

Por um sistema amazônico de educação escolar multilíngue

*Multilingualism in the Brazilian Amazonian schools: a propositional point of
view*

Antonio Almir Silva GOMES*

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

RESUMO: A Amazônia dentre tantas outras formas de diversidade, é multilíngue em essência, seja em virtude das centenas de línguas indígenas, seja em virtude das línguas de imigrantes, ou mesmo em virtude dos contextos de fronteira, por onde circulam as línguas francesa, espanhola, como também, a considerar Gomes e Neris (2020), inúmeras outras. Essa diversidade materializada em distintas formas de multilinguismo precisa ser entendida do ponto de vista linguístico, como objeto de pesquisa, mas também reconhecida, valorizada e promovida pela sociedade como um todo. Nesse sentido, o objetivo do presente artigo incide sobre a necessidade de construção de políticas públicas com escopo no reconhecimento, na valorização e na promoção de nossa natureza multilíngue amazônica, tendo no sistema escolar local privilegiado.

PALAVRAS-CHAVE: Amazônia. Multilinguismo. Ensino. Língua.

ABSTRACT: The Amazon region, among so many other forms of diversity, considering the hundreds of indigenous languages, or the languages of immigrants, or even because of the border contexts, where French, Spanish, and other languages circulate, is multilingual in essence. This diversity materialized in different forms of multilingualism needs to be understood from the linguistic point of view, as an object of research, but also recognized, valued and promoted by the society. In this sense, this paper aims to highlight the need to build public policies with a scope in recognizing, valuing and promoting our multilingual Amazonian nature, having in the Amazonian school system a privileged local to do this.

* Professor Doutor em Linguística atuando na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLET) da Universidade Federal do Amapá, Campus Marco Zero, Macapá-AP. Contato: almir@unifap.br

KEYWORDS: Amazon. Multilingualism. Teaching. Language.

Introdução

A Amazônia brasileira, mesmo de um ponto de vista da sociedade em geral definido aqui como senso comum, é facilmente atrelada à diversidade de sua fauna e flora, de seus recursos hídricos e minerais. Para o mesmo senso comum, trata-se do lugar das grandes florestas e dos grandes rios; o lugar para onde cada vez mais têm-se voltado os “olhos do mundo”. Em um grau menor de associação pelo mesmo senso comum, é provável que o termo diversidade esteja atrelado ainda aos diferentes povos urbanos e rurais, ribeirinhos e quilombolas, indígenas e imigrantes que aqui vivem. Esses povos relacionam-se com os rios, com a floresta, com os próprios centros urbanos, com as fronteiras interestaduais ou mesmo com as fronteiras internacionais, dentre outras, com a Guiana Francesa, caso daqueles povos que vivem no Estado do Amapá; com o Suriname, caso daqueles que vivem no Estado do Pará; com a Venezuela, caso daqueles que vivem nos estados do Amazonas ou Roraima. No conjunto de tais relações, para além daquelas de ordem socioeconômica e culturais, adicionam-se relações decorrentes das línguas e dos contatos linguísticos que se instauram na Amazônia brasileira.

Contatos que envolvem o Português Brasileiro (PB), as Línguas Indígenas Brasileiras (LIBs), as línguas crioulas, as línguas em contexto de fronteira se materializam em cenários distintos; no caso das LIBs, por exemplo, contatos como os descritos por Seki (1993), Stenzel e Williams (2021), Epps (2021), cujos efeitos se identificam, dentre outros, na própria gramática das línguas (STENZEL, GOMEZ-IMBERT, 2009). Para o caso das línguas em contexto de fronteira, veja-se o cenário multilíngue presente em Oiapoque, município brasileiro localizado no Estado do Amapá, fronteira com a Guiana Francesa, no qual Gomes e Neris (2020) identificaram a circulação de ao menos dez línguas pertencentes a diferentes filiações genéticas. A considerar, sobretudo, que tais contatos envolvem não apenas uma língua em relação ao PB, mas múltiplas formas de contatos inclusive entre línguas que não o PB, temos que a Amazônia é uma zona prolífera de contatos linguísticos.

Os distintos cenários mencionados demonstram que para além da diversidade de sua fauna e flora, de seus recursos hídricos e minerais, a Amazônia brasileira deve ser reconhecida, entendida e potencializada enquanto lugar da diversidade de suas inúmeras populações e das distintas línguas em uso pelas mesmas populações. A diversidade inerente à Amazônia perpassa, assim, pelas distintas populações e línguas da região. A este respeito, no que confere à LIBs, Moore, Galucio e Gabas-Jr (2008, p. 36) consideram que “a região concentra mais de dois terços das línguas indígenas faladas no país”. De acordo com os autores, “somente no estado do Pará há cerca de 25 idiomas nativos, um número semelhante ao de línguas faladas na Europa ocidental”.

As populações indígenas falantes dessas línguas, assim como as ribeirinhas, quilombolas, de imigrantes e seus descendentes, pelas múltiplas formas de contatos, nos permitem imaginar uma série de fenômenos linguísticos relacionados a empréstimos, a variações fonético fonológicas e morfossintáticas, à aprendizagem das línguas, a usos e discursos; fenômenos que ultrapassam as fronteiras do Português Brasileiro (PB); que dizem respeito ao uso desta língua por seus usuários maternos, mas também por seus usuários não maternos; fenômenos que evocam discussões e rótulos tais como português afro-indígena (LUCCHESI, BAXTER, RIBEIRO, 2009; CAMPOS, 2014), português língua de acolhimento (GROSSO, 2010; BIZON, DINIZ, 2018), português brasileiro em uso por populações indígenas (GOMES, 2018), multilinguismos individuais (COOK, 2002), Multilinguismos de pequena escala (LÜPKE, 2016), multilinguismos sociais (GUMPERZ, 1964; EPPS, 2021; STENZEL, WILLIAMS, 2021), Multilinguismos e Educação Escolar Indígena e/ou não Indígena (AMARAL, 2001; BAKER, 2006; GOMES, BARBOSA, FERREIRA, 2020; GOMES, FERREIRA, 2020).

A diversidade dos fenômenos mencionados, contudo, ainda precisa ser melhor conhecida, bem como precisa adentrar à instituição escolar da / na Amazônia. Há de um lado, portanto, necessidades dos estudos linguísticos em conhecer amplamente os fenômenos decorrentes da presença, dos usuários e dos usos das línguas presentes na Amazônia e, por outro lado, a necessidade de que se inclua a instituição escolar no bojo daquilo se conhece. A relação necessária dos estudos linguísticos com a escola e vice-versa deve ser permeada por um conjunto de políticas públicas, cujo efeito seja o reconhecimento, o entendimento e a potencialização de nossa diversidade amazônica materializada pelas diferentes línguas da / na região. Atuam como força motriz nesse

conjunto a negação a nosso entendimento de região monolíngue e nossa aceitação ao multilinguismo pela presença na região do PB, das LIBs, das línguas de imigrantes que circunvizinham as fronteiras amazônicas, incluídas Espanhol e Francês.

A negação ao entendimento de monolingüismo na Amazônia opõe-se a comportamentos construídos ao longo de séculos de história brasileira, cujo princípio foi, exatamente, a negação de quaisquer línguas que não a portuguesa e a consequente imposição desta sobre aquelas; foi assim no século XVIII com a imposição desta língua como oficial do país, em detrimento de centenas de LIBs, ou mesmo na primeira metade do século XX com a proibição da presença em contexto escolar de línguas de imigrantes em diferentes regiões do Brasil. Eventos como esses contribuíram para o cenário linguístico compartilhado socialmente de um pretense monolingüismo. Tal cenário precisa ser alterado de modo que se reconheça o prestígio, a importância e o papel social do Português Brasileiro, ao mesmo tempo em que se criem estruturas e comportamentos, dos mais amplos e imagináveis, capazes de reconhecer, potencializar e promover as demais línguas presentes nos solos deste país, de modo que o próprio sistema de saúde ou de educação, por exemplo, recebam com dignidade, prestem o serviço devido e, ao mesmo tempo, não estigmatizem usuários de outras línguas.

Com esse cenário possível em mente, o presente artigo argumenta em favor de que ao sistema educacional amazônico, em sua função de formar cidadãos, sejam-lhes dados instrumentos que o permitam voltar seu olhar ao multilinguismo como realidade cotidiana, logo, tema para políticas públicas (1), cujas ações resultam em efeitos concretos (2).

1 Multilinguismo e políticas públicas

Multilinguismo é assumido aqui como “capacidade de uma pessoa de usar várias línguas e à coexistência de diferentes línguas (comunidades linguísticas) em uma mesma área geográfica” (Comissão Europeia, 2007), logo, muito mais relacionado a uma área ou estado do que, propriamente, ao indivíduo. Para o contexto da Amazônia brasileira tal qual considerado no presente artigo, o termo implica, portanto, não o fato de que todos os indivíduos que vivam na região falem mais de uma língua, mas que nesta há centenas de grupos de falantes que o fazem, ou seja, falam inúmeras línguas; dezenas de línguas são

faladas por dezenas de populações da / na região. A este respeito, em uma região como o Tumuquaque, entre os estados do Pará e Amapá, lar de populações falantes de línguas da família Karíb, por exemplo, Gomes, Barbosa e Ferreira (2020), Gomes e Ferreira (2020), demonstraram inúmeros cenários multilíngues envolvendo contextos de usos de línguas, incluída a língua Wajãpi, classificada como membro de família linguística Tupi-Guarani.

De um ponto de vista que considera a presença das LIBs em contextos urbanos, há que destacar a presença de seus usuários no sistema de educação escolar, nos serviços de saúde e de habitação, nos serviços financeiros, dentre tantos outros. Nesses contextos, a relação das LIBs com o PB produz uma série de questões que desencadeiam, inclusive, preconceitos linguísticos (CARDOSO, GOMES, 2018).

A construção social de uma concepção de multilinguismo na Amazônia brasileira, via rede de educação escolar, atuará no reconhecimento desta condição linguística da / na região, potencializando-a, ao mesmo tempo em que contribuirá com comportamentos individuais e coletivos no sentido da valorização, opondo-se a qualquer forma de estigmatização linguística. Reconhecer e tratar do multilinguismo da / na Amazônia em contexto de educação escolar, portanto, constitui-se, antes de tudo, uma questão de política pública necessária e urgente, devendo envolver diferentes atores.

Para o contexto do presente artigo, sem perder de vista a necessidade de incluir nas discussões as línguas de imigrantes também presentes na Amazônia, as políticas públicas sugeridas têm escopo nas Línguas Indígenas Brasileiras (LIBs), para as quais, dentre tantas outras possíveis, no bojo daquelas mais urgentes, propomos as seguintes: expansão da co-oficialização de línguas indígenas nos municípios da região amazônica; promulgação do dia do multilinguismo; reconhecimento pelo sistema de Educação Escolar Indígena da posição canibal do PB frente às demais línguas. Embora discutidas separadamente, as três ações, tomadas como políticas públicas, devem interagir de maneira que se retroalimentem. Assim, línguas co-oficializadas, por exemplo, tornam-se objeto para o dia do multilinguismo, cuja concepção é a de igualdade, de funções sociais, simbólicas, identitárias específicas para cada uma das línguas que adentrem à instituição escolar.

1.1 Expansão da cooficialização de línguas indígenas nos municípios da região amazônica

A co-oficialização de línguas indígenas na Amazônia brasileira tem como representante inicial o município amazonense de São Gabriel da Cachoeira onde a partir de 2002, além do PB, são oficiais as línguas Tukano (Tukano), Baniwa (Aruák) e Nheengatu (Língua Geral Amazônica). Outros municípios amazônicos também podem ser apontados como exemplos de co-oficialização de línguas indígenas, dentre eles¹, Tocantína (TO) com a língua (Akwê-Xerente, Jê), Bonfim (RR) com a língua Wapichana (Aruák) e São Félix do Xingu (PA) com a língua Mebengokre (Macro-Jê). A considerar que todos os estados brasileiros da região amazônica possuem populações indígenas usuárias de línguas pertencentes a diferentes famílias linguísticas, uma forma de reconhecê-las é exatamente tornando-as co-oficiais junto ao PB. A fim de fazê-lo, a primeira questão a observar refere-se à análise e ao entendimento do que já tem dado certo, ou não, nos municípios apontados como exemplos; em outros termos, haveria a necessidade de compreensão dos avanços adquiridos e dos desafios a serem enfrentados, inclusive relacionados a quais línguas seriam co-oficializadas.

Tomada como ato simbólico importantíssimo, mas também atento a efeitos práticos, a co-oficialização de línguas indígenas, assim como de outras línguas com as quais a população atendida mantenha relações, deve constituir-se tema de discussões no sistema educacional, servindo-lhe de suporte as próprias populações indígenas atendidas. Em um município como Macapá, capital do estado do Amapá, que recebe alunos provenientes, dentre outras, de sociedades Wajãpi (Tupi-Guarani), Apalai (Karíb) e Tiriyo (Karíb), tais alunos exerceriam papel de centralidade no processo, executando, por exemplo, cursos e extensões de suas línguas para a comunidade como um todo.

A escola, através desses alunos, por exemplo, atuaria na formação de profissionais das mais diversas áreas com os quais as mesmas sociedades tenham contato. Os alunos em questão, conseqüentemente, sairiam da condição de alunos que chegam ao sistema escolar com língua materna distinta do PB, para a condição de alunos que se comunicam em diversas línguas, sendo o PB apenas mais uma, cuja aprendizagem ocorrerá

¹ Dados extraídos de <http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros/>. Acesso em 12 de dezembro de 2022.

naturalmente assim como ocorrera com as demais línguas de seu repertório linguístico. Numa troca de experiências e aprendizagens, o sistema ampliaria-lhes o uso do PB em suas mais diversas formas, respeitando-lhes em suas demais línguas.

No sistema educacional, portanto, a co-oficialização de línguas indígenas permitiria o reconhecimento das línguas da / na região, assim como construiria mecanismos de liberdade linguística através dos quais o PB seria ensinado / aprendido na escola associado ao reconhecimento das demais línguas, bem como à concepção da importância e do lugar de cada uma das mesmas; o multilinguismo seria interpretado de forma includente, jamais excludente; ao aprender o PB, o usuário das demais línguas o incluiria em seu repertório linguístico. O aluno jamais seria estigmatizado por usar o PB impregnado de características de suas outras línguas (GOMES, 2021). Consequentemente, a concepção multilíngue construída no / pelo sistema educacional, se expandiria para a sociedade como um todo, de modo que um indivíduo que fale sua língua jamais seja estigmatizado ou tenha seus direitos ignorados em virtude de fatores linguísticos. Junto ao PB, a escola reconheceria e potencializaria as línguas co-oficiais, bem como outras circunvizinhas.

1.2 Promulgação do dia do multilinguismo

O estado do Amapá, em sua relação com as Terras Indígenas Uaçá, Juminã e Galibi nas proximidades do município de Oiapoque, Wajãpi, proximidades com o município de Pedra Branca do Amapari e Complexo do Tumuquaque, entre as fronteiras desse Estado com o Estado do Pará, é possuidor de enorme diversidade de línguas indígenas, nomeadamente, Kheul Karipuna e Kheól Galibi-Marworno (Crioulas), Galibi-Kalinã (Karíb), Palikur (Aruák), Wajãpi (Tupi-Guarani) e o grupo de línguas classificado como membros da família linguística Karíb: Tiriyó, Aparai, Wajana, Kaxuyana, Akuriyó e Xikiyana.

Do ponto de vista legal, cabe destacar como relacionado a essas línguas a Lei Nº. 1.483, de 06 de maio de 2010, que “Institui o Programa de Fortalecimento, Preservação e Recuperação das Línguas Indígenas Tradicionais do Estado do Amapá”, cujo objetivo expresso é o de “estabelecer política de preservação, valorização e resgate dessas línguas tradicionais dos povos indígenas do Estado, evitando assim suas respectivas extinções”.

De uma perspectiva exógena, a que considera a relação das referidas línguas com a sociedade envolvente, o Parágrafo Único do Art. 1º assume que a referida Lei tem como objetivo “fazer conhecer pela sociedade envolvente, por qualquer meio de divulgação as referidas línguas indígenas”. Do ponto de vista de sua aplicação, a Lei Nº. 1.483 prevê acesso às línguas através de divulgação e presença destas nos espaços públicos, comerciais, em cursos livres e na própria escola não indígena; sendo que nesse último caso, utilizando-se de materiais, incluídos textos orais e escritos e da presença de professores indígenas.

Num modelo de entendimento de multilinguismo como parte de nossa riqueza e de nossa diversidade amazônica tal qual assumido ao longo do presente artigo, legislações como a apontada deveriam integrar o grupo daquelas (legislações) que realmente funcionam, que são aplicadas eficazmente naquilo que constitui seu escopo. Como efeito, tal qual previsto na Lei do Estado do Amapá, sociedade, escola, comércio, todos e todas, pessoas físicas e jurídicas, se engajariam na promoção da diversidade linguística, o que incluiria o reconhecimento de cada uma em suas especificidades socioculturais. Como marco simbólico do entendimento assumido, o multilinguismo poderia ser celebrado em um dia específico, o dia do multilinguismo.

Do ponto de vista do sistema educacional, tratar-se-ia de um dia de celebração das muitas línguas da região, incluídas as co-oficiais, numa clara concepção de não isolamento, mas de interação linguística contínua envolvendo também o PB. Nesse dia, a busca de conhecimentos acerca dos diferentes povos da região, de suas histórias e tempos, de suas ciências e conhecimentos, de suas astronomias, de suas múltiplas literaturas e gastronomias, de suas artes orais e visuais, de seus simbolismos.

Entendidas não apenas como parte da história do Brasil, as populações e suas línguas seriam estudadas, pesquisadas em suas múltiplas faces, das quais emanam sabedorias que nos engrandecem em nossa diversidade. Línguas desencadeariam, nesse caso, o tratamento de outras questões das populações indígenas, seriam tratadas como parte de um conjunto maior, que inclui, dentre tantas outras questões, terra, demandas de saúde e de educação, respeito da sociedade envolvente. De modo geral, portanto, caberia à escola criar atividades e programações sobre essas línguas e demais questões.

Em um contexto de fronteira como em Oiapoque, o dia do multilinguismo chamaria a atenção também para as línguas de imigrantes, bem como para francês. A

fronteira em suas múltiplas formas de multilinguismos adotaria o dia do multilinguismo como momento para celebrar as línguas de seu território como também as de seus imigrantes, das relações socioeconômicas e culturais geradas geograficamente. Para o cenário específico de Oiapoque, Gomes e Neris (2020) consideraram possível discutir o contexto linguístico local na sala de aula de PB, apontando uma série de ganhos e procedimentos de como fazê-lo, dentre eles o entendimento da sociedade (linguística) em que vive o aluno, bem como da forma em que a língua nacional interage com outras línguas, tendo como necessidade a conscientização dos atores envolvidos da importância e dos efeitos positivos de tais procedimentos. Segundo os autores, o tratamento do contexto linguístico local na sala de aula de PB teria “efeito na vida do aluno ao fazê-lo entender a diversidade linguística como um bem precioso, que o enriquece” (GOMES, NERIS, 2020, p. 117).

Do ponto de vista das políticas públicas com escopo no multilinguismo de fronteira, o fortalecimento de programas de ensino multilíngues constitui-se desafio e, ao mesmo tempo, necessidade; desafio no sentido de que são poucos os casos e resultados atestados na Amazônia; necessidade no sentido exatamente dos ganhos que trariam às suas sociedades. No que se refere ao desafio de criar casos (exitosos) de ensino multilíngue na Amazônia a partir de suas fronteiras, certamente, o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) poderia contribuir com a organização de redes entre distintas instituições nacionais e internacionais envolvidas com as fronteiras, bem como com a criação de diretrizes, de gestão recursos financeiros e humanos, de interação entre escolas e até mesmo com as universidades, sobretudo, de modo a executar tais casos. No que tange às universidades, parceiras, poderiam contribuir com a formação de pessoas para o ensino, para o estudo e a criação de fontes de informações sobre as línguas envolvidas. No bojo das questões, as culturas, as sociedades, as economias, as línguas em interação e até mesmo as relações de poder instauradas pela língua, o que incluiria o entendimento e o tratamento de diferentes percepções dos usuários acerca das línguas dos outros.

De modo geral, o dia do multilinguismo seria um dia de celebração, de consciência social, de problematização e discussão, de reconhecimento e de valorização de cada língua tendo como centro o lugar, a função e os simbolismos (histórico e socioeconômico)

a ela atrelados. De outro modo, o dia do multilinguismo refletiria o reconhecimento da diversidade que nos é inerente.

1.3 Reconhecimento da posição canibal do PB frente às demais línguas

Modelos de educação e de ensino de línguas, amparados na história brasileira de proibição de uso de quaisquer línguas que não a portuguesa, contribuíram com o entendimento ainda hoje espreado socialmente de PB como a língua da nação. Essa história foi tão exitosa ao longo dos séculos que impactou a própria forma como tal língua fora tratada na sala de aula, por exemplo, com o “apagamento” de suas múltiplas faces em favor de um pretense português culto, padrão. Parte natural do sistema dessa língua, as variedades linguísticas, assim como as línguas indígenas e de imigrantes, foram ignoradas sob pena de estigmatização de seus usuários; nordestinos e nortistas, caipiras, ribeirinhos, quilombolas, todos com sua rica história, foram estigmatizados pelos mencionados modelos.

Os modelos em questão, integrantes de políticas institucionalizadas nacionalmente, dentre elas a assimilacionista, sobretudo no que confere às LIBs, moldaram compreensão equivocada de incompatibilidade de coexistência linguística, ou seja, com e pela presença do PB, haveria a necessidade de exclusão e morte das LIBs; eis porque ainda hoje são ouvidos relatos de anciãos provenientes de distintas populações indígenas brasileiras de práticas, nas escolas, de punições físicas aqueles que falassem língua distinta do PB. Revelou-se em casos como esses uma face *canibal* do PB, aqui caracterizada por implicar, em sua presença, ausência das demais línguas; havendo resquícios dessa compreensão em práticas de ensino de PB envolvendo cidadãos indígenas, por exemplo, alheias às estigmatizações que seus usuários sofrem em contextos urbanos, ou mesmo, quando nas próprias comunidades, por conta das aulas de PB, se questionam a presença e a importância das aulas da língua indígena.

O reconhecimento pelo sistema de Educação Escolar Indígena da posição canibal do PB frente às demais línguas deve desencadear a atenção no sentido de constituírem no referido sistema métodos capazes de antagonizar tal concepção, sobretudo, construindo métodos em que o PB, as línguas indígenas da região, as provenientes de contatos de fronteira, todas elas sejam tratadas como iguais em termos de valor, de história, de

pertencimento, de valor afetivo e identitário, de guardião dos bens materiais e imateriais de seus usuários e até mesmo de complexidades de seus sistemas linguísticos. O PB é entendido, ensinado, tratado no interior das populações como mais uma língua do repertório linguístico (GOMES, 2021; 2019, 2020; GOMES, BARBOSA, FERREIRA, 2020). Constitui-se nessa oposição uma natureza ativa da língua indígena assentada na certeza de que cada língua tem lugares e funções socioculturais, afetivas e linguísticas específicas; concepção que permite à língua indígena reagir e fortalecer-se no próprio ambiente escolar, mostrando-se portadora das ciências de seu povo. Nesse caso, se ao PB cabe a comunicação e a interação quando do contato urbano, às LIBs cabem as ciências, o cotidiano, as identidades e emoções do povo. Uma vez delineados os lugares e as funções de cada uma das línguas presentes na escola multilíngue, haverá melhores condições de reação e de neutralização da face canibal do PB, o que manterá e, ao mesmo tempo, garantirá para os próximos séculos, inclusive, a aquisição das LIBs pelas crianças que no momento oportuno aprenderão PB e as demais línguas com os quais terão contato.

A compreensão de multilinguismo capaz de reagir à face canibal do PB, construindo outras possibilidades, implica o sistema de Educação Escolar Indígena e o próprio Sistema de Educação Escolar não-Indígena que, também de forma equivocada, moldou nossa compreensão de PB em detrimento das demais línguas, o que nos isolou internacionalmente se considerarmos que a regra no mundo é o multilinguismo, não o monolinguismo². Por essa compreensão, nos fechamos para a diversidade de línguas inerentes ao país e ao próprio continente sul-americano, tendo como efeito, dentre outros, nosso insucesso reiterado no ensino e na aprendizagem das línguas estrangeiras que, por décadas, frequentam as salas de aulas do sistema educacional brasileiro.

A face canibal do PB ressignificada no sentido de entender-se mais uma dentre tantas outras línguas, com lugares e funções específicas, contribuiria na construção de novas concepções e métodos de ensino de línguas capazes de potencializar nossa relação

² Contrary to what is often believed, most of the world's population is bilingual or multilingual. Monolingualism is characteristic only of a minority of the world's peoples. According to figures cited in Stavenhagen (1990) for example, five to eight thousand different ethnic groups reside in approximately 160 nation states. Moreover, scholars estimate that there are over 5000 distinct languages spoken in that same small number of nation states. What is evident from these figures is that few nations are either monolingual or mono-ethnic. Each of the world's nations has groups of individuals living within its borders who use other languages in addition to the national language to function in their everyday lives. (GUADALUPE VALDÉS. Disponível em: <https://www.linguisticsociety.org/resource/multilingualism>. Acesso em 20/12/2022.

de ensino e de aprendizagem de línguas, estando incluída a compreensão de que línguas interagem entre si também em suas gramáticas, intercambiando-se em empréstimos lexicais, em usos de estruturas de uma em outra língua. Nesse conjunto, a ideia de uma língua, uma nação perderia sentido, destacando-se em seu lugar a certeza do multilinguismo como parte da riqueza e da diversidade brasileira. Da mesma forma, no caso das LIBs, a noção amplamente difundida de línguas minoritárias seria questionada, cedendo lugar a discussões com fins ao posicionamento em lugar de destaque das mesmas línguas³.

Do ponto de vista de sua exequibilidade, a atenção à face canibal do PB permitiria a manutenção de aulas tais quais preconizadas pela legislação nacional, assim como abriria espaço a discussões importantes acerca das funções, das histórias, dos usos e do próprio sujeito de outras línguas; tudo isso, por exemplo, tendo no texto como objeto de ensino de língua aliado importante. No bojo das mesmas discussões, a construção de modelos de interação entre línguas mais simétricos no sentido de que a presença do PB jamais impediria a presença de outras quaisquer outras línguas. As fronteiras linguísticas e geográficas seriam nesse caso reconhecidas como parte integrante de nossa diversidade, ao mesmo tempo em que os sujeitos-usuários seriam respeitados e tratados como portadores dessa. O reconhecimento da posição canibal do PB, nesse caso, resultaria em uma reconfiguração em que fronteiras são reconhecidas, mas não combatidas e sim entendidas em sua essência: sujeito-usuário.

2 Multilinguismo, políticas públicas e seus efeitos na escola: interculturalidade e decolonialidade reversas⁴

Gomes (2018, p. 114) apontou para a necessidade de que a escola não indígena repense a forma como tem instruído seus alunos para a diversidade linguística. Em tal necessidade, o autor argumentou em favor da compreensão de que o Sistema Educacional Brasileiro não pode mais manter suas estruturas fincadas em uma pretensa

³ Trata-se de discussão ainda a ser feita. O mesmo vale para questões relacionadas ao PB em sua interação com línguas em contexto de fronteira como aquele inerente ao município de Oiapoque.

⁴ Discussões nesse sentido foram feitas pelo autor em 2021 durante programação do “Café em casa com papo acadêmico” promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN).

homogeneidade linguística através da qual o PB ignora suas múltiplas faces e, ao mesmo tempo, as demais línguas com as quais se relaciona de norte a sul do país. É preciso criar modelos de ensino de línguas sensíveis às realidades linguísticas deste país, motivo pelo qual sugerimos na seção anterior que, para o contexto amazônico, dentre tantas outras possibilidades, se ampliem as ações de co-oficialização de línguas, se institua regionalmente o dia do multilinguismo e, vista de perspectiva das demais línguas, se dê maior atenção à posição canibal do PB a fim do estabelecimento de relações linguísticas de uso, de ensino e de aprendizagem, de relações e de contatos mais simétricos.

Desencadeados no bojo de políticas públicas, modelos mais sensíveis às realidades linguísticas, ao reconhecer a sociedade brasileira verdadeiramente multilíngue – sejam por suas aproximadamente 150 línguas indígenas (MOORE, GALUCIO, GABAS-JR, 2008), sejam por suas línguas de imigrantes – contribuem com as relações socioeconômicas, culturais e linguísticas entre os diferentes povos que a formam. No caso da instituição escolar, tais relações devem se materializar nas aulas de línguas a fim de promover as diferenças e, com isso, atuar contrariamente, por exemplo, a qualquer forma de estigmatização linguística; estando relacionada à própria forma como a escola recebe e lida com os usuários de tais diferenças. Nesse sentido, embora não exclusivo, a escola constitui-se lugar adequado para o tratamento do multilinguismo.

A considerar a Amazônia brasileira, a escola tem potencial para atuar na formação de cidadãos conscientes de que vive em uma região moldada pelo multilinguismo gerado, inclusive, por suas fronteiras internacionais; que tal característica deve ser reconhecida, valorizada e potencializada. No contexto regional, a mesma característica deve ser adotada como integrante do repertório constitutivo de nossa diversidade, podendo servir de base para a instauração do dia do multilinguismo na Amazônia e não separadamente nos estados que o compõem; nós precisamos cada vez mais criar mecanismos que nos permitam entender enquanto região, podendo tornar-se o dia do multilinguismo na Amazônia um destes mecanismos.

A necessidade ainda latente de fontes de informações sobre as LIBs no contexto das escolas não indígenas, capazes de informar sobre suas diferentes faces, deve ser encarada como oportunidade de interação entre sistemas de Educação Escolar Indígena (EEI), que têm se apropriado cada vez mais de ações interculturais e decoloniais, cujos efeitos incidem sobre a definição e o entendimento de seu lugar e função local, regional

e nacionalmente, e sistemas de Educação Escolar não-Indígenas (EEnI), de certa forma, em passos iniciais na direção de modelos de ensino interculturais e decoloniais. Como efeito dessa interação, conceitos de interculturalidade e de decolonialidade, bem como suas ações, devem adentrar à sala de aula da EEnI a fim de que seus envolvidos olhem, reconheçam, valorizem as línguas, as culturas, as histórias, os lugares indígenas que nos constituem enquanto nação brasileira. Há, portanto, a necessidade de criação de modelos de interculturalidade e decolonialidade reversas em que os sistemas fornecem de forma recíproca informações e conhecimentos acerca de suas populações e suas ciências. Nesse sentido, a EEI não apenas deve e pode aprender com a EEnI, como também deve e pode ensiná-la. De maneira reversa, se o PB adentra às aulas de línguas da EEI, as LIBs provenientes deste sistema podem adentrar às aulas de PB da EEnI; dessa forma se poderá pensar em interculturalidade e decolonialidade na EEnI; interculturalidade e decolonialidade reversas.

Do ponto de vista da EEnI, este sistema precisa agir de maneira reversa não apenas em virtude da LEI 11.645/08, e sim para recontar sua história enquanto representativa da própria sociedade na qual está inserida, cuja característica e riqueza maior é sua diversidade, dentre elas, pelo multilinguismo, que carrega consigo também questões de cultura numa relação íntima entre línguas e culturas; como efeito, a desconstrução de ideia arraigada de que somos país monolíngue, monocultural, monohistórico. Modelos de interculturalidade e decolonialidade reversas, uma vez construídos, nos permitirão olhar para dentro de nós mesmos em nossas especificidades amazônicas antes mesmo de olharmos para a Europa, Estados Unidos ou Ásia. Estamos diante, finalmente, da possibilidade de, pelo reconhecimento de nossa natureza multilíngue, em sua presença na escola, criarmos e executarmos modelos de ensino e de formação de cidadãos empoderados de sua natureza e diversidade amazônicas.

Considerações Finais

As discussões apresentadas, embora não tenha sido o escopo do artigo, nos permitem compreensão de que para o contexto da instituição escolar, ao tornar obrigatórias aulas de língua inglesa e de portuguesa, de certa forma ignorando as demais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) precisaria ser repensada, já que, conforme

mencionamos, o Brasil é um país multilíngue. Há por um lado diretrizes voltadas ao PB e ao Inglês e, por outro lado, um país por onde circulam, são usadas e transmitidas / adquiridas centenas de línguas indígenas e de imigrantes. O reconhecimento dessa natureza multilíngue foi pensado no presente artigo para o contexto da Amazônia brasileira como potencializador, na EEI e na EEnI, da construção de uma sociedade mais consciente e empoderada de sua diversidade linguística. No espaço e no tempo amazônicos, é necessário assumir nossa história, nosso tempo, nosso lugar, nossa essência como população constituída de inúmeros contatos. A apropriação de nossa natureza multilíngue nos permitirá discutir e entender não apenas questões linguísticas, mas também sociais, políticas e de nossa própria humanidade; quem somos nós e como vemos / lidamos com o outro linguisticamente? Temos ciência dos impactos de nossas atitudes linguísticas direcionadas ao outro? Em tais questionamentos, interfaceiam-se os diferentes falantes / usuários de diferentes línguas que, para além da língua, carregam consigo o tempo e o espaço. Eis porque não podemos continuar agindo conforme modelos coloniais há séculos cristalizados e reiterados em legislações atuais cujo escopo é o monolinguismo; opor-se a estes modelos implica uma série de desafios metodológicos, tendo como primeiro passo necessário para construí-los de maneira exitosa exatamente o reconhecimento de nossa natureza multilíngue. Na Amazônia, a todas as línguas em qualquer lugar que estejam presentes, o protagonismo, a transmissão e aquisição, a certeza de sua importância a seus usuários. Por um Sistema Amazônico de Educação Escolar Multilíngue em que a nenhuma língua em uso seja destinado o papel de coadjuvante.

REFERÊNCIAS

AMAPÁ. Lei Nº 1.483. Governo do Estado do Amapá. Macapá-AP, 2010. Disponível em: http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=26955. Acesso em 12 de novembro de 2022.

AMARAL, L. **Bilinguismo, Aquisição, Letramento e o Ensino de Múltiplas Línguas em Escolas Indígenas no Brasil**. Cadernos de Educação Escolar Indígena, v. 9, p. 13-32, 2011.

BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

BIZON, A. C. C; DINIZ, L. R. A. (Orgs). **Revista X: Dossiê Especial Português como Língua Adicional em contexto de minorias. (Co)construindo sentidos a partir das margens.** Curitiba: v.13, n.1, p.35-56, 2018.

BRASIL. Lei Nº 11.645/08. Presidência da República. Brasília-DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 12 de novembro de 2022.

CAMPOS, E. A. **A sintaxe pronominal na variedade afro-indígena de Jurussaca:** uma contribuição para o quadro da pronominalização do português falado do Brasil. Tese de doutorado em Linguística – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2014.

CARDOSO, M. S.; GOMES, A. A. S. Português Brasileiro Falado pelo Povo Karipuna: uma forma de uso que sofre preconceito linguístico. **Revista Brasileira de Línguas Indígenas**, v. 1, p. 63-71, 2018.

COOK, V. J. (ed.). **Portraits of the L2 user.** Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

COUNCIL OF EUROPE. **From Linguistic Diversity to Plurilingual Education:** Guide for the development of Language Education Policies in Europe. Strasbourg: Council of Europe, 2007.

EPPS, P. **Diversifying multilingualism:** Languages and lects in Amazonia. *International Journal of Bilingualism*, 25(4), p. 901–920, 2021.

GOMES, A. A. S. Educação escolar indígena e educação escolar não indígena: ponto de convergência, o PB. **Revista Brasileira de Línguas Indígenas.** Macapá-AP, v. 1. N. 1, p. 103-115, 2018.

GOMES, A. A. S. Educação escolar indígena e educação escolar não indígena: ponto de convergência, o PB. **Revista Brasileira de Línguas Indígenas**, v. 1, p. 103-115, 2018.

GOMES, A. A. S. Ensino de português brasileiro por professores não-indígenas na escola indígena: uma questão de interculturalidade, de pragmática. **Revista Brasileira de Línguas Indígenas**, v. 2, p. 31-43, 2019.

GOMES, A. A. S. **Processos de Ensinar e de Aprender Português Brasileiro na Escola Indígena:** cultura permeando. In: Patrícia Tondineli. (Org.). (Re)vitalizar línguas minorizadas e/ou ameaçadas: teorias, metodologias, pesquisas e experiências. 1ed. Porto Velho: Edufro - Editora da Universidade Federal de Rondônia, 2021, v. 01, p. 212-234.

GOMES, A. A. S.; BARBOSA, J. O.; FERREIRA, I. V. B. **Do bilinguismo ao multilinguismo:** um caminho para a escola indígena diferenciada. **CADERNO DE LETRAS (UFPEL)**, v. 36, p. 275-292, 2020.

GOMES, A. A. S.; FERREIRA, I. V. B. **Panorama dos estudos linguísticos no Tumucumaque**. LIAMES, v. 20, p. e020016-20, 2020.

GOMES, A. A. S.; NERIS, A. D. **Oiapoque, uma cidade, muitas línguas, a escola**. In: Henrique Miguel de Lima Silva; Maria Nazareth de Lima Arrais; Laurência Souto Sales. (Org.). *Entre Linguística, Literatura e Ensino: (inter)conexões*. 1ed. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2020, p. 109-120.

GROSSO, M. J. **Língua de acolhimento, língua de integração**. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.

GUMPERZ, J. J. **Linguistic and social interaction in two communities**. *American Anthropologist* 66, 1964.

LUCCHESI, D; BAXTER, A; RIBEIRO, I. **O português afro-brasileiro**. Salvador-BA: EDUFBA, 2009.

LÜPKE, F. **Uncovering small-scale multilingualism**. *Critical Multilingualism Studies*, 4(2), 35–74, 2016.

MOORE, D; GALUCIO, A. V; GABAS JÚNIOR, N. O Desafio de Documentar e Preservar as Línguas Amazônicas. **Revista Scientific American Brasil** (Edição Especial), v.3, p. 36-43, 2008.

SEKI, L. **Notas sobre a história e a situação linguística dos povos indígenas do Parque Xingu**. In.: Lucy Seki (Org.). *Linguística Indígena e Educação na América Latina*. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1993, p. 89-117.

STENZEL, K. S.; GOMEZ-IMBERT, E. Contato linguístico e mudança linguística no noroeste amazônico: o caso do Kotiria (Wanano). **Revista da ABRALIN**, v. 8, p. 71-100, 2009.

STENZEL, K. S.; WILLIAMS, N. Toward an interactional approach to multilingualism: Ideologies and practices in the northwest Amazon. **LANGUAGE & COMMUNICATION**, v. 80, p. 136-164, 2021.