

Minority languages and multilingual education

GORTER, D.; ZENOTZ, V.; CENOZ, J. (Eds.). **Minority languages and multilingual education: Bridging the local and the global**. Nova York: Springer, 2014.

Nathália Luísa Giraud Gasparini*
Maíara Rosa Viégas**

Que casos de políticas linguísticas podem ampliar nosso conhecimento em relação a cenários multilíngues no mundo hoje? Como as políticas linguísticas (re)estabelecem relações entre línguas minoritárias e majoritárias (lidando com o *local*) e entre essas línguas e o inglês (lidando com o *global*)? Como essas relações se manifestam em discursos e em contextos educacionais? Essas são algumas das perguntas que podem levar um leitor interessado em conhecer realidades linguísticas em que vigem repertórios multilíngues ou contextos bilíngues ou trilíngues a percorrer o amplo espectro linguístico e geográfico que o livro *Minority Languages and Multilingual Education: Bridging the Local and the Global* se propõe a expor¹.

Onze estudos de caso são materializados nos capítulos que pretendem ilustrar “experiências educacionais que buscam combinar a manutenção e o desenvolvimento de línguas minoritárias com a necessidade de aquisição de línguas de comunicação mais ampla, em particular o inglês”² (GORTER; ZENOTZ; CENOZ, 2014, p. 4). Assim, o conjunto de textos discorre sobre cenários linguísticos multilíngues e analisa como se relacionam as línguas e os contextos educacionais em casos selecionados nos cinco continentes. A introdução do livro estabelece os elementos de coesão entre os onze capítulos que o compõem, quais sejam:

* Mestra em Estudos da Linguagem e licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora de línguas das redes municipal e privada da cidade de Porto Alegre.

** Mestra Estudos da Linguagem e licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, especialista em Tradução do Inglês pela Universidade Estácio de Sá e professora da rede privada de Porto Alegre. 1 Agradecemos ao Prof. Dr. Pedro M. Garcez pela leitura atenta do texto e sugestões de melhoria, bem como pela proposta de escritura e de publicação.

² “educational experiences that have tried to combine the maintenance and development of minority languages with the need to acquire languages of wider communication, in particular English.” (Tradução das autoras).

- 1) a análise de cenários em que aparecem línguas de Estados-nação, ou línguas majoritárias (conforme citadas pelos autores: amárico, espanhol, francês, mandarim, finlandês, inglês) em relação de tensão com línguas ameaçadas;
- 2) a presença do inglês em todos os cenários (ainda que com diferentes *status* - como língua materna, segunda língua, língua de instrução, entre outros);
- 3) a abordagem sobre educação multilíngue a partir dos diferentes contextos analisados.

O leitor que estiver buscando conhecer ou selecionar conceitos para lidar com pesquisa em contextos multilíngues pode procurá-los a partir da leitura dos capítulos, mas não os encontrará sem certo esforço, uma vez que a abordagem da maior parte deles não se preocupa em demonstrar seu percurso de seleção de concepções sobre língua, multilinguismo, bilinguismo e outros termos de interesse. Quando tal preocupação é delineada, observa-se que não existe um referencial teórico comum ou um empenho de construir um enquadre analítico único que perpassa os textos. Assim sendo, o leitor se deparará com autores que selecionam diferentes termos e conceitos para lidar com diversos fenômenos multilíngues. Eis um exemplo, amparado na comparação entre estudos, dessa diversidade: Amara (2014) elege como cerne de análise o ponto de vista da natureza diglósica de um determinado idioma, enquanto Pietikainen e Pitkanen-Huhta (2014) elegem como elemento basilar de análise os repertórios heteroglósicos individuais dos falantes. De fato, o uso de lentes teóricas divergentes enquadra fenômenos distintos: nesses casos, o entendimento de diglossia do idioma árabe serve para justificar os diferentes níveis de aquisição de inglês por palestinos e israelenses, enquanto a noção de repertório heteroglósico permite evidenciar as maneiras complexas e diversas com que crianças interagem por meio de três línguas de instrução.

Conforme os próprios organizadores apontam, mesmo o conceito de educação bilíngue é complexo e pode abranger muitos formatos diferentes, como fica evidente a partir das diversas abordagens encontradas nas produções. O mesmo ocorre com os demais conceitos com que lidam os autores. Logo, as análises apresentam não só diferentes metodologias, como também é distinta a profundidade com que cada uma delas focaliza os contextos de pesquisa. Por exemplo, o leitor ou leitora encontrará apanhados históricos e análises de políticas linguísticas (AMARA, 2014; LIYANAGE; CANAGARAJAH, 2014), estudos etnográficos (PIETIKAINEN; PITKANEN-HUHTA, 2014) e relato e análise de prática docente (LÓPEZ-GOPAR; MORALES, JÍMENEZ, 2014).

Devido à organização do livro, o leitor empenhado em conhecer contextos específicos, em busca seja de uma certa abordagem, seja de uma situação sociolinguística de interesse, pode definir seu próprio percurso de leitura ou selecionar um ou alguns capítulos para estudo sem prejuízo conceitual ou contextual, haja vista o caráter de independência entre os textos. Assim sendo, partimos para uma breve notícia dos capítulos, a fim de informar o leitor que deseje realizar tal seleção.

O primeiro capítulo do livro traz a introdução dos editores, e os estudos de caso são abordados a partir do segundo capítulo. Aqui, Carol Benson contrasta os hemisférios norte e sul de forma a mostrar o que um teria a aprender com o outro em termos de multilinguismo e educação multilíngue. Especial atenção é dada à importância da língua de instrução, bem como os *habitus* monolíngues ou multilíngues de cada hemisfério - conceito problematizado e discutido no início do capítulo. A autora aponta os prejuízos da adesão a um “*habitus monolíngue*” (BENSON, 2014, p. 12), postulando que muito ainda precisa ser discutido e estudado em relação a multilinguismo e multiletramento, principalmente para que se possa definir por que e como a educação multilíngue é uma abordagem educacional desejada.

O capítulo três, de Adamson e Anwei Feng, apresenta uma etnografia que tem como objetivo analisar um projeto de educação trilingue na República Popular da China. Os conceitos aqui apresentados são os de educação trilingue, trilinguismo aditivo e trilinguismo subtrativo. Para os autores, deve-se buscar o trilinguismo aditivo, ou seja, quando há o aprendizado de três línguas sem detrimento mútuo. O projeto analisou contextos escolares em nove regiões do país e encontrou quatro modelos políticos de educação trilingue: Acretivo, Equilibrado, Transicional e Depreciativo. Os autores explicam as características e consequências de cada um deles, servindo, de certa forma, como um referencial para formuladores de políticas públicas que estejam buscando implementar uma educação trilingue em outros contextos.

Kathleen Heugh aborda, no quarto capítulo, as políticas linguísticas e o desempenho acadêmico dos alunos de duas regiões da Etiópia: Adis Abeba, capital nacional, cuja educação é bilíngue e centralizada, e a região mais linguisticamente diversificada do país, ao sul, onde as políticas linguísticas são descentralizadas e onde houve implementação de educação multilíngue em quatorze idiomas. Discute-se, aqui, a imposição *top-down* do ensino de uma língua e a diferença de resultados quando a comunidade local tem poder de participação e escolha no que diz respeito à(s) língua(s) de instrução escolar.

O capítulo cinco discute os desafios linguísticos em Cingapura no século XXI e a necessidade de que as políticas linguísticas do país sejam revisadas. Chus Siew Kheng Catherine apresenta e analisa os esforços que o governo desta cidade-estado já fez para tornar o país bilíngue – as políticas atuais exigem que os cidadãos sejam fluentes em uma das três línguas nacionais (Mandarim, Malaio e Tamil) e inglês. Além disso, a autora mostra como é necessário que as línguas minoritárias sejam tão contempladas nas políticas quanto as majoritárias. Chus, inclusive, apresenta uma sugestão de modelo que contribuiria para que o país fosse não bilíngue, mas trilíngue, de forma a colaborar para um melhor desempenho no contexto multilíngue onde vivem os cingapurenses.

De forma similar, o capítulo seis também apresenta uma revisão histórica de políticas linguísticas, mas desta vez em relação à educação linguística de povos indígenas no Canadá. Mela Sarkar e Constance Lavoie apontam os problemas que diversas comunidades enfrentam ainda hoje, visto que, mesmo após 150 anos de políticas prejudiciais às línguas minoritárias destes povos, ainda não foram propostas medidas ideais e coerentes com os contextos e realidades dos povos indígenas no país, no que diz respeito à língua e escolarização. Por isso, os autores afirmam que é necessária a construção de um conjunto de políticas linguísticas, e que os falantes das línguas majoritárias do país (inglês e francês) sejam sensibilizados pelas “vozes multilíngues dos falantes de línguas indígenas”³ (SARKAR; LAVOIE, 2014, p. 101).

No sétimo capítulo, Muhammad Amara examina as políticas linguísticas de ensino de árabe, hebraico e inglês em Israel a partir da perspectiva da ecologia linguística, focando no ensino de inglês para palestinos. Nas escolas palestinas em Israel, o árabe é a língua de instrução, o hebraico é a segunda língua introduzida na escola, e o inglês, a terceira. Segundo o autor, os palestinos enfrentam grandes dificuldades em lidar com o árabe, que apresenta uma situação diglósica. O inglês, por sua vez, tem pouca relevância para eles, ao contrário dos falantes de hebraico como primeira língua, que lidam com membros da diáspora judaica e com estrangeiros utilizando o inglês como língua internacional. Além disso, outros fatores sociolinguísticos influenciam na (não) aprendizagem. Para analisar tal contexto, o autor utiliza documentos nacionais, o currículo nacional de ensino de línguas, o material didático de inglês, os resultados das avaliações em testes nacionais e a formação de professores de línguas.

³ “the multilingual voices of speakers of Indigenous languages” (Tradução das autoras).

Indika Liyanage e Suresh Canagarajah, no capítulo oito, analisam a situação linguística do Sri Lanka. Por meio de uma retomada histórica dos períodos pré e pós-colonial, os autores debatem o contexto linguístico nacional em que as relações de tensão interétnicas têm passado por questões que envolvem políticas linguísticas de promoção das duas línguas identitárias, o tâmil e o cingalês, bem como as políticas coloniais britânicas de imposição do inglês como língua nacional. Com tal aporte histórico e análise dos dados sobre língua de instrução nas escolas, assim como do papel do inglês hoje, os autores discutem a lei que tem como objetivo, em dez anos, promover o trilinguismo por meio de políticas educacionais.

No capítulo seguinte, Sari Pietikainen e Anne Pitkanen-Huhta examinam como as crianças finlandesas no contexto multilíngue das escolas indígenas sámi utilizam, enxergam e representam as línguas que as constituem (as línguas utilizadas como meio de ensino incluem o finlandês, o sámi setentrional e o sami de Inari), e as práticas dinâmicas de linguagem, isto é, como elas lidam com as normas emergentes para utilizar os diferentes recursos linguísticos disponíveis no contexto de aprendizagem. Para definir a situação linguística, as autoras definem-na como uma prática social em condições localizadas que utiliza recursos heteroglóssicos ou repertórios multilíngues. O estudo é amplo e é definido pelas autoras como pesquisa-ação participativa; para o recorte do artigo, as atividades incluíram a visualização do repertório linguístico das crianças a partir da análise de tarefas multimodais de letramento.

No décimo capítulo, o contexto neozelandês em que vige a política de revitalização e manutenção do maori é enquadrado a partir do seguinte questionamento: como educar falantes de maori de modo que a língua seja de fato revitalizada sem afetar o desenvolvimento de habilidades linguísticas acadêmicas em inglês para lidar com um mundo que fala essa língua fora da sala de aula? Tal discussão é conduzida por Richard Hill e Stephen May a partir da análise das competências e percepções de alunos de diferentes escolas Nível 1 (escolas maori de imersão) sobre ensino e aprendizagem de inglês e maori na escola e o uso dessas línguas fora do contexto escolar.

No capítulo onze, Mario E. López-Gopar, Narcedalia Jiménez Morales e Arcadio Delgado Jiménez relatam a construção de práticas pedagógicas críticas para o ensino de inglês em escolas mexicanas, de maneira que tal língua possa incentivar o interculturalismo e o multilinguismo. O foco do artigo é a elaboração e a implementação das aulas por professores em formação inicial e a relação dessas práticas e das identidades dos professores com o contexto multilíngue em que se inserem: suas relações com o inglês, o espanhol e as línguas indígenas

locais. Paulo Freire é a principal referência utilizada para embasar a concepção pedagógica utilizada pelos autores.

No último capítulo, Durk Gorter, Victoria Zenotz e Jasone Cenoz (organizadores do livro) juntamente com Xabier Etxague problematizam o fato de as províncias francesas do País Basco terem apresentado resultados menos satisfatórios em relação a políticas de revitalização do basco, a despeito de resultados mais satisfatórios nas províncias na Espanha. Os autores e autoras discutem a política linguística e suas ações, sobretudo na escola, como horas de instrução em cada língua, e apresentam os resultados relacionados à aquisição de basco, espanhol e inglês, traçando os principais resultados e desafios das políticas educacionais. Terminam o artigo defendendo que uma abordagem multilíngue precisa focar todas as línguas do contexto a partir da concepção de competência multilíngue em contraste com o monolinguismo que se espelha em “falantes nativos” de cada uma das línguas.

Os onze casos apresentados permitem uma visão ampla do que acontece no momento nos cinco continentes em relação à educação multilíngue (embora tenha nos chamado a atenção o fato de não haver nenhum artigo relacionado ao cenário sul americano); ao mesmo tempo, eles demonstram o quão particular e ímpar cada caso é. Como resultado da heterogeneidade das contribuições, essa é uma coletânea que retrata situações sociolinguísticas muito distintas, na esteira de outras coletâneas, de diferentes naturezas, organizadas nos últimos anos, que têm se proposto a lidar com cenários em que línguas, repertórios e identidades diversas convivem no mesmo espaço (por exemplo, CENOZ, J.; GORTER, D., 2011; DE FINA, A.; PERRINO, S., 2013). Essa coletânea, assim como as outras, embora tenha algumas lições a ensinar, não aponta como um todo para o mesmo caminho, justamente por, como unidade, terem em comum a concepção de que resultados de políticas linguísticas não podem ser alocados de um contexto para outro sem prejuízo do que os move: as realidades linguísticas analisadas a partir das suas localidades históricas, geográficas e sociais.

O documento da UNESCO *Education in a Multilingual World*, que trata de multilinguismo, define a principal tarefa da escola em contextos multilíngues: “O desafio dos sistemas educacionais é adaptar-se a essas realidades complexas e promover uma educação de qualidade que considere as necessidades dos estudantes, ao mesmo tempo equilibrando-as com

demandas sociais, culturais e política” (UNESCO, 2003, p. 12)⁴. Tomar conhecimento de sistemas educacionais que têm enfrentado tal desafio pode servir a formuladores de políticas públicas ou responsáveis por decisões relacionadas à educação linguística em outros cenários, que podem encontrar nesses textos discussões que os auxiliem a visualizar maneiras de lidar com ambientes multilíngues. Isso ocorre porque, em sua diversidade, o livro contribui para o entendimento de conceitos basilares dos estudos sobre multilinguismo, como a própria noção de minorias linguísticas e de globalização, que perpassam todas as análises, além de outros conceitos como habitus monolíngue (BENSON, 2014), diglossia (AMARA, 2014), análises de dados quantitativos e qualitativos de implementação e avaliação de políticas educacionais (HEUGH, 2014), a questão da autodeterminação dos povos originários no delineamento dessas políticas (SARKAR, LAVOIE, 2014; LÓPEZ-GOPAR; MORALES, JÍMENEZ, 2014), entre outros. O que fica ao leitor que conclui a obra é a percepção da complexidade e da diversidade de tais contextos; para o pesquisador, fica também o contato com uma constelação de metodologias, conceitos e abordagens que possibilitam olhar para tais situações sociolinguísticas de diferentes formas.

Referências

CENOZ, J.; GORTER, D. (Orgs.). Toward a multilingual approach in the study of multilingualism in school contexts [Special issue]. *The Modern Language Journal*, v. 95, n. 3, 2011.

DE FINA, A.; PERRINO, S. (Orgs.). Transnational identities [Special issue]. *Applied Linguistics*, v. 34, n. 5, 2013, p. 509-515. **crossref** <https://doi.org/10.1093/applin/amt024>

UNESCO. 2003. **Education in a Multilingual World**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>. Último acesso em 10/05/2015.

Resenha recebida em: 16.05.2016

Resenha aprovada em: 13.08.2016

⁴ “The challenge is for education systems to adapt to these complex realities and provide a quality education which takes into consideration learners’ needs, whilst balancing these at the same time with social, cultural and political demands” (Tradução das autoras).