

UNESCO E A EDUCAÇÃO MULTILÍNGUE: REVISÕES E PROBLEMATIZAÇÕES

UNESCO AND THE MULTILINGUAL EDUCATION: THEORETICAL REVISIONS AND CRITICAL PROBLEMATIZATIONS

Cristine Gorski SEVERO¹

RESUMO: Este texto apresenta e discute a proposta de educação multilíngue da UNESCO. Com vistas a aprofundar a compreensão sobre multilinguismo – em diálogo com a visão acadêmica – o texto apresenta, na segunda parte, revisões e problematizações contemporâneas sobre o conceito de multilinguismo e educação multilíngue, especialmente após o chamado giro multilíngue (*multilingual turn*). Tendo como pano de fundo os direitos humanos e linguísticos, o texto reconhece o papel e importância dos discursos internacionais institucionalizados sobre direitos linguísticos em favor da diversidade linguística; contudo, argumenta a favor do cuidado conceitual necessário, no campo da política, com o que se entende por língua, evitando reificações e visões ficcionalizadas e romantizadas sobre o multilinguismo. Defende-se um olhar contextualizado, comparado, crítico e engajado com a pluralidade, fazendo com que o diálogo e os tensionamentos se sobreponham a uma visão técnica, instrumental, funcional de políticas linguísticas.

PALAVRAS-CHAVE: Multilinguismo. Educação. UNESCO. Direitos linguísticos. Crítica.

ABSTRACT: This text presents and discusses UNESCO's multilingual education proposal. In addition, it presents a dialogue with contemporary academic reviews and problematizations concerning the concept of multilingualism and multilingual education, especially after the so-called multilingual turn. Drawing on human and linguistic rights, this text recognizes the role and importance of institutionalized international discourses on language rights in favor of linguistic diversity. However, it claims for a careful attention towards the concept of language in the field of politics in order to avoid reifications and fictionalized and romanticized views of multilingualism. We advocate a contextualized, comparative, critical and engaged perspective that prioritizes dialogue and tension against a technical, instrumental, functional and simplified view of language policies.

KEYWORDS: Multilingualism. Education. UNESCO. Linguistic rights. Criticism.

Introdução

Neste artigo, apresento e discuto a proposta de educação multilíngue segundo a UNESCO/UNICEF, em diálogo com as políticas linguísticas e com problematizações e revisões acadêmicas recentes sobre o conceito de multilinguismo. Busco, com isso, discutir os conceitos de língua a partir da proposta educacional encabeçada pela UNESCO,

1. Docente da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Bolsista do CNPq. Doutorado em Teoria e Análise Linguística e em Interdisciplinaridade em Ciências Humanas. Pós-doutorado em Políticas Linguísticas. E-mail: crisgorski@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2758-6668>.

uma instância internacional fortemente reguladora de políticas linguísticas educacionais em diálogo com a ideia de direitos humanos. A UNESCO, uma agência especializada da ONU, defende a bandeira dos direitos linguísticos com base em uma série de instrumentos do Direito Internacional dos Direitos Humanos (DIDH), o que torna a política de educação multilíngue um tema permeado por reivindicações humanitárias. Segundo Abreu (2020), em face da autoridade internacional da ONU, o DIDH pode ser visto como uma das instâncias mais fecundas para se pensar os direitos linguísticos, em relação com os direitos humanos. Neste artigo não iremos tematizar diretamente essa questão jurídica envolvendo os direitos linguísticos, discutida e aprofundada por Abreu (2020; 2016), embora mencionemos sua relevância política – e o papel retórico e argumentativo que tem desempenhado –, para se pensar as políticas linguísticas.

Ao reconhecer a relevância jurídica e política dos discursos da UNESCO sobre educação multilíngue, o artigo busca analisar e problematizar esse conceito, em diálogo com revisões e expansões teóricas motivadas pelo giro multilíngue nos estudos da linguagem (*multilingual turn*). Em termos de políticas linguísticas, expandimos nossa concepção para além de aspectos jurídicos e institucionais e focamos os significados sociais e simbólicos que as línguas assumem em diferentes contextos, o que afeta diretamente a maneira como os sujeitos se relacionam com suas práticas de linguagem. Em outros termos, o artigo reconhece que “Today, language policy is being reconceptualised as a complexity of human interactions, negotiations and productions mediated by interrelationships in contested sites of competing ideologies, discourses and powers”² (HÉLOT; Ó LAOIRE, 2011: p. XV).

Muitas publicações recentes têm se ocupado de políticas linguísticas educacionais a partir de diferentes enfoques e interesses, a exemplo: educação multilíngue e bilíngue (GARCIA, SKUTNABB-KANGAS; TORRES-GUZMAN, 2006; GARCIA, 2008; HÉLOT; Ó LAOIRE, 2011); educação e a relação com a decolonização e a globalização (LIN; MARTIN, 2005); translinguagem e bilinguismo (GARCIA; WEI, 2014); educação de adultos em contextos de migração (SIMPSON; WHITESIDE, 2015); políticas e planejamentos linguísticos a partir de perspectivas variadas (MCCARTY; MAY, 2017); educação nas línguas locais em contextos específicos, como o africano (ZSIGA; BOYER; KRAMER, 2015); relação entre poder, letramento e escola (MCCARTY, 2005); relação entre educação, etnografia e política linguística (MATUS, 2019); entre outras abordagens. Neste texto, enfoco discursos institucionais – de âmbito internacional – no que tange aos conceitos de língua e educação multilíngue, atentando para as políticas linguísticas explícitas e implícitas subjacentes a esses conceitos.

2. “Hoje, a política linguística está sendo reconceitualizada como uma complexidade de interações, negociações e produções humanas mediadas por inter-relações em locais habitados por ideologias, discursos e poderes concorrentes.” Traduções de minha responsabilidade.

No âmbito das políticas educacionais, assumimos que a escola, ao ser constituída e legitimada conforme diretrizes legais, não é uma instituição neutra, mas contribui para um processo de escolarização das línguas e dos modos de aprendizagem. Em outros termos, a relação dos sujeitos com as línguas é continuamente perpassada por processos de racionalização que implicam categorizações, hierarquizações, disciplinações, nomeações e descrições sobre o que conta como língua e linguagem. Tais processos produzem efeitos sobre o modo como os sujeitos valoram e reconhecem suas práticas de linguagem, especialmente em contextos não urbanos ou fortemente afetados por práticas multilíngues de linguagem. Reconheço a dimensão ambivalente dos jogos políticos que perpassam a escola, como qualquer outra instituição, sinalizando para as relações de poder que tanto silenciam e invisibilizam, como resistem a enquadramentos prévios e rotulações (VEIGA-NETO; LOPES, 2016).

Embora as orientações internacionais da UNESCO não sejam decisivas sobre o que efetivamente ocorre nos mais diversos contextos escolares brasileiros – incluindo educação intercultural indígena, educação do campo, educação quilombola, educação bilíngue para surdos, educação de comunidades de imigrantes, entre outros –, o artigo defende que uma compreensão sobre as políticas linguísticas subjacentes a essas orientações pode nos ajudar a explicitar os interesses, os agentes, as tensões e contradições existentes naquilo que tem sido definido como educação multilíngue. Uma reflexão sobre o conceito de língua presente nas diretrizes sobre o ensino de língua nos permite analisar e problematizar o regime de verdade (FOUCAULT, 1970) sobre as línguas que tem atuado fortemente no modo de apropriação dos saberes em nossa sociedade, sinalizando para as suas limitações e controvérsias. Para uma concepção de política na sua relação com a educação escolar, nos inspiramos nas indagações de Foucault:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1970, p. 44).

Defende-se um visão crítica sobre a escola comprometida com o papel responsável e relevante que a formação educacional opera na constituição das subjetividades, especialmente no que tange ao lugar ocupado pelas línguas nesse processo.

O texto se divide em duas partes: inicialmente, apresento a perspectiva da UNESCO sobre educação multilíngue em relação com os direitos humanos; na sequência, reviso conceitos de multilinguismo a partir do que tem sido chamado de giro do multilinguismo (*multilingual turn*), atentando para o aspecto político. Busca-se uma integração entre essas duas seções, atentando para a importância de um diálogo consistente entre as políticas públicas educacionais e a contextualização, revisão e expansão conceitual do campo acadêmico.

1. UNESCO, orientações internacionais e a educação multilíngue

UNESCO é uma agência com propósitos educacionais, científicos e culturais, criada em 16 de novembro de 1945 após as Guerras Mundiais, vinculada ao conselho econômico e social das Nações Unidas. Dentre as prioridades globais da UNESCO estão a igualdade de gênero e o continente africano; já suas iniciativas principais incluem um compromisso com o futuro da educação e a promoção da liberdade de expressão. Dentre os nove institutos que integram a UNESCO, atenta-se para a centralidade ocupada pela educação no *International Institute for Educational Planning*, no *Institute for Lifelong Learning* e no *International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Para levar a cabo suas iniciativas, a entidade “develops educational tools to help people live as global citizens free of hate and intolerance”³. Para tanto, baseia-se em documentos que regulam suas orientações, a exemplo do documento 37 C/4 (2014-2021) que prevê, entre seus nove objetivos estratégicos, “Protecting, promoting and transmitting heritage; fostering creativity and the diversity of cultural expressions”⁴. A UNESCO desenvolve, ainda, projetos em parceria com diversos países; no Brasil, menciono o projeto *Education on human rights: building a culture of respect for democracy and justice*, em parceria com a secretaria de Direitos Humanos, com vistas a consolidar uma cultura de direitos humanos em escolas brasileiras, na esteira do *Human Rights Education Plan* (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos)⁵.

A UNESCO defende os direitos linguísticos como uma das principais bandeiras de grupos minoritários, com o reconhecimento e validação educacional de suas línguas. Acordos internacionais têm orientado tanto o uso de línguas de grupos indígenas e minoritários, como de imigrantes e refugiados, a exemplo de: Declaração dos direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais, étnicas, religiosas ou linguísticas (1992); Convenção e recomendação contra a discriminação na educação (1960); e Convenção Internacional sobre a proteção dos direitos de todos os trabalhadores migrantes e de membros de suas famílias (1990). De forma geral, esses documentos apontam para a importância do uso escolar das línguas maternas das crianças no processo educacional, com vistas a sua inclusão e efetiva participação.

Tendo em vista que a educação para uma cidadania global é uma área estratégica do programa de educação da UNESCO, destaca-se o comprometimento dessa agência com: a declaração dos direitos humanos, a agenda educacional de 2030⁶, a

3. “desenvolve ferramentas educacionais para ajudar as pessoas a viverem como cidadãos globais, livres de ódio e intolerância”. Disponível em <https://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>. Acesso em 3 de maio de 2020.

4. “Proteger, promover e transmitir herança; promover a criatividade e a diversidade de expressões culturais”. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227860>. Acesso em 03 de maio de 2020.

5. Informações gerais sobre o projeto em <https://opendata.unesco.org/project/XM-DAC-41304-914BRZ3034>. Acesso em 03 de maio de 2020.

6. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em 08 de maio de 2020.

agenda do desenvolvimento sustentável⁷, e o programa mundial para uma educação do direitos humanos, que, inclusive, inspira projetos no Brasil, como o exemplo já mencionado. Em termos de políticas linguísticas, o compromisso da UNESCO com uma agenda cidadã para a educação inclui, desde 1999, a consideração de uma “educação multilíngue”, entendida como “the use of at least three languages in education: the mother tongue(s), a regional or national language and an international language in education”⁸. A educação multilíngue, para a UNESCO, pretende não apenas melhorar os índices de aprendizagem nas séries iniciais através do ensino na língua materna, mas também proporcionar a diversidade cultural. Para tanto, os programas e metodologias de letramento são tidos como os mais relevantes, desde que sejam “context-related, bilingual and support intercultural understanding within the framework of lifelong learning”⁹. Essa perspectiva de educação multilíngue também tem sido carro chefe nas iniciativas da UNESCO em relação aos povos indígenas, o que se evidencia nos programas envolvendo a década das línguas indígenas (2022-2032)¹⁰.

Ainda no campo da promoção de uma educação multilíngue, mencionamos a Declaração de Bangkok para Línguas e Inclusão (2019), um fórum que reuniu representantes de 16 países da Ásia e do Pacífico, além de agentes da ONU, em reconhecimento às políticas e práticas de educação multilíngue. Dentre os argumentos utilizados para fundamentar esse reconhecimento, está a diversidade linguística da região e o entendimento de que o uso da língua pelos professores afeta diretamente o processo de aprendizagem, daí a importância de fomentar o uso das línguas maternas. Além disso, as políticas linguísticas em cada nível educacional, segundo a declaração, poderiam contribuir com “creating a positive learning environment, while fostering enduring peace, gender equality and sustainable development”¹¹.

Sobre o incentivo ao uso das línguas da tradição cultural ou comunitária, a Declaração de Bangkok atribui um papel relevante aos pais, a quem caberia incentivar as crianças a manterem sua língua do lar e da cultura, mesmo que a língua da escola seja outra. Na contramão de considerar a diversidade linguística como um problema a ser gerido, a UNESCO defende que a educação multilíngue – entendida como o uso de duas ou mais línguas como meio de instrução, especialmente nas séries iniciais –

7. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>. Acesso em 08 de maio de 2020.

8. “o uso de pelo menos três línguas na educação: a(s) língua(s) materna(s), uma língua regional ou nacional e uma língua internacional”. Disponível em <https://en.unesco.org/themes/gced/languages>. Acesso em 03 de maio de 2020.

9. “baseados no contexto, bilíngues e que apoiem uma compreensão intercultural a partir da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida”.

10. Conforme <https://en.unesco.org/news/upcoming-decade-indigenous-languages-2022-2032-focus-indigenous-language-users-human-rights>. Acesso em 08 de maio de 2020.

11. “A criação de um ambiente de aprendizado positivo, ao promover paz duradoura, igualdade de gênero e desenvolvimento sustentável”. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372785>. Acesso em 03 de maio de 2020.

contribui para a aprendizagem de outras línguas, sejam elas nacionais, regionais e/ou internacionais. Diz a UNESCO: “multilingualism is more a way of life than a problem to be solved”¹² (UNESCO, 2003, p. 12). A partir disso, a Declaração de Bangkok propõe um plano de ação que opere como uma proposta de política linguística capaz de desenvolver estratégias precisas, focando:

- (i) língua materna como meio de instrução, especialmente nas séries iniciais;
- (ii) formação e diversificação de professores, atentando para a mobilização de professores falantes das línguas nativas;
- (iii) construção de parcerias com associações, universidades e grupos locais;
- (iv) construção de relatórios que fundamentem e fortaleçam a agenda de 2030.

Sobre o papel das universidades e centros acadêmicos, segundo o documento, caberia a eles investir no “desenvolvimento linguístico”, através da padronização de um sistema de escrita, desenvolvimento lexical e descrição gramatical¹³.

Note-se que a proposta de educação multilíngue da UNESCO, em atenção à realidade multilíngue de 70% dos contextos linguísticos mundiais, embora esteja baseada em uma preocupação com os direitos humanos e direitos linguísticos, enfrenta grandes desafios em diferentes contextos. Considero que parte desses desafios tem relação com o modo como a educação multilíngue e o multilinguismo são avaliados socialmente e culturalmente, especialmente diante do forte imaginário que a educação monolíngue ocupa na definição do que conta como educação e ensino de línguas. Tal imaginário é calcado em conceitos de língua tomada como unidade fixa, previamente existente e cujas fronteiras são delimitadas e marcadas, especialmente através de gramáticas e dicionários (MAKONI, 2019). Devemos considerar que os próprios professores e agentes da educação, formados a partir de uma ideologia do monolinguismo como norma, pouco sabem lidar com as práticas multilíngues, reduplicando, muitas vezes, as ideologias e práticas monolíngues. Na prática, vislumbra-se uma contradição entre o modelo multilíngue idealizado e a prática orientada pelo monolinguismo tomado como regra. Sobre esse posicionamento contraditório, Hélot e Ó Laoire (2011, p. xi) afirmam:

teachers in the multilingual classroom may continue to underestimate the competence of plurilingual students and to silence their voices, rather than using cross-linguistic learning strategies and learners’ metalinguistic awareness as learning resources across languages and even across school disciplines¹⁴.

12. “o multilinguismo é mais um modo de vida do que um problema a ser resolvido”.

13. Informação disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226554>. Acesso em 04 de maio de 2020.

14. “professores na sala de aula multilíngue podem continuar subestimando a competência dos alunos plurilíngues e silenciar suas vozes, em vez de usarem estratégias de aprendizado multilíngue e aproveitarem a consciência metalinguística dos alunos como recursos de aprendizado das línguas e nas várias disciplinas da escola.”

Resumindo, pode-se afirmar que a educação multilingue ou bilíngue postulada pela UNESCO, em atenção à realidade plural de várias sociedades, reconhece, promove e valoriza o uso de duas ou mais línguas como meios de instrução. Conforme já mencionado, para a UNESCO (2003, p. 12), bilinguismo e multilinguismo são definidos como “the use of more than one language in daily life, will be normal practice in these contexts”. Veremos na seção seguinte que o conceito de língua da UNESCO, a pretexto de reconhecer a legitimidade do multilinguismo, acaba gerando novas dificuldades, o que faz com que, por vezes, as políticas linguísticas educacionais operem para oferecer soluções a “problemas” criados pelos próprios conceitos e metalinguagem usados pela UNESCO e pelos agentes públicos.

Um exemplo é o próprio conceito de “humano” dos direitos humanos – e direitos linguísticos – que embala os argumentos da UNESCO. Esse conceito, em alguma medida, está centrado em uma lógica liberal orientada para os direitos dos indivíduos. Por outro lado, embora a ideia de direitos dos grupos¹⁵ possa atuar como um espaço de reconhecimento coletivo, na contramão de uma visão individualista, correr-se o risco de se homogeneizar esses grupos, seguindo uma política de agrupamento que atribui interesses e agentividade a entidades abstratas e essencializadas. Sabemos que tais grupos geralmente são pensados a partir de três grandes categorias – etnia, raça e nação. Nosso desafio é, portanto, evitar considerá-las como substâncias, mas, sim, como processos: “It means thinking of ethnicization, racialization and nationalization as political, social, cultural and psychological processes”¹⁶ (BRUBAKER, 2002, p. 167). Nesse artigo, assumo que a língua opera como uma dessas metacategorias identitárias, daí a importância de expandirmos seu conceito, evitando a sua reificação¹⁷, como se as línguas existissem – e tivessem direitos – independente dos falantes.

2. Educação multilíngue: revisando conceitos de língua à luz da política

Neste artigo, propõe-se que se uma política linguística educacional deve ser pensada a partir de um diagnóstico de problemas e dificuldades, é preciso que as concepções subjacentes a esse diagnóstico sejam seriamente revistas, caso contrário corre-

15. A referência à ideia de grupo pode ser depreendida no artigo 1º, parágrafo 5, da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: “Esta Declaração considera como grupo linguístico toda a colectividade humana que partilhe uma mesma língua e esteja radicada no espaço territorial de outra comunidade linguística, mas não possua antecedentes históricos equivalentes, como é o caso dos imigrantes, dos refugiados, dos deportados, ou dos membros das diásporas.” (UNESCO, 1996).

16. “Significa pensar em etnização, racialização e nacionalização como processos políticos, sociais, culturais e psicológicos”.

17. Reconheço a tradição teórica de discussão e expansão do conceito de reificação nas ciências sociais e política. De forma resumida, a reificação é vista, neste artigo, como objetificação e coisificação da língua entendida como produto e produtora de práticas sociais contextualizadas (SEVERO, 2016). Além disso, o conceito importa na análise documental e conceitual empreendida no artigo, pois entende-se que “the transformation of human properties, social relations, abstract concepts, etc. into things and types can operate both on a methodological and on a social level” (VANDENBERGHE, 2015, p. 203). Agradeço ao parecerista por atentar para a importância de um esclarecimento sobre esse conceito.

-se o risco de agir segundo a lógica do “criar problemas para vender soluções”. Para refletir sobre essa lógica dos problemas, exemplifica-se com as “dificuldades” listadas pela UNESCO (2003, p. 15-16) no que tange ao uso da língua materna como meio de instrução em contextos multilíngues:

- sometimes the mother tongue may be an unwritten language;
- sometimes the language may not even be generally recognized as constituting a legitimate language;
- the appropriate terminology for education purposes may still have to be developed;
- there may be a shortage of educational materials in the language;
- the multiplicity of languages may exacerbate the difficulty of providing schooling in each mother tongue;
- there may be a lack of appropriately trained teachers;
- there may be resistance to schooling in the mother tongue by students, parents and teachers¹⁸.

Assim, segundo a UNESCO, as seguintes questões seriam tidas como impasses ou problemas para a escolarização em língua materna em contexto multilíngue: ausência de um sistema de escrita, a possível falta de legitimidade da língua, ausência de terminologias educacionais, carência de materiais didáticos nessas línguas, a multiplicidade linguística, ausência de professores treinados, e a resistência dos pais ao ensino das línguas maternas. Tais elementos ilustram as representações da UNESCO sobre o que conta como educação e ensino de línguas. Não apenas a UNESCO, mas algumas políticas educacionais, de forma geral, tendem a reproduzir concepções abstratas de língua, o que acaba contribuindo para a reprodução de assimetrias sociais, seguindo um modelo reificante e generalizante de língua.

O uso de um modelo de educação multilíngue acrítico, que não reconheça os significados simbólicos das línguas e o papel da escola da reprodução desses significados, pode ajudar a reforçar a valoração das línguas maternas não-oficiais (muitas vezes de tradição oral) como sendo não-línguas, ou línguas menores (dialetos ou variedades), devido a não terem, por exemplo, um sistema de escrita, quando comparadas às línguas já institucionalizadas: “[...] even if the medium of instruction is through an iden-

18. “Por vezes a língua materna pode ser uma língua não escrita; por vezes a língua pode não ser reconhecida como legítima; talvez uma terminologia apropriada para fins educacionais precise ainda ser desenvolvida; pode haver escassez de materiais educacionais na língua; a multiplicidade de línguas pode exacerbar a dificuldade de fornecer ensino em cada língua materna; pode haver falta de professores adequadamente treinados; pode haver resistência ao ensino na língua materna por estudantes, pais e professores.”

tified ‘mother tongue’, is not able to successfully challenge social hierarchies. In fact, it may have the opposite effect of reinforcing them”¹⁹ (MAKONI, 2011, p. 11). É preciso, assim, lidar com os significados sociais atribuídos às línguas, bem como com o próprio conceito de multilinguismo na esfera escolar. Em outros termos, o processo de escolarização das línguas deve ser perpassado por uma atitude reflexiva que evite submeter as línguas ao mesmo tratamento padronizante, sistematizante e objetificante.

Ademais, podemos indagar o quanto as línguas, para serem ensinadas, precisam ser sistematizadas (MAKONI; MEINHOF, 2004). Sabemos que, por exemplo, a representação de línguas sem tradição de escrita produz efeitos sobre o modo como essas línguas passam a ser vistas localmente, instaurando hierarquias de valores e novas significações, a exemplo da hipervalorização da escrita como critério para definir seja o que é uma língua, seja o seu valor social (MAKONI; MEINHOF, 2004). Evidentemente, o letramento não pode ser visto, apenas, como processo cognitivo de decodificação de representações verbais, mas deve incorporar, por exemplo, as diversas formas imagéticas, corporais e não verbais que caracterizam as práticas multilíngues (JUFFERMANS; ASFAHAN; ABDELHAY, 2014). É importante que as discussões sobre educação multilíngue enfoquem não apenas o uso das línguas maternas na escola, mas ajudem a criar condições para se repensar o papel dessas línguas para fins educacionais. Além disso, ao invés de frisar uma política ocupada em listar e quantificar quais línguas usar, importante priorizar uma visão mais dinâmica e fluida das práticas linguísticas (PENNYCOOK; MAKONI, 2020).

Este artigo propõe que as políticas linguísticas educacionais, antes mesmo de operarem com modelos universalistas e generalistas de educação e ensino de língua – a a pretexto de discursos universalistas de inclusão – devem ser sensíveis às realidades locais, criando, em parceria com os sujeitos interessados, projetos que reconheçam a pluralidade linguística, a partir da perspectiva local em diálogo com discursos e práticas institucionalizados. Aliás, as políticas linguísticas devem ser capazes de promover e sustentar um diálogo entre o local e o global, em direção ao reconhecimento e legitimação das práticas linguísticas locais. Além disso, sabemos o papel que a educação escolar desempenha na legitimação institucional de uma língua, daí a importância da escola reconhecer a diversidade local a partir dos interesses e visões locais. Contudo, o problema da legitimidade deve ser visto não apenas a partir dos discursos e práticas institucionalizados – Estado, escola, universidades –, mas também daquilo que as comunidades reconhecem como sendo legítimo. A política linguística deve seriamente considerar a questão de legitimidade e a perspectiva daqueles que legitimam.

19. “mesmo que o meio de instrução seja através de uma dada ‘língua materna’, isso não é suficiente para desafiar as hierarquias sociais. De fato, isso pode até produzir o efeito oposto, reforçando-as”.

Nos debates acadêmicos recentes, os conceitos de língua e de diversidade linguística têm sido amplamente revisados, contestados, ampliados e ressignificados, para incluir, por exemplo, outras modalidades e materialidades produtoras de sentido, em atenção a diferentes modos de produção, circulação e recepção dos sentidos. Apesar de uma visão inclusiva da diversidade linguística, nota-se que os discursos internacionais da UNESCO reiteram e generalizam uma visão de língua tomada como sistema, passível de ser contado, destrinchado, descrito, sistematizado, analisado e representado pela escrita.

Por exemplo, a perspectiva de enumerabilidade das línguas, reforçada pelos censos e estatísticas amplamente mencionados pela UNESCO, é fortemente oriunda de uma política colonial que usou a língua como instrumento de controle, demarcação, delimitação e contagem. Essa política da enumeração e nomeação de línguas cria condições para que essas línguas sejam essencializadas e, assim, alocadas em políticas hierarquizantes e classificantes, que definem o seu status social e, por tabela, dos seus falantes. Os sistemas quantitativos criam novos modelos de representação e de auto-representação (APPADURAI, 1993; MAKONI, 2019), inventando fronteiras para práticas que são complexas e misturadas. Essa representação numérica das línguas é ratificada pela própria UNESCO, o que se evidencia pelo amplo uso de argumentos estatísticos para definir suas políticas linguísticas, além da validação das estatísticas do *Ethnologue* e do *Summer Institute of Linguistics* como discursos legítimos. Isso não significa que os censos não tenham seu papel político relevante, mas cabe refletir em que medida eles são instrumentos políticos que agem a favor da validação e reconhecimento das práticas linguísticas multilíngues, ou da invenção de um discurso estatístico de diversidade que tende a favorecer os mais fortes.

Além disso, a prática de quantificação e nomeação das línguas também respinga na maneira como os grupos sociais e étnicos passam a ser numerados e categorizados pela língua que falam. Exemplos disso são os indígenas que, no Brasil, são nomeados conforme a língua – Guarani, Kaingang e Laklãnō-Xokleng em Santa Catarina, por exemplo –, ou a relação intrínseca que se constrói entre a cultura surda e a língua brasileira de sinais. Essa relação entre língua e etnia ou grupo social tem implicações para a discussão envolvendo direitos humanos e direitos linguísticos. Se as línguas – para serem ensinadas e consideradas “línguas” – passam por processos de codificação, nomeação, numeração e descrição, isso contribui para a construção de uma ficção e abstração linguística que, nem sempre, dialoga com a complexidade das práticas locais e com os interesses dos próprios sujeitos. Nesse sentido, enfrentamos uma contradição, pois, em nome dos direitos humanos, lidamos com abstrações de línguas e de grupos étnicos e sociais: “The contradiction is that LR [language right] and the promotion of minority languages can be more readily carried out when language is regarded as a monolithic, rigid structure and motivated by a monolingual perspective, a position

that a critical linguistics paradigm rejects”²⁰ (MAKONI, 2011, p. 13). Essas idealizações sobre o que conta como língua e grupos (étnicos e sociais) acabam invisibilizando, por exemplo, as tensões existentes dentro dessas comunidades, que passam a ser tomadas como blocos monolíticos e homogêneos. Tal processo de homogeneização, em prol de uma diversidade inventada, deve ser problematizada por uma visão crítica.

Sobre as revisões conceituais, evidenciamos contemporaneamente, nos contextos acadêmico e aplicado, o reconhecimento o que tem sido chamado de giro multilíngue (*multilingual turn* ou *diversity turn*) nos estudos da linguagem (MAY, 2013), que se fundamenta, entre outros, na ideia de que cerca de 70% da população mundial seria bilíngue ou multilíngue. Isso conduz à desconstrução do monolinguismo ou da educação monolíngue como norma, o que ratifica a preocupação da UNESCO com a proposta de uma educação multilíngue. Muito conceitos, desde então, têm sido criados para contemplar e definir a diversidade linguística a partir de diferentes perspectivas e em diferentes contextos. Alguns desses conceitos, contudo, não são imunes à crítica, seja por seu caráter Euro-Américo-centrado (PENNYCOOK; MAKONI, 2020), seja por sua orientação racial brancocêntrica (DOYTCHEVA, 2020), seja pelo apagamento ou suavização do papel das relações de poder na definição e invenção da diversidade (SEVERO, 2015), seja pela transformação do multilinguismo em uma nova norma (DOYTCHEVA, 2020). Veremos, a seguir, alguns desses conceitos que sinalizam para o nível de complexidade inscrita na noção de multilinguismo. Essa apresentação visa ilustrar a importância de um diálogo contínuo e consistente entre as agências de políticas públicas e as esferas acadêmicas e aplicadas:

O conceito de translinguagem (*translanguaging*) tem sido usado amplamente para abordar práticas linguísticas educacionais. Diferentemente de uma visão de língua como sistema autônomo e contável, considera-se “the language practices of bilinguals not as two autonomous language systems as has been traditionally the case, but as one linguistic repertoire with features that have been societally constructed as belonging to two separate languages”²¹ (GARCIA; WEI, 2014, p. 2). Essa perspectiva enfoca as práticas linguísticas que emergem a partir da linguasagem (*linguaging*), entendida como ação agentiva e criativa dos sujeitos no processo de produção dos sentidos. Por outro lado, podemos problematizar em relação a esse conceito a centralidade das ideias de agentividade, indivíduo e liberalismo, em prol de conceitos como solidariedade e coletivismo (SEVERO; MAKONI, 2020). A comunicação, na perspectiva da translinguagem,

20. “A contradição é que os direitos linguísticos e a promoção de línguas minoritárias podem ser levadas adiante quando a língua é vista como uma estrutura rígida e monolítica, motivada por uma perspectiva monolíngue, uma visão a ser rejeitada por um paradigma linguístico crítico”.

21. “considera as práticas linguísticas dos bilíngües não como dois sistemas autônomos de linguagem, como tem sido tradicionalmente o caso, mas como um repertório linguístico com características que foram construídas socialmente como pertencentes a duas línguas separadas”.

é multimodal, multissemiótica, multicultural e envolve uma multicompetência própria de sujeitos bilíngues e multilíngues. No contexto de uma educação multilíngue, Garcia e Wei (2014), por exemplo, reconhecem que as práticas docentes e discentes em contextos multilíngues rompem com a visão binária de uma língua-uma função, demonstrando como professores fazem uso, de forma mais flexível, dos recursos semióticos e linguísticos disponíveis para eles e os alunos. Sobre os ganhos da legitimação do uso da translinguagem em sala de aula, o reconhecimento de toda e qualquer prática de linguagem dos alunos possibilita o fortalecimento das línguas envolvidas: “Translanguaging not only promotes a deeper understanding of content, but also develops the weaker language in relationship with the one that is more dominant”²² (GARCIA; WEI, 2014, p. 64).

Na esteira da translinguagem, o conceito de práticas translingues (*translingual practices*) também problematiza a ideia de línguas como unidade separadas, advogando a favor da mobilidade e fluidez dos códigos semióticos e reconhecendo as misturas e rearranjos feitos pelos sujeitos, sejam eles tidos como monolíngues ou multilíngues (CANAGARAJAH, 2013). Essa perspectiva coloca em questão as ideias de proficiência linguística, falante nativo e a perspectiva monolíngue, a partir de uma abordagem dinâmica e móvel afetada pela globalização contemporânea. Busca-se, assim, contestar ontologias identitárias e linguísticas fixas, herdadas da tradição ocidental.

Outro conceito amplamente usado nas esferas acadêmica e aplicada é de práticas transidiomáticas, entendidas como práticas comunicativas que emergem a partir da interação entre textos, tecnologias e pessoas em processos de mobilidade e deslocamentos típicos da globalização. Esse dinamismo intensifica as misturas, hibridizações e creolizações linguísticas para além de uma lógica territorial (JACQUEMET, 2005). A desterritorialização dos textos, motivada pela tecnologia, tem levado a processos linguísticos e comunicativos complexos que não podem ser explicados pelo paradigma da língua como unidade autônoma. Em outros termos, as práticas transidiomáticas são “communicative practices of transnational groups that interact using different languages and communicative codes simultaneously present in a range of communicative channels, both local and distant”²³ (JACQUEMET, 2005, p. 264-265). Nota-se, nesse contexto, que uma visão quantificável de língua não se sustenta diante da complexidade de uso de recursos simbólicos variados na produção de sentidos.

A diversidade linguística também tem sido tematizada através do conceito de metrolinguismo (*metrolinguism*), que sinaliza para os diferentes e criativos modos como as pessoas negociam suas identidades através da língua, especialmente em contextos

22. “A translinguagem não só promove uma compreensão mais profunda do conteúdo, como também desenvolve a língua mais fraca em relação àquela que é dominante.”

23. “práticas comunicativas de grupos transnacionais que interagem usando diferentes línguas e códigos comunicativos presentes simultaneamente em vários canais de comunicação, sejam locais ou distantes.”

urbanos (OTSUJI; PENNYCOOK, 2009). As línguas, nesse caso, não são realidades a priori e essencializadas, mas produto dos contextos de interação. Trata-se de um conceito herdado da noção de metroetnicidade (*metroethnicity*), um processo de reconstrução constante da etnicidade e da identidade, fruto de interações urbanas e contemporâneas. O papel da criatividade dos sujeitos também é relevante para definir o conceito de linguasagem polilíngua (*polylingual languaging*), que, assim como os conceitos anteriores, problematiza a ideia de línguas como unidades fixas e separadas, tomando-as como efeitos dos comportamentos comunicativos dos sujeitos que, de maneira criativa, utilizam variados recursos linguísticos – indexando diferentes significados e valores – na produção de sentidos, a exemplo de jovens em contextos urbanos contemporâneos (JØRGENSEN, 2008). Os recursos linguísticos são usados pelos sujeitos com fins comunicativos, independente das línguas ou sistemas a que tradicionalmente pertencem.

Pesquisas envolvendo a relação entre línguas nacionais, regionais e locais têm se apoiado no conceito de níveis e ninhos das línguas, em que as práticas linguísticas são vistas em relação a níveis (local/mesmo/macro), pertencimento (minha/nossa/deles), e valores simbólicos, como a identidade étnica e a identidade nacional (ZSIGA; BOYER; KRAMER, 2015). Embora esse modelo classificatório possa ser problematizado, ele sinaliza para os significados sociais dos usos das línguas locais, em que, por exemplo, tais questões importam: Essa língua me lembra um passado de injustiça? Essa língua é sinônimo de falta de poder? Como fazer com que os sujeitos reconheçam que a relação entre privado/público/internacional não é equivalente a inferior/neutro/superior? Como incentivar as pessoas a reconhecerem que as línguas maternas são empoderadoras? (ZSIGA; BOYER; KRAMER, 2015, p. 2). Trata-se de reconhecer as assimetrias e relações de poder inscritas no imaginário social sobre o que conta como língua e qual o seu papel discursivo.

No âmbito das revisões pós-coloniais sobre o que conta como língua, o conceito de multilinguismos do sul (*southern multilingualisms*) leva em conta a perspectiva de sujeitos historicamente marginalizados, pelas vias coloniais ou outros mecanismos de exclusão, sobre suas atividades comunicativas complexas. Essa perspectiva problematiza, por exemplo, a visão euro-americana presente nas concepções anteriores, expandindo o escopo para se compreender as relações entre urbano e rural, formal e informal, oral e escrito, entre outros, em espaços subalternizados pela história do colonialismo (Sul Global). Essa perspectiva é orientada pelos estudos sobre o Sul Global, que problematizam as origens coloniais da linguística: “linguistics has deep roots in colonialism/coloniality and that some of its contemporary practices may be reinforcing contemporary dominant neo-liberal interests”²⁴ (PENNYCOOK; MAKONI, 2020, p. 47). Os autores

24. “a linguística tem raízes profundas no colonialismo / colonialidade e que algumas de suas práticas contemporâneas podem estar reforçando os interesses neoliberais dominantes contemporâneos”.

buscam, com isso, novas metáforas para narrar a sociolinguística do Sul Global, evitando as armadilhas metalinguísticas euro-americanas.

Como resposta ao pragmatismo econômico que tem contribuído para a reificação do que se entende por língua, o conceito de diversidade crítica coloca em questão discursos e modelos universalistas sobre o que conta como diversidade, a exemplo da UNESCO, e questiona o seu uso instrumental e econômico. Essa visão visa, também, problematizar a maneira como os discursos de preconceito e de discriminação são, igualmente, universalizantes, apagando aspectos singulares e contextuais, a exemplos de questões de raça e etnicidade (DOYTCHEVA, 2020; ZANONI *et al.*, 2010). Trata-se de questionar a dimensão assistencialista dos discursos de diversidade orientados para o preconceito e a proteção, atentando para as singularidades das experiências políticas que constituem os sujeitos nas mais diferentes esferas.

Diante desse breve mapeamento de conceitos recentes sobre a diversidade linguística, a partir do giro multilíngue, reconheço que as práticas comunicativas multilíngues são “inherently heteroglossic and fluid. And this observation, which is still widely unrecognised by formal educational institutions, challenges the institutional view of languages as self-contained and bounded objects”²⁵ (JUFFERMANS; ASFAHAN; ABDELHAY, 2014, p. 3). Tal heteroglossia existe como efeito de dinâmicas sociais, econômicas, políticas e culturais que precisam ser levadas em conta pelas políticas linguísticas. Ademais, é preciso considerarmos que se em grande parte da realidade linguística mundial o multilinguismo é a regra, há contextos em que o monolinguismo se impõe como ideologia e prática dominante, a exemplo do Brasil. A política linguística educacional brasileira deve lidar com a diversidade linguística pensada a partir das dinâmicas sociais e políticas próprias, que produzem assimetrias e pluridades discursivas. Esse pluridiscorso inclui um repertório semiótico e verbal que indexa significados sociais e identitários variados. No contexto brasileiro, se o foco não são as línguas maternas – com exceção da educação indígena ou bilíngue para surdos, por exemplo – isso não significa que a diversidade não tenha o seu lugar.

Trata-se de refletir sobre a diversidade linguística brasileira a partir de um referencial teórico que contemple as assimetrias discursivas constitutivas das diferenças de classe, questões de raça, etnia e de gênero, entre outros. Um exemplo é o conceito pluralidade discursiva ou pluridiscorso, entendido como as vozes e linguagens sócio-ideológicas e valorativas que habitam e povoam o plurilinguismo. Tais linguagens “são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas da sua interpretação verbal, perspectivas específicas objetais, semânticas e axiológicas” (BAKHTIN, 2010, p. 95), que estabelecem entre si relações dialógicas. Essas linguagens ideológicas do plurilinguismo

25. “inerentemente heteroglóssicas e fluidas. E essa observação, que ainda não é amplamente reconhecida pelas instituições educacionais formais, desafia a visão institucional das línguas como objetos autônomos e independentes.”

social são efeitos de forças sociais centrífugas que operam estratificando a linguagem, em tensionamento com forças centrípetas que atuam em direção à normatização e homogeneização. Em outros termos, “ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação” (BAKHTIN, 2010, p. 82). Trata-se, com isso, de tematizar as relações de poder inscritas no modo como as línguas são narradas e línguas são feitas funcionar.

Diante dessa complexidade linguística, podemos indagar a maneira como as políticas linguísticas educacionais podem efetivamente dialogar com os interesses e motivações dos sujeitos locais. Em outros termos, as políticas de reconhecimento da diversidade linguística local – quando construídas a partir de ficções linguísticas que reificam as práticas locais, conferindo de maneira generalizante nome, número, alfabeto e livro didático – correm o risco de produzir um efeito contrário, levando ao silenciamento das práticas locais, à desvalorização dessas línguas pela própria comunidade e à invenção de uma nova língua, escolarizada, institucionalizada e judicializada. Os direitos linguísticos, no embalo dos direitos humanos que fundamentam a proposta da UNESCO de direitos humanos, não podem ser vistos como uma solução única para os problemas linguísticos generalizantes de grupos minoritários. Mesmo porque, o diagnóstico daquilo que conta como problema – a partir de qual perspectiva, para quem e por que – deve ser fortemente contextualizado.

Palavras Finais

Neste texto apresentamos e problematizamos o conceito de educação multilíngue, proposto pela UNESCO, em diálogo com os direitos humanos e linguísticos. Reconhecemos a importância jurídica e política desse discurso institucional na cena internacional e nacional, trazendo para o debate temas como diversidade, cidadania, respeito, tolerância e inclusão. Acreditamos que um maior desenvolvimento do campo de estudos dos direitos linguísticos – ocupado com a “produção, aplicação e análise de normas que tutelam as línguas e os direitos de uso dessas línguas” (ABREU, 2020, p. 155) – é fundamental para refinar a abordagem jurídica atribuída a essas línguas, fortalecendo o espaço institucional de atuação das políticas linguísticas.

Por outro lado, defende-se que os conceitos de multilinguismo, direitos linguísticos, diversidade e legitimidade não são fixos e imutáveis, mas variam conforme os contextos sociais, políticos, históricos e culturais. Exemplo disso é a ampla revisão teórica que tem sido feita, a partir do chamado giro multilíngue, em prol de uma compreensão mais ampla, crítica, contextualizada e justa das diversas práticas multilíngues. Se o multilinguismo tornou-se a norma, é preciso que ele seja continuamente sujeito a

avaliações e análises, a partir de uma série de reflexões comparadas, resistindo à cristalização e homogeneização. O mesmo ocorre com a educação multilíngue, que deve considerar não apenas as especificidades das práticas linguísticas locais, mas o próprio conceito de educação, aprendizagem e ensino de línguas. E cabe à política linguística promover os diálogos entre os diferentes interesses, agentes, contextos e histórias, em direção à construção de propostas efetivamente justas e inclusivas. Aliás, o próprio conceito de inclusão deve ser considerado, a fim de se evitar uma normatização cega em prol de uma diversidade instrumental e retórica. Evitamos, com isso, uma política linguística técnica e funcional, em busca de uma visão efetivamente engajada com o que conta como pluralidade.

Por fim, se a UNESCO considera a educação multilíngue como requisito para uma agenda cidadã, é preciso colocar em questão em que medida as línguas – e uma dada proficiência linguística – devem ser tomadas como requisitos para se definir o conceito de cidadania, ainda mais quando os sujeitos locais nem sempre são empoderados e, tampouco, agentes no processo de construção de um saber sobre suas próprias línguas (STROUD, 2001). Para exemplificar, tomamos o caso africano: “There is no African country in which proficiency in language is a pre-condition for citizenship”²⁶ (MAKONI, 2011, p. 14).

Referências

ABREU, Ricardo N. Direito Linguístico: olhares sobre as suas fontes. *Revista A Cor das Letras*, v. 21, n. 1, p. 155-171, janeiro-abril de 2020.

_____. Prolegômenos para a compreensão dos direitos linguísticos: uma leitura a partir da Constituição da República Federativa do Brasil. In: FREITAG, R. M.; SEVERO, C. G.; GORSKI, E. *Sociolinguística e Política Linguística: olhares Contemporâneos*. São Paulo: Blucher, 2016, p. 161-188.

APPADURAI, Arjun. Number in the colonial imagination. In: Carol Appadurai Breckenridge; Peter van der Veer. *Orientalism and the postcolonial predicament: perspectives on South Asia*. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1993, p. 114-135.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. 6ª ed. São Paulo: Hucitec Editora.

BRUBAKER, Roger. Ethnicity without groups. *Archives Européennes de Sociologie*, XLIII(2), 2002, p. 163-189. Disponível em <http://works.bepress.com/wrb/7/>. Acesso em 04 de maio de 2020.

CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London/New York: Routledge, 2013.

DOYTCHEVA, Milena. “White Diversity”: Paradoxes of Deracializing Antidiscrimination. *Soc. Sci.*, v. 9, 2020, p. 1-19.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Trad. Laura F. A. Sampaio. Campinas: Loyola, 1998.

26. “Não há país africano em que a proficiência na língua seja uma condição prévia para a cidadania”.

- GARCIA, Ofelia; SKUTNABB-KANGAS, Tove; TORRES-GUZMAN, Maria. *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Globalization*. Bristol: Multilingual Matters, 2006.
- GARCIA, Ofelia; WEI, Li. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan UK: 2014.
- GARCIA, Ofelia. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective* Hoboken: Wiley-Blackwell, 2008.
- HÉLOT, Christine; Ó LAOIRE, Muiris. *Language Policy for the Multilingual Classroom: Pedagogy of the Possible*. Bristol: Multilingual Matters, 2011.
- JACQUEMET, Marco. Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. *Language & Communication*, 25, 2005, p. 257-277.
- JØRGENSEN, J. Normann. Polylingual Linguaging Around and Among Children and Adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5, 3, 2008, p. 161-176.
- JUFFERMANS, Kasper; ASFAHAN, Yonas; ABDELHAY, Ashraf. *African Literacies: Ideologies, Scripts, Education*. New Castle Upon-Tyne: Cambridge Publishing Scholars, 2014.
- LIN, Angel M. Y.; MARTIN, Peter. *Decolonisation, Globalisation: Language-in-education Policy and Practice*. Bristol: Multilingual Matters, 2005.
- MAY, Stephen. *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. London and New York: Routledge, 2013.
- MAKONI, Sinfree; MEINHOF, Ulrike. Western perspectives in applied linguistics in Africa. *AILA Review*, 17, 2004, p. 77-104.
- MAKONI, Sinfree. Language and human rights discourses in Africa: lessons from the African experience. *Journal of Multicultural Discourses*, 1, p.1-20, 2011.
- _____. Da linguística humana ao sistema 'd' e às ordens espontâneas: uma abordagem à emergência das línguas indígenas africanas. *Revista da ABRALIN*, v. 17, n. 2, 19 jun., p.376-419, 2019.
- MATUS, Claudia. *Ethnography and Education Policy: A Critical Analysis of Normalcy and Difference in Schools*. Singapore: Springer Singapore, 2019.
- MCCARTY, Teresa L. *Language, Literacy, and Power in Schooling*. Abingdon: Routledge, 2005.
- MCCARTY, Teresa; MAY, Stephen. *Language Policy and Political Issues in Education*. New York: Springer International Publishing, 2017.
- OTSUJI, Emi; PENNYCOOK, Alastair. Metrolingualism: fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism*, 7, 3, p. 240-254, 2009.
- PENNYCOOK, Alastair; MAKONI, Sinfree. *Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South*. Abingdon: Routledge, 2020.
- SEVERO, Cristine G.; MAKONI, Sinfree. Solidarity and the Politics of us: how far can individual go in language policy? Research methods in non-werstern contexts. In: Jim McKinley; Heath Rose (Orgs.) *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics*. London: Routledge, 2020.
- SEVERO, Cristine Gorski. Políticas Patrimoniais e Projetos Nacionalistas: Línguas e Brasilidade em tela. In: Raquel Meister Ko. Freitag; Cristine Gorski Severo; Edair Maria Görski. (Org.). *Sociolinguística e Política: Linguística Olhares Contemporâneos*. 1ed.São Paulo: Blucher, 2016, p. 189-203.
- _____. Língua portuguesa como invenção histórica: brasilidade, africanidade e poder em tela. *Working Papers em Linguística*, v. 16, n. 2, p. 35-61, 2015.
- SIMPSON, James; WHITESIDE, Anne. *Adult Language Education and Migration: Challenging agendas in policy and practice*. Abingdon: Routledge, 2015.

STROUD, Christopher. African mother-tongue programmes and the politics of language: Linguistic citizenship versus linguistic human rights. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22, p. 339-355, 2001.

UNESCO. *Education in a multilingual world*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2003. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728>. Acesso em 04 de maio de 2020.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*, 1996. Disponível em https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals389.pdf.

VANDENBERGHE, F. (2015). Reification: History of the Concept. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2015, p. 203-206. DOI: <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-097086-8.03109-3>.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Education and Pedagogy: a Foucauldian perspective. *Educational Philosophy and Theory*, v. 48, p. 1-8, 2016.

ZANONI, Patrizia; JANSSENS, Maddy; BENSCHOP, Yvonne; NKOMO, Stella. Unpacking diversity, grasping inequality: Rethinking difference through critical perspectives. *Organization*, v. 17, n. 1, 2010, p. 9-29.

ZSIGA, Elizabeth; BOYER, One Tlale; KRAMER, Ruth. *Languages in Africa: Multilingualism, Language Policy, and Education*. Georgetown: Georgetown University, 2015.