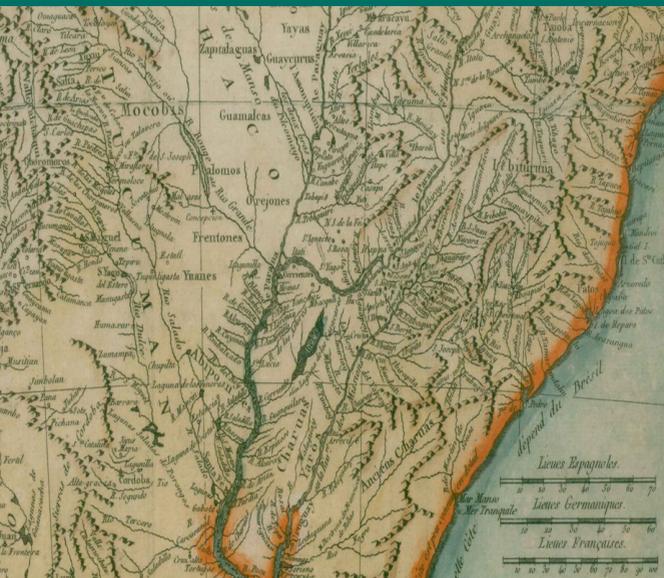


Cristiane Horst, Marcelo J. Krug, Joachim Steffen

Plurilinguismo e Contatos Linguísticos



10 anos do
Grupo Atlas das
Línguas em
Contato na
Fronteira (ALCF)

Plurilinguismo e Contatos Linguísticos

10 anos do grupo Atlas das Línguas em Contato na Fronteira (ALCF)

Cristiane Horst, Marcelo Jacó Krug, Joachim Steffen

Plurilinguismo e Contatos Linguísticos

**10 anos do grupo Atlas das Línguas em Contato na
Fronteira (ALCF)**

Para citar esta publicação, utilize por favor este link:

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:384-opus4-1188624>

Informação bibliográfica da Biblioteca Nacional Alemã:

A Biblioteca Nacional Alemã registra esta publicação na Bibliografia Nacional Alemã; dados bibliográficos detalhados estão disponíveis na Internet em dnb.dnb.de.

O volume completo é publicado pelos editores em Acesso Aberto sob a licença CC-BY-NC 4.0 e editado e disponibilizado por meio do repositório OPUS da Universidade de Augsburg. Todas as citações de textos e imagens estão protegidas por direitos autorais. Todos os direitos, incluindo reprodução, publicação, edição e tradução, estão reservados.

© 2025

Cristiane Horst, Marcelo J. Krug, Joachim Steffen

Produção e Editora: BoD – Books on Demand, Norderstedt

A publicação foi apoiada com recursos da Universidade de Augsburg.

A ilustração da capa apresenta um recorte da região abordada no livro, com base em um mapa do cartógrafo Jean-Baptiste Bourguignon d’Anville, datado de 1733.

ISBN: 9783769377651

Sumário

Cléo V. Altenhofen

Prefácio 1

Felício Wessling Margotti

Contribuições da língua italiana na formação do português no sul do Brasil 5

Martina Steffen

A situação sociolinguística na região fronteira de Misiones (Argentina-Brasil):

Observações a partir de levantamentos preliminares para o ‘Atlas das línguas em contato na fronteira’ 29

Cristiane Horst, Celina Eliane Frizzo, Ana Elizabete Fornara, Marcelo Jacó Krug

Por uma educação plurilinguística – reflexões sobre trabalho com a diversidade linguística na escola: um olhar para a BNCC 49

Edenize Ponzó Peres, Marco Antônio de Oliveira

Panorama dos estudos de contato entre o português e as línguas italianas de imigração no Espírito Santo 75

Ediene Pena Ferreira, Marco Antônio de Oliveira

Diversidade linguística no oeste paraense: o perfil dos alunos indígenas da Universidade Federal do Oeste do Pará 95

Joachim Steffen, Marcelo Jacó Krug

Gramaticalização induzida por contato linguístico: o caso de algumas partículas modais nas variedades de bilíngues no Sul do Brasil 111

Simone de Sousa Naedzold, Antonio Carlos Santana de Souza

Considerações sobre atlas linguísticos: a constituição linguística dos falares do/no Brasil 129

Neusa Inês Philippsen

Siclano ou sicrano: variante linguística motivada por assimilação ou preconceito linguístico? 151

Sanimar Busse

Crenças e atitudes linguísticas: o encontro de línguas e falares no oeste do Paraná..... 177

Rayani Andressa da Cruz Oliveira, Cristiane Schmidt

Desafios do ensino de variação linguística em tempos de pandemia da covid-19:
revisitando algumas sugestões pedagógicas..... 195

Sobre os autores 215

Por uma educação plurilinguística – reflexões sobre trabalho com a diversidade linguística na escola: um olhar para a BNCC

Cristiane Horst, Celina Eliane Frizzo, Ana Elizabeht Fornara, Marcelo Jacó Krug
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS

1. Considerações iniciais

Neste capítulo, procuramos realizar uma reflexão sobre o trabalho com a diversidade linguística na escola, um espaço pluriétnico, pluricultural, plurilinguístico e, conseqüentemente, heterogêneo. A fim de colaborarmos com as análises e estudos que vêm sendo realizados em relação aos documentos normativos da educação, decidimos lançar um olhar para a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), pois percebemos que esse documento, que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, ainda não é suficientemente conhecido por uma significativa parcela de professores, pais e pesquisadores/docentes formadores, no que se refere à diversidade linguística.

A diversidade linguística, em nossa compreensão, acaba sendo analisada de forma insuficiente e limitada, pois percebemos que os professores de línguas (língua portuguesa e língua estrangeira – LE) trabalham as suas disciplinas isoladamente e, com isso, se centram somente na variação linguística, ou no português falado em outros países, como também, no caso da LE, na sua difusão e uso pelo mundo. O contato entre as línguas e os fenômenos decorrentes dessa experiência, assim como a existência de falantes bilíngues e a realidade vivida por eles, passam despercebidas e são vistas como exceção.

As realidades linguísticas vividas por nossos alunos acabam sendo invisibilizadas, i) considerando a crença no monolingüismo, que gera conflitos para muitos professores, pois ao mesmo tempo que observam que o aluno usa uma variedade diferente, ela somente é usada como ponte para apresentar a forma “correta”, tanto do português, quando da LE. Ademais, ii) a disciplinarização, prática comum usada, especialmente, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental no Brasil, também leva o professor a realizar um trabalho mais isolado e focado nos conteúdos específicos de cada disciplina. Porém, na Educação

Infantil, ainda há a possibilidade de um trabalho mais interdisciplinar, pois normalmente há um professor regente por turma neste nível de ensino.

No entanto, na prática, fica evidente que o trabalho interdisciplinar é possível para todos os níveis de ensino e termina por ocorrer, conforme o engajamento pessoal de cada professor/educador, que sabe da importância de um trabalho coeso e coerente com a realidade vivida pelos seus alunos, que vai muito além de uma disciplina escolar específica.

Entendemos que, na realidade das escolas do Brasil, a diversidade linguística não poderia ser trabalhada por um professor ou em uma disciplina isoladamente, mas que seria mais efetivo, se a escola, de forma conjunta com a comunidade escolar, promovesse a conscientização linguística plural e uma prática pedagógica sensível à diversidade linguística.

Este capítulo está organizado em três partes, na primeira parte apresentamos uma breve revisão bibliográfica sobre diversidade linguística e história dos contatos linguísticos no Brasil, na segunda, analisamos partes da BNCC (2018), a partir da ocorrência do termo “diversidade linguística” no documento (três casos) e expandindo a busca a partir da ocorrência dos termos “diversidade cultural”, “diversidade humana” e “diversidade de indivíduos” (oito casos). Por fim, na terceira e última parte, apresentamos cinco propostas de projetos de trabalhos já realizados e concluímos com nossa própria proposta de tratamento didático da diversidade linguística.

2. Realidade brasileira e diversidade linguística

A fim de refletirmos conjuntamente sobre o trabalho com a diversidade linguística na escola, entendemos que é preciso conhecer alguns dados, além da realidade linguística brasileira, desde tempos mais distantes, com destaque para a língua da escola e da alfabetização, como também, especificar como compreendemos diversidade linguística e, assim, alinharmos as nossas reflexões.

Além do português, a partir da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso da língua nos ambientes escolares.

Vale destacar que, conforme estudos de Altenhofen (2013, p. 35), estima-se que no Brasil tenhamos cerca de 330 línguas (indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades). Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira e é o que faz do nosso país “um

dos territórios com maior diversidade linguística no mundo” (RASO; MELLO; ALTENHOFEN, 2011, p. 19). Atualmente, no século XXI, temos uma nova caracterização de imigração de refugiados, a exemplo os imigrantes haitianos, senegaleses, venezuelanos e sírios. (ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS 2013, 2016; CAVALCANTI; OLIVEIRA; TONHATI, 2015). Assim, amplia-se a diversidade linguística no território brasileiro.

Registramos que, além das línguas oficiais, o Brasil tem línguas cooficiais que, conforme dados do IPOL 2023 totalizam 22 línguas, em 51 municípios. Todas as cooficializações destacadas, são de âmbito municipal, o que acaba sendo relevante para o grupo envolvido, mas também nos ajuda a desenhar o cenário linguístico brasileiro de forma mais clara. Ademais, a partir de pesquisas realizadas pelo Atlas Linguístico Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata (ALMA) e Atlas das Línguas em Contato na Fronteira (ALCF), foi possível observar que em Nova Erechim/SC, o italiano é língua cooficial, assim como, nas cidades de São João do Oeste/SC e Cerro Largo/RS, o alemão é língua cooficial.

No oeste de Santa Catarina, conforme pesquisas realizadas por Horst, Krug e Fornara (2017), foi comprovado, a partir de uma pesquisa de dados do IBGE e dos sites das prefeituras que, em todos os municípios dessa região, encontram-se em uso, além do português, ao menos mais uma língua, na grande maioria minoritárias/minorizadas e maternas dos indivíduos, sem prestígio na sociedade de maneira geral, mas muito significativas para os seus falantes. Estudos empíricos também já foram realizados: contato italiano-português, alemão-português, polonês-português, kaingang-português, guarani-português, espanhol-português, crioulo haitiano-francês e português em contato confirmam a existência dessas línguas em uso (KRUG; HORST; WEPIK, 2016; KRUG; RUSCHEINSKY; HORST, 2019; HORST; KRUG; BERNIERI, 2019; FRIZZO; KRUG; HORST, 2019; HORST; BERTIOTTI, 2019; KUSY, 2019; HORST; KRUG, 2021; ZAMARO, 2021; KAUFMANN; HORST; KRUG, 2022).

Depois da sistematização das línguas oficiais e cooficiais do Brasil, entendemos que a noção de diversidade se amplia e novos conhecimentos são agregados, pois, segundo os dados, é possível perceber que diferentes culturas, grupos étnicos, identidades e línguas estão em contato e que o português é a língua que oficialmente conecta, ou deveria conectar, os diferentes grupos.

Enfim, já não é mais possível compreender o Brasil como um país monolíngue, mas ainda gostaríamos de trazer um pouco da história da formação e da constituição do nosso país, para que tenhamos ainda mais elementos para reflexão. Sempre vivemos numa realidade de contatos linguísticos, no qual falantes de línguas distintas estiveram em contato, sejam elas línguas indígenas ou vindas da Europa, África e Ásia (RASO; MELLO;

ALTENHOFEN, 2011) e, aos poucos, de todos os continentes, mas com destaque, na atualidade, para línguas da América Central e do Sul (ACNUR, 2013, 2016).

No que tange à língua da escola básica e da alfabetização, destacamos que o português não foi sempre a língua de referência. De forma sucinta, apresentamos uma sistematização dos diferentes momentos que vivemos no transcorrer dos séculos, organizada em períodos, com destaque para as línguas da alfabetização (HORST, 2009), a partir de Rambo (1999) e Kreuz (2000): a) de 1549 a 1758 -- Os Padres Jesuítas alfabetizaram os indígenas em Língua Geral e o objetivo estava centrado na “educação das almas”; b) a partir de 1759 -- Marquês de Pombal instituiu o português como língua oficial que, a partir de então, passou a ser a língua da alfabetização, uma responsabilidade do Estado; c) de 1818 a 1929 -- Com as grandes ondas de imigração, especialmente, da Europa e da Ásia, a língua de alfabetização passou a ser definida pelos seus grupos étnicos, que se valiam da língua oficial do seu país de origem (alemão, italiano, japonês, por exemplo) para alfabetizar, pois não havia escolas brasileiras em número suficiente para todos e o desconhecimento da língua do outro dificultava o diálogo com luso-falantes e d) de 1930 a 1984 -- A partir de 1930, iniciou uma forte campanha de nacionalização e as línguas de imigração sofreram forte repressão por parte do governo, principalmente pelo que representavam no contexto internacional. Conforme destaca Gregory (2005), nas áreas de fronteira, os estrangeiros foram expulsos. Assim, o português voltou a ser a única língua utilizada na alfabetização no Brasil.

Fica explícito e evidente que o Brasil sempre foi um país multilíngue e que já vivemos experiências desastrosas de preconceito no decorrer dos tempos (CAMPOS, 2006; HILGEMANN, 2004), especialmente em nossas escolas, porém se não nos tornarmos protagonistas de novas experiências, propiciadas com a chegada de imigrantes haitianos, senegaleses e venezuelanos ao Brasil, mais especialmente ao sul do Brasil a partir de 2010, na grande maioria em situação de refúgio (ACNUR, 2013, 2016), inevitavelmente, iremos nos valer das mesmas políticas linguísticas definidas na oportunidade com os imigrantes que chegaram ao Brasil no século 19, gerando muitas perdas linguísticas, étnicas, culturais e até identitárias.

No que se refere à diversidade linguística, Kuchenbecker (2019) nos apresenta uma discussão referente à forma como a diversidade linguística é contemplada nos currículos das escolas básicas, que são: Diversidade como diversificação de línguas estrangeiras; Diversidade como um bem/produto; Diversidade como variação linguística; Diversidade como herança e Diversidade como inclusão, e a autora destaca que a noção de diversidade como inclusão poderia, a partir de Beacco e Byram (2007, p. 40), que concebem o plurilinguismo como “[...] *an unexceptional ability shared by all speakers*”, fomentar uma

educação plurilinguística, pois não está centrada somente na valorização de minorias, no ensino de LEs e na diversidade intralinguística (variação linguística).

Salientamos que, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), uma abordagem plurilinguística

[...] acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. (QECRL, 2001, p. 23)

Nossa proposta é envolver, além dos professores de línguas, especialmente os pedagogos no fomento de uma educação voltada para uma *multilingual language awareness* (HAWKINS, 1999; GARCIA, 2008), traduzido por nós como conscientização plurilinguística e, a partir dos fatores que promovem a diversidade linguística que destacamos: a colonização, a imigração, as migrações de indivíduos procurando refúgio, a oficialização e cooficialização de línguas, a manutenção de línguas minoritárias, a educação bilíngue, dentre outros aspectos. Compreendemos a diversidade linguística como característica de um país plurilíngue, no qual línguas, culturas e diferentes grupos étnicos estão em contato diário, constituindo um Brasil com muita riqueza linguística e cultural. Assim, para nós, diversidade linguística não é sinônimo de variação linguística (diversidade intralinguística), pois sentimos que a diversidade interlinguística e todos os fenômenos registrados em situações de contato linguístico acabam ficando sem a devida atenção na escola, mas também na sociedade em geral e na família, por questões de preconceito e mitos instaurados.

3. Um olhar para a BNCC: diversidade linguística

Diante da revisão bibliográfica apresentada, fica registrada a necessidade e a relevância de conhecer, estudar, refletir e analisar a diversidade linguística no contexto escolar, pois é na escola que essa realidade presente na sociedade fica evidente, porém, normalmente, essa diversidade é “desconsiderada” em detrimento de uma homogeneização linguística que é

vista como fator determinante para que haja sucesso na aprendizagem do português e da LE.

Segundo Spinassé (2011, p. 423), muitas pessoas têm a consciência de que somos um país multilíngue, mas o senso comum ainda acredita não apenas em um monolinguismo, mas vê vantagens neste fato. Ainda para a autora, até então, a ideia de que “brasileiro fala português” e de que falar outra variedade refere-se a “não ser brasileiro” é uma crença perceptível quando discutimos questões de pluralidade de línguas.

Por essa razão, abordar o tema de diversidade linguística nas escolas, na perspectiva que propomos neste trabalho, seria relevante pois, mesmo com uma maior visibilidade desta questão na sociedade, a educação plurilinguística/para o plurilinguismo ainda não está presente nas práticas escolares (HÉLOT, 2012). Então, como tratar, analisar e reconhecer a presença ou não da diversidade linguística na escola? Há diversas formas de fazer isso, poderíamos conversar com professores, alunos, assistir e acompanhar aulas, enfim, um grande número de possibilidades. Contudo, sabemos que currículos, projetos políticos pedagógicos e planos de aula, são regidos por documentos, diretrizes, normas diversas.

Atualmente, a educação brasileira está alicerçada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 14 de dezembro de 2018 e elaborada por especialistas de todas as áreas de conhecimento. Além de definir o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, ainda garante que eles tenham assegurados seus direitos de aprendizagens e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 05 e 07). Um documento recente, que ainda passa por análise de professores, especialistas e comunidade, traz novidades tanto para a prática do professor, quanto para o aluno, e mobilizou escolas e redes de ensino a reelaborarem e ajustarem seus currículos escolares, contemplando as habilidades e competências que compõe a Base.

Devido à sua normatividade e importância para a Educação Básica, nossa análise e reflexão sobre o trabalho com a diversidade linguística na escola será realizado na BNCC, em todas as suas etapas, ou seja, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio, procurando, num primeiro momento, lançar um olhar para o documento, diretamente pelo assunto “diversidade linguística”, como ele é apresentado e tratado, e em seguida, como um segundo olhar, também pelas formas indiretas que o tema pode aparecer no documento.

Quando pensamos em diversidade linguística, seria redutor responsabilizar somente os professores de línguas. Esse tema estará necessariamente presente em todos os componentes curriculares, durante as aulas, na interação aluno -- professor, aluno -- aluno. Dessa forma, quando nos debruçamos sobre a BNCC (2018) em busca de observar como esse documento normativo aborda a diversidade linguística, além de olharmos para

todas as etapas, nossa análise contemplará todos os componentes curriculares. Afinal, a diversidade linguística, a forma como olhar e trabalhar com ela, bem como a variação linguística, estarão presentes em todas as aulas, em todas as produções realizadas pelos alunos, e não somente no componente de língua portuguesa.

Partindo para a busca direta da definição “Diversidade Linguística” na BNCC (2018), registramos que o termo aparece em três momentos no documento, cuja indicação de páginas e de trechos do texto apresentamos a seguir:

- (1) Na página 70, no texto introdutório do componente curricular de língua portuguesa, no Ensino Fundamental.

Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da **diversidade linguística** e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura. (BRASIL, 2018, p. 70)

- (2) Na página 246, na 4ª competência específica de língua inglesa para o Ensino Fundamental.

Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a **diversidade linguística** como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas. (BRASIL, 2018, p. 246)

- (3) Na página 494, na 4ª competência de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio.

Essa competência específica indica a necessidade de, ao final do Ensino Médio, os estudantes compreenderem as línguas e seu funcionamento como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos, respeitando os fenômenos da variação e **diversidade linguística**, sem preconceitos. (BRASIL, 2018, p. 494)

Os dados apontam que, apesar de poucos resultados na busca, o tema é abordado no documento, embora esteja presente apenas nos componentes da área de linguagens. De maneira geral, pela nossa experiência com a educação básica, percebemos que não há um

comprometimento de outras áreas em relação ao tema, o que nos preocupa, pois certos de que a diversidade linguística não tem relação apenas com aulas de língua portuguesa e LE, observamos um estado de falta de conscientização e sensibilização, de forma geral, na escola, assunto que abordaremos adiante.

Durante a leitura dos trechos nos quais localizamos o tema em discussão, registramos e destacamos a informação dada pela nota de rodapé da página 71, no texto introdutório do componente curricular de língua portuguesa, no Ensino Fundamental: o documento detalha exemplos de educação bilíngue como o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), no âmbito do MERCOSUL, em cidades brasileiras da faixa de fronteira e em suas respectivas cidades-gêmeas de países fronteiriços ao Brasil; cita o caso dos povos indígenas que têm o direito constitucional de desenvolver em seus territórios projetos educacionais e práticas pedagógicas de ensino intercultural e bilíngue; e a situação dos pomeranos que também dispõem de programas de educação bilíngue, no Espírito Santo (BRASIL, 2018, p. 71).

A escola pública oferece educação bilíngue em casos específicos como os citados no texto, entretanto a Base não menciona os casos em que não há educação bilíngue, como por exemplo, escolas que atendem filhos de imigrantes que usam outra língua/variedade (como francês e espanhol) entre os familiares e amigos; não menciona os inúmeros indígenas que acabam frequentando escolas de não indígenas e que também podem usar a língua indígena com a família e grupo étnico, como também, os ítalo-, teuto- e polono-brasileiros que vivem no Brasil desde século 19 e falam línguas de imigração, entre tantos outros exemplos, que também representam a diversidade linguística de nosso país. Ao que parece, os diversos contextos do Brasil, não são contemplados pela BNCC (2018).

Seguindo nossa análise, como o próprio leitor pode ter percebido, não há menção direta de diversidade linguística na Educação Infantil, etapa escolar em que muitos alunos, possivelmente, têm o primeiro contato com o contexto escolar e com a norma culta da língua portuguesa. É nessa fase que o aluno apresenta sua variante/variedade linguística usada na família. Nossa dúvida é como será o tratamento que o educador/professor/gestor terá ao se deparar com um aluno que fala, por exemplo, “*nóiz fumo*”. Ele será repreendido? Será corrigido com a frase: “*não é assim que se fala!*” ou “*fala certo!*”. Não é nosso intuito discutir as sequelas que uma forma inadequada no tratamento com a fala informal de uma criança pode causar, mas pontuamos que é crucial que o professor esteja preparado para lidar de forma sensível com tal demanda. Para a criança, sem dúvida, a língua que ela usa é a língua da família e dos demais indivíduos do seu convívio diário, língua pela qual se comunicam e se entendem.

Ademais, como o professor acolherá uma criança que chega à escola sem falar o português? Recomendará que a família passe a ensinar português aos seus filhos para que não sofram ao entrar na escola no Brasil ou criará estratégias com a família para acolher esse aluno? São muitas dúvidas e para isso precisamos nos capacitar como professor, como gestor e como familiar. Horst e Krug (2020), que descreveram a experiência com seus filhos que não têm o português como língua materna e ingressam na escola, registram que a postura sensível dos professores com as crianças na escola, foram determinantes para que seus filhos se sentissem acolhidos por aquele novo grupo, o escolar.

Além disso, em nossa análise, nos reportamos ao percurso formativo¹, definido pela Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014, p. 31), documento que, juntamente com a BNCC (2018), serve de subsídio à elaboração de projetos, pois apresenta um conjunto de orientações a ser seguido pelas instituições de ensino do Estado de Santa Catarina, contexto no qual se insere este trabalho:

[...] compreende-se o percurso formativo como processo constitutivo e constituinte da formação humana. Nesse sentido, o percurso da formação, a ser desenvolvido na/ pela escola, estrutura-se em torno de uma organização curricular, que deverá ter em vista o desenvolvimento e as especificidades que constituem a diversidade de cada um dos sujeitos acolhidos na Educação Básica. Entende-se que é por meio da apropriação dos diferentes elementos da cultura que cada indivíduo desenvolve suas capacidades (SANTA CATARINA, 2014, p. 31).

O documento ainda afirma: “[...] faz-se necessário transcender os componentes curriculares das áreas em suas especificidades, promovendo o diálogo com os diferentes aspectos da cultura [...]” (SANTA CATARINA, 2014, p. 31 e 32). A partir da análise dos dados, compreendemos que o percurso formativo é interrompido considerando a diversidade linguística, pois na primeira etapa da Educação Básica não ocorrem menções sobre o tema. As vivências quanto às múltiplas formas de falar e se expressar oriundas e pré-estabelecidas antes da vida escolar, não são valorizadas ou desenvolvidas, pelo que se lê no documento.

Além disso, mais um fator importante fica comprometido, a transição entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental. A Base apresenta como fazer a transição:

1 A BNCC traz o termo “percurso educativo” que tem o mesmo sentido de “percurso formativo”.

[...] para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2018, p. 53)

Contudo, permanece a questão: como fica o percurso formativo? O aluno vai refletir sobre o assunto apenas no Ensino Fundamental e Médio? É apenas lá que ele vai entender que existem usos mais formais e menos formais da língua dependendo das situações? Também é somente no Fundamental II que o aluno irá refletir sobre a formação étnica, cultural e linguística do Brasil e sobre a identidade linguística, por exemplo? Como fica a prática do professor que ao ler o documento não encontra nada sobre o tema e sequer é sensibilizado para o assunto? As lacunas desse documento comprometem o percurso formativo e a transição da Educação Infantil para o Fundamental no que se refere ao multilinguismo do país.

Contudo, mesmo que de forma pouco aprofundada e não conectada entre os diferentes níveis de ensino, registramos que a base contempla a diversidade e a pluralidade em sua essência. Antes mesmo de realizar esta análise sobre a diversidade linguística, percebemos como o documento menciona a diversidade cultural e outras formas indiretas que nos remetem à noção de diversidade, e é para este ponto que queremos nos voltar agora, pois buscamos interpretar a BNCC (2018) a nosso favor.

Como a própria BNCC (2018) diz na página 70: “[...] o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura”. Também Giles, Bourhis e Taylor (1977) afirmam que, com uma língua um grupo se diferencia dos demais, pois, além de transmitir normas e valores culturais, seu uso enfatiza sentimentos próprios de um grupo e exclui membros externos de suas operações internas.

Diante dessa relação, estendemos a busca de termos às colocações registradas no texto para “**diversidade cultural; diversidade humana e diversidade de indivíduos**” entre outros, pois consideramos que de forma indireta ou implícita, estamos também falando em diversidade linguística². Desta forma, apresentamos o trecho que, em nossa compreensão, aborda a diversidade linguística e destacamos em negrito os termos que se relacionam ao tema.

2 Citaremos apenas alguns resultados, visto o espaço que temos para realizar esta análise.

- (4) O primeiro resultado encontrado está no início, nas Competências Gerais da BNCC (2018), na competência 8, página 10:
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na **diversidade humana** e reconhecendo suas emoções e as dos outros e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (BRASIL, 2018, p. 10).
- (5) Na página 15, temos um parágrafo que deixa muito claro que escolas e redes devem respeitar e abordar diversidade cultural e considerar a identidade linguística:
- No Brasil [...] acentuada **diversidade cultural** e profundas desigualdades sociais [...] e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas **identidades linguísticas**, étnicas e culturais (BRASIL, 2018, p. 15).
- (6) Percebemos que logo no início da Base, encontramos termos que nos levam a ver a diversidade linguística na BNCC (2018). A partir disso, seguimos encontrando resultados, inclusive, na Educação Infantil, no texto introdutório na página 37:
- [...] para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades [...] a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a **riqueza/diversidade cultural** das famílias e da comunidade (BRASIL, 2018, p. 37).
- (7) Ainda, há resultados em uma habilidade presente no “Campo de Experiência: O eu, o Outro e o Nós”, na página 46: “(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por **diferentes culturas** e modos de vida” (BRASIL, 2018, p. 46).
- (8) No Ensino Fundamental, mencionamos que toda a competência 5, página 65, das Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental, aborda a temática da diversidade, consequentemente, diversidade linguística.
6. [...] respeitar **as diversas manifestações artísticas e culturais**, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à **diversidade de saberes, identidades e culturas** (BRASIL, 2018, p. 65).

Destacamos (9) e (10), de outro trecho do documento, na página 246, no qual interpretamos encontrar diversidade linguística nas Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino fundamental, as competências 1 e 3, respectivamente:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo **plurilíngue e multicultural** refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 246).

3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a **aspectos sociais, culturais e identitários**, em uma **relação intrínseca entre língua, cultura e identidade** (BRASIL, 2018, p. 246).

(11) Já no Ensino Médio, na página 491, na área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio, Competências Específicas e Habilidades, a habilidade específica 4 nos remete a diversidade linguística:

4: Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 491).

Por meio dos dados oriundos da BNCC, que foram selecionados e apresentados, verificamos, a partir das definições encontradas: “**diversidade cultural; diversidade humana e diversidade de indivíduos**”, como também, “**plurilíngue e multicultural; diversidade de saberes; heterogêneos; relação intrínseca entre língua, cultura e identidade**” entre outros, podemos afirmar que, de forma indireta ou implícita, encontramos a diversidade linguística desde a Educação Infantil até o Ensino Médio contemplando assim o percurso formativo/educativo intencionado pela Base, na grande maioria dos componentes curriculares, mesmo não os tendo apresentado neste trabalho. Contudo, registramos nossa preocupação de que essa interpretação pode não acontecer para todos os leitores deste documento. Esse foi um dos motivos que nos fez pensar neste

trabalho, pois se o assunto não chegar aos professores, se não for discutido e sensibilizado, ele não estará presente nas interpretações e menos ainda, nas práticas pedagógicas.

Assim, entendemos que o trabalho com a diversidade linguística na escola precisa ser interpretado na BNCC (2018), especialmente a partir de definições próximas, que remetem à cultura, à heterogeneidade e à identidade, pois o seu registro direto no documento é limitado. Isso nos desafia a refletirmos sobre como podemos trabalhar a diversidade linguística na escola que, em nossa compreensão, deveria, para que seja uma intervenção transformadora, ser uma tarefa das famílias, da escola e da sociedade em geral.

4. Possibilidades de trabalho com a diversidade linguística na escola

Após uma análise da BNCC (2018) e a apuração de menções diretas e indiretas à respeito da diversidade linguística, consideramos relevante apresentar aos nossos leitores, em especial aos educadores e professores da educação básica, possíveis ações para se fomentar a discussão e a compreensão dos fenômenos da diversidade linguística, especialmente, na escola. De antemão, enfatizamos que essa causa não deve recair apenas sobre o professor de línguas, afinal trata-se de um processo que requer a atuação da escola como um todo, passando, inicialmente, pela gestão e organização escolar e pelo corpo docente até chegar aos alunos.

Destacamos a possibilidade e a já comprovada eficácia de um trabalho pautado na Pedagogia de Projetos, tradição escolar que favorece a pesquisa da realidade e do trabalho ativo por parte do aluno (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998). Essa metodologia permite que o aluno contextualize e ressignifique seus conceitos, selecionando informações relevantes e desenvolvendo habilidades e competências importantes para a vida pessoal e profissional. Além disso, a elaboração de projetos pelas escolas estimula o fazer científico através da definição de objetivos, do alinhamento do escopo teórico e da sistematização dos processos a serem aplicados.

Um ponto de destaque no que diz respeito à Pedagogia de Projetos é o seu caráter interdisciplinar (BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION, 2008). Os projetos tendem a ser diversificados e, partem das dúvidas e curiosidades dos alunos, logo contemplam componentes diferentes e interesses e necessidades diversas. Além disso, a escola assume como função estabelecer a interdisciplinaridade para embasar o conhecimento sistematizado e a aquisição de competências associadas aos processos formais e informais de aprendizagem.

Ao acionarmos conceitos como a Pedagogia de Projetos à BNCC (2018) e à diversidade linguística e cultural, surgem questões e dúvidas relacionadas à aplicação e à interconexão desses saberes no âmbito escolar: a) Qual seria o papel da escola frente à diversidade linguística e cultural presente nas práticas dos alunos, em especial dos falantes de línguas minoritárias? b) Como desenvolver ações de promoção da diversidade linguística? c) Como dar visibilidade à diversidade linguística e social dentro de uma sala de aula? e) Como pensar/elaborar propostas/ações que contemplem as habilidades postas na BNCC (2018) e que deem espaço para a diversidade linguística e cultural dos alunos?

Se levarmos em consideração a atual organização curricular das nossas escolas, perceberemos que as línguas ocupam espaços bem definidos: de um lado o componente curricular da língua oficial, nesse caso a Língua Portuguesa, e de outro a LE. Nota-se ainda que essas áreas atuam de forma isolada e fragmentada, por vezes não há diálogo entre essas disciplinas e menos ainda com outros campos do saber. Como resultado, o entendimento da diversidade linguística difere entre os educadores e, por vezes, chega a ser ignorado, como também, equivocadamente compreendido, muitas vezes, posto como sinônimo de variação linguística somente.

Diante de tal cenário, com o intuito de contribuir para um processo de ensino que potencialize as línguas, em especial aquelas de caráter minoritário, existentes na comunidade local, procuramos refletir sobre possibilidades/ações baseadas numa educação plurilinguística (ALTENHOFEN; BROCH, 2011), com vistas à conscientização linguística (HAWKINS, 1984, 1999; GARCIA, 2008) e a uma prática pedagógica alicerçada na ideia da sensibilização à diversidade linguística e cultural. Partimos do pressuposto que uma abordagem de ensino produtiva e aplicável na prática é aquela que promove o respeito entre diferentes culturas e línguas e uma comunicação intercultural, construída coletivamente com diferentes representantes da comunidade escolar a partir de propostas didáticas que partam da realidade linguística do aluno. Para isso, Horst, Krug e Fornara (2017) apontam/percebem a conscientização linguística voltada para a sensibilização à diversidade linguística e cultural como uma das estratégias mais importantes para a promoção da pluralidade linguística e para a manutenção das línguas minoritárias faladas localmente.

A fim de pensar nessa abordagem plural (CANDELIER *et al.*, 2004), com vistas à conscientização linguística na escola, organizamos, na sequência, cinco casos de reflexões e propostas de ações baseadas em trabalhos de diferentes pesquisadores do Brasil e de outros países. Todas essas propostas aqui elencadas podem ser, com ajustes, aplicadas e adaptadas às especificidades que se apresentam em cada espaço de ensino e nos diferentes segmentos educacionais (Ensino Infantil, Fundamental e Médio).

i) Um projeto pioneiro que deu vez ao movimento da conscientização linguística e à educação plurilinguística é o Janua-Linguarum -- Uma porta para as línguas, conhecido como Ja-Ling, e coordenado por Michel Candelier, na Université du Maine, em Le Mans, na França. Esse projeto almeja dar suporte educacional a professores na criação e aplicação de materiais didáticos que colaborem para o contato com diferentes culturas e línguas. Essa abordagem multilíngue, conhecida como Despertar para as Línguas, segundo Candelier et al. (2004), objetivou promover crenças e atitudes favoráveis em relação às línguas e sua diversidade e àqueles que são falantes dessas línguas e participantes dessas culturas. O ganho maior se aplica à língua e cultura de crianças e jovens cuja origem cultural e linguística não é majoritária, possibilitando que essas também sejam percebidas pela escola.

Podemos citar como exemplo desse projeto a estratégia de formação aplicada a professores denominada *Biografia Linguística* (PINHO; ANDRADE, 2002). Trata-se de uma estratégia que leva o professor a um processo de descoberta das suas experiências de aprendizagem linguístico-comunicativas, contribuindo para a construção de uma capacidade de autoanálise constante. Nesse processo, o professor documenta suas experiências linguísticas e de aprendizagem de línguas, identifica tendências, percepções, representações e atitudes em relação ao mundo das línguas e das culturas, desenvolvendo questionamentos, relativizações, autotransformações e construções.

A Biografia Linguística se tornou uma estratégia de formação de professores (PINHO; ANDRADE, 2002), com a construção de um diário de bordo através dos dados obtidos. Desse modo, os professores foram confrontados com suas próprias contradições e com sua pouca cultura linguística, passaram a debater suas posições e a perceber a história linguística como algo que pode ser recontado. Juntos, eles também construíram um dossiê “O mundo das línguas e das culturas” que os auxiliou na planificação de suas aulas e tornaram-se mais conscientes da complexidade da política linguística e do papel que desempenham como educadores e formadores linguísticos.

ii) Voltando-se para projetos de ensino-aprendizagem de LE, Broch (2014) analisou o gerenciamento linguístico de um grupo de alunos de uma escola pública que oferece quatro LÊs no seu currículo. Os alunos escolhem três destas línguas para estudar, de forma consecutiva, ao longo da educação básica. A partir das suas análises, a autora percebeu que há vários fatores que levam seus alunos a escolherem determinadas línguas para o estudo e não outras, variando entre motivações mais integrativas ou instrumentais. Inglês e espanhol, por exemplo, são línguas citadas por alunos que pensam em questões mais profissionais, enquanto o italiano e o alemão são requisitados por aqueles que possuem laços afetivos e culturais marcados pela origem da família.

De todas as formas, conforme Broch (2014, p. 170), a pluralidade linguística se evidencia numa oferta multilíngue, num conjunto de ações de conscientização e sensibilização à diversidade linguística e cultural, aliadas a aspectos como a ampliação de carga horária para as línguas, flexibilização do currículo, diversificação de atividades e integração entre professores de línguas.

iii) Horst e Krug (2020) ampliam a ideia de Broch (2014), propondo uma educação plurilinguística na família³ e na escola, considerando o estudo de caso envolvendo os filhos, que inclui pais, familiares, além dos pedagogos, equipe diretiva, pais e demais participantes da vida escolar e familiar das crianças. Uma educação plurilinguística desde a infância na família precisa ser reconhecida, aceita, respeitada e estimulada, pois ainda há muitos mitos presentes na sociedade de que é somente na escola que se aprende o certo, ou seja, a visão do “certo” e do “errado”, considerando diferentes usos linguísticos. Gradativamente, estamos nos tornando pessoas mais plurais, no entanto, algumas atitudes de preconceito linguístico, por exemplo, perante o falar de algum indivíduo ou grupo de falantes, não colabora com a educação plurilinguística, pois, conforme o QECRL (2001):

[...] uma competência comunicativa plurilingue e pluricultural sugere um perfil transitório e uma configuração em evolução. Dependendo da trajetória profissional, da história da família, da experiência de viagens, das leituras e dos passatempos do indivíduo em causa, dar-se-ão modificações significativas na sua biografia linguística e cultural, que alteram as formas de desigualdade no seu plurilinguismo e tornam mais complexa a sua experiência da pluralidade de culturas. Isto não implica, de forma alguma, instabilidade, incerteza ou falta de equilíbrio da pessoa em questão, antes contribui, na maioria dos casos, para uma maior consciência da sua identidade (QECRL, p. 188).

iv) Em contextos multilíngues de contato, um interessante projeto que buscou a aplicação da Didática do Multilinguismo (*Didaktik der Mehrsprachigkeit*, cf. HUFEISEN; NEUNER, 2003; WIATER, 2006) aconteceu em escolas municipais de Morro Reuter no RS. Spinassé e Käfer (2017) chamaram a atenção para o contato português alemão e procuraram incluir a língua minoritária local, o *Hunsrückisch*, como estratégia pedagógica para o ensino do alemão padrão como língua adicional (LA). As

3 É aquela que ocorre na família, quando os pais e familiares não se ocupam necessariamente em ensinar línguas especificamente, mas especialmente, em sensibilizar os filhos para a aprendizagem de línguas através de atitudes positivas perante qualquer língua e cultura, por exemplo.

pesquisas empíricas de Steffen (2008) e Spinassé (2014) mostraram que o pré-conhecimento de estruturas do alemão trazidas pelos alunos falantes de *Hunsrückisch* contribui para o aprendizado do alemão padrão. No geral, as atividades desenvolvidas ao longo do projeto são de sensibilização linguística e contextualização histórica da língua minoritária, bem como trabalhos de reflexão morfofonêmica, e alguns resultados apontam que: a) os alunos falantes de línguas minoritárias necessitam de estímulos que os façam sentir-se valorizados pelo seu capital linguístico; b) é possível incluir a língua minoritária como um meio para a aprendizagem de uma nova língua; c) essa inclusão é produtiva e eficaz.

v) Em um contexto mais local, destacamos um projeto voltado para o público haitiano desenvolvido no município de Chapecó/SC. Soares e Tirloni (2017) utilizaram a Pedagogia de Projetos como metodologia didática e o método intervencionista da observação/ação para aplicar o projeto de Contação de Histórias em crioulo haitiano. As autoras se alicerçaram na literatura popular haitiana e brasileira e trabalharam com contos tradicionais de cada país, contemplando as habilidades de produção textual oral e escrita e da análise linguística. Os participantes desse projeto eram todos haitianos adultos aprendizes de português como língua estrangeira. O projeto se baseou em situações reais de uso das línguas envolvidas e objetivou a criação de um *blog* com as produções de contos populares feitas pelos alunos. Entendemos que o projeto pode ser adaptado a fim de atender alunos da Educação Básica.

Por fim, com base em nossa leitura da BNCC (2018) e com a apreciação dos cinco projetos acima mencionados, e com o intuito de darmos nossas próprias contribuições nesse processo prático, elencamos algumas ações/atividades que podem, conforme as realidades individuais, ser aplicadas no ensino básico. São propostas que consideramos válidas para a sensibilização à diversidade linguística e cultural, em especial no oeste catarinense, visto se tratar de uma região que abriga diferentes grupos étnicos (HORST; KRUG; FORNARA, 2017).

Projetos que envolvam músicas/cantigas em diferentes línguas minoritárias são um interessante passo introdutório para a discussão sobre a diversidade linguística local. Pode-se organizar um levantamento de canções aprendidas em família que podem ser apresentadas nas línguas minoritárias dos grupos correspondentes. A partir disso, o professor pode lançar um olhar para os diferentes países de origem das famílias que compõem a comunidade escolar, pode identificar junto aos alunos o nome dessas diferentes variedades linguísticas, como também, apresentar outras canções, enfatizando a presença de variadas línguas em nossa região. Ainda, pode-se pensar em propostas de ilustrações e brincadeiras a partir dessas cantigas, abrindo espaço para a construção de

significações dessas culturas e línguas pelos alunos. Esse seria o espaço e momento propício para o professor conversar com seus estudantes sobre o rol de línguas faladas em nosso país, enfatizando sua importância e representação identitária pelos grupos que as utilizam. Oficinas, seminários e palestras relacionadas à presença, ao uso e à relevância das línguas locais podem ser oportunidades interessantes para que pais, alunos e comunidade escolar no geral possam “falar sobre si e sobre suas experiências linguísticas”, ocupando seus espaços de direito -- *aménagement linguistique* (CALVET, 2007).

Visto que muitas línguas minoritárias locais passam por um processo gradativo de perda de transmissão linguística intergeracional (WEPIK, 2017; BERNIERI, 2017; FORNARA, 2019; KAUFMANN, 2019), projetos que fortaleçam a funcionalidade oral e escrita das línguas através de atividades que desenvolvam habilidades orais e escritas nas línguas próprias dos falantes também são necessários. Ações como a produção de livros de histórias referentes às crenças e práticas tradicionais da comunidade, receitas culinárias típicas e a formação de um repertório de etnotextos relacionadas a diferentes áreas do conhecimento (métodos de produção de vinho, de erva mate artesanal, uso de ervas medicinais, atividades do ferreiro, de acordo com as culturas locais), narradas ou escritas por pessoas da comunidade com possibilidade de serem registradas na língua em que foram coletadas e também traduzidas para o português, quando necessário. Além disso, a elaboração de materiais de caráter informativo, como panfletos de prevenção a doenças, sobre ervas medicinais ou sobre o plantio de alimentos orgânicos são ideias que podem auxiliar no desenvolvimento da oralidade e da escrita dos alunos em sala de aula.

Considerações finais

Neste texto procuramos, num primeiro momento, descrever a realidade linguística brasileira, para que o leitor possa (re)conhecer o Brasil quanto às línguas em uso em seu território. Além disso, situamos o leitor em relação à nossa compreensão de diversidade linguística. Posteriormente, lançamos um olhar para a BNCC (2018) a fim de compreender de que forma esse documento aborda a diversidade linguística e por fim, procuramos conhecer alguns projetos que se baseiam em propostas de trabalho com a diversidade linguística, em especial na escola, e refletimos sobre possíveis ações que podem ser colocadas em prática com o objetivo de auxiliar os professores em suas abordagens referentes à diversidade de línguas e culturas.

A menção direta à diversidade linguística na BNCC (2018) é, em nossa compreensão, insuficiente considerando o percurso formativo dos alunos de escolas brasileiras. Em

contrapartida, quando analisamos as menções de forma indireta, buscando por definições que estão ligadas à diversidade linguística, percebemos a sua presença em todo o documento, em todas as áreas e isso deixa evidente que o texto se presta a diferentes interpretações relacionadas aos diferentes grupos étnicos, culturais e linguísticos para que a diversidade linguística seja trabalhada em todos níveis de ensino e que não fique a cargo das disciplinas de língua portuguesa e LE, envolvendo, assim, a equipe diretiva, pedagógica, professores, alunos e pais.

Em um mundo que se caracteriza pelo inevitável contato entre culturas e línguas, seria esperado defender a diversidade linguística e cultural. Nessa direção, torna-se necessário sensibilizar e formar professores e alunos, preparando-os para gerir abordagens plurais desde os anos iniciais da vida escolar. Uma educação plurilinguística, possivelmente, seja um caminho a seguir e esse novo modelo pode começar na família e receber suporte educacional (num trabalho conjunto da escola e da família), como no exemplo descrito e analisado por Horst e Krug (2020). A educação sensível ao plurilinguismo, então passaria a ser uma prática comum na escola, com a intervenção da família e assim, gradativamente, poderia ocorrer a tão esperada mudança na nossa sociedade.

Em nossa compreensão, seria indicado reconhecer a pluralidade de línguas que coexistem tanto nas regiões menos hegemônicas, quanto nas mais hegemônicas; sensibilizar as pessoas em relação à importância da manutenção da diversidade linguística; desconstruir mitos presentes na sociedade favoráveis ao monolinguismo e criar ações para fomentar a diversidade linguística nas famílias, mas especialmente nas escolas.

Referências

- ALTENHOFEN, Cléo. Migrações e contatos linguísticos na perspectiva da geolinguística pluridimensional e contatual. *Revista de Letras Norte@mentos*, v. 6, n. 12, p. 19-43, 2013. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/article/view/1216/860>. Acesso em: 22 set. 2020.
- ALTENHOFEN, Cléo; BROCH, Ingrid. Fundamentos para uma pedagogia do plurilinguismo baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness). In: V ENCUENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, 5., 2011, Montevideo. Anais [...]. Montevideo: Universidad de la República y Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2011, p. 15-24.

- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). Refúgio no Brasil: Uma Análise Estatística (2010-2013). Brasília: ACNUR Brasil, 2013. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Refugio_no_Brasil_2010_2013.pdf. Acesso em: 07 jul. 2020.
- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). Dados sobre refúgio no Brasil – Balanço até abril de 2016. Brasília: ACNUR Brasil, 2016b. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/recursos/estatisticas/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em: 07 jul. 2020.
- BEACCO, Jean-Claude; BYRAM, Michael. From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe. Strasbourg: Council of Europe, 2007.
- BERNIERI, Simone. Crenças e atitudes linguísticas em relação a línguas minoritárias: Alemão em São Carlos/SC e Italiano em Coronel Freitas/SC. 2017. 187 fl. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó-SC, 2017. Disponível em: <https://rd.uffrs.edu.br/handle/prefix/1765>. Acesso em: 23 set. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 22 set. 2020.
- BROCH, Ingrid Kuchenbecker. Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares. 2014. 268 fl. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/102190>. Acesso em: 23 set. 2020.
- BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- CALVET, Louis-Jean. As políticas linguísticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

- CAMPOS, Cynthia Machado. A política da língua na era Vargas: a proibição do falar alemão e resistências no sul do Brasil. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2006.
- CANDELIER, Michel et al. Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages. Council of Europe Publishing, 2004.
- CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antonio; TONHATI, Tânia (Orgs.). A Inserção dos Imigrantes no Mercado de Trabalho Brasileiro. Cadernos OBMigra, Ed. Especial, Brasília, 2015.
- FORNARA, Ana E. Aspectos do bilinguismo Deutsch-Português em Saudades-SC e Talian-Português em Nova Erechim-SC. 2019. 156 fl. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó-SC, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3253>. Acesso em: 23 set. 2020.
- FRIZZO, Celina Eliane; KRUG, Marcelo Jacó; HORST, Cristiane. Ano Internacional das Línguas Indígenas: cenário linguístico Kaingang da terra indígena Guarita. Web Revista SOCIODIALETO, v. 9, n. 27, p. 44-63, 2019. Disponível em: <http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/article/view/193/161>. Acesso em: 22 set. 2020.
- GARCÍA, Ofelia. Multilingual language awareness and teacher education. In: CENOZ, Jasone; HORNBERGER, Nancy H. (Orgs.). Encyclopedia of language and education. 2. ed. v. 5. New York: Springer Science, 2008, p. 385-400.
- GILES, H.; BOURHIS, R. Y.; TAYLOR, D. M. Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations. In: GILES, H. (Ed.). Language, Ethnicity and Intergroup Relations. London: Academic Press, 1997.
- GREGORY, Valdir. Os eurobrasileiros e o espaço colonial: migrações no Oeste do Paraná (1940-1970). Cascavel: EDUNIOESTE, 2005.
- HAWKINS, Eric. Awareness of language: an introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- HAWKINS, Eric. Foreign language study and language awareness. Language Awareness, v. 8, n. 3 e 4, p. 124-141, 1999. Disponível em: <https://jaling.cmml.at/pdfdocs/hawkins.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.
- HÉLOT, Christine. Multilingual Education and Language Awareness. In: CHAPELLE, Carol (Org.). The Encyclopedia of Applied Linguistics. New York: Wiley Blackwell, 2012, p. 258-300.

- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HILGEMANN, Clarice. Mitos e concepções linguísticas do professor em contextos multilíngues. 2004. 169 fl. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/4319>. Acesso em: 23 set. 2020.
- HORST, Cristiane. A situação da alfabetização dos falantes de línguas de imigração no contexto brasileiro. *Contingentia*, v. 4, p. 73-84, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/11417/6762>. Acesso em: 22 set. 2020.
- HORST, Cristiane; BERTIOTTI, Julia. Multilinguismo na escola: crenças e atitudes linguísticas de professores de línguas para/com imigrantes refugiados em escolas públicas de Chapecó. *Muiraquitã - Revista de Letras e Humanidades*, v. 7, n. 2, p. 61-79, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/2907/2028>. Acesso em: 22 set. 2020.
- HORST, Cristiane; KRUG, Marcelo Jacó. Desafios de uma educação plurilinguística em um país que se diz monolíngue: um estudo de caso. *Revista Estudos da Linguagem*, Pelotas, v. 23, n. 4, p. 1274-1296, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/18946>. Acesso em 15 dez. 2020.
- HORST, Cristiane; KRUG, Marcelo Jacó. Atlas das línguas em contato na fronteira. In: SNICHELOTTO, Surdi da Luz (Org.). *Estudos Linguísticos da/na Fronteira Sul*. Chapecó: Editora da UFFS, 2021, p. 85-101.
- HORST, Cristiane; KRUG, Marcelo; BERNIERI, Simone. Fatores (in)conscientes que influenciaram uma ítalo-brasileira a usar progressivamente o português em detrimento da variedade italiana. *Caderno de Letras*, Pelotas, n. 35, p. 195-208, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/17409/10983>. Acesso em: 22 set. 2020.
- HORST, Cristiane; KRUG, Marcelo; FORNARA, Ana Elizabeth. Estratégias de Manutenção e Revitalização Linguística no Oeste Catarinense. *Organon*, Porto Alegre, v. 32, n. 62, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/72292>. Acesso em: 23 set. 2020.

- HUFEISEN, Britta; NEUNER, Gerhard. Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2003.
- INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM POLÍTICA LINGUÍSTICA (IPOL). Florianópolis, 2018. Disponível em: <http://ipol.org.br/>. Acesso em: 22 set. 2020.
- KAUFMANN, Angélica. Manutenção do Deitsch e Deutsch em contato com o Português em Mondai/SC e Saudades/SC. 2019. 117 fl. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó-SC, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3316>. Acesso em: 23 set. 2020.
- KAUFMANN, Angélica; HORST, Cristiane; KRUG, Marcelo. Manutenção do Deitsch e Deutsch na mesoregião do Oeste Catarinense. In: FRANZEN (Org.). Porto Feliz – Mondai: o centenário da colonização (1922 – 2022). Itapiranga: Editora Schreiben, 2022, p. 61-82.
- KREUZ, Lúcio. Escolas Comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 15, p. 159-176, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a10>. Acesso em: 22 set. 2020.
- KRUG, Marcelo; HORST, Cristiane; WEPIK, Fernanda. Code-switching na fala de polono-brasileiros de Áurea/RS. Revista Domínios de Linguagem, Uberlândia, v. 10, p. 1404-1443, 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/34972/19275>. Acesso em: 22 set. 2020.
- KRUG, Marcelo; RUSCHEINSKY, Elena; HORST, Cristiane. “Uma Vez”: empréstimo do alemão no português falado em Itapiranga e São João do Oeste. Pandaemonium Germanicum, São Paulo, v. 22, n. 37, p. 231-250, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198288372019000200231&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22 set. 2020.
- KUSY, Adriane. O contato linguístico Português e Espanhol na fronteira Brasil-Argentina: crenças e atitudes linguísticas. 2019. 133 fl. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó-SC, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3252>. Acesso em: 23 set. 2020.

- KUCHENBECKER, Ingrid. Diversidade linguística nos domínios da escola. In: IX ENCUENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS: Diversidad linguística. Diversidad cultural, 9., 2019, Montevideo. Anais [...]. Montevideo: Universidad de la República y Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2019, p. 71-82.
- PINHO, Ana; ANDRADE, Ana. A biografia linguística na sensibilização à diversidade linguística e cultural: uma estratégia na formação inicial de professores. In: ANAIS DO XI ENDIPE: Igualdade e diversidade na educação, 11., 2001, Goiânia. Anais [...]. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2002. Disponível em: https://jaling.ecml.at/pdfdocs/articles/article_portugal.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.
- QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS – Aprendizagem, ensino e avaliação (QECRL). Portugal, 2001. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.
- RAMBO, Arthur Blásio. Cem anos de germanidade no Rio Grande do Sul – 1824-1924. São Leopoldo: UNISINOS, 1999.
- RASO, Tommaso; MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V. Os contatos linguísticos e o Brasil: Dinâmicas pré-históricas, históricas e sociopolíticas. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo; RASO, Tommaso (Orgs.). Os contatos linguísticos no Brasil. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 13-57.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina. Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>. Acesso em: 22 set. 2020.
- SOARES, Laura F.; TIRLONI, Larissa. Rakonte Mwen: um projeto de ensino do português brasileiro a imigrantes haitianos a partir da literatura popular. Revista X, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 192-216, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/50159/34207>. Acesso em: 22 set. 2020.
- SPINASSÉ, Karen P. Dialekt im Deutschunterricht? Für eine Didaktik der Mehrsprachigkeit in Brasilien. Fremdsprache Deutsch, n. 50, p. 25-29, 2014.
- SPINASSÉ, Karen Pupp. O Ensino de Línguas em Contextos Multilíngues. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo; RASO, Tommaso (Orgs.). Os Contatos Linguísticos no Brasil. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 423-443.

- SPINASSÉ, Karen P.; KÄFER, Maria L. A conscientização linguística e a didática do multilinguismo em contextos de contato português-Hunsrückisch. Gragoatá, Niterói, v. 22, n. 42, p. 393-415, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33478/19465>. Acesso em: 22 set. 2020.
- STEFFEN, Joachim. A vantagem de falar dialeto: aproveitar as variedades não-padrão para a construção de comunidades multilíngues. *Contingentia*, v. 3, n. 2, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/6969/4295>. Acesso em: 22 set. 2020.
- WEPIK, Fernanda. Crenças e atitudes linguísticas de polono-brasileiros de Áurea/RS e Nova Erechim/SC: o uso de termos de parentesco. 2017. 144 fl. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó-SC, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/723>. Acesso em: 22 set. 2020.
- WIATER, Werner. *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle*. München: Vögel, 2006.