incidir na realidade social e exige uma consciência aguçada do seu papel no “debate glotopolítico”. Quando a língua é vista como objeto social em disputa, os aspectos implicados estão muito além do que aprendemos a considerar como “intrinsecamente linguístico”. Essa consciência sobre o papel político das e dos linguistas, assim como a defesa da sua autonomia em relação às instâncias de poder, explica a adoção do termo glotopolítica na América do Sul pela autora argentina Elvira Narvaja de Arnoux (2000), quando ela reivindica a necessidade de legitimar disciplinarmente a pesquisa glotopolítica como um “campo de conhecimento teórico” e não como o “domínio de um saber aplicado”.

2.1 O ensino da língua nacional, das línguas nacionais e das línguas estrangeiras

O ensino de língua(s) é um aspecto central das políticas linguísticas de Estado. De fato, a extensão do ensino obrigatório é um instrumento, desde a Revolução Francesa (Guisan, 2011), para a construção da comunidade nacional, utilizando a língua oficial do Estado. O cidadão deixa de ser súdito quando tem condições para participar nessa comunidade imaginada, em cuja constituição cumpre um papel muito importante aquilo que Benedict Anderson (2008 [1991]) chama de “capitalismo editorial”, quando se forma um mercado de livros e revistas e um público leitor que compartilha referências culturais por meio da escrita. Henri Boyer (2008, p. 37) identifica três consequências sociolinguísticas associadas à “ideologia diglósica” (Lafont, 1971) que naturaliza a desigualdade entre as línguas e a pretensa necessidade de monolingüismo social:

- a) Em primeiro lugar, uma representação hierárquica das línguas históricas, motivada, em parte, pela desigual intervenção política sobre elas, quando as línguas de Estado são “equipadas” (Calvet, 2007, p. 61-70) com instrumentos linguísticos, como gramáticas e dicionários, que permitam ampliar as suas funções sociais.

- b) Em segundo lugar, uma representação político-administrativa que faz com que uma (e só uma) língua possa ser considerada “língua nacional” em todo o território identificado como país.
- c) Por último, uma representação purista/elitista da língua oficial, uma obsessão pelo bom uso que torna ilegítima a variação e estigmatiza todo uso transgressor.

As comunidades linguísticas que não contam com poder político veem suas línguas ficarem alheias a esses processos, passando a ser representadas como o necessário contraponto para a hegemonia das línguas oficiais. É por isso que preferimos dizer que elas são “minorizadas”, pois em não poucas ocasiões essas línguas são faladas pela maioria da população, mas a sua situação de subordinação se dá em oposição à língua dominante. É um fato conhecido que o francês, por exemplo, era língua minoritária, em termos numéricos, no momento da Revolução Francesa. A construção da nação francesa exigiu que se implementasse uma política intensa da língua que se mostrou extremamente eficiente ao conseguir, em relativamente pouco tempo, que a cidadania francesa se expressasse exclusivamente em francês. Também o Brasil era um país de multilinguismo generalizado, como dizia Rosa Virgínia Mattos e Silva (2004), durante todo o período colonial, e a regressão idiomática no território acompanhou o processo dilatado de construção de uma nação brasileira.

Nesse sentido, a questão de qual língua deve ser veicular na escola tem uma dimensão política evidente, pois a reivindicação da presença de outras línguas no sistema educativo de um país costuma ser indissociável de reivindicações de tipo identitário, associadas muitas vezes a anseios soberanistas de minorias nacionais ou étnico-culturais. Como argutamente indica Colin Baker (1997, p. 221), o ensino bilíngue é uma realidade mais antiga do que costumamos imaginar. O ensino é, de fato (e apesar de tudo), bilíngue quando crianças falantes de uma língua minorizada são "submersas" no ambiente linguístico escolar, onde se emprega de forma exclusiva a língua hegemônica. Outras formas fracas de ensino para o bilinguismo vão propor, em outros momentos históricos e em realidades diversas, a maioria delas no Sul Global, organizar o multilinguismo em sala de aula promovendo a progressiva assimilação à língua oficial do Estado. Frente a essas estratégias, tão comuns no continente africano, onde foram aplicados modelos de ensino bilíngue transitório, as formas fortes de bilinguismo, que têm o objetivo de conseguir uma proficiência similar em duas ou mais línguas, são frequentemente consequência da reivindicação política de comunidades minorizadas.

O ensino de/em línguas diversas era uma característica da educação de certas elites sociais, que costumavam praticar um bilinguismo “savant”, pois, como diz George Steiner (1990, p. 16), “o bilinguismo, no sentido de uma fluência igualmente expressiva na língua materna e em latim e/ou francês, era regra, mais do que exceção, entre a elite europeia até o final do século XVIII”. A presença de outras línguas (denominadas “estrangeiras” em relação, obviamente, à “língua nacional”) se insere num movimento de democratização do ensino que tenta distribuir de forma mais igualitária as oportunidades para o acesso ao mundo do trabalho e à participação na vida cívica do país. De qualquer modo, continua sendo um desafio político desenvolver um sistema educativo que esteja comprometido, realmente, com o multilinguismo, respeitando as diferenças contextuais de cada escola e da comunidade linguística em que ela se situa. Sobretudo, levando em consideração que as competências multilíngues se tornam crescentemente uma necessidade e uma aspiração dos falantes, dado que a realidade da mundialização da economia e das comunicações é também multilíngue.

2.2. O direito à(s) língua(s) no Sul Global

A partir de uma perspectiva glotopolítica interessa pensar, primeiramente, o lugar que o multilinguismo ocupa na escola, como parte do processo educativo. Tanto no nível macro (naquilo que diz respeito à decisão sobre que línguas são objeto de estudo e/ou veiculares no ensino), como no nível micro (em relação às estratégias e materiais empregados em sala de aula), a reflexão glotopolítica deve prestar atenção aos contextos políticos e às relações sociais que se veem afetadas por essas políticas.

Como explica Ricardo Abreu (2020, p. 176-178), a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pelas Nações Unidas em 1948, após a Segunda Guerra Mundial, constitui uma fonte promissora para o Direito Linguístico, isto é, para a produção de normas jurídicas no âmbito dos Estados nacionais que garantam a não discriminação dos cidadãos por causa das suas línguas. É à luz dos Direitos Humanos, precisamente, que a Unesco publica em 1953 o relatório intitulado (O emprego das línguas vernaculares no ensino) *L'Emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement*, produzido por uma reunião de especialistas, acontecida em 1951, em que se defende o uso da “língua materna” dos alunos no ensino, apelando a razões pedagógicas. É também num contexto histórico de imigração e de reivindicação de direitos civis e igualdade de oportunidades educacionais que se implementam as primeiras experiências modernas de formas

fortes de ensino bilíngue nos Estados Unidos, na Inglaterra e na Suécia³.

Mas o desafio de uma educação para o multilinguismo permanece, ao se fazer necessário enfrentar aquilo que definíamos como consequências sociolinguísticas da imposição da língua nacional: a ideologia do monolingüismo e a ideologia da padronização (Milroy, 2011). Com base nessa perspectiva, seria necessário considerar, por um lado, que as práticas linguísticas num mundo em que a tecnologia torna difusas as fronteiras entre o local e o global são especialmente heterogêneas e fluidas. A noção tradicional de “repertório sociolinguístico”, ligada a comunidades pretensamente homogêneas, talvez não faça muito sentido e seja preciso ampliá-la prestando atenção a práticas não regradas, translinguais (Garcia; Wei, 2014) ou abertamente híbridas.

Nesse contexto, submeter à crítica conceitos como o de “falante nativo”, nascido no seio da ideologia monolíngue (que une inextricavelmente língua, nação e território), se torna uma questão glotopolítica fundamental. Como diz Elana Shohamy (2006, 172-173), numa escola orientada para uma educação multilíngue, a ênfase estaria mais em o que as pessoas dizem e menos em como elas o dizem, pois as línguas deixam de ser objetos submetidos a rígidas regras de correção e se tornam meios de interação social, instrumentos para uma aprendizagem significativa. Entender, por exemplo, a forma como certificados de proficiência, quadros de referência e materiais didáticos, aliados a algum tipo de autoridade muito mal distribuída (em termos geopolíticos), vendem legitimidade para o uso de línguas constitui um importante objeto de análise glotopolítica.

Shohamy se pergunta, precisamente, por que os sistemas educativos perpetuam a hegemonia ideológica monolíngue, impedindo a realização efetiva de um modelo multilíngue. E ela aponta como principais responsáveis a centralização das políticas educacionais, que desconsidera os contextos sociais concretos, assim como as políticas declaradas e explícitas de regulação linguística, com sua produção de “ferramentas disciplinares”. É, portanto, uma questão glotopolítica central pensar um ensino multilíngue no Sul Global capaz de democratizar o acesso a essa realidade complexa que se expressa em muitas línguas, inserindo as e os estudantes nessa diversidade linguística e cultural de uma forma socialmente situada e significativa.

³ Baker (1997) denomina "formas fortes de ensino bilíngue" aquelas que têm como objetivo fazer com que as/os estudantes sejam efetivamente bilíngues no final do período escolar. Nesse mesmo sentido, seriam "formas fracas de ensino bilíngue" aqueles modelos de transição orientados por um objetivo monolíngue.

3. Estudos do Letramento

Discorrer sobre o termo “letramento” seria além de polêmico, exaustivo e desgastante, um esforço conceitual sobre o qual não pretendemos nos debruçar, já que os estudos que giram em torno desse conceito não constituem *per se* uma teoria, mas um campo *trans* que envolve práticas, identidades e relações. Haja vista a profundidade de sua extensão, cujo emprego diverso atesta a amplitude epistemológica, pretendemos abordá-lo através de outra entrada. No Brasil, o uso indistinto que esse conceito adquiriu ao longo dos anos e, mais particularmente, nas últimas décadas, será o foco inicial da presente seção, pois, assim como a Glotopolítica, não se restringe a uma teoria, mas a um campo plural, diverso, transcultural e transdisciplinar.

Oriundo do contexto anglófono, *literacy* é polemizado desde sua introdução em terras brasileiras, indo de aspectos relativos à tradução até os diferentes escopos teóricos que o adotam, interpretando-o nas mais diversas formas de compreensão, contemplada pela espessura de sua subjetividade. A partir dessa primeira consideração acerca da própria introdução do termo, é possível afirmar o quanto escrita, poder e ideologia estabelecem uma tríade fundamental para se entender os processos da linguagem em sua relação social, pois, conforme afirma Gnerre, “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (1998 [1985], p. 22).

No âmbito da reflexão acerca do poder da linguagem, além da virada promovida pela Sociolinguística, especialmente pelos trabalhos desenvolvidos por Labov (1966), é preciso sublinhar a presença do pensamento vigotskiano e a influência determinante de Paulo Freire na concepção ampla e inicial do conceito de letramento. Nos valeremos, assim, da noção central adotada por Street (2014), sobretudo no que tange ao entendimento do letramento ideológico, uma vez que aqueles que aderem a esse modelo

Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, incrustada dessas práticas (sociais da leitura e da escrita). O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições ‘pedagógicas’. (Street, 2014 [1995], p. 44)

Partindo-se assim de uma perspectiva emancipatória e abrangente, pode-se afirmar que, historicamente, a introdução nacional do termo ‘letramento’ acontece pela via da Psicolinguística com a obra de Mary Kato, intitulada *No mundo da escrita*, publicada no início da década de 90. Posteriormente, diferentes especialistas irão traduzir o impacto desse pensamento nas mais

diversas áreas, passando pela perspectiva sociocultural, preconizada pela obra *Os significados do letramento*, de Angela Kleiman, em 1995, e pela perspectiva da educação, com Magda Soares, especialmente no livro *Letramento: um tema em três gêneros*, de 1998. Na década seguinte, mais precisamente em 2010, a obra organizada por Cláudia Vóvio, Luanda Sito e Paula de Grande abordará *Letramentos*, obra grafada dessa forma no plural. Há de se destacar também as teorias do texto, a exemplo de *Letramento, escrita e leitura*, de Leda Tfouni, de 2011, que, assim como a obra anterior, resgata uma extensa produção da primeira década do século XXI para o referido campo de estudos. Não sendo o objetivo aqui percorrer a diversidade de publicações sobre o(s) letramento(s) no Brasil, ressaltamos o fato de tão somente registrar a riqueza dessa concepção que se abre sob diferentes perspectivas, configurando-se em distintos discursos pedagógicos, políticos e oficiais sobre o que seja “letramento(s)” e suas formas de existir. Nesse sentido, vale registrar a pertinência da leitura do artigo de Clécio Bunzen, intitulado *Um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’ na Política Nacional de Alfabetização*, de 2019, acerca do emprego de letramento como sinônimo de alfabetização e suas repercussões no texto oficial de um programa governamental, o PNA.

Ainda sob a perspectiva de um traçado histórico, importa discorrermos com mais atenção sobre a proposta da *Pedagogia dos Multiletramentos*. Disparada a partir das formulações do grupo de professores-pesquisadores que se reuniram em 1996, o Grupo de Nova Londres, do original *New London Group (NLG)*, a obra *Pedagogia dos Multiletramentos* consolidou questionamentos relativos aos letramentos que repercutem até a atualidade. Uma das maiores expoentes dessa corrente contemporânea é Roxane Rojo e sua extensa contribuição para as discussões em torno do(s) letramento(s) escolares. Igualmente relevante é indicar a importante colaboração dos trabalhos de Petrilson Pinheiro (2016) e de Ana Elisa Ribeiro (2021) no que se refere à tradução desse livro. Trata-se de importantes releituras para as considerações locais acerca do campo de estudos em questão. Sobretudo se entendermos que a *Pedagogia dos Multiletramentos* tem por uma de suas bases a concepção do *design*. Conforme afirmam Mafra e Barros (2022), o *designer* é um sujeito que não apenas consome textos das mídias analógicas e digitais, mas é alguém que age, produzindo criticamente sobre elas. Entendemos, assim, que essa palavra que não consegue atingir sua plenitude numa tradução, já que faz com que o sujeito assuma sua implicação na educação linguística como *designer*, é basilar para discutir o multiculturalismo e a multimodalidade

em processos de ensino-aprendizagem e pesquisa em línguas no século XXI.

Dessa forma, o entendimento de uma tal arquitetura traz a *Pedagogia dos Multiletramentos* para o centro do debate no que tange à produção de conhecimento, especialmente para as línguas. Os modos de produção e os efeitos de sentido, oriundos das relações impostas pelo universo da quarta revolução industrial (Bonilla-Molina, 2020), têm incidências no desenvolvimento da pesquisa em línguas e sua relação social para a construção de sentidos.

Para os Estudos do Letramento e, mais particularmente para o Letramento em Línguas, cabe mencionar que adotaremos a terminologia que remete tanto ao conceito de "línguas estrangeiras" quanto ao de "línguas adicionais" (LE/Lad⁴), pois importa aqui discorrer sobre suas repercussões nos diferentes contextos em que ocorrem. Assim como a estranheza evocada pela referência ao termo cunhado na década de 80 pela Linguística Aplicada (LA), língua estrangeira (LE), em contraponto à expressão língua materna (LM), leia-se língua nacional, conforme seção anterior, o recurso a tais nomenclaturas tem consequências políticas na discussão atual. O uso da expressão 'Línguas Adicionais' aponta outro contexto significativo para a pesquisa em línguas, situação que tem a ver com o momento histórico global, de superdiversidade (Blommaert; Rampton, 2011); um questionamento que surge do entendimento atual sobre a especial porosidade das fronteiras. Entretanto, tanto um quanto outro conceito têm suas limitações, pois a própria ideia de adição ou de língua meramente acessória (Lad), sem uma reflexão mais apurada sobre o que isso pode significar num contexto concreto, pode manter um estranhamento tão próximo ao uso criticável que se faz de LE. Assim, no que tange ao histórico de pesquisa das diferentes línguas no Brasil, há de se considerar (citamos aqui apenas o inglês e o francês, a título de ilustração) que se dispõe de diferentes percursos metodológicos, cujas abordagens teóricas devem ser respeitadas.

Para os Estudos do Letramento, o que interessa é a compreensão contextual que se tem das línguas enquanto prática social. Importa que se passe de um modelo que se ocupava das formas e estruturas para atingir a comunicação, a Abordagem Comunicativa, ainda que fosse sob o pretexto da *simulation*, para se operar na lógica da produção de sentidos, na análise de suas

⁴Ainda que pertinente pelas implicações políticas que traz à tona, não é objetivo de nosso texto discorrer sobre o uso de um ou outro termo. Apenas optamos por esclarecer ao leitor que nos guiaremos pela terminologia disponível em documentos oficiais, qual seja: línguas estrangeiras e sua respectiva sigla LE predominantemente.

condições de produção e nos efeitos discursivos que são produzidos, avizinhandose da Análise do Discurso, da Sociologia e da Semiologia. Dessa forma, as práticas da linguagem são concebidas para além da significação linguística. Passa-se a primar pelo sentido na perspectiva do linguageiro, dos atos de fala, das expressões idiomáticas que implicam tanto o processo de ensino-aprendizagem, quanto as pesquisas envolvendo línguas na ótica do Letramento em Línguas.

3.1 Letramento em Línguas

A leitura de mundo é uma leitura emocional, intelectual, política e social, uma forma de significar as relações e a existência enquanto seres da linguagem, cumprindo-se aí o papel ideológico na formação do sujeito. O Letramento em Línguas, aqui grafado no singular e com maiúscula, se pretende uma modalidade específica dos Estudos do Letramento para o campo das LE/Lad. Portanto, sendo a linguagem uma forma de se relacionar com o mundo, a organização deste mundo por meio da língua se dá prioritariamente no plano da representação, desempenhando um papel fundamental na formação identitária e social de determinada comunidade linguística. Assim como para a *Pedagogia dos Multiletramentos*, o intercultural cumpre uma reflexão central para o Letramento em Línguas, associando-se a outra noção nuclear, qual seja: a da representação, conforme as seções a seguir.

3.1.1 Representação

Segundo Charaudeau (2007), as representações sociais são um mecanismo de construção do real. No plano da linguagem, tais representações evocam imaginários sociodiscursivos, repercutindo de forma determinante na constituição de dada cultura. Entendemos que quando o pensamento encontra o inconsciente, através inicialmente da percepção, uma série de representações são ativadas, sendo o caso de uma imagem, de um discurso e até mesmo de um perfume, um aroma ou um som. Essas representações cumprem um papel importante, pois *Il résulte d'un processus de symbolisation du monde d'ordre affectivo-rationnel à travers l'intersubjectivité des relations humaines, et se dépose dans la mémoire collective*⁵. (Charaudeau,

⁵Resultando de um processo de simbolização do mundo de ordem afetivo-racional por meio da intersubjetividade das

2007, s/n)

Considerando que as representações não devem ser negligenciadas na constituição da língua e de sua relação com o mundo, reconhece-se o quanto os processos que envolvem o conhecimento das línguas permitem o exercício da diversidade linguística e cultural, particularmente para a noção de multilinguismo do mundo contemporâneo, cujas fronteiras são cada vez mais diluídas. Sob tal perspectiva, o Letramento em Línguas nos ensina também sobre a construção do conhecimento com as tecnologias do presente século, enquanto recurso e nunca como substituição do processo essencial humano da interação. Ainda que mediada pela tecnologia, a realização de pesquisas e o ensino-aprendizagem de línguas não prescindem das trocas implicadas no processo de construção desse conhecimento. Sendo a escrita e o livro os grandes precursores da tecnologia do mundo moderno, há de se questionar o *status quo* do poder massificante das mídias e aplicativos que respondem a um simples toque, *à la portata di mano*, como se diz em italiano, sem considerar os processos individuais cognitivos.

Como professoras-pesquisadoras e professores-pesquisadores, buscamos a excelência na formação e temos nos deparado cada vez mais com o equívoco relativo ao uso das ferramentas digitais, pois elas não substituem em absoluto o maior aplicativo que está dentro de nossa mente. Sendo atravessados por representações, ao ativar os conhecimentos relativos às línguas, fomentamos uma série de conexões importantes para compreender seu papel na sociedade atual, conforme as reflexões introduzidas nesta seção do presente artigo. A construção do sentido na qual se apoia o conhecimento em línguas passa obrigatoriamente por um entendimento do percurso histórico que as emoldura, em um contexto marcado social e politicamente (Galli, 2020). Sob tal perspectiva, vejamos a imagem a seguir:

Figura 1: Meme sobre ícone

No departamento "ficando velho", uma criança viu isso e disse: "Você imprimiu em 3D o ícone de salvar!"



relações humanas, acaba por repousar na memória coletiva. (Charaudeau, 2007, s/n) Tradução nossa.

Fonte: Internet

A partir dessa imagem uma série de representações atravessam nossa mente, a exemplo de outra situação que relataremos aqui a título de comparação. Matencio (2006, p. 95) afirma que “no recurso à palavra escrita - na leitura e na produção de textos - entram em jogo, tanto conhecimentos prévios sobre as ações individuais e sociais envolvidas nessas atividades, quanto representações a eles subjacentes”. Reconhecemos que essa abordagem é extremamente pertinente para o campo de estudos das línguas.

Durante a realização de uma aula de língua francesa em uma escola municipal do segmento referente ao Ensino Fundamental (EF), da Educação Básica (EB), mais precisamente em uma escola da periferia de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, uma das atividades propostas consistia na análise das publicidades que compunham o documento. Tratava-se de um jornal francófono em que havia propagandas e dentre elas uma relativa à rede de supermercados *Carrefour*. A pergunta de um aluno durante tal tarefa foi, no mínimo, curiosa, uma vez que ele se questionava sobre o fato de haver o mesmo mercado na França. Ora, o desconhecimento cultural é também um desconhecimento da língua e de suas formas de pensar o mundo, cumprindo o Letramento em Línguas um papel importante para a formação crítica e decolonial de sociedades plurilíngues contemporâneas.

De acordo com a imagem da Figura 1, se hoje adotamos o ícone do disquete para salvar arquivos no trabalho realizado na web ([www/world wide web](http://www/worldwideweb.com)), que ganhou o sentido de teia com o aparecimento da internet, entenderemos que aquele ícone indicado nas telas de *smartphones* e computadores não é arbitrário. Da mesma forma, não é sem razão que o *carré*, quadrado, figura geométrica que, quando associada a *four*, indica encruzilhada, cruzamento, ponto de junção, seja o nome da rede de um supermercado internacional, o *Carrefour*.

O Letramento em Línguas aborda tais representações remetendo para as leituras que os sujeitos fazem do mundo, valendo-se da língua para nele interagirem. Nesse sentido, o trabalho didático com as línguas deve superar a compartimentação em competências, proposta em instrumentos normativos como o Quadro Comum Europeu de Referência (QCER), para passar a privilegiar, por meio da prática oral e escrita, o desenvolvimento da perspectiva intercultural das/dos estudantes. Enquanto instrumento regulador dos níveis de proficiência, o QCER nasceu com uma finalidade política clara orientada à constituição de um Mercado Comum Europeu, de

acordo com certa padronização de funções comunicativas e de noções cognitivas para línguas estruturalmente distantes. Com isso, esse instrumento permite criar referências comuns de avaliação para facilitar a circulação de estudantes e de trabalhadores nesse espaço econômico unido. A partir de uma perspectiva glotopolítica, é fundamental, como explicamos anteriormente, considerar o contexto em que determinadas intervenções no âmbito da linguagem são implementadas. A adoção acrítica desse instrumento em realidades que nada têm a ver com aquela que motivou a sua criação constitui, do nosso ponto de vista, um equívoco, sobretudo quando ele é assumido como uma forma de regulação linguística pretensamente universal, desconsiderando o contexto sócio-histórico em que se dá o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Consideramos igualmente pertinente trazer para o debate o pensamento de Monte Mór, cujo prefácio à obra de Pinheiro e Azzari (2023) vislumbra uma possível conversa acerca da tecnologia digital entre Derrida e Freire, nomeados então como amigos imaginários. A brincadeira sugestiva do texto remete para hipotéticas respostas de ambos os filósofos. Porém, vamos apenas comentar sobre a conversa pensada com o educador brasileiro, já que vai ao encontro do que propomos na presente seção. Segundo a citação,

Freire reveria ou não o que realizou em seus projetos de educação?, será que se mostraria cético à possibilidade de que todos os jovens de famílias “vulneráveis” viessem a ter as mesmas oportunidades de acesso à tecnologia, como o têm os de famílias tidas como “privilegiadas”? Talvez se mostrasse muito preocupado com o uso da tecnologia na escola, no que concerne a relação da tríade crítica-criação-conscientização com a natureza reprodutivista da educação bancária priorizada pelo sistema modernista que criticava, fato que pode se reiterar na educação da sociedade digital em que ter o que chamava de “consciência” crítica do meio e do mundo em que se vive era fundamental para ele. (Monte Mór, 2023, p. 13)

São questionamentos legítimos para um mundo em ebulição, que nos amedronta pela velocidade e superficialidade muitas vezes da era das *fake news*. Contexto em que se fala de letramento digital, por exemplo, quando temos regiões do Brasil que desconhecem o que seja energia elétrica e condições sanitárias mínimas, sendo o caso de algumas escolas públicas, palco privilegiado para a formação de professores na perspectiva do Letramento em Línguas.

Ainda a respeito de haver uma dispersão e uma nova linguagem promovidas pela quarta revolução industrial, a do capitalismo cognitivo, como aponta Bonilla-Molina (2020), isso não significa que o conhecimento, e especialmente a escrita, uma das primeiras características desse letramento considerado erudito e culto, possa ser apagada em nome do *touch* e das ferramentas

digitais. Conforme o pesquisador venezuelano, talvez seja essa justamente a luta pela qual a sociedade deva se mobilizar: a causa pelo direito ao conhecimento e não somente a sua ilusão, tornando todos dependentes de um conglomerado digital que domina o mundo, como tão bem evidenciam as redes sociais. Pois, se no século passado a visão estruturalista fundamentava a dualidade da ciência, no século XXI a visão interativa, baseada no descentramento do sujeito epistemológico, é responsável por caracterizar o período transitório pós-pandêmico especialmente para a educação linguística.

Algoritmos são a tessitura da era digital. No entanto, não substituem as relações humanas que se dão *in loco* e na interface dos sujeitos, como ocorre em uma sala de aula nas diferentes realidades do Brasil, seja na Educação Básica, seja na universidade. Nada substitui o papel fundamental da formação crítica e libertadora que um(a) professor(a) assume na sua troca com o(a)s estudantes (Camelo; Galli, 2019), perspectivada assim no Letramento em Línguas. O estudo das línguas na contemporaneidade vai além do código, tornando o(a) estudante um(a) leitor(a) do mundo, capaz de compreender o fato de que o ícone físico precede à representação digital e que a referida rede de supermercados mencionada não é brasileira, mas originalmente francesa, ambos exemplos oriundos de um contexto econômico da sociedade massificada capitalista.

É preciso fazer o questionamento permanente de se estamos sendo alfabetizados ou letrados em línguas. Teria a geração dos anos 80 e 90 sido tão meramente alfabetizada, aprendendo um código de forma imperativa? Fruto desta realidade, surge o sentimento de um incômodo em relação a tal forma de aprendizado, porque havia uma percepção quanto à colonialidade presente na maneira de ensinar e aprender línguas, especialmente em cursos privados, cujo modelo predominou durante anos na escola pública (e ainda predomina em espaços educacionais), bem como nas pesquisas em linguagem, anteriormente baseadas na americanização dos sistemas de produção do conhecimento. A relação estabelecida pela representação e sua relação com a perspectiva decolonial nas línguas encontra fôlego discursivo sobretudo quando nos deparamos com os aspectos culturais e com a ligação ou a ruptura que o conhecimento de uma LE pode realizar.

3.1.2 Interculturalidade

A ideologia naturaliza e faz com que pareçam óbvios os sentidos sócio-historicamente produzidos (Tfouni, 2010, p. 154)

Conforme referendado anteriormente, mais que uma competência, entendemos ser a interculturalidade um elemento nuclear para os processos de construção do conhecimento em línguas. Cientes de que uma educação linguística gera bons hábitos, promovendo assim a consciência da formação do sujeito de forma integral, seria interessante poder garantir desde os Anos Iniciais da EB o exercício de sua prática. Nesse sentido, gostaríamos de ressaltar a relevância da realização de projetos que primam pela democratização do ensino de línguas, caso de alguns movimentos impetrados no estado do Rio de Janeiro. Citamos, porém, somente a título de ilustração o “Escola Pública Entre Línguas⁶”, que reúne profissionais e comunidade escolar desde 2021, representando uma força nas lutas face à imposição de uma única LE, conforme preconiza a BNCC (2018), cuja variedade de prestígio desconsidera igualmente as demais expressões da cultura anglófona. A riqueza linguística do Brasil não poderia desconsiderar a memória dos povos originários, das línguas de herança, tampouco daquelas cujas matrizes africanas foram responsáveis por instaurar a variedade linguística e cultural de nosso país somados às novas formas de expressão que adentram o território por meio dos refugiados. Daí a pertinência em realizar movimentos de resgate desta história para não naturalizarmos a ideologia aparentemente produzida espontaneamente e promover a instalação de políticas de acolhimento à diversidade linguística do Brasil.

Indo ao encontro dessas reflexões, urge pensarmos a interculturalidade como um aspecto pertinente para os estudos, seja em relação aos contrastes nacionais, seja na apreensão de LE/Lad. A interculturalidade, assim como a representação, cumpre um papel decisivo na formação do sujeito discursivo e cidadão para o Letramento em Línguas, já que ao ativar uma série de conexões disparadas pelo contato com o outro, com a alteridade, com o diverso e o diferente, oportunizam-se contextos menos desiguais. O caráter transdisciplinar e transcultural do Letramento em

⁶Para mais informações sobre o referido projeto, sugerimos visitar o canal disponível em: <https://www.youtube.com/@escolapublicaentrelinguas8973>

Línguas se aproxima dessa atitude transgressora, como bem indica Moita Lopes em sua obra *Por uma linguística (in)disciplinar*, de 2006, na qual o pensamento mestiço, a hibridização e o entendimento de uma ciência nômade anunciam a relevância de um olhar pós-moderno e pós-colonial para as línguas.

Nesse contexto, as relações sobrepujadas na intersecção histórica e política se tornam determinantes para a formação crítica e plural que a construção do conhecimento em torno das línguas deve promover. Na obra *Cours de Linguistique Générale* (CLG, 1916) é possível reconhecer a identificação precisa do objeto àquela época. Ao isolá-lo, reconhece o signo linguístico como sendo constituído por um significante (SE) e por um significado (SO), verificando então o valor da arbitrariedade do signo, que se estabelece a partir de uma convenção social. Se entendermos que tal convenção surge nessa forma de representar o mundo, arbitrária mas não gratuita, adentramos no campo dos Estudos do Letramento e mais precisamente nos Letramentos em Línguas, pois temos aí relações sociais e históricas determinantes e determinadas na constituição identitária e na formação social de um sujeito, cuja abordagem intercultural desempenha assim um papel decisivo na formação enquanto sujeito inserido na era pós-estruturalista.

Sob tal concepção, o trabalho repercute na formação integral do sujeito, já que a língua, a cultura e o discurso passam a interpelá-lo em sua constituição social, situada política e historicamente. Cunhado assim numa perspectiva plural, o Letramento em Línguas traz para a pesquisa e o ensino-aprendizagem dessa área reflexões que caracterizam as LE/Lad como prática social escrita e oral, tradicional e digital. Sem binarismos excludentes, há de se considerar que o Letramento em Línguas aporta um aprofundamento para os eventos da linguagem, especialmente se pensarmos em políticas linguísticas para o multilinguismo no Sul Global. Por isso, consideramos mais legítimo não adotar uma ou outra definição do que seja interculturalidade, sendo mais oportuno discuti-la como elemento decisivo para esse processo que nos convida a mergulhar no Letramento em Línguas.

É possível afirmar que tais reflexões, quando pensadas em termos de linguagem e particularmente nas LE, adquirem uma dimensão potencializada. Trabalhar línguas, seja para os processos de ensino-aprendizagem, seja para pesquisa, goza ainda de um utilitarismo que vai ao encontro de premissas colonizantes e relativas ao letramento autônomo, apontadas por Street (2014[1995]). Segundo o antropólogo, contrariamente ao letramento ideológico, já mencionado,

este modelo pressupõe a imposição de normas em torno das tecnologias da escrita em sua forma e conteúdo. Conhecido também como técnico, dominante ou colonial, o letramento autônomo, em que predomina a escrita sobre a oralidade, o tradicional sobre o inovador, está próximo da concepção alfabetizadora tão simplesmente baseada no código linguístico do início do século passado, em que são verticalizadas estruturas de poder no que tange ao ensino.

Para pensar línguas no sentido do letramento ideológico é preciso reivindicar uma arquitetura do conhecimento. Nesse sentido, os processos que envolvem LE/Lad se dão sob formas de emancipação do sujeito para um universo em que não importam apenas as quatro competências macro estabelecidas pelo QCER. Para desenvolvermos efetivas políticas linguísticas que abracem abordagens caracterizadas pelo Letramento em Línguas, resta ainda um longo percurso a percorrer. Refletir sobre micro habilidades que podem mobilizar formas de existir enquanto cidadãos do mundo é uma consideração pertinente para o Letramento em Línguas, assim como pensar um quadro de referências em línguas para o Brasil.

O entendimento multimodal e multicultural da *Pedagogia dos Multiletramentos* trata dessa virada que faz do aprendente de línguas uma verdadeiro agente glotopolítico, para além do ator social preconizado pela Abordagem Acional, cuja premissa sustenta-se na pedagogia dos projetos. Pensar línguas na perspectiva do letramento vai além da reprodução da língua, é um agir social e político sobre ela. Difícil para um país que ainda bebe de manuais estrangeiros que veem no falante nativo o ideal linguístico e que reproduz marcas, estilos e leiautes estrangeiros de forma acrítica. Ao despontar aí a interculturalidade para este processo emancipatório, que realiza a ‘liga’ entre atribuir sentido a uma língua de forma a pensá-la a partir de uma representação de mundo e a forma diversa daquela em que fomos forjados, seria possível desenvolvermos projetos em prol de políticas públicas linguísticas efetivamente voltadas para o Sul Global.

Vejamos a seguir um exemplo dessa prática social do Letramento em Línguas, em que novas formas de pensar os processos educativos ilustram a constituição de modelos menos europeizantes para seu ensino na escola. Resultado do trabalho desenvolvido por uma professora da rede pública de Niterói, a Fundação Municipal de Educação (FME), com seus alunos dos Anos Iniciais do EF, inserida no projeto de francês da Universidade Federal Fluminense (UFF), sob a temática do *FOS - Français sur Objectif Spécifique Scolaire*⁷, fomentado pela Fundação de Amparo

⁷O projeto intitulado “Ensinar línguas para a cidadania: um olhar com o *FOS Scolaire* para a sala de aula de francês na rede pública para superar e mitigar os impactos da pandemia na Educação”, desenvolvido desde 2022, conta com

à Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), em que essa LE/Lad é experienciada enquanto prática de letramento.

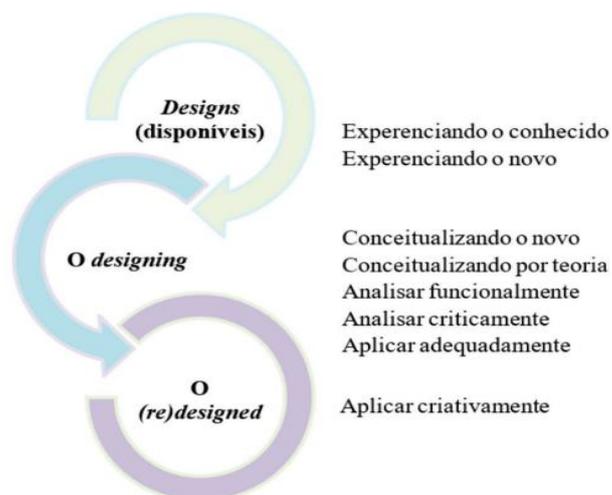
Figura 2: Conjunto de trabalhos da turma



Fonte: Arquivo do grupo de estudos FOScolaire

A atividade consistia em estabelecer uma relação entre os meses do ano em francês e pontos turísticos da cidade. Cabe mencionar que muitos desses pontos turísticos são também desconhecidos pelos discentes do curso de Letras/UFRJ, especialmente quando começam a formação superior no primeiro semestre do Instituto de Letras, tendo a escola e a universidade um papel de aproximar as realidades periféricas dos grandes centros de produção cultural. As/os estudantes se descobrem através do francês como cidadãos de suas experiências locais. Entendemos assim que tal processo corresponde ao esquema da figura sugerida pela concepção de *designer*, como comentado anteriormente, pois temos aí um “feixe complexo de relações e possibilidades de construir significados” (Pinheiro; Azzari, 2023: p. 21).

Figura 3: Processos de conhecimento e pedagogia do design



Fonte: Mafra; Barros, 2023, p. 41.

quatro bolsistas de Iniciação Científica (IC) e duas bolsistas de Treinamento e Capacitação Técnica (TCT).

Ainda em 1995 Street afirma que “a noção de multiletramentos é crucial para contestar o modelo autônomo” (p. 147), uma vez que a apropriação do conhecimento implica nesse processo muito antes da resposta por um produto final. Consideramos convergente para a pesquisa em políticas linguísticas realizar o diálogo entre a Glotopolítica e os Estudos do Letramento, em particular o Letramento em Línguas, para avançarmos no desenvolvimento de ações em prol de uma educação linguística mais ampla e diversa, especialmente a partir das noções de representação e interculturalidade (Galli, 2022). De fato, “todas as atitudes referentes à língua e à mudança linguística são essencialmente ideológicas” (Lagares, 2018, p. 229), bem como todas as interfaces que criamos em relação ao conjunto que esse conhecimento descortina serem frutos de um letramento que se pretende igualmente ideológico.

Considerações finais: diálogos polifônicos

Avançamos, enfim, na nossa argumentação fazendo dialogar a perspectiva Glotopolítica com o Letramento em Línguas, com o objetivo de pensar uma educação multilíngue adequada para um país como o Brasil, situado no Sul Global. Para ambas as abordagens é fundamental ir além da consideração da língua como objeto delimitado em si mesmo, para centrar-se nas práticas de linguagem concretas, que existem em contextos sócio-históricos que não podem ser simplesmente desconsiderados. Desse ponto de vista, sair do paradigma monolíngue no ensino de línguas significa desconsiderar de vez noções como a do “falante nativo” e atentar para a diversidade de situações multilíngues efetivamente existentes, tanto pela história política das comunidades em que se situam as escolas (indígenas, de imigração, de/com refugiados etc.), como pelas particularidades apresentadas por um mundo permanentemente interconectado, no qual as fronteiras nacionais se fazem presentes sobretudo na persistente crueldade das alfândegas e dos postos policiais, mas não tanto pela impossibilidade da interação entre línguas.

A categoria ideológica do “falante nativo” naturaliza a relação dos sujeitos com uma (e só uma) língua, apresentada como uma realidade territorializada, ligada de forma indissociável a uma comunidade pretensamente monolíngue. Muitas políticas de controle das línguas se sustentam nesta “legitimidade” (Bourdieu, 1996) de um falante considerado “dono da língua” por ser cidadão do país a partir do qual se deu sua expansão: políticas que têm a ver com o estabelecimento de

quadros de referência, com a elaboração de provas de proficiência, com a produção de material didático ou mesmo com a formação de professores.

Uma política pública orientada para uma educação multilíngue no Sul Global deve começar por romper com essa tradição ideológica, e com as sujeições que ela promove, reivindicando a centralidade do Sul a partir do seu próprio contexto multilíngue, aproveitando as experiências causadas pelo multiculturalismo local e pelas muitas formas que os falantes desenvolveram para lidar com a(s) língua(s). Não faz sentido, do nosso ponto de vista, pensar a educação multilíngue sem prestar atenção a esses contextos em que estão presentes línguas indígenas, de imigração, de fronteira, de refugiados, de surdos ou de comunidades quilombolas, de maneira que a política educativa deve ser descentralizada e responder aos interesses e à realidade das comunidades em que a escola se situa.

Por outro lado, o Letramento em Línguas, centrado nas práticas de linguagem e não na simples aquisição de um código, supõe lidar com a enorme diversidade das representações implicadas no processo de ensino-aprendizagem de línguas, fomentando o diálogo intercultural que faz com que o aprendente possa se apropriar de uma outra língua de forma situada, a partir de seu próprio lugar no mundo, sem deixar de ser quem é, para se expressar de forma significativa, indo muito além da simples imitação de modelos padronizados de interação verbal. A educação multilíngue, nesse sentido, é aquela capaz de criar possibilidades de construção de sentidos com os recursos fornecidos por várias línguas, em condições diferentes e de maneiras diversas de acordo com a situação contextual concreta. Temos certeza de que esse tipo de ensino, centrado no Letramento em Línguas, é um desafio glotopolítico que vale a pena enfrentar.

Referências

ABREU, R. N. Direito Linguístico: olhares sobre suas fontes. **A Cor das Letras**, Feira de Santana, v. 21, n. 1, 2020, p. 155-171.

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**. Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008 [1991].

ARNOUX, E. Narvaja de. La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. In: Alfredo Rubione (coord.). **Lenguajes: teorías y prácticas**, Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires e Instituto Superior del Profesorado, 2000, p. 15-42.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> (Acesso em 07 de Janeiro de 2024).

BAKER, C. **Fundamentos de educación bilingüe e bilingüismo** (Asesoría académica: Ofelia García). Madrid: Cátedra, 1997.

BEZERRA, P. Polifonia. In: Beth Brait (org.). **Bakhtin. Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 191-200.

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and Superdiversity. **Diversities**. UNESCO/MPI MMG, v. 13, 2011, n. 2, p. 1-22. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002147/214772e.pdf> (Acesso em 7 de Janeiro de 2024).

BONILLA-MOLINA, L. Escola, universidade e educação na quarta revolução industrial. Dezembro, 2020. **Escuela, Universidad y educación en la cuarta revolución industrial**. (wordpress.com) (Acesso em 06 de Janeiro de 2024).

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. Trad. Sergio Miceli et al. São Paulo: Edusp, 1996.

BOYER, H. **Langue et identité**. Sur le nationalisme linguistique. Limoges: Lambert-Lucas, 2008.

BUNZEN, C. S. Um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’ na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização**. <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/352> (Acesso em 05 de Janeiro de 2024).

CALVET, L-J. **As políticas linguísticas**. Prefácio: Gilvan Müller de Oliveira. Trad.: Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

CAMELO, E. GALLI, J. A. Línguas estrangeiras e outras relações possíveis com a escola pública. In. **Revista Investigações**. Recife, v. 32, n. 2, p. 456-478. Dezembro de 2019. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/241740/34168> (Acesso em 06 de Janeiro de 2024).

CHARAUDEAU, P. Les stéréotypes, c’est bien. Les imaginaires, c’est mieux. In : Boyer H. (dir.), **Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène**, L’Harmattan, Paris, 2007. (Acesso em 06 de Janeiro de 2024).

<https://www.patrick-charaudeau.com/Les-stereotypes-c-est-bien-Les.html>

DEL VALLE, J. **A Political History of Spanish. The Making of a Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLI, J. A. Representação e interculturalidade: Noções centrais para as línguas no campo de estudos do letramento. In: GRIGOLETTO, E. et al. (Eds.). **Tensões entre o urbano e o digital: discurso (s), arte, política (s)**. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 124–141. https://issuu.com/neplev/docs/ebook_v_seplev_com_ficha_e_isbn (Acesso em 07 de Janeiro de 2024).

GALLI, J. A. Política linguística e letramento em LE: o papel das línguas na sociedade contemporânea. In: **Discursos de resistência: literatura, cultura e política**. In: GRIGOLETTO et al (orgs.) São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 79-99.

https://issuu.com/neplev/docs/discursos_de_resistencia?utm_medium=referral&utm_source=issuu.galilcloud.wixapps.net (Acesso em 04 de Janeiro de 2024).

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: Language, bilingualism and education**. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GUESPIN, L.; MARCELLESI, J.-B. Defesa da Glotopolítica. In: Mônica Maria Guimarães Savedra, Telma Cristina de Almeida Silva Pereira, Xoán Carlos Lagares (orgs.). **Glotopolítica e práticas de linguagem**. Trad. Marcos Bagno. Niterói/RJ: Eduff, 2022 [1986] p. 11-49.

GUISAN, P. A criação de uma norma-padrão em francês. Entre planejamento político e mito. In: LAGARES, X. C. e BAGNO, M. (orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 129-152.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes. 4. edição, [1985] 1998.

JOSEPH, J. E. **Language and Politics**. Edimburgo: Edimburgo University Press, 2006.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1990.

KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

LABOV, W. **The Social Stratification of English in New York City**. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1966.

LAFONT, R. Un problème de culpabilité sociolinguistique: la diglossie franco-occitane. **Langue Française**, n. 9, 1971, p. 93-99.

LAGARES, X. C. **Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

MAFRA, G. M. BARROS, L. M. A pedagogia dos multiletramentos: intersecções entre abordagens didáticas, processos de conhecimento e design em materiais didáticos. In: PINHEIRO, P. AZZARI,

E. F. (orgs). **Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola de hoje**. Volume 2. Pontes Editores: Campinas, 2023, p. 29 - 62.

MATENCIO, M. de L. M. Letramento na formação do professor - integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In: CORRÊA, M. L. G. BOCH, F. **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras. Coleção Ideias sobre Linguagem, 2006, p. 93-105. ponteseditores.com.br/loja3/pontes-editores-home-2__trashed/ebook/multiletramentos-na-escola-por-meio-da-hipermidia-volume-2/ (Acesso em 29 de junho de 2024)

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 49-87.

MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PINHEIRO, P. AZZARI, E. F. (orgs). **Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola de hoje**. Volume 2. Pontes Editores: Campinas, 2023. ponteseditores.com.br/loja3/pontes-editores-home-2__trashed/ebook/multiletramentos-na-escola-por-meio-da-hipermidia-volume-2/ (Acesso em 29 de junho de 2024)

PINHEIRO, P. **Sobre o manifesto “A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” - 20 anos depois**. Trabalhos em Linguística Aplicada. 2016. <https://www.scielo.br/j/tla/a/tm6xS6zPSgXsgzxHfm4F6Xp> (Acesso em 03 de janeiro de 2024).

RIBEIRO, A. E. **Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais**. CEFET/MG, 2021. <https://www.led.cefetmg.br/uma-pedagogia-dos-multiletramentos/> (Acesso em 03 de Janeiro de 2024).

ROJO, R.; ALMEIDA, E. de M. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

TFOUNI, L. V. (org.) **Letramento, escrita e leitura**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. B. **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em Linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 99-120.

SHOHAMY, E. Imagined Multilingual Schools: How Come We Don't Deliver?. In: García, O. Skutnabb-Kangas and Torres-Guzmán (orgs.). **Imagining Multilingual Schools Languages in Education and Glocalization**. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2006, p. 171-183.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STEINER, G. **Extraterritorial: a literatura e a revolução da linguagem**. Trad.: J. C. Guimarães. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, [1995] 2014.

SPOLSKY, B. **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.