



SANTANA, A. C. Políticas educacionais de línguas: a diversidade linguística e os desafios na formação de professores. In.: **Revista Diálogos (RevDia)**. Dossiê " Afinação em flores e frutos", v. 5, n. 2, Edição comemorativa, 2017. Caderno Artigos Livres. [http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia]

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE LÍNGUAS

A diversidade linguística e os desafios na formação de professores

ÁUREA CAVALCANTE SANTANA

Sobre a autora:



Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (1990), Mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2005) e Doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2012). Foi professora da Fundação Nacional do Índio - FUNAI - durante 27 anos. Atualmente é professora Adjunto A - Nível II do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Atua nos cursos de Graduação em Letras (Licenciatura) e na Pós Graduação, nas áreas de Português e Linguística. Coordena o Projeto de Pesquisa: Estudos, Descrição e Documentação de Línguas Indígenas e participa também da Ação Saberes Indígenas na Escola. Tem experiência estudos em línguas indígenas e formação de professores indígenas. Tem se dedicado , ao longos dos últimos 16 anos, aos estudos e pesquisas das línguas indígenas.

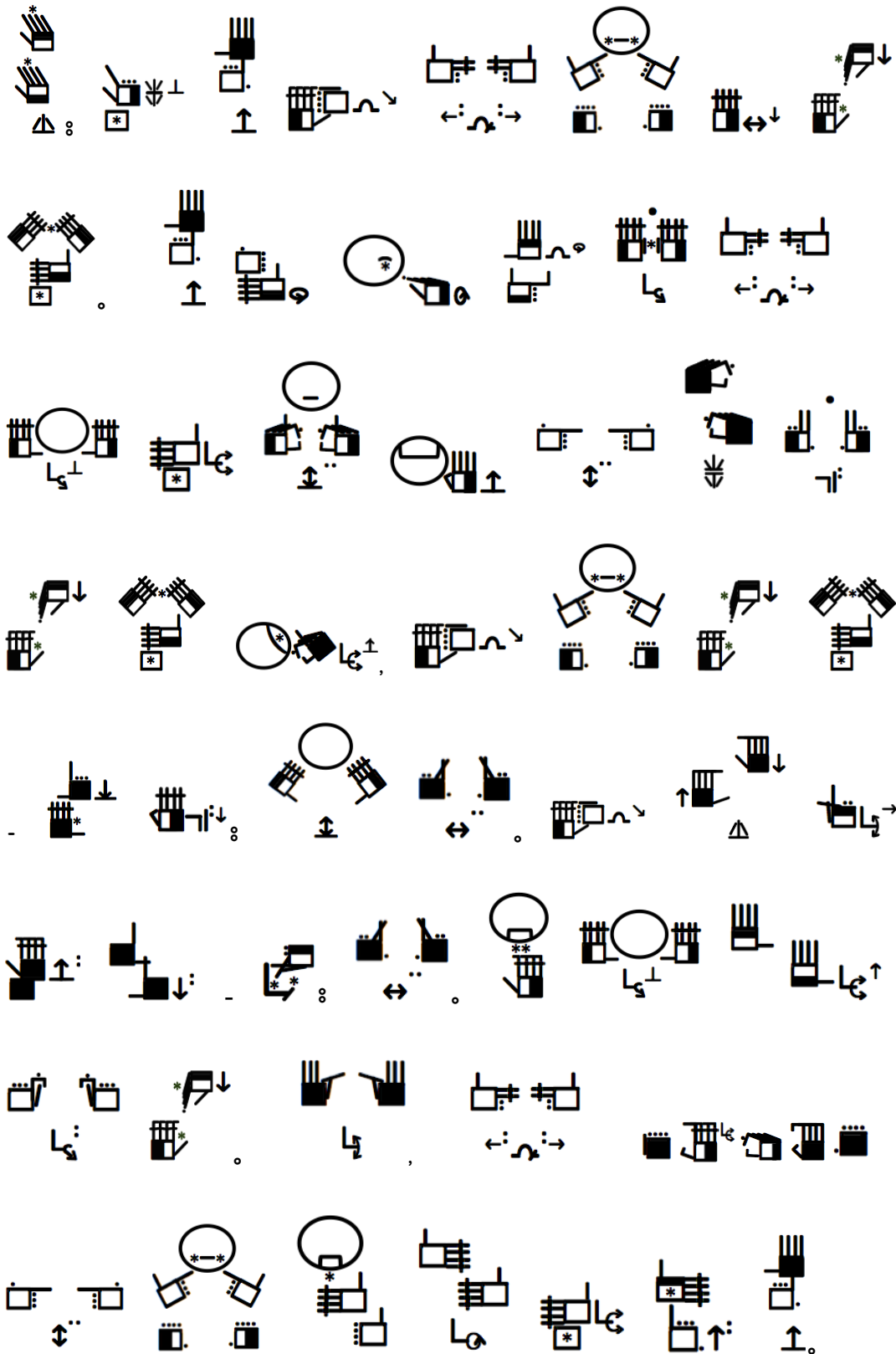
143



Revista Diálogos.
Dossiê "Afinação em flores e frutos", v. 5, n. 2, Edição comemorativa, Caderno Artigos Livres, 2017.



As políticas linguísticas existem para nos recordar, em caso de dúvida, os laços estreitos entre línguas e sociedades.
(CALVET, 2007, p.157)





dos brasileiros, somos um país de uma só língua, o português.

Também é forte no Brasil a discriminação dos falantes de variedades não padrão da língua portuguesa, constantemente mantida e reproduzida pelas mídias, escolas etc., onde os falantes veem desvalorizado o conteúdo do que falam por causa da forma como falam. A escola, em seus diversos níveis, ignora a diversidade linguística nacional.

Todo esse desconhecimento é fruto de uma política educacional e linguística tradicional, voltada para o uso da língua portuguesa como língua única. Postura política que tem resquício no séc. XVIII quando Marquês de Pombal determinou o uso exclusivo do Português no Estado do Grão Pará e Maranhão, em detrimento da “língua geral”, uma língua de base tupi (língua indígena) em franca utilização na época.

Nesta direção outras medidas e posturas de controle da diversidade linguística foram tomadas pelo poder público ao longo dos anos (MORELLO; OLIVEIRA, 2008). Como exemplo, menciona-se o ocorrido na década de 30, com a política de Getúlio Vargas contra as línguas de imigração (alemãs e italianas) do sul do país.

Na época, o presidente do país lançou campanhas de nacionalização do ensino, que na prática visava eliminar o uso desses idiomas no território nacional. Línguas como *vêneto* e *talian* resistem até hoje, entretanto, são ensinadas, tanto ideológica quanto metodologicamente, como línguas estrangeiras, e não como as línguas comunitárias e maternas que efetivamente são.

Somente com a Constituição Federal, promulgada em 1988 (BRASIL, 1988), é que se garantiu a todos os “povos brasileiros” o direito de manter suas identidades diferenciadas, preservando suas línguas, culturas, tradições e modos de ser e de pensar. Nesta Carta Magna, o Brasil reconhece em seu território a presença de grupos étnicos diversificados, tratando de uma política de inclusão educacional nas disposições que garantem o direito de educação e de ensino com base em suas tradições culturais e linguísticas.

A partir desta Constituição, outras legislações foram sendo construídas. A década de 90 foi muito profícua neste sentido, pois





importantes documentos norteadores da Educação no país são publicados pelo MEC – Ministério de Educação. Um deles, a Lei de Diretrizes de e Bases – LDB (BRASIL, 1996) dispõe no Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional - Art., 3º os seguintes princípios básicos:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

Outro documento, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997, p. 52) - reconhece a necessidade de uma educação diferenciada para as etnias indígenas, afrodescendentes e imigrantes, declarando que o grande desafio da escola é “se constituir um espaço de resistência, isto é, de criação de outras formas de relação social e interpessoal mediante a interação entre o trabalho educativo escolar e as questões sociais, posicionando-se crítica e responsabilmente perante elas”. Esse documento traz, ainda, reflexões sobre a pluralidade cultural do Brasil, reconhecendo as múltiplas omissões dessas presenças (BRASIL, 1997, p. 25):

A diversidade marca a vida social brasileira. [...] Os processos migratórios colocam em contato grupos sociais com diferenças de fala, de costumes, de valores, de projetos de vida. Frequentemente, [...] esse processo complexo presente na vida brasileira é ignorado e/ ou descaracterizado [...]. Também na escola, onde essa diversidade está presente diretamente naqueles que constituem a comunidade escolar, essa presença tem sido ignorada, silenciada ou minimizada.

Além da situação multiétnica existente no Brasil, nos últimos anos, tem-se vivenciado no país novas diásporas¹, caracterizadas pela chegada de milhares de imigrantes vindos de diversas partes do mundo: são coreanos,

¹ Segundo Atihê (2014): “Dados do Ministério da Justiça mostram que o número de imigrantes que solicitam o visto de permanência no Brasil dobrou em quatro anos, chegando a 30 mil pedidos anuais. Eram 15 mil em 2010. Apesar do aumento, os dados podem ainda estar subnotificados, já que só consideram os pedidos oficiais, e muitos entram de maneira clandestina”.





bolivianos, haitianos, sírios, senegaleses, angolanos, entre outros. Atihê (2014) declara que segundo o Registro Nacional de Estrangeiros, cerca de 1,7 milhões de imigrantes vivem no país sob o Estatuto do Estrangeiro. Mas, segundo a autora, considerando que o Estatuto do Estrangeiro foi criado na época da ditadura militar e que impõe uma série de restrições para essas pessoas, imagina-se que estes números sejam bem maiores, tendo em vista que muitos ficam na clandestinidade. Hoje em dia não se sabe ao certo quantos imigrantes estão e ou chegam no país diariamente. De acordo com os dados da Polícia Federal “a população de chineses triplicou, a de coreanos dobrou e a de bolivianos aumentou 70% nos últimos 10 anos” (HEIDRICH, 2015 p. 01).

Com uma propagada taxa de crescimento econômico e um regime democrático consolidado, o Brasil figura no cenário internacional como uma potência emergente e atraente para imigrantes em busca de emprego e melhores condições de vida (ATIÊ, 2014; HEIDRICH, 2015). Esses recém-chegados trazem, além dos anseios por uma nova vida no país, suas línguas étnicas e também interesses pela escolarização para si e para seus filhos.

Essas novas convivências provocam, conseqüentemente, novas situações nas escolas que no desejo de agregar, adaptam as legislações existentes no tocante à diversidade e à pluralidade. No entanto, apesar dos muitos esforços e da tão propagada receptividade dos brasileiros, nossas escolas têm tido inúmeras dificuldades para lidar com as demandas diversas, principalmente pela falta de legislação educacional específica.

É mais comum do que se imagina encontrar nas escolas da educação básica, por exemplo, crianças e jovens de etnias indígenas e imigrantes (haitianos, senegaleses, bolivianos, por exemplo) em uma mesma sala de aula². Segundo Pimentel e Tami (2011, p. 01), os imigrantes estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar nacional:

Nos últimos três anos, o Censo Escolar registrou um aumento

² Um exemplo deste foi relatado a mim por uma aluna da graduação que visitou em 2015 uma Escola Municipal da Educação Básica e uma Escola Estadual de EJA, ambas no bairro Morada da Serra em Cuiabá.





de 45% no número de matrículas de alunos estrangeiros. Em 2010, as escolas matricularam 41 mil estudantes (7% do total de matrículas da Educação Básica), contra 28 mil em 2007. Desse total, 23.964 estavam na rede pública e 17.952 na rede privada.

Além disso Heidrich (2015, p. 01) acrescenta: “Os dados do Censo Escolar comprovam que entre 2007 e 2009, 10 mil novos alunos estrangeiros passaram a frequentar nossas salas de aula, totalizando 38 mil estudantes na Educação Básica da rede pública”. Esses números são, no mínimo, desconfortáveis e desafiadores para as instituições que recebem os imigrantes, considerando que as barreiras culturais e linguísticas são apenas as dificuldades mais visíveis.

Amparados pela LDB, indígenas e imigrantes, independentemente de sua situação linguística e/ou legal são matriculados facilmente nas escolas brasileiras. Muitos desses alunos (indígenas ou imigrantes) às vezes nem têm o português como língua materna. Imaginem a surpresa e ou desconforto dos professores ao se deparar com tais situações. Daí a importância dessas reflexões permearem os cursos de formação de professores, em especial nos cursos de Pedagogia, já que são os pedagogos os que primeiro se deparam com a realidade linguística da comunidade escolar.

Mas como e onde aprender a lidar com a pluralidade cultural e linguística? Em primeiro lugar, é necessário, conhecer a realidade que nos cerca para que se possa, a partir das inovações críticas e reflexivas, dispostas nas legislações, propor ações afirmativas com políticas de reconhecimento e manutenção da diversidade linguística e multicultural vivenciada.





2. SOBRE A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

Hoje, no Brasil, segundo o último censo do IBGE (2010), são faladas mais de 300 línguas, considerando as línguas dos imigrantes e mais de 270 línguas indígenas³.

Além das línguas indígenas, as “línguas de fronteiras” como guarani e diversas modalidades de espanhol também são ignoradas. Também são despercebidas as línguas crioulas, quilombolas e de imigração (como japonês, pomerano, talian, dentre outras) as quais podemos considerar “línguas brasileiras”, já que são faladas por cidadãos brasileiros. Poucas pessoas, também, sabem e/ou reconhecem a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), como 2ª língua oficial do país.

Só para se ter uma ideia da tamanha diversidade linguística que nos cerca, em um rápido levantamento em sala de aula⁴, foi perguntado aos alunos quem conhecia estrangeiros, falantes de suas línguas étnicas, moradores de Cuiabá e adjacências. Listamos superficialmente cerca de 40 línguas: 10 línguas indígenas (bororo, paresí, xavante, kaiowá, guarani, bakairi, rikbaktsa, karajá, chiquitano, nambikwara etc) e mais de trinta línguas de imigração como libanês, chinês, francês, indiano, espanhol (argentino, boliviano, colombiano, chileno, paraguaio, cubano, el salvadorenho, peruano) italiano, suíço, angolano, senegalês, alemão, russo, haitiano e ainda manifestação de iorubá e outras línguas de rituais africanos.

Só a existência das línguas indígenas brasileiras, segundo Morello e Oliveira (2008) já coloca o Brasil entre os oito países que concentram mais da metade das línguas do mundo, ao lado de Papua Nova-Guiné, Indonésia, Nigéria, Índia, México, Camarões, Austrália. Os autores vão mais além

³ A oficialização da existência e a quantidade de línguas indígenas causam surpresa para a maioria da população brasileira que ainda mantém a visão genérica de que todos os índios daqui falam ou falavam “tupi guarani”.

⁴ Conversa durante uma disciplina, ministrada por mim, no PPGEI – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFMT entre agosto e novembro de 2015.





quando declaram que a ecologia das línguas abriga demandas advindas das tecnologias de linguagem, requerendo novos posicionamentos do Estado e da sociedade civil, ou seja, novas formas de ação política.

Toda essa condição plurilíngue repercute, na atualidade, sob enormes desafios. Para as comunidades linguísticas, de modo particular, porque carecem de instrumentos de reconhecimento em níveis nacional e regional, bem como de canais para agirem frente aos poderes constituídos (um processo de cooficialização, por exemplo). Estudos descritivos e registros escrito ou oral das línguas também são necessários e se constituem num grande entrave para a lida com as línguas.

Para o estado, o problema está em mobilizar os agentes políticos e as aparelhagens administrativas para dar voz às comunidades linguísticas. Portanto, são necessárias ações iniciativas técnico-administrativas, formativas e legislativas para a implantação de ações que tenham como referência o reconhecimento, o respeito, a valorização e a manutenção de todas as presenças linguísticas.

3. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE LÍNGUAS

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (assinada em 1996, sob a orientação da UNESCO⁵) fala em garantia ao direito linguístico do falante e promulga a necessidade de ações políticas voltadas para uma realidade multilíngue das sociedades. Tais propostas visam a avanços em prol de uma realidade plural que deve ser considerada como uma riqueza cultural de uma nação e não como perigo à sua unidade.

Nesta trilha política, foi realizado aqui no Brasil, em março de 2006, um Seminário Legislativo no Congresso Nacional que teve como tema o reconhecimento das línguas nacionais como objeto de políticas públicas e a

⁵ Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acessado em 07 de jan. 2017.





valorização e registro das línguas minoritárias brasileiras como patrimônio imaterial, através da abertura de um Livro de Registro para as Línguas Brasileiras, dentro do Programa de Registro do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) do Ministério da Cultura do Brasil (MinC) (MORELLO, 2012). Este instrumento de registro, segundo Morello e Oliveira (2008, p. 01):

[...] propõe fomentar um fórum de debate e de proposição de ações no campo das políticas linguísticas em, ao menos, três linhas de atuação: (i) A promoção do direito às línguas; (ii) A instalação de políticas de registro e circulação das línguas e (iii) A elaboração de equipamentos - instrumentos e dispositivos - articulados às políticas linguísticas.

Tais ações, segundo os autores (2008, p. 04), devem estar fundamentadas em “debates sobre o estatuto dessas línguas, as possibilidades de produzir seus registros, de potencializar seus modos de circulação e de promover suas múltiplas articulações com outros saberes”.

O debate sobre a necessidade do reconhecimento da diversidade e da pluralidade linguística brasileira como Patrimônio Cultural já se prolonga há décadas. Além das inúmeras línguas indígenas, outras línguas nacionais como *hunsruckkisch*, *talian* e *pomerano* (variações do alemão e do italiano faladas no sul do país); *do Gira da Tabatinga* (afro-brasileira MG) e outras presenças de línguas africanas nos cultos e rituais e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) são ignoradas quando se trata de patrimônio nacional (MORELLO; OLIVEIRA, 2008).

Morello e Oliveira (2008) argumentam que, ao requerer uma política de registro, traz-se para o debate a importância do reconhecimento jurídico, pois é necessário implantar políticas de manutenção e usos das línguas de modo que os falantes possam vivenciar de fato e de direito suas identidades linguísticas.

4. DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES





Nas Universidades brasileiras, a Linguística é uma ciência recente. Sua introdução nos currículos de Letras tem pouco mais de 50 anos e em outros cursos de formação de professores, como Pedagogia, por exemplo, ainda é rara.

Mesmo nos cursos de Letras, segundo Fromm (2004), a linguística é uma das disciplinas que mais sofre com a redução de carga horária. Sobre as matrizes dos cursos de Letras, Fromm (2004, p. 46) menciona que de maneira geral, há uma tendência das Universidades em reduzir os cursos somente à Licenciatura, com propostas de habilitação bilíngue, em uma matriz de apenas três anos.

Uma das consequências dessa redução é o desenvolvimento de grande parte dos estudos e pesquisas linguísticas concentradas no Português, ou melhor, em um monolinguismo do português. Uma das razões fortes para esse reinado foi o desenvolvimento de uma política linguística centrada na língua portuguesa como língua oficial, nacional e de ensino. E, em consequência, um trabalho com a linguagem de caráter excessivamente normativo, confundindo ensino de língua com o ensino de gramática (ROSSI, 2012; BAGNO E RANGEL, 2005).

Acredito ser imprescindível, para quem atua com ensino de língua ter conhecimentos linguísticos, sejam os licenciados em Letras/Linguística, que lidam com o ensino da língua materna no Ensino Fundamental e Médio ou os professores formados em Pedagogia que trabalham com a alfabetização nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Em contato com professores formados em Pedagogia, durante uma Formação Continuada, Rossi (2012, p. 11) menciona que muitos deles admitiram que não possuíam nenhuma noção de princípios linguísticos. A autora afirma ainda que “muitos admitem também alfabetizar sem, por exemplo, se dar conta da consciência fonético-fonológica e do desenvolvimento cognitivo das crianças logo que elas iniciam o processo rumo à isomorfia”. Bagno e Rangel (2005, p. 4) também declaram que:

Muitos são os estudantes que se graduam em Letras sem jamais terem ouvido falar, em sua formação, de pragmática

Revista Diálogos.

Dossiê “Afinação em flores e frutos”, v. 5, n. 2, Edição comemorativa, Caderno Artigos Livres, 2017.





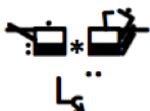
linguística (sic), de análise do discurso, de linguística (sic) textual, de análise da conversação, de letramento, de gramaticalização, de gêneros textuais e de outras áreas de investigação que, paradoxalmente, se encontram em plena ebulição nos centros de pesquisa das grandes universidades brasileiras.

Tendo em vista que o ensino sistematizado da língua materna é um processo contínuo desde a Educação Infantil e Séries Iniciais e não se inicia apenas no sexto ano do Ensino Fundamental, Rossi (2012) propõe um vínculo entre os Cursos de Licenciatura nas Universidades, mais especificamente entre os cursos de Letras/Linguística e Pedagogia. Segundo a autora, deveria haver uma integração de conteúdos na matriz curricular desses cursos em prol de uma prática mais efetiva dos futuros professores de língua materna.

Para Rossi (2012, p.12) a “função de ensino/aprendizagem da língua materna deveria ser uma atividade exclusiva para um pedagogo com formação linguística ou para um linguista com formação pedagógica”. Segundo a autora é mister para um alfabetizador conhecer além de aspectos da fonética e da fonologia da língua, fundamentos da linguística aplicada ao ensino de línguas e teorias psicolinguísticas para uma metodologia de ensino eficaz. Ressalta, ainda, a falta de articulação entre os cursos de Pedagogia e Letras (Rossi, 2012, p. 15):

Em suma, pode-se notar que, de fato, parece não haver uma articulação de saberes entre a Licenciatura e os Cursos de Pedagogia. De um lado, estão os Cursos de Licenciatura Letras/Linguística com suas teorias e, de outro, as Faculdades de Educação e Cursos de Pedagogia que fazem cursos voltados para as correntes pedagógicas, de história e filosofia da educação, de psicologia educacional entre outros estudos, mas que acabam por girar em torno de si mesmos, uma vez que não transformam essas investigações e estudos em produções que beneficiem diretamente a metodologia das disciplinas de conteúdos.

A necessidade de vínculos entre os cursos de Licenciatura é proeminente e, acredita-se que a implementação de disciplinas voltadas para a questão linguística nos cursos de formação de professores seria um caminho para uma política educacional de línguas.





5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das posturas políticas linguísticas repressivas e excludentes, tem-se observado muitos avanços em pesquisas documentais do português brasileiro e também nos estudos de línguas minoritárias como indígenas e quilombolas. Mas, segundo Bagno e Rangel (2005), esses avanços ainda se constituem em perspectivas teóricas e acadêmicas muito restritas e pouco relevantes para um país com tamanha diversidade linguística como o nosso. Segundo os autores, as instituições acadêmicas continuam com uma grande responsabilidade na condução do processo de complexidade cultural e linguístico do Brasil. Os (re)conhecimentos linguísticos precisam ser socializados entre as pessoas, precisam povoar as instituições, em especial as escolas de formação básica. E isto, acredito, deve ser feito, efetivamente, na formação de professores.

Neste sentido, a formação dos professores deve se pautar em novos conceitos, novas realidades e novas vivências linguísticas. É dever do Estado garantir aos cidadãos o direito de uso de suas formas linguísticas, culturais e sociais. A atuação da escola deve estar voltada para inserção, para o conhecimento mútuo e para integração, mas uma integração voltada para a multiplicidade. A própria escola deve constituir um espaço questionador do “jeito certo” de falar e propagador e garantidor dos “diversos jeitos” de falar.

Para Bagno e Rangel (2005, p. 68), há uma necessidade urgente de se promover reflexões e ações capazes de articular: “(i) as demandas sociais por uma educação linguística (sic) de qualidade, (ii) as políticas públicas de ensino de língua e (iii) a pedagogia de educação em língua materna praticada na escola”.

É evidente que tais propostas, segundo os autores, deveriam interferir na formação dos professores de português e também na reformulação dos cursos de graduação em Letras e em Pedagogia. A contribuição deve ir além da perspectiva teórica, metodológica e de objeto de estudo, deve preparar o professor para a realidade multilíngue do país. Os





governos federal, estaduais ou municipais devem encarar os desafios e buscar a assessoria de linguistas e educadores em seus planejamentos de políticas públicas de línguas. Neste sentido, algumas iniciativas inovadoras têm sido valiosas.

No noroeste da Amazônia, por exemplo: em 2002, em São Gabriel da Cachoeira, diante da proposta de cooficialização de línguas indígenas por lei municipal, co-oficializaram o **nheengatu**, **tukano** e **baniwa**, dentre as 22 faladas no município. Ao lado do Português, as três línguas tornaram-se línguas de ensino e de comunicação.

No sul do Brasil, segundo Heidrich (2015, p. 03), cidades que receberam alemães e italianos nos séc. XIX e XX experimentam redescobertas da língua dos antepassados:

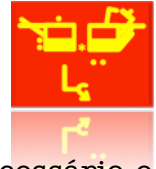
Em Porto Alegre, a EMEF São Pedro passou a oferecer aulas de italiano do 4º ao 6º ano depois de constatar que a família de cerca de 60% dos alunos vinha do "país da bota". Em São João do Oeste, a 692 quilômetros de Florianópolis, a opção é pelo alemão, lecionado desde a pré-escola até a 4ª série. Já em Pomerode, a 179 quilômetros da capital catarinense, onde 70% da população tem descendência germânica, a ideia é mais ousada: Educação bilíngue para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Além do resgate cultural, as iniciativas contemporâneas também são uma forma de reconhecimento do idioma usado até hoje por grupos de imigrantes.

Em 2016, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc), noticiou a construção de uma política pedagógica para atender os imigrantes que vivem em Mato Grosso. De acordo a coordenadoria de Diversidades, quase 200 crianças de diversas nacionalidades são atendidas nas escolas do município de Cuiabá. Nesta proposta está uma matriz curricular de ensino com uma carga horária específica, voltada para as aulas de linguagens (Só Notícias com A Gazeta, 2016).

Muitas universidades brasileiras têm desenvolvido projetos voltados para a pesquisa e o mapeamento das “línguas faladas” no Brasil⁶. Apesar de

⁶ O projeto Vertentes do Português Rural do Estado da Bahia, coordenado por Dante Lucchesi, professor do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), vem construindo, desde 2001, um acervo de dialetos rurais coletados, principalmente, no interior do estado. O objetivo é pesquisar esses falares rurais, buscando sua história e os





significativas, essas iniciativas ainda são tímidas e isoladas. É necessário e urgente valorizar, divulgar e reconhecer as línguas como objeto de políticas públicas e também como patrimônio linguístico cultural. O conhecimento dos diversos falares nacionais não pode ficar restrito às universidades, aos institutos de pesquisa, às publicações especializadas, aos linguistas e aos grupos de falantes. Devemos vislumbrar novas posturas nos cursos de licenciaturas e, também, nos gabinetes de governo para com as línguas brasileiras. Pensar em programas de fortalecimento, manutenção da diversidade linguística é tarefa de todos.

REFERÊNCIAS

ATIHE, B. Em quatro anos, dobram pedidos de entrada de imigrantes no Brasil. **Último Segundo - iG São Paulo** [on line]. Setembro de 2014 - disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2014-09-17/em-quatro-anos-dobram-pedidos-de-entrada-de-imigrantes-no-brasil.html>

Acesso em: 20 de janeiro de 2017.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da Educação Linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. V. 5, nº 1 - 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/O4.pdf> Acesso em 10 de janeiro de 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em:

www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 de novembro de 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm

Acesso em 20 de novembro de 2016.

processos de contato entre a língua portuguesa e línguas indígenas e africanas. Outra iniciativa é o projeto Atlas Linguístico do Brasil (AliB), que reúne uma série de pesquisadores da área de dialectologia de todo o país. Lançado em 1996, a proposta é realizar um mapeamento geolinguístico dos diferentes dialetos falados em cada um dos estados brasileiros.

Revista Diálogos.

Dossiê “Afinação em flores e frutos”, v. 5, n. 2, Edição comemorativa, Caderno Artigos Livres, 2017.





BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> Acesso em 20 de novembro de 2017.

FROMM, G. A disciplina Lingüística nos cursos de Letras: algumas considerações. In: Guilherme Fromm; Maria Célia Lima-Hernandes. (Org.). **Domínios de Linguagem IV**: subsídios à formação lingüística. 1 ed. São Paulo, 2004, v. 1, p. 45-57. Disponível em: <http://docplayer.com.br/29581729-A-disciplina-linguistica-nos-cursos-de-letras-algumas-consideracoes.html> Acesso em 10 de janeiro de 2017

HEIDRICH, G. O Desafio das Escolas Brasileiras com Alunos Imigrantes. **Revista Nova Escola** - jun.-jul. 2015. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/desafio-escolas-brasileiras-alunos-imigrantes-594423.shtml>. Acesso em 10 de janeiro de 2017

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Censo Demográfico - 2010 - Características Gerais dos Indígenas - Resultados do Universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disp. em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf Acesso em 16 de dezembro de 2016.

MORELLO, R. Uma política pública e participativa para as línguas brasileiras: sobre a regulamentação e a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). **Gragoatá - Revista dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFF**: Universidade Federal Fluminense, Niterói, V. 32, p. 31-41 1º sem. 2012. Disponível em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/114/90> Acesso em 10.12.16.

MORELLO, R.; OLIVEIRA, G. M. Uma Política Patrimonial e de Registro para as Línguas Brasileiras. **Linguasagem - Revista Eletrônica de Popularização Científica em Ciências da Linguagem** [on line]. São Carlos, SP: Dpto de Letras e Programa de Pós Grad. em Linguística da UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos. Agosto/2008. Disp. em: http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao01/artigos_politicapatrimonial.htm Acesso em 10 de janeiro de 2017.

PIMENTEL, C. J.; TAMI, J. A Chegada dos Imigrantes. **Revista Educação** [on line]. Edição 174. 27/set/2011. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/a-chegada-dos-imigrantes/> Acesso em 07.01.17.

ROSSI, A. Linguística e Educação: uma ação conjunta para a formação e prática dos professores de língua materna. **Ensaio Pedagógico - Revista Eletrônica dos Cursos de pedagogia das Faculdades OPET**, Dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista->

Revista Diálogos.

Dossiê "Afinação em flores e frutos", v. 5, n. 2, Edição comemorativa, Caderno Artigos Livres, 2017.





[pedagogia/pdf/n4/ARTIGO-ALBERTINA.pdf](#) Acesso em 07 de janeiro de 2017.

SÓ NOTÍCIAS COM A GAZETA. **Governo anuncia política pedagógica para imigrantes em Mato Grosso.** 24/01/2016. Disponível em: <http://www.sonoticias.com.br/noticia/educacao/governo-anuncia-politicapedagogica-para-imigrantes-em-mato-grosso>. Acesso em 07 de janeiro de 2017.

