



Universidade de Brasília

Instituto de Letras

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

Programa de Pós-Graduação em Linguística

**Multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino de
Língua Portuguesa no contexto da diversidade
linguística.**

Alessandra de Souza Santos

Brasília

2012

Alessandra de Souza Santos

Multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguística.

Defesa de Tese de Doutorado apresentada ao curso de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutora em Linguística.

Orientadora: Professora Doutora Enilde Leite de Jesus Faulstich.

Brasília
2012

Tese de Doutorado

SANTOS, Alessandra de Souza.
Multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino de
Língua Portuguesa no contexto da diversidade
linguística. Tese de Doutorado. Departamento
de Linguística, Português e Línguas Clássicas
do Instituto de Letras da Universidade de
Brasília – UnB, 2012.

BANCA EXAMINADORA.

Professora Doutora Enilde Leite de Jesus Faulstich.
Orientadora (Presidente) – LIP/UnB

Professora Doutora Ana Suelly Arruda Câmara Cabral
Membro Efetivo – LIP/UnB

Professora Doutora Heloisa Maria Moreira Lima de Almeida Salles
Membro Efetivo – LIP/UnB

Professor Doutor Abdelhak Razky
Membro Efetivo – UFPA

Professor Doutor Enrique Huelva Unternbaumen
Membro efetivo - LET/UnB

Professora Doutora Rozana Reigota Naves
Membro Suplente – LIP/UnB

Ào Tiago Santos, meu mano amado, por me inspirar a seguir em frente apesar das dificuldades.

Ào Calebe, meu amado filho, que mesmo ainda dentro de mim me dá forças para ir em frente.

AGRADECIMENTOS

Este é de certo um momento ímpar. É hora de agradecer a participação de todos que vivenciaram comigo, no decorrer da vida, momentos de alegria, de euforia, de desânimo, de cansaço, de lutas, de ausências, de sonhos e de realizações. Então, agradeço...

a Deus por tudo e, em especial, por oferecer meios e pessoas que me auxiliaram ao longo da jornada;

a Vó Terezinha por ser uma mulher a frente do seu tempo, ao Vô João, *in memoriam*, por me fazer sonhar com suas histórias, a Tia Adriana por ser minha amiga;

ao Tio Pr. Gilson Oliveira e ao Srº Amaro, ambos *in memoriam*, por terem me dito desde a infância para continuar “curiosa” e seguir com os estudos;

a Aland e Aruquia por serem mais do que amigas;

a Adriana Miranda, por sua amizade e força, e a família Miranda por terem me acolhido no período que passei em Brasília;

as amigas cariocas de Roraima: Cátia e Carla pelas longas conversas sobre Roraima, bichos e etc;

a Debora Mota pela amizade, por me abrigar em sua casa nas visitas à Brasília e por orar comigo;

aos amados da Igreja Metodista Central de Boa Vista pelo apoio, carinho e amizade;

aos Professores do Curso de Letras da UERR pelo apoio e torcida.

as amigas e amigos Socorro, Carmem, Luzineth, Nildete, Lucimar, Ana Aparecida, Paulino Batista, Jairzinho, Marcelo e Josenaldo por serem mais do que colegas de trabalho;

a UERR por permitir o afastamento parcial de minhas atividades docentes, possibilitando realizar o Doutorado na UnB;

a Capes por conceder Bolsa PDEE, processo nºBEX 4351/09-6, realizada no ILTEC/Lisboa;

a Professora Maria Helena Mira Mateus e aos iltequianos pelos momentos compartilhados nas atividades do ILTEC e em Lisboa;

a todos que foram meus professores por me deixarem aprender um pouco com eles;

a Renata e Angela por serem sempre tão atenciosas no atendimento na Secretaria do PPGL/LIP;

as amigas de estudo: Michelle, Cleide, Flavia Maia, Giselle, Cristiane, Vânia e Roberta. Juntas compartilhamos angustias, acadêmicas e da vida, choramos, rimos e aprendemos! E como aprendemos!

Por falar em aprender, agradeço aos meus alunos do curso de Letras de Bonfim, Turma 2007.2, vocês me fizeram enxergar a diversidade. De forma especial agradeço a Sonia Cassandra, Claudete Lamazon, Diana, Joyann Lamazon, Devorn Lamazon e Marcio Cunha por todas as conversas sobre línguas, crianças e sobre Bonfim. Você me ensinaram muito!

Agradeço, de modo especial, a minha Querida Professora Enilde, que me instigou a fazer o doutorado e me provocou no melhor sentido desta palavra. Ao longo desses quatro anos aprendi muito mais do que imaginava, suas orientações iam sempre além da pesquisa.

Ao Lupedro Moraes, Uyewan, agradeço por me fazer compreender o que é de fato viver em lugar chamado Roraima, um lugar único dentro de sua diversidade.

Termino agradecendo aqueles que com certeza foram o início de tudo: meus pais, Ilma e José. Mais do que PAIS vocês são meus amigos e parceiros. Palavras nunca serão suficientes para expressar o quanto sou grata por tudo que recebi e recebo de vocês.

Mano Tiago te agradeço pelo incentivo e força para seguir em frente. Você é um exemplo de vida e sou sua fã.

Muito obrigada!!!!

RESUMO

Esta tese tem por objetivo analisar o ensino da Língua Portuguesa no contexto de multilinguismo. O lócus da pesquisa são as escolas urbanas da rede pública de ensino do município de Bonfim, situado na região leste do estado de Roraima, a 125 km da capital Boa Vista. A diversidade linguística e cultural são marcas facilmente perceptíveis a todos que chegam em Bonfim, lá encontram-se diferentes grupos indígenas (Macuxi, Ingarikó e Waiwai – línguas Karib – e Wapichana – língua Aruak), guianenses, surdos e migrantes oriundos de vários lugares do Brasil. O espaço escolar reflete a diversidade linguística e cultural da sociedade bonfinense e por esta razão, em uma mesma sala de aula, é possível encontrar alunos falantes de todas as línguas que compõem o quadro linguístico do município. Os alunos das referidas escolas podem ser monolíngues, em qualquer das línguas citadas, bilíngues, com qualquer combinação de línguas, ou até mesmo plurilíngues. De acordo com as informações levantadas durante a pesquisa o município de Bonfim é classificado como um espaço multilíngue. Como foi observado na pesquisa está ocorrendo em Bonfim uma gradativa redução das línguas faladas naquele espaço, fato que conduzirá à redução da diversidade de línguas e culturas. Refletindo sobre as questões levantadas nesta tese e à luz da Política Linguística é proposto, ao final deste trabalho, um Planejamento Linguístico com vistas à manutenção do quadro de diversidade linguística e cultural e ao ensino da Língua Portuguesa a todos os alunos.

Palavras-chave: Multilinguismo, política linguística, diversidade linguística.

ABSTRACT

This thesis has the purpose to analyze the Portuguese Language Teaching on the context of the multilingualism. The aim of this research is the urban teaching public school at the Bonfim municipality, situated at the east region of Roraima State, 125 km from the capital Boa Vista. The linguistic and cultural diversities and are marks that are easily notice to everyone that arrive to Bonfim, there we can find different indigenous groups (macuxi, ingariko and wai-wai – Karib Language – and wapichana – Aruak Language), Guyanese, deaf and migrant from various places in Brasil. The school reflects the linguistic and cultural diversities of the society of Bonfim and for that reason, in the same class room, is possible to found students that speak all languages that compose the linguistic group of the municipality. The student from the refer schools can be monolinguals, in anyone of the language that was quote, bilingual, with any language combination or even plurilingual. Based on the information surveyed during the research, the Bonfim municipality is classified as a multilingual place. How it was observed on the research it is happening in Bonfim a gradual reduction of languages speaking on that place, fact that will lead the reduction of the language and culture. Reflecting about the questions that was raised on this thesis and to the linguistic political light is propose, as the end of this research, a linguistic planning with views to the maintenance of the linguistic diversity and cultural board and to the teaching of the Portuguese language to all the students.

Keywords: Multilingualism, language policy, linguistic diversity

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo analizar la enseñanza de la lengua portuguesa en el contexto del multilingüismo. El locus de la investigación son las escuelas urbanas de las escuelas públicas en el municipio de Bonfim, ubicado en la región oriental del estado de Roraima, a 125 km de la capital, Boa Vista. La diversidad lingüística y cultural son bien evidentes para todos los que llegan a Bonfim, hay varios grupos indígenas (macuxi, ingarikó y Wai Wai- lenguas caribes - y Wapixana - lengua Aruak), guyaneses, sordos e inmigrantes de diferentes partes de Brasil. El ambiente de la escuela refleja la diversidad lingüística y cultural de la sociedad bonfinense y por esta razón, en el mismo salón de clases, es posible encontrar alumnos hablantes de todas las lenguas que componen la estructura lingüística del municipio. Los estudiantes de estas escuelas pueden ser monolingües en cualquiera de los idiomas mencionados, bilingüe, con cualquier combinación de idiomas, o incluso plurilingüe. Basados en las informaciones recogidas durante la investigación, el municipio de Bonfim se clasifica como un espacio multilingüe. Como se señala en la investigación está ocurriendo en Bonfim una reducción gradual de las lenguas que se hablan en aquel espacio, un hecho que dará lugar a una diversidad reducida de las lenguas y culturas. Al reflexionar sobre las cuestiones planteadas en esta tesis, y a la luz de la Política Lingüística es propuesto al final de este trabajo, una Planificación Lingüística con el fin de mantener el marco de la diversidad lingüística y cultural y la enseñanza del idioma portugués a todos los estudiantes.

Palabras claves: el multilingüismo, la política lingüística, la diversidad lingüística.

IPERETO'

Seeni esenumenkato' iku'sa esenupanto' yewî' yepoi tuwesen taa î' kaima karaiwa maimu yenupato' era'mato'pe mararon pepîn main kore'ta. Esenupato' tu'na panpî wanî manni'kan esenupanto yewî' te'masen pepîn pî Bonfim pon, mîrîrî pata wei epa'kato' winî tuwesen Roraimî po, aminkan tiwin mia' pona tîmootai mia' taikin ipona pemonkon kaisaron Kuwakîrî poi. Tu'ke tuwesen main moroopai eseruwani wanî aronne tamî'nawîronkon pemonkonyamî Bonfim pona terepansenon pia, miarî teposenon (makuusiyamî, inkarîko'yamî moroopai waiwaiyamî - main kon parakun Karib - moroopai apina main parakun - Aruak), irataiko'yamî, pana'tîpankon, moroopai pemonkonyamî aminkapai iipî'san seeni pata itese' Brasil kaisaronkon. Pemonkonyamî Bonfim ponkon main moroopai eseru pata'se'pe esenupanto yewî' wanî mîrîrî wenai, tiwin nan esenupanto' yewî' ta eporî eserîke awanî teesenupasanon tamî'nawîrî main ku'nenankon, miarî tîko'mansenon. Esenupanto' yewî'ta aasîrî tauya manni irawîrî pata wonkon wanî eserîke tiwin to' maimu, o'non ye'karî main kupî to'ya, saakî'ne to' maimu o'non ye'karî main nîrî kupî to'ya, tiaron pata tu'ke main kupî to'ya. Esenupaato' tu'na panpî pîkînsa itekare pîmî'sa'kîsaya taa, Bonfim esepu'tî tu'kan main patase' pe. Tu'na panpî esenupaato' wenai, Bonfim po tînînpî tu'ke tuwesenon main ataretî'ka mîrîrî pataya, mîrîrî wenai tu'kemare mainkon moroopai eseruwani ena'pe awanî. Tu'na teesenumenkai panpî, seeni esenumenkato' iku'sa esenupanto' yewî' yepoi tuwesen pata moroopai mainkon pî neken tesenyaka'masen pe tuwe'sen wanî seeni esenyaka'mato ataretî'ka to'ya, Tu'kankon main moroopai eseruwani moroopai karaiwa maimu yenupato' ataretî'ka namai tamî'nawîronkon teesenupasanon ton pe.

Lista de Figuras:

Figura 1: Trecho da página 201 da Revista do IHGB, nº 18, 1850	19
Figura 2: Trecho da página 202 da Revista do IHGB, nº 18, 1850	20

Lista de Mapas:

Mapa 1: Brasil – Grandes regiões.....	13
Mapa 2: Inserção econômica e integração física com países fronteiriços.....	14
Mapa 3: Divisão Política do estado de Roraima.....	15
Mapa 4: Zona de Fronteira: Cidades-gêmeas.....	32

Lista de Quadros:

Quadro 1: Línguas que formam o quadro linguístico de Roraima	23
Quadro 2: Contatos linguísticos registrados em Bonfim	25

Lista de Tabelas:

Tabela 1: Ideb para os anos iniciais do EF – Escolas Públicas	80
Tabela 2: Ideb para os anos finais do EF – Escolas Públicas	80
Tabela 3: Escolas estaduais em Bonfim.....	81
Tabela 4: Escolas municipais em Bonfim	81
Tabela 5: Ideb das Escolas das cidades-gêmeas	81

Lista de Esquemas:

Esquema 1: Situação linguística das escolas da Rede Pública do município de Bonfim.....	94
Esquema 2: Ações de planejamento linguístico para as escolas de Bonfim.....	98

SUMÁRIO

Introdução.....	13
Capítulo 1: O quadro linguístico de Roraima.....	17
1.1 O processo de formação do Estado.....	17
1.2 Roraima: um lugar de muitas línguas.....	22
1.3 O quadro linguístico do município de Bonfim e a escola como espaço de convivência linguística.....	24
1.4 Fronteiras e o contato como uma questão transnacional.....	28
1.4.1 As cidades-gêmeas.....	30
1.4.2 Fronteiras linguísticas e contato linguístico.....	33
Capítulo 2: Metodologia de Pesquisa.....	36
2.1 Objeto de análise.....	36
2.2 Objetivos da Pesquisa.....	37
2.3 Métodos de Pesquisa.....	37
Capítulo 3: Conceitos essenciais para uma Política Linguística.....	41
3.1 Política Linguística: conceituação e história.....	41
3.2 O Vernáculo e Língua Histórica.....	48
3.3 Língua Materna (LM), Primeira Língua (PL) e Língua Primeira (LP), Língua Estrangeira (LE), Segunda Língua (SL) e Língua Adicional (LA)	49
3.4 Multilinguismo e plurilinguismo.....	55
3.5 Interlíngua.....	57
Capítulo 4: Legislação Educacional e Políticas Linguísticas no contexto histórico brasileiro.....	60
4.1 Política linguística no contexto e na história do Brasil.....	60
4.2 A escola como espaço de ação de políticas linguísticas.....	64
4.3 O espaço das línguas na legislação educacional.....	66
4.3.1 Política educativa e Políticas educacionais.....	66
4.3.2 A legislação nacional.....	67
4.3.3 A legislação estadual: Roraima.....	72
4.3.4 A legislação municipal: Bonfim.....	75
Capítulo 5: O ensino de Língua Portuguesa no Município de Bonfim.....	76
5.1 Relato da pesquisa.....	76
5.2 Resultados nos exames nacionais.....	78
5.3 Retrato da diversidade linguística nas escolas de Bonfim.....	83
5.3.1 Questionário aplicado aos discentes: resultados encontrados.....	84
5.3.2 Questionário aplicado aos docentes e gestores escolares: resultados encontrados.....	87
5.4 Síntese dos dados.....	90

Capítulo 6: Proposta de política linguística educacional para escolas do Município de Bonfim.....	92
6.1 Considerações acerca das ações linguísticas.....	92
6.2 Aplicação da base teórica.....	93
6.3 Proposta	de 99
Legislação.....	
6.3.1 Co-oficialização das Línguas Indígenas Macuxi e Wapichana.....	99
6.3.2 Criação dos Centros de Convivência de Línguas e Culturas.....	100
6.3.3 Instituição do ensino multilíngue nas escolas da rede municipal.....	102
6.3.4 Instituição do ensino complementar de português para falantes de Português como segunda língua.....	104
6.4 Ações de planejamento linguístico no espaço escolar.....	106
6.4.1 Etiquetagem dos espaços escolares.....	106
6.4.2 Levantamento linguístico nas escolas de Bonfim.....	107
6.4.3 Formação e capacitação de professores.....	107
6.4.4 Ensino de línguas.....	107
6.5 Proposta de Curso de Especialização para o Ensino de Línguas no Contexto de Diversidade Linguística.....	109
Conclusão.....	113
Referências Bibliográficas.....	116
Apêndices.....	121
Apêndice A - Questionário para a Unidade Escolar.....	122
Apêndice B - Questionário para Professores de Língua.....	124
Apêndice C - Questionário para os Alunos.....	127
Apêndice D - Gráficos elaborados com base nos dados recolhidos nos questionários.....	129
Apêndice E - Ficha Linguística.....	143

INTRODUÇÃO

Roraima, o Estado mais ao Norte do Brasil, possui a maior parte da extensão territorial situada acima da Linha do Equador. É considerado espaço estratégico para a segurança nacional, por possuir fronteiras internacionais com dois outros países: a Venezuela e a República Cooperativista da Guiana, que é a ex-Guiana Inglesa. Os mapas 1 e 2, a seguir, mostram a divisão política do Brasil, com destaque para Roraima, e a ligação político-econômica do Estado com os países fronteiriços:

Mapa 1: Brasil – Grandes regiões



Legenda

- Limite de Estado
- Limite do País
- Capital de Estado
- ★ Capital de País

Região

- | | |
|--|--|
| Norte | Sul |
| Nordeste | Centro-Oeste |
| Sudeste | |

Fonte: IBGE

Mapa 2: Inserção econômica e integração física com os países fronteiriços



Fonte: Governo do Estado de Roraima

Roraima, cuja capital é Boa Vista, está dividido em 15 municípios, todos incluídos na chamada Faixa de Fronteira¹. Os municípios localizados na Linha Divisória Internacional juntamente a Venezuela, são Iracema, Alto Alegre, Amajari e Pacaraima. Os municípios, situados na Linha Divisória Internacional com a República Cooperativista da Guiana, são Caroebe, Caracaraí, Bonfim e Normandia. O município de Uiramutã possui divisa tanto com a Venezuela quanto com a República Cooperativista da Guiana, de modo que se forma a Tríplice Fronteira entre Brasil, Venezuela e República Cooperativista da Guiana.

Dos municípios citados, em apenas dois existem as chamadas cidades-gêmeas que são, em linhas gerais, núcleos urbanos situados em cada lado de uma fronteira internacional. São cidades-gêmeas Pacaraima (Brasil)/Santa Helena de Uairen (Venezuela), por fronteira seca, e Bonfim – (Brasil)/Lethem (República Cooperativista da Guiana), por fronteira fluvial com travessia realizada atualmente por meio de ponte. O mapa 3, que segue, apresenta a divisão política do estado de Roraima, as fronteiras internacionais e, em destaque, o município de Bonfim.

¹ Ver definição na seção 1.4

Mapa 3: Divisão Política do Estado de Roraima



Fonte: Instituto de Terras e Colonização de Roraima

A diversidade linguística e cultural é uma marca facilmente perceptível de Roraima, reconhecida por linguistas, por antropólogos e pela população. Essa diversidade ocorre por vários fatores, presentes no percurso de formação do território e da população roraimense. No entanto, poucos são os trabalhos científicos que tratam da diversidade de línguas faladas em Roraima. A maioria das pesquisas da área de linguística, que possuem Roraima como espaço de investigação, versa sobre a descrição das línguas indígenas faladas no Estado. Assim sendo, a descrição sobre a diversidade linguística e cultural roraimense está, até o momento, a cargo de pesquisas de cunho antropológico.

Diante desse quadro geográfico e linguístico, esta pesquisa procurou analisar a situação de diversidade de línguas presente nas escolas de Bonfim e como ocorre o ensino de Língua Portuguesa dentro do contexto de diversidade linguística nas escolas da sede de Município.

O município de Bonfim está localizado no Leste de Roraima e na fronteira nacional com a República Cooperativista da Guiana, a antiga Guiana Inglesa. A localização geográfica

de Bonfim, em área de fronteira internacional, é um fator que favorece a diversidade linguística, pois permite o contato entre falantes de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa. Além disso, a diversidade linguística do Município é ampliada pela existência de comunidades indígenas de diferentes etnias em ambos os lados da fronteira internacional.

A fim de prosseguir o percurso previsto, apresenta-se, no Capítulo 1, o resultado do levantamento histórico e bibliográfico sobre o processo de formação territorial e populacional do Estado e o quadro das línguas faladas, hoje, em Roraima, com enfoque especial no município de Bonfim e nos espaços de convivência dessas línguas. Em seguida, como a pesquisa se desenvolveu em Bonfim, apresenta-se o percurso histórico de sua formação populacional e o panorama das línguas faladas no espaço escolar.

No capítulo 2 descreve-se o objeto da tese, os objetivos propostos para a pesquisa e os métodos utilizados durante todo o decorrer da pesquisa.

O Capítulo 3 é dedicado à discussão dos conceitos essenciais para os estudos de Política Linguística, para alcançar este objetivo traça-se um percurso histórico e conceitual da Política Linguística, discute-se Língua Materna (LM), Primeira Língua (PL), Língua Primeira (LP), Língua Estrangeira (LE), Segunda Língua (SL) e Língua Adicional. Os conceitos citados são relevantes para a compreensão e descrição de situações de Multilinguismo e Plurilinguismo. Para finalizar, discute-se de forma breve o conceito de Interlíngua.

Como a pesquisa desenvolve-se em ambiente escolar, o Capítulo 4 é dedicado à construção de um panorama da Legislação Educacional e Políticas Linguísticas no contexto histórico brasileiro. Tratou-se do percurso da Política Linguística no contexto histórico do Brasil e da escola como espaço de ação de políticas linguísticas. Ao final, passa-se à discussão do espaço das línguas na legislação educacional de forma ampla, antes buscando diferenciar Política educativa e Políticas educacionais, e a seguir demonstrando o quadro legislativo em âmbito nacional, estadual e municipal.

O Capítulo 5 descreve o ambiente escolar e o quadro linguístico das escolas da sede de Bonfim, apresenta os resultados dos questionários aplicados aos gestores, professores de língua e alunos da referida rede educacional e busca-se relacionar os fatos encontrados com os resultados obtidos nos exames nacionais que medem a qualidade do ensino no Brasil.

Após o percurso descrito nessa tese, o Capítulo 6 traz uma Proposta de Política Linguística Educacional para escolas do Município de Bonfim, aplicando a base teórica discutida durante a pesquisa. Contempla-se na referida proposta a proposição da legislação municipal que dará suporte às ações de planejamento linguístico no espaço escolar bonfinense.

CAPÍTULO 1: O QUADRO LINGUÍSTICO DE RORAIMA

1.1 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ESTADO

Para descrever o quadro linguístico atual do Estado de Roraima, é necessário reconstruir o percurso sócio-histórico de formação territorial e populacional. A reconstrução facilita a compreensão do panorama linguístico atual da região, pois a língua utilizada por uma comunidade sofre mudanças estruturais em decorrência dos contatos linguísticos e culturais vivenciados durante o processo de formação histórica da população. A reconstrução do percurso histórico de formação populacional de Roraima, e, em especial, do município de Bonfim, auxiliará também a análise do quadro linguístico presente nas escolas municipais.

O município de Bonfim foi o espaço geográfico selecionado para a realização desta pesquisa por ser uma região de fronteira – nacional e cultural – que é cidade-gêmea de Lethem, cidade da República Cooperativista da Guiana, e por possuir, de forma análoga a Roraima, grande diversidade linguística.

Vários fatores decorrentes do contato linguístico merecem ser analisados, tais como, poder econômico das comunidades envolvidas, rotas migratórias, tipo de contato, número populacional e tempo de contato entre as línguas, pois esses fatores interferem direta ou indiretamente no tipo de mudança linguística e em que língua a mudança se efetua.

Roraima é um Estado considerado novo em relação aos demais que formam a República Federativa do Brasil, uma vez que sua autonomia política foi concretizada somente na Constituição de 1988. No entanto, a história do Estado é quase tão longa quanto o início da colonização do Brasil. Os primeiros relatos sobre a região remontam à primeira metade do Século XVII, e a efetiva colonização é relatada como se tivesse sido iniciada no Século XVIII. Contudo, ainda existem muitas controvérsias sobre a história de Roraima, as quais se tornam maiores quando tratamos da história da formação do município de Bonfim.

Nesta pesquisa, optou-se por relatar as informações contidas em documentos do Período Colonial e em teses sobre a história de Roraima (SANTOS, 2003 e VIEIRA, 2003). Não é o objetivo principal deste estudo determinar as datas precisas dos eventos históricos, mas recontar, dentro do possível, a história das línguas na região e assim ter maiores informações sobre aquelas que hoje constituem o quadro linguístico regional.

Sobre o processo de formação de Bonfim, desde o período colonial até o presente momento, não há trabalho acadêmico, ou notícia de trabalho em andamento, que tenha como objeto de estudo a história da sua formação populacional e nem mesmo existe publicação oficial que descreva a história municipal. As informações que existem, em documentos da época colonial, são sobre a construção do Forte de São Joaquim do Rio Branco, localizado na região onde atualmente é o município de Bonfim.

A falta de informação sobre a formação de Bonfim motivou a análise de histórias, relatadas oralmente pela população local, referentes ao período de surgimento do Município, as quais são controversas. A ausência de documentação e relatos concisos sobre a história do Município obrigou a descrição histórica baseada em informações obtidas no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e na Prefeitura de Bonfim a partir do momento da criação oficial de Bonfim, em 1982.

O processo de fixação das fronteiras internacionais da região Norte do Brasil apenas foi concretizado após um longo período histórico e de diversos acordos com os colonizadores da América do Sul, uma vez que a região foi almejada pelas diferentes forças colonizadoras da América: Portugal, Espanha, Holanda, Inglaterra e França, todos à procura da localização do Eldorado. Segundo a literatura, o mito do Eldorado diz respeito a um local onde existiria uma grande quantidade de ouro e diamantes. Uma localização provável seria o lago Parimé. Esse lago estaria na região do Planalto das Guianas, onde hoje está a tríplice fronteira entre o Brasil, a Venezuela e a República Cooperativista da Guiana.

As fronteiras nacionais do norte da América do Sul foram delimitadas somente no início do Século XX, e ainda hoje, apesar da independência da maioria das antigas colônias, existem regiões em disputa territorial, como se dá o litígio entre a Venezuela e a República Cooperativista da Guiana. A área em reclamação pela Venezuela expandiria o território venezuelano até o rio Essequibo e reduziria consideravelmente o espaço territorial guianense. Caso a região disputada seja de fato repassada ao Governo da Venezuela, presenciarse-á um grande impacto linguístico, pois a língua oficial da região do Planalto das Guianas passaria a ser o Espanhol e não mais a Língua Inglesa. Com relação às comunidades indígenas que vivem na área em litígio, o impacto não seria tão grande, posto que as populações dessas comunidades já contam com indivíduos políglotas, que falam uma língua indígena, que pode ser Ingarikó, Wapichana ou Macuxi, associada ao Espanhol e ao Inglês.

Do ponto de vista da História do Brasil, é possível inferir que disputas territoriais ocorridas no período colonial, e atualmente por Nações de diferentes línguas, favorecem o contato entre as línguas, contribuindo para a construção do quadro linguístico de diversidade

existente na região. Os primeiros contatos linguísticos se davam entre as línguas consideradas alóctones, por serem originárias de outros espaços naquele momento, e as línguas faladas pelos povos que habitavam a região, consideradas autóctones.

As primeiras tentativas oficiais dos portugueses de colonizar a região do rio Branco somente ocorreram no início do Século XVIII. No entanto, a região do baixo rio Branco era conhecida por eles desde o início do século XVII, devido a diversas expedições. A primeira dessas expedições foi comandada pelo Capitão Pedro Teixeira e relatada pelo Padre Christóbal de Acuña. Os objetivos desta expedição eram: i) chegar a Quito por via fluvial, ii) fundar uma colônia que servisse de marco entre as coroas Espanhola e portuguesa, e iii) explorar e descrever a região do rio das Amazonas. A expedição partiu do porto de Belém em 1637 e retornou ao ponto de origem em 1639, ainda na primeira metade do Século XVII. Durante esta expedição, o rio Branco foi identificado, uma vez que é um dos afluentes do rio Amazonas. Corroboram a esta hipótese algumas citações sobre o rio Branco e seus afluentes em documentos produzidos durante o período colonial e sobre a expedição coordenada pelo Capitão Pedro Teixeira.

Após a expedição do Capitão Pedro Teixeira, a igreja católica enviou os primeiros missionários para evangelização dos povos indígenas que habitavam às margens do rio Amazonas. Com o decorrer do tempo, esses missionários avançaram na direção do rio Branco mantendo a justificativa dos indígenas.

Os trechos a seguir, compilados da Revista Trimensal de História e Geografia ou Jornal do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1850, pp.201-202) tratam da *Relação Geográfica Histórica do Rio Branco da América Portuguesa* em que são mencionados o rio Branco e os povos indígenas que habitavam a região do vale do rio, no período colonial:

Figura 1: Trecho da página 201 da Revista do IHGB, n° 18, 1850

São a origem estes montes de muitos e caudalosos rios , dos quaes uns se dirigem ao Amazonas, outros ao mar, correm alguns para o Orinoco , e outros desaguam no Rio Negro. Entre estes é o Branco objecto primario d'esta relação , e ao qual agora descreveremos.

O proprio nome d'este rio no tempo do seu descobrimento , e que ainda hoje conserva entre os Indios , é *Queceuene*. Dava-se-lhe tambem o de *Paraviana* , que é o da nação dominante d'aquelle rio , conforme o uso da America de attribuir a um rio o nome da nação que o habita.

Figura 2: Trecho da página 202 da Revista do IHGB, n° 18, 1850

Até trinta leguas em distancia da sua barra é bordado de selvas : porém a maior parte do seu curso é por campos dilatados a perder de vista , cujos baixos inunda com as enchentes. Por estes campos se acham intermediadas , em distancias , moutas ou ilbas de arvoredos , que os fazem mais amenos. Os montes , dispersos por todos os lados , acabam de completar a mais agradável e elegante perspectiva que se póde offerecer á vista. Elles são cheios de cavernosas concavidades ou grutas , que servem de segura habitação aos Indios das nações Uapixana e Macuxy.

Esses dois trechos fazem parte do Relatório de Descrição Geográfica do Rio Branco Português, escrito por Francisco Xavier Ribeiro Sampaio, ouvidor da Capitania de São José do Rio Negro. O relatório foi oferecido anos mais tarde, em 1850, pelo Senhor Estevão Ribeiro de Rezende, para que fosse publicado pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. De acordo com o relatório, as terras localizadas às margens do rio Branco receberam o mesmo nome dado ao rio e ficaram sob o Governo da Capitania de São José do Rio Negro. Também fica evidenciada, no relatório citado, a existência de diferentes populações indígenas, algumas das quais sobreviveram ao período da colonização – como os Macuxi e os Wapichana –, enquanto de outras etnias indígenas não há notícias na atualidade – como os Paravianas. O documento apresenta ainda informações sobre as línguas que ‘circulavam’ nas terras às margens do rio Branco que, embora sobre domínio Português – confirmado anos mais tarde por meio de tratados entre os colonizadores da América –, recebia visitas e expedições de frentes colonizadoras Espanholas e holandesas. Encontram-se também informações sobre a história dos topônimos da região que deixam clara a imposição da língua dos colonizadores.

O documento escrito por Francisco Xavier Ribeiro Sampaio, além de descrever a região do rio Branco, apresenta uma transcrição do relatório do Padre Cristóbal de Acuña datado de 1639, que acompanhou a expedição do Capitão Pedro Teixeira, cujo principal objetivo era o reconhecimento e a descrição do rio Negro. No documento, há o relato de um rio que, subindo por seu curso, possibilitava chegar às Colônias Holandesas. Segundo o Ouvidor da Capitania de São José do Rio Negro, esse rio seria um dos braços do rio Branco que deságua no rio Negro, o que permite deduzir que já existia contato entre as Colônias Holandesas e a Colônia Portuguesa, quer fosse para comércio de gêneros diversos, quer fosse para o aprisionamento de indígenas. Como é amplamente relatado na literatura, qualquer

relação de comércio entre povos falantes de línguas diferentes leva ao uso de uma forma própria de comunicação. Assim sendo, uma questão se impõe: saber que língua teria sido utilizada no contato dos portugueses com os holandeses e ingleses.

A decisão de construir o Forte de São Joaquim do Rio Branco, na confluência dos rios Tacutu e Uraricoera, ponto de surgimento do rio Branco e na região onde está situado o município de Bonfim, ocorreu com a intenção de defender e manter a fronteira da Coroa Portuguesa. A decisão de construir o forte foi motivada pela constatação da existência de expedições holandesas, e, *a posteriori*, também inglesas e Espanholas, que tinham a intenção de ampliar os limites de suas colônias. A determinação para a construção do forte ocorreu em 1752, porém o início da construção ocorreu somente em 1775. O forte entrou em declínio anos mais tarde, sendo completamente abandonado pelos militares e pela população que residia em seu entorno. Hoje existem apenas alguns resquícios da existência do Forte de São Joaquim do Rio Branco.

A formação e a fixação de povoados na região, onde hoje se localiza o Estado de Roraima, só ganharam força a partir da segunda metade do século XVIII, em razão de atividades pecuaristas e da necessidade de ocupar e fixar a fronteira da chamada América Portuguesa. Durante esse período da história, as comunidades indígenas que habitavam a região Norte do Brasil foram utilizadas para mão de obra na pecuária e na agricultura, e também serviram como testemunhas e garantiram a ocupação e o domínio do território pelo Governo Português, auxiliando na defesa do território.

Em 1858, o Governo Imperial criou a Freguesia de Nossa Senhora do Carmo, transformada no município de Boa Vista, em 1890. Em 1904, a disputa territorial com a Inglaterra, decidida pelo rei da Itália – Vitório Emanuel III –, tirou do Brasil as terras da região do Pirara, incorporadas à Guiana Inglesa. Em 13 de setembro de 1943, como área desmembrada do Amazonas, foi criado o Território do Rio Branco, que passou a chamar-se Território de Roraima a partir de 13 de dezembro de 1962. Somente em 1988, a Assembleia Constituinte determinou que o território passasse a Estado de Roraima, sendo a capital Boa Vista.

Roraima recebeu e ainda recebe migrantes de todas as regiões do Brasil. De acordo com os trabalhos históricos escritos até o momento – em especial os publicados em 2003, a maioria em formato de teses e dissertações –, a colonização da região do rio Branco foi iniciada com a formação dos aldeamentos jesuíticos, a partir da segunda metade do Século XVII. O crescimento do ciclo extrativista na bacia Amazônica, reforçado pelas ordenanças contidas no Documento Pombalino de 1750, propiciou o início do ciclo pecuarista na região

onde, hoje, é o estado de Roraima. Para suprir esta demanda, deu-se a primeira grande corrente migratória, a qual conduziu a mão de obra necessária para o desenvolvimento das atividades agrícolas e pecuaristas, desenvolvidas nas Fazendas Nacionais. O fluxo migratório, por causa da pecuária, manteve-se por décadas. A segunda grande corrente migratória, já com o Brasil independente no período compreendido entre as décadas de 40 e 90 do século XX, ocorreu por conta das jazidas de ouro e de diamantes, descobertas no estado de Roraima. O fluxo migratório diminuiu com o passar dos anos e até o momento encontra-se estabilizado.

Em cada período de aumento do fluxo de migrantes brasileiros, uma determinada região do país é destacada. As diversas correntes migratórias explicam a existência em Roraima de muitos dos falares brasileiros. Os primeiros grandes fluxos migratórios para Roraima foram de famílias oriundas do Ceará, seguidas por famílias de gaúchos e, por último, uma corrente de maranhenses. Cabe relembrar que a sequência migratória descrita aqui representa o período de maior fluxo de migrantes oriundos das regiões citadas, e não significa afirmar que não coocorreram sobreposições dos grupos de migrantes oriundos de outras partes do Brasil.

1.2 RORAIMA: UM LUGAR DE MUITAS LÍNGUAS

O contexto linguístico de Roraima é peculiar e diferente do observado em outras regiões do país, mesmo em relação a outros estados brasileiros que possuem povos indígenas em seu território e que possuem fronteiras internacionais. A diferença é motivada, em especial, por fatores e processos sociais e históricos, ocorridos na formação da população e do próprio Estado, e por Roraima encontrar-se em fronteira internacional com dois países falantes oficialmente de duas línguas distintas, o Inglês e o Espanhol. Nesse Estado, observa-se uma diversidade étnica, cultural e linguística marcante com a convivência de populações indígenas – de três famílias linguísticas distintas, de acordo com a classificação apresentada por Rodrigues, A. (1986): Karib (Macuxi, Ingarikó, Taurepang, entre outras), Aruak (Wapichana) e Yanomami –, imigrantes de diferentes nacionalidades – especialmente da Venezuela e da República Cooperativista da Guiana – e migrantes de todas as regiões do Brasil, principalmente do Maranhão. Com relação às línguas não indígenas, são encontrados representantes de diferentes famílias linguísticas: Românica (Português e Espanhol) e a germânica (Inglês). Registra-se também a possibilidade de serem encontrados falantes de

outras línguas que estejam residindo provisoriamente no Município. As informações descritas neste parágrafo são sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 1: Línguas que formam o quadro linguístico de Roraima

Línguas Indo-Europeias		Línguas Indígenas		
Românicas	Germânica	Aruak	Karib	Yanomami
Português Espanhol	Inglês	Wapichana	Macuxi Taurepang Ingarikó Ye'kuana Wai-wai Atroari	Yanomam Yanomami Sanumá Yanam ou Ninan

O quadro acima constitui apenas um panorama linguístico inicial de Roraima e inclui as línguas sem suas variantes dialetais. Entre as línguas indígenas, são apresentadas somente aquelas que permitem a observação da existência de uma comunidade que utilize a língua tradicional da etnia. Excluimos a Língua de Sinais Brasileira (LSB) por haver indicação da possível ocorrência de uma língua de sinais diferente da LIBRAS, com base em relatos de surdos e de ouvintes que convivem com a comunidade surda.

De acordo com professores da rede de ensino do município de Bonfim, com formação em LIBRAS, os alunos surdos utilizam sinais, que não são os mesmos da LSB. Segundo um familiar de surdos, também professor da rede de ensino e aluno do Curso de LIBRAS oferecido pelo Governo Estadual, os alunos parecem usar os sinais que sua sogra, que é surda, utiliza para se comunicar. Em visita às escolas, observa-se que há sinais usados por um grupo de alunos surdos que diferem da LSB quanto ao item lexical, mantendo semelhança com a estrutura gramatical da LIBRAS. Assim sendo, não foi possível, até o momento, verificar se essa forma de sinais é uma língua de sinais diferente da LSB, ou apenas variante da LIBRAS, ou ainda uma língua de contato entre a LIBRAS e outra língua de sinais

O ambiente de diversidade descrito neste estudo propicia um contexto de intenso contato linguístico e interlinguístico que, por si só, favorece trocas e interferências entre as línguas em questão. Tais trocas e interferências ocorrem em qualquer dos níveis linguísticos, algumas serão mais perceptíveis aos falantes, outras menos perceptíveis e outras ainda imperceptíveis, identificáveis somente em atividades que exijam uma reflexão metalinguística.

1.3 O QUADRO LINGUÍSTICO DO MUNICÍPIO DE BONFIM E A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA LINGUÍSTICA

O município de Bonfim é um dos 15 municípios que formam o Estado de Roraima. Localiza-se na região leste do Estado, com sede municipal a 125 km da capital Boa Vista e tem a BR-401 como principal via de acesso ao Município. Esta Rodovia Federal serve de ligação entre as demais áreas do Estado e permite o acesso à República Cooperativista da Guiana.

O Município encontra-se na linha divisória entre o Brasil e a República Cooperativista da Guiana e é classificado como *cidade-gêmea* de Lethem, cidade da Região 9 da Guiana. A ligação entre as duas cidades, atualmente, é feita por ponte, o que, segundo os próprios moradores, contribuiu para o aumento do fluxo de pessoas entre Bonfim e Lethem. Antes da construção da ponte sobre o rio Tacutu, a ligação era feita por balsa ou por pequenos barcos e, por isso, o trânsito de pessoas e de mercadorias entre as cidades era precário.

O rio Tacutu nasce na serra Acari e serve de marco divisório natural entre o Brasil e a República Cooperativista da Guiana. Já era descrito em documentos do Século XVII, pois, segundo relatórios de expedições, era possível alcançar as Guianas Holandesas, navegando por afluentes do rio Negro. Ao analisar a hidrografia da região, o caminho provável para alcançar o Planalto das Guianas era seguir pelo rio Negro até a foz do rio Branco, navegar por este rio até seu surgimento na confluência dos rios Uraricoera e Tacutu e seguir por este último até a região do Essequibo, alcançando, assim, as terras holandesas.

A região do alto rio Branco era, então, um ponto distante da fronteira Coroa Portuguesa que precisava ser defendido de prováveis invasões dos demais colonizadores da região, e, por essa razão, ainda no Século XVIII, foi construído o Forte São Joaquim na confluência dos rios Uraricoera e Tacutu, ponto de origem do rio Branco. É nessa região que atualmente está localizado o município de Bonfim.

O maior objetivo do Forte de São Joaquim do Rio Branco era a defesa do território brasileiro de possíveis invasões por frentes colonizadoras inglesas, holandesas ou Espanholas. Apesar da instalação do Forte, a formação efetiva do município teve início somente na primeira metade do Século XIX, com a fixação de um pequeno povoado e de fazendas de gado, só passando à condição de município em 1º de julho de 1982, por meio da Lei nº 7.009. Segundo o último levantamento populacional, realizado em 2009 pelo IBGE, a população bonfinense é de 10.726 habitantes.

Bonfim, como parte de um quadro maior, representa a diversidade linguística e cultural de Roraima, por causa de fatores como o grande número de indígenas de diferentes etnias e da proximidade com núcleos populacionais do país vizinho – a República Cooperativista da Guiana.

No quadro 2, seguinte, foram sistematizados os contatos linguísticos que podem ocorrer no município de Bonfim. Utilizou-se a categoria ‘línguas indígenas’ para representar as línguas faladas pelas comunidades indígenas encontradas no espaço geográfico de Bonfim, são elas: Macuxi, Wapichana, Ingarikó e Wai-Wai. Considera-se que Bonfim, de forma análoga a Roraima, é um espaço que recebe migrantes de todas as regiões do Brasil. Assim sendo, é possível encontrar representantes dos diferentes estados do Brasil.

Quadro 2: Contatos linguísticos registrados em Bonfim

Português X Inglês
Português X Espanhol
Português X Língua de Sinais
Português X Línguas Indígenas ²
Português X Português
Português X Crioulo de base Inglesa
Línguas Indígenas X Línguas Indígenas
Línguas Indígenas X Espanhol
Línguas Indígenas X Inglês
Línguas Indígenas X Crioulo de base Inglesa
Línguas Indígenas X Línguas de Sinais
Espanhol X Inglês
Português X Inglês X Línguas Indígenas
Português X Espanhol X Línguas Indígenas
Português X Línguas Indígenas X Língua de Sinais
Português X Inglês X Espanhol X Línguas Indígenas

A diversidade linguística do município de Bonfim é confirmada pela afirmação de Pereira (2007, p. 354): “Também no aspecto educacional há que se observar que ali se falam as seguintes línguas: Português, Inglês, Macuxi e Wapichana. Existem pessoas, ‘tradutores naturais’, em ambos os espaços que fazem a comunicação fluir.” Pereira confirma em sua pesquisa a diversidade de línguas do Município e revela duas outras questões que surgem em Bonfim, a saber:

² Utilizou-se a categoria Línguas Indígenas para reduzir o tamanho do quadro. Incluem-se nessa categoria as línguas Macuxi e Wapichana.

- a) a primeira questão está no âmbito educacional, em especial no ensino de línguas, por causa da convivência, no espaço escolar, de indivíduos falantes das diferentes línguas que compõem o quadro linguístico bonfinense;
- b) a segunda questão, por sua vez, está relacionada à expressão “tradutores naturais³”. A existência de indivíduos capazes de traduzir de uma língua para outra língua no espaço linguístico local, permite concluir que, na comunidade escolar, assim como em todo o município de Bonfim, é possível encontrar indivíduos minimamente bilíngues, pois falam a Língua Portuguesa e uma língua indígena ou Inglês.

Embora seja possível inferir que, em espaço de fronteiras nacionais e culturais, semelhantes ao contexto bonfinense, coexistam línguas e culturas diferentes, esta não é uma informação que possibilite a compreensão do panorama linguístico local. Há fatores que interferem na constituição de um quadro linguístico e saber qual é a língua falada em cada lado da fronteira não permite compreender o uso e o valor social das línguas envolvidas. Por isso, para a construção de um planejamento linguístico às escolas de Bonfim, seria necessário fazer o levantamento de quais são as línguas que efetivamente participam da vida escolar e dos valores atribuídos a cada uma das línguas. O levantamento das línguas que participam, direta ou indiretamente, do espaço escolar do Município será apresentado em uma seção posterior desta pesquisa.

Em localidades de fronteira nas quais são observados quadros de diversidade linguística semelhantes ao quadro observado no município de Bonfim, não é difícil inferir que existam espaços onde ocorra a convivência mútua de indivíduos falantes das diferentes línguas constituintes do quadro linguístico, bem como a utilização, em um mesmo espaço, de mais de uma língua integrante do quadro linguístico.

A convivência das diversas línguas pelos falantes pode se revelar de diferentes formas e graus, desde o uso de todas as línguas faladas por todos os indivíduos da comunidade até a escolha de uma das línguas como sendo a língua de comunicação cotidiana e de trabalho. Língua de comunicação cotidiana é aquela utilizada em ambientes familiares e de menor formalidade, enquanto língua de trabalho é aquela utilizada em contexto profissional ou restrita a determinados eventos sociais como cultos religiosos e situações de ensino. A definição de quais serão as línguas usadas pela comunidade tanto pode passar pela escolha da

³ De acordo com a leitura do trabalho exposto por Pereira 2007, e com o que foi observado em Bonfim “tradutores naturais” são os indivíduos bilíngues que mesmo sem formação específica, e muitas vezes sem o pedido claro dos interlocutores, realizam a tradução para permitir a comunicação entre os pares do diálogo.

comunidade de falantes como pode ser apenas imposta por um poder político da região. Vale comentar que alguns passos do processo de definição das línguas aceitas pelo grupo social podem parecer na atualidade apenas uma decisão governamental. Porém, durante o processo histórico de construção da sociedade, pode ter ocorrido, em maior ou menor grau, a participação da sociedade para a definição de qual língua seria a preferida. Mesmo nos casos em que apenas uma das línguas é privilegiada, a convivência dos indivíduos falantes de cada língua, envolvida no quadro de diversidade, é, praticamente, inevitável.

A fim de identificar espaços que possibilitam a convivência entre falantes de diferentes línguas e onde as línguas podem ser utilizadas em conjunto, é necessário entender o quadro atual das línguas usadas e como foram formadas. Esta convivência entre falantes de diferentes línguas pode ocorrer dentro da própria residência, em ambientes familiares, ou em locais públicos. Ao analisar o município de Bonfim como microvisão e Roraima como macrovisão, nota-se que a convivência entre falantes de diferentes línguas ocorre quase em todos os ambientes de relações intersujeitos. Muitas famílias são formadas por indivíduos falantes de mais de uma língua que compõem o quadro de diversidade, o que implica possivelmente o uso de mais de uma língua nas casas. E, nos espaços públicos – como escolas, comércios, hospitais, igrejas, entre outros –, embora haja predominância da Língua Portuguesa, os falantes de outras línguas estão presentes.

Entre todos os espaços citados acima, a escola apresenta-se como espaço de maior convivência entre os falantes de diferentes línguas. Essa afirmação é feita com base na análise, tanto do tempo diário de convivência entre os falantes, como pelo modo com que ocorre a convivência e também a quantidade de línguas envolvidas.

É sabido que a escola é um espaço privilegiado para a interação das diversas línguas, assim como é o lugar de ensino e de difusão da Língua Portuguesa, por essa razão, foi o recorte selecionado para o desenvolvimento da pesquisa aqui descrita.

Em todas as escolas da sede do município de Bonfim, existe a convivência de falantes de pelo menos cinco línguas: Português, Inglês, Espanhol, Macuxi e Wapichana. No entanto, apenas duas dessas línguas são claramente observadas em situações de uso: o Português e o Inglês. É raro observar situações de diálogo nas línguas indígenas participantes do quadro linguístico de Bonfim. Compreender as razões que proporcionam o estatuto linguístico de cada língua é um ponto crucial para a pesquisa que desenvolve em Bonfim e para a construção do planejamento linguístico das escolas da região.

E, nesta convivência linguística, há muitas questões envolvidas e muitas possibilidades de análise do quadro que se constrói em localidades de fronteira. No âmbito desta pesquisa,

delimitou-se a análise às questões relacionadas com as línguas e à manutenção da diversidade linguística, porém, em alguns momentos, em razão do próprio objeto de estudo, não é permitida a segmentação das relações entre língua/cultura/identidade.

Um dos momentos em que esta tríade é possivelmente inseparável é quando se trata da convivência dos falantes das diferentes línguas em um mesmo espaço social. Os espaços de convivência de falantes de diferentes línguas como é o caso das escolas de Bonfim, envolve todos os pontos das relações entre língua/cultura/identidade. Nos locais de convivência dos falantes das línguas, é observada a sobreposição de uma língua sobre a outra, ou até mesmo a anulação de uma das línguas envolvidas. Pode-se perceber, em contextos de diversidade de línguas, a ocorrência de fenômenos linguísticos, tais como, uso de interlínguas e intercompreensão entre os falantes das línguas envolvidas.

Mesmo em situações de anulação, ou negação de uma das línguas participantes do quadro linguístico, em um determinado espaço social, falantes podem transmitir as características culturais aprendidas na comunidade familiar, de modo que as marcas culturais podem revelar traços da língua que está em situação de menor prestígio, ou de desprestígio em determinado espaço social.

Nas escolas brasileiras, os discentes permanecem, no mínimo, diariamente, 4 horas e meia em contato, usando uma língua, em geral a Língua Portuguesa, que é a língua oficial do Brasil e é primeira língua da maioria da população brasileira. No entanto, existem situações que fogem ao esperado em relação à língua utilizada, como no caso das escolas mantidas por instituições estrangeiras. Quanto aos falantes, incluem-se nestes casos indígenas, surdos e estrangeiros que não possuem a Língua Portuguesa como primeira língua. Aliado ao tempo de convivência diário entre os falantes, há o fato de que a escola é, por excelência, um espaço socialmente privilegiado de propagação de conhecimento e de mudanças no modo de agir da sociedade como um todo. O somatório destes fatores pode favorecer a ocorrência de interferências entre as línguas que compõem o quadro linguístico da comunidade.

1.4 FRONTEIRAS E O CONTATO COMO UMA QUESTÃO TRANSNACIONAL

Por tratar-se de um espaço geográfico onde coexistem as fronteiras nacionais entre Brasil, Venezuela e República Cooperativista da Guiana e áreas de fronteiras linguístico-

culturais, denominadas fronteiras étnicas nos estudos antropológicos, apresenta-se nessa seção, uma revisão breve, porém essencial, dos conceitos de fronteira nacional e cultural.

Ao desenvolver pesquisas em região de fronteira, quer fronteiras internacionais, quer fronteiras étnico-culturais, o pesquisador precisa ter bem definidos os conceitos e as relações que podem ser construídas em situação de fronteira. O município de Bonfim, assim como quase todo o território de Roraima, encontra-se na área de fronteira internacional e pelas razões de formação da população é também uma área de fronteiras étnicas. Ocorre então a sobreposição de fronteiras internacionais e de fronteiras étnico-culturais.

Ao tratar de situações em áreas de fronteiras, em relação aos aspectos humanos, o pesquisador precisa também compreender que não existem margens fixas, como ocorrem com os aspectos geográficos e políticos, que podem ser bem delimitados, inflexíveis e garantidos por forças legais.

A fronteira internacional é delimitada e protegida pelos países em questão. Em geral existem postos das guardas nacionais destacadas para atuar na área fronteira com a finalidade de guardar e manter os limites de cada país, bem como existem, nos pontos em que é possível a travessia de indivíduos, postos de vigilância e controle de bens e divisas, conhecidos como aduanas ou alfândegas.

Quanto aos aspectos humanos, a fronteira internacional não pode ser claramente delimitada, pois existe permeabilidade inerente a questões de língua, cultura, parentesco entre indivíduos e fatos relacionados a atividades econômicas e ao acesso a serviços como saúde e educação. Assim sendo, do ponto de vista humano, a fronteira internacional é uma entidade que permite o contato entre os indivíduos que estão em “lados opostos” da linha divisória e ultrapassa os limites legais de cada país. O contato entre os indivíduos fronteiriços torna a fronteira internacional uma entidade flexível, onde se encontra, de ambos os lados, marcas culturais híbridas.

Nos casos de fronteiras étnico-culturais, os limites podem estar dentro de um único país ou podem ultrapassar os limites internacionais. Neste último caso, pode-se citar todos os grupos indígenas presentes no estado de Roraima, pois a área ocupada por tais etnias ultrapassa os limites do Brasil e atinge os países em linha de fronteira internacional, no caso específico Venezuela e República Cooperativista da Guiana. Esta sobreposição ocorreu porque os colonizadores ignoraram a divisão territorial que já havia entre os povos que habitavam esta região da América do Sul e dividiram as terras de acordo com seus próprios interesses. Desse modo, os colonizadores dividiram não apenas as terras, mas também as nações que residiam na região.

Etnicidade, identidade e multiculturalismo são conceitos presentes em estudos sobre fronteiras, em especial as fronteiras étnico-culturais, que devem ser analisados em situações semelhantes à encontrada em Bonfim. Os laços de etnicidade podem ocasionar pontos de divergência entre os grupos que compõem uma realidade multicultural, pois, em geral, estão relacionados aos fatores que diferenciam um grupo étnico de outro, o que poderia levar a julgamentos de superioridade de um grupo frente a outro. Nos casos de diversidade cultural, para evitar conflitos, é recomendável que se fale em identidades. O conceito de identidade permite a construção de um indivíduo que some em si características pertencentes aos diferentes grupos étnicos, pois, dessa forma, será possível manter os traços culturais de todas as etnias em contato.

O uso do termo identidade ganhou força nas últimas décadas em função da globalização e do desenvolvimento das tecnologias que permitem a comunicação rápida, quase instantânea, entre indivíduos que estão em todas as partes do mundo. Assim, as identidades e os aspectos culturais tornaram-se cada vez mais híbridos e diversos.

1.4.1 As cidades-gêmeas

A fronteira, do ponto de vista geográfico e político, é demarcada por uma linha imaginária, porém fixa e delineada por pontos de georreferenciamento que obedecem a decisões entre os governos de cada país. A partir da linha de Fronteira Internacional é delimitada uma área denominada Faixa de Fronteira, criada pela Lei 6.634, de 2 de maio de 1979. Segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a faixa de fronteira:

[...] compreende uma faixa interna de 150 km de largura, paralela à linha divisória terrestre do território nacional, considerada área indispensável à Segurança Nacional onde é vedada, sem o prévio assentimento do órgão federal competente, a prática dos atos referentes a: concessão de terras, aberturas de vias de transportes e instalação de meios de comunicação; construção de pontes, estradas internacionais e campos de pouso; estabelecimentos ou exploração de indústrias que interessem à Segurança Nacional. O Departamento de Documentação e Informação, da Diretoria de Geociências do IBGE promove, anualmente, a atualização do Cadastro dos Municípios Brasileiros em Faixa de Fronteira, com base na divisão territorial do Brasil vigente à época. Este cadastro é composto de informações sobre a identificação do município, com o código geográfico e nome, e sobre sua classificação dentro da Faixa, tais como: fronteiriço, com área parcial ou totalmente na Faixa, bem como de referência da sede à linha de divisa e ao limite interno da Faixa.

De acordo com a definição apresentada, quase todos os municípios do estado de Roraima encontram-se situados em faixa de fronteira e esta é uma das grandes razões que inclui o Estado em ações de segurança nacional. A faixa de fronteira é delimitada a partir da linha divisória terrestre nacional e nesta linha estão localizados nove dos quinze municípios roraimenses. Destes nove municípios, apenas dois apresentam ligações com cidades dos países vizinhos que são Pacaraima e Bonfim, que possuem acesso às cidades de Santa Helena de Uairén e de Lethem, respectivamente.

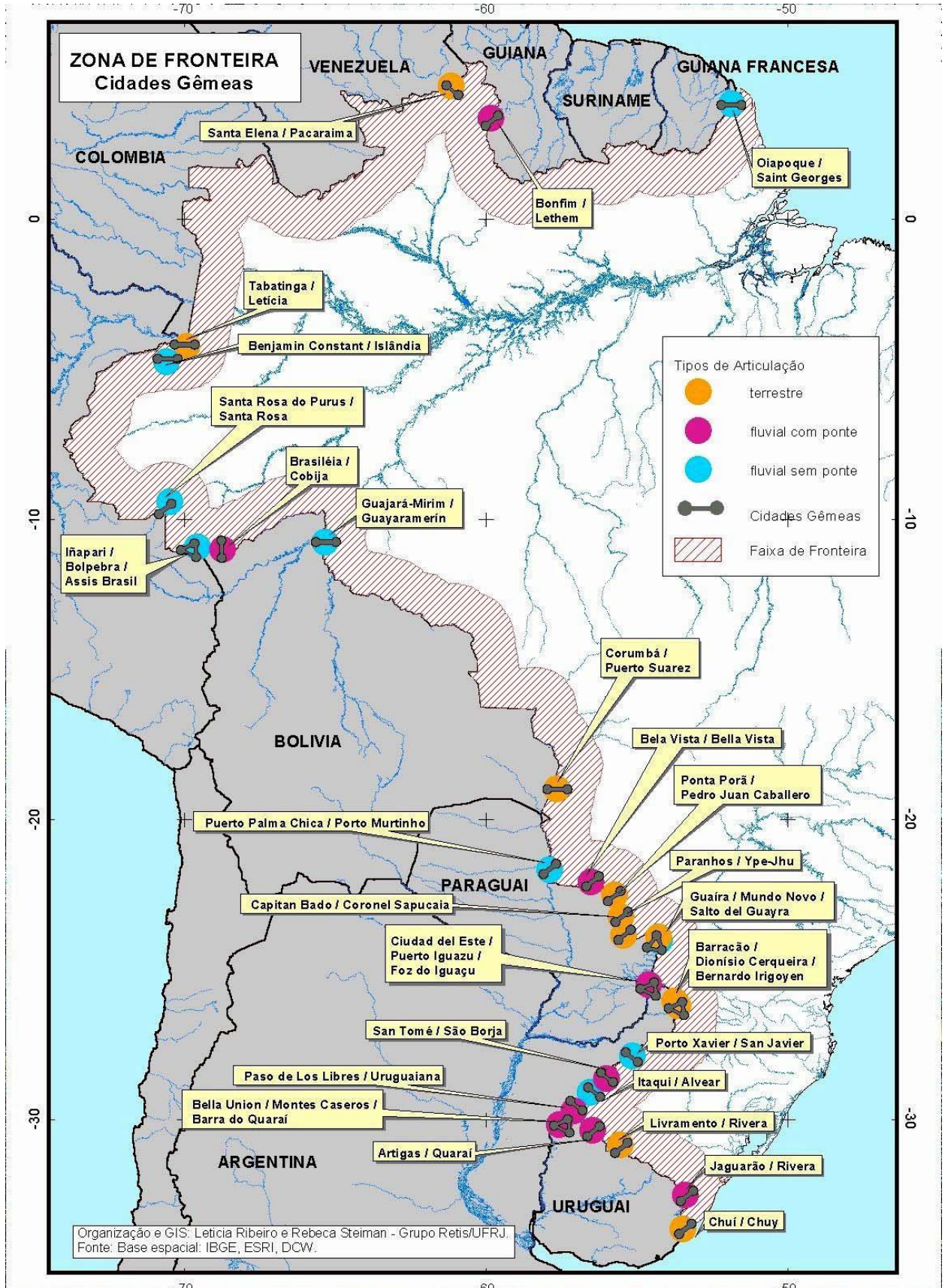
Outro conceito frequentemente citado em pesquisas que trataram de áreas de fronteira internacional é zona de fronteira. A zona de fronteira é constituída pelo somatório das faixas de fronteira existente ao longo da linha divisória internacional em ambos os lados da fronteira. Nessas zonas observam-se diferentes tipos de ações dos governos dos países fronteiriços; essas ações podem variar desde a instalação de unidades militares de defesa até ações de povoamento ao longo da linha de fronteira.

Ao longo da linha divisória terrestre internacional, podem ocorrer áreas habitadas em ambos os lados da fronteira, e, neste caso, surgem as chamadas *Cidades-Gêmeas*, que são áreas onde ocorre a conurbação ou semiconurbação entre as localidades vizinhas e que existe uma maior possibilidade de convivência entre os moradores. As ligações entre as cidades-gêmeas podem se dar por via terrestre, via fluvial ou via marítima, e, nestes dois últimos casos a ligação pode ser por ponte ou por meio de embarcações.

Seguindo as definições acima, as cidades de Pacaraima/Santa Helena de Uairén e de Bonfim/Lethem constituem pares de cidades-gêmeas. As cidades-gêmeas são as que, além de estarem em área de fronteira internacional, possuem inter-relação cotidiana entre seus residentes, em razão da existência de meios de acesso entre os dois lados da fronteira.

O mapa 4, seguinte, apresenta todas as cidades-gêmeas que o Brasil possui com os países fronteiriços e o tipo de ligação existente entre elas. Com relação a Roraima cabe afirmar, segundo relatos da população e confirmados pelo exército, que existe trânsito de pessoas mesmo nas áreas onde os núcleos populacionais não são próximos. Este trânsito é constituído essencialmente por populações indígenas que tiveram seus territórios tradicionais divididos pelos colonizadores europeus.

Mapa 4: Zona de Fronteira: Cidades-gêmeas



1.4.2 Fronteiras linguísticas e contato linguístico

Estudos sobre as fronteiras linguísticas e os efeitos do contato linguístico, nas línguas e nas populações envolvidas, são construídos em uma base interdisciplinar, pois a situação de contato entre línguas é um fenômeno psicológico e sócio-cultural. De tais estudos participam pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento científico, quais sejam, geógrafos, etnógrafos, historiadores, juristas, sociólogos, educadores e linguistas.

Estudar a situação de contato linguístico e seus efeitos em cada língua contribui para a compreensão da história das línguas e da cultura dos povos que se encontram em contexto de fronteira internacional e cultural. Assim, o processo de formação do território e de sua população, de acordo com a literatura e com os exemplos históricos, e incluímos aqui o caso específico de Roraima, pode ser determinante na construção das fronteiras linguísticas. Faulstich (2001) faz a seguinte afirmação sobre a constituição das fronteiras políticas e suas implicações na formação das fronteiras linguísticas: “Le facteur le plus important a découlé de la disparition de l’unité culturelle et politique que l’empire assurait à toutes ses provinces, car la fixation des frontières politiques a déterminé la naissance de frontières linguistiques.”⁴

As fronteiras linguísticas, em geral, sofrem modificações no processo de determinação das fronteiras políticas, pois a delimitação dos marcos desta fronteira pode dividir grupos étnicos e culturais em duas ou mais partes ou colocar dentro de uma mesma fronteira política grupos que usam línguas diferentes. Em ambos os casos, ocorrerão modificações nas fronteiras linguísticas, pois um mesmo grupo étnico, ao ser dividido, por exemplo, entre dois países, cada parte pode ser obrigada a aprender línguas diferentes, e, no caso da inclusão em um mesmo espaço político de etnias diferentes, pode obrigá-las ao aprendizado de uma mesma língua por ambas as etnias.

Roraima, como descrito até aqui, é um espaço de convivência de diversas línguas pertencentes a diferentes povos de famílias linguísticas. E durante o processo de delimitação das fronteiras políticas, realizada pelos colonizadores europeus, ocorreram modificações nas fronteiras linguísticas e étnicas, que existiam antes do período de colonização da região. Algumas comunidades indígenas que habitavam a região foram divididas por fronteiras internacionais, por exemplo, uma comunidade da etnia Macuxi, situada em Pacaraima, está

⁴ "Um fato importante que resultou no desaparecimento da unidade cultural e política que o império garantia a todas as províncias, foi a definição das fronteiras políticas, pois determinou o nascimento de barreiras linguísticas."

parte em território brasileiro e parte em território venezuelano, e o acesso mais fácil a esta comunidade é seguindo por estradas venezuelanas. A mesma situação ocorre com comunidades Wapichanas divididas entre o Brasil e a República Cooperativista da Guiana e comunidades Ingarikós divididas pela tríplice fronteira Brasil-Venezuela-República Cooperativista da Guiana. Ainda, simultaneamente, coexistem as fronteiras culturais e linguísticas dentro do próprio território brasileiro, como por exemplo, a convivência, dentro de uma mesma região, de comunidades indígenas formadas por diferentes etnias falantes de línguas indígenas distintas, como os casos da Terra Indígena Raposa Serra do Sol e da Região da Serra da Lua que agrupam os povos Macuxi, Taurepang, Ingarikó e Wapichana.

Dessa forma, é possível traçar um paralelo entre a afirmação feita por Faulstich, em 2001, citada anteriormente, e a realidade linguística de Roraima, especialmente em relação às populações indígenas que vivem no estado. Os diferentes grupos indígenas que viviam na América do Sul, desde tempos remotos, tiveram seus territórios divididos entre os colonizadores, o que os forçou ao aprendizado das línguas difundidas por diferentes colonizadores. Historicamente, ocorreu uma tentativa por parte destas comunidades de não aprenderem a língua do colonizador, mas, aos poucos, essas comunidades foram assimilando a língua do colonizador e hoje muitas delas têm a língua tradicional de seu povo como segunda língua ou até mesmo não utilizam a língua indígena.

O Brasil, assim como as demais colônias da América, recebeu mão-de-obra “importada” de outras colônias, por isso o quadro de diversidade étnica, cultural e linguística foi ampliado, porque unificou, em um mesmo espaço político, as diferentes etnias indígenas, os colonizadores, os africanos, que vieram como mão-de-obra escrava, e todos os imigrantes estrangeiros que viram neste país um refúgio seguro ou uma chance de progresso financeiro.

Em Pereira (2007), observa-se a seguinte afirmação sobre a diversidade linguística/cultural existente na fronteira Brasil-Guiana:

Conforme aponte, os conflitos externalizados nas relações interétnicas e intra-étnicas naquela fronteira impõem-se à observação etnográfica em sutis situações do dia-a-dia, em microrrelações do cotidiano que expressam o estranhamento da ordem cultural do “outro”. (...) A integração social desses povos que vivem na fronteira não está posta em xeque por causa desses conflitos, ou do efeito da fricção interétnica, que, no interior de cada Estado-nação, e entre eles, pode surgir. Longe de inviabilizarem a integração social entre grupos étnicos diferentes ajudam a construir e revitalizar suas identidades étnicas e nacionais. (p.357)

De acordo com esta afirmação de Pereira, a diversidade de línguas e culturas não acarretou nenhum empecilho para a integração dos diferentes grupos à região do Bonfim,

antes estes agrupamentos procuraram construir uma integração entre os seus participantes, desenvolvendo formas de comunicação e de intercompreensão, próprias a estas comunidades. A tentativa de integrar realidades culturais diversas possibilita o surgimento de sistemas híbridos nos âmbitos: cultural, linguístico e social.

As fronteiras linguísticas não podem ser delimitadas apenas pela localidade onde residem os grupos étnicos e culturais, pois seus limites são subjetivos e podem variar de acordo com o contexto no qual o falante está inserido. Em Moore (2006, p.8), encontra-se a seguinte afirmação sobre os limites das fronteiras linguísticas: “les frontières entre les langues sont, de fait, largement subjectives, et dépendent de nombreux facteurs, en particulier des représentations qu’ en ont locuteurs à certains moments de leur histoire⁵”.

As fronteiras linguísticas podem tornar-se tênues ou serem acentuadas em ambientes onde convivem falantes de diferentes línguas, como ocorre nas escolas de Bonfim. O reforço ou apagamento dessas fronteiras dependerá simultaneamente de atitudes da comunidade e do posicionamento de cada falante. Em contextos plurilíngues, a comunidade e, principalmente, os falantes bilíngues, atribuirão uma função e um estatuto a cada língua.

Nas escolas do município de Bonfim, por serem escolas brasileiras, a língua oficial e de trabalho é a Língua Portuguesa, porém é possível, e até certo ponto comum, observar situações de diálogos em Língua Inglesa, língua de comunicação cotidiana de uma parcela da população, bem como indivíduos bilíngues em Português/Inglês, neste caso, pode-se afirmar que ocorreu um apagamento na fronteira entre falantes. A situação inversa ocorre em relação às línguas indígenas, pois apesar de a população municipal ser constituída por grande quantitativo de indígenas, é muito raro presenciar, como citado anteriormente, algum diálogo em língua indígena no espaço escolar ou indivíduos assumirem com facilidade ser falantes de língua indígena.

De acordo com o exposto até aqui, a análise das fronteiras linguísticas, em contextos de diversidade como o que ocorre em Bonfim, deve ultrapassar o espaço geográfico no qual uma língua é utilizada. As fronteiras devem também ser analisadas do ponto de vista do uso, ou da negação de uso, de uma determinada língua em determinados espaços sociais, quais os fatores que levam às escolhas da comunidade e dos indivíduos e quais os efeitos que o contato linguístico ocasiona nas línguas e nos falantes.

No capítulo seguinte serão apresentados os métodos e objetivos delineados para o desenvolvimento e recolha de dados que possibilitaram a construção da tese aqui apresentada.

⁵ "As fronteiras entre línguas são, de fato, em grande parte subjetiva, e dependem de muitos fatores, particularmente das representações que os falantes têm de certos momentos de sua história."

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE PESQUISA

2.1 OBJETO DE ANÁLISE

Apesar de reconhecer a diversidade linguística de Bonfim, esta pesquisa tem como foco o ensino da Língua Portuguesa, em contexto de multilinguismo, a sujeitos plurilíngues. O termo diversidade linguística é utilizado nesta tese com o sentido ampliado, o da convivência em um mesmo espaço geográfico e social das diferentes línguas.

A tese em estudo constata que o ensino proficiente de uma língua em contexto de multilinguismo, em âmbito social, e de plurilinguismo, em âmbito individual, exige formação específica dos professores e a formulação de política linguística por parte do poder público competente para que a aprendizagem da língua oficial se fixe como língua de comunicação e que as línguas em contato não sejam assimiladas.

Entende-se que um contexto de multilinguismo ocorre na sociedade em que mais de uma língua é utilizada pela comunidade falante. Por sua vez, um sujeito é plurilíngue quando possui em seu repertório linguístico mais de uma língua, e, nesse caso, considera-se plurilíngue não apenas aqueles que possuem proficiência, oral e escrita, em diferentes línguas, mas também aqueles indivíduos que possuem habilidade de compreensão oral em outra língua.

Frequentemente os professores e gestores das escolas do município Bonfim relatam que alunos, crianças ou adultos, chegam ao espaço escolar sem falar “uma palavra em Português”. Esses alunos falam línguas indígenas, na maioria o Wapichana ou o Macuxi, ou falam uma língua estrangeira, no caso específico de Bonfim, a Língua Inglesa. Também é frequente o relato de alunos bilíngues e, nesses casos, que falam a Língua Portuguesa e outra língua que compõe o quadro linguístico de Bonfim.

Neste panorama linguístico, são necessárias medidas sociais e legais que permitam a manutenção da diversidade de línguas e culturas e o ensino proficiente da Língua Portuguesa, principalmente para os que falam línguas minoritárias, quer minorias étnicas, como os indígenas, quer minorias formadas por grupos de imigrantes, como os guianenses em Bonfim.

2.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo principal que norteia a presente pesquisa é analisar a situação de diversidade linguística nas escolas do município de Bonfim e propor ações de planejamento linguístico. Para isso, seguir-se-ão as diretrizes de política linguística para a não-assimilação, que permitam o ensino proficiente da Língua Portuguesa, bem como a manutenção da diversidade de línguas e culturas com que convivem os estudantes no referido espaço escolar. A seguir são listados objetivos específicos que serão contemplados na pesquisa, a saber:

- Construir o panorama linguístico das escolas da sede do município de Bonfim, considerando as línguas, e não os falares locais, que possam embasar a proposição de ações de política linguística;
- Propor um planejamento linguístico para as escolas do município de Bonfim, seguindo os parâmetros da Política de não-assimilação das línguas minoritárias, que possibilite a aprendizagem proficiente da Língua Portuguesa por todos os alunos das referidas escolas;
- Elaborar cursos para a formação e aperfeiçoamento de professores de língua da rede de ensino municipal, considerando a diversidade linguística local, como base nos dados levantados e analisados nesta pesquisa.

2.3 MÉTODOS DE PESQUISA

Os métodos de levantamento e análise de dados propostos pela *etnografia* são os mais adequados para alcançar o objetivo da pesquisa proposta. Considera-se aqui que o método etnográfico une as vertentes quantitativas e qualitativas da pesquisa sobre as línguas, porque permite o uso de informações documentais. São considerados como fontes documentais da pesquisa etnográfica os documentos históricos tais como, relatórios e registros de viagens, a legislação referente ao tema da pesquisa e as informações relatadas pelos indivíduos da comunidade onde ocorre a pesquisa. Dessa forma, a etnografia permite a construção ou reconstrução da história linguística local e a compreensão das funções atribuídas a cada língua que compõe o quadro de diversidade de línguas encontrado em Bonfim.

Para atingir os objetivos relacionados na seção anterior, e, em especial, por ter como objetivo principal a análise da diversidade linguística e a proposição de um planejamento linguístico para as escolas do Município de Bonfim, o primeiro passo é compreender como se processa esta diversidade linguística e que função social tem cada língua falada na sociedade em estudo. O panorama linguístico descrito durante a pesquisa oferecerá dados consistentes para a elaboração de uma proposta de planejamento linguístico. Na recolha e análise dos dados, serão utilizados os métodos propostos pela etnografia pelas razões expostas no início deste capítulo.

A etnografia, segundo Hammersley & Atkinson (1994, p.15), é um método de investigação social que trabalha com uma gama maior de fontes de informação, sendo a reflexão sobre os dados coletados um dos passos principais da pesquisa etnográfica. É um método de pesquisa classificado por diversos autores como sendo um método holístico. Assim, o pesquisador teria os elementos necessários para a descrição e compreensão do funcionamento dos aspectos culturais de uma sociedade.

Uma das premissas da etnografia é que o fato em análise seja observado *in loco* para que o pesquisador possa conviver e interagir com a comunidade na qual tal fato estudado ocorre. O método etnográfico fornece ao pesquisador um conjunto de informações densas resultantes da observação participativa e da análise de dados recolhidos durante a pesquisa. Esse conjunto de informações dará ao pesquisador condições de refletir sobre o objeto pesquisado à luz dos pressupostos oferecidos por sua base teórica. Assim sendo, será possível confirmar as hipóteses iniciais ou propor soluções para a questão em análise.

A pesquisa etnográfica, de acordo com a literatura, possui três ações principais, a saber:

- i) *observação ou trabalho de campo*, etapa na qual o pesquisador deverá conviver com a comunidade e recolher informações sobre a questão em análise;
- ii) *comparação* do fato em estudo com teorias sobre o objeto da pesquisa e sobre a comunidade observada;
- iii) *contextualização* geográfica, histórica, política, legal e social, tanto do fato pesquisado quanto da população em análise.

Em ambientes de diversidade linguística, como ocorre nas escolas em Bonfim, os métodos de pesquisa propostos pela etnografia, citados acima, garantem ao pesquisador as

informações necessárias para a construção do panorama linguístico, bem como a compreensão dos fatores ligados à tríade língua/cultura/identidade.

Seguindo as linhas gerais do método etnográfico, nesta pesquisa procurou-se observar a comunidade em estudo por meio da recolha do maior número de informações sobre o comportamento dos indivíduos frente à diversidade linguística com a qual a comunidade convive. É fato que a convivência, as conversas e entrevistas com professores e autoridades das Secretarias Estadual e Municipal de Educação foram de grande importância para a análise dos dados de cunho quantitativo, pois possibilitaram uma compreensão qualitativa das informações coletadas nos questionários.

Com base no que foi exposto, as etapas da pesquisa descrita aqui foram:

- i) levantamento do maior número possível de informações relativas ao processo de construção territorial e populacional do estado de Roraima e do município de Bonfim, bem como informações atualizadas sobre o referido espaço geográfico. Para isso, fez-se a leitura de documentos históricos, de teses e dissertações sobre Roraima e o Norte do Brasil, de documentos construídos pelo IBGE e de informações obtidas em entrevistas e conversas com os municípios de Bonfim;
- ii) observação participativa nos espaços sociais do município de Bonfim, com enfoque especial às escolas da sede do Município. Nessa fase foram observadas e analisadas as situações de interação linguística entre os indivíduos, considerando a língua utilizada, o espaço social de interação e os sujeitos envolvidos. Nas escolas, observou-se as aulas das diferentes disciplinas, em especial às de Língua Portuguesa, e, com participação nos horários de recreação com o objetivo de verificar o uso das línguas por alunos e professores;
- iii) levantamento sobre a legislação educacional, referente ao ensino de línguas, no âmbito nacional, estadual e municipal, que será fundamental para a análise do sistema escolar e para a construção da proposta de planejamento linguístico para as escolas de Bonfim;
- iv) aplicação de questionários aos alunos, professores e gestores das escolas da sede do município de Bonfim, com a finalidade de construir o panorama linguístico do referido espaço escolar, descrevendo as línguas faladas pelos familiares dos discentes e os possíveis contatos linguísticos;
- v) sistematização, análise e comparação das informações coletadas com a finalidade de construir uma síntese de todas as informações obtidas e com os dados, dessa forma,

dar suporte à proposta de planejamento linguístico para as escolas do município de Bonfim.

Os questionários, citados no item iv, foram elaborados para três segmentos da unidade escolar: discentes, docentes de Língua Portuguesa, e gestores. Quanto ao questionário destinado à unidade escolar, apresentado no APÊNDICE A, buscou-se obter dados referentes à escola, ao corpo docente e ao discente, e dados sobre o tratamento dispensado à diversidade linguística na escola. No questionário respondido pelos professores de Língua Portuguesa, no APÊNDICE B, procurou-se adquirir informações linguísticas e saber sobre a formação profissional deste grupo de professores. No questionário aplicado aos discentes, no APÊNDICE C, buscou verificar a língua, ou as línguas, utilizada(s) pelo aluno e por sua rede familiar e conhecer o valor que atribuem a cada língua usada.

A análise de cada etapa da pesquisa e o cruzamento dos resultados encontrados permitiu construir um panorama linguístico das escolas da sede do município de Bonfim, que, por sua vez, representam a realidade linguística da sociedade que envolve o espaço escolar. E, como foi dito anteriormente, foi possível à luz da política linguística de não-assimilação, selecionar quais são as ações efetivas para a manutenção de diversidade de línguas e de culturas e para o ensino proficiente da Língua Portuguesa.

Os questionários utilizados, os gráficos originados da aplicação dos questionários e o panorama linguístico das escolas da sede do município de Bonfim estão anexados nos apêndices desta tese.

Com base nas informações coletadas e analisadas, construiu-se o panorama linguístico das escolas o qual serviu de base para o planejamento educacional que poderá regulamentar o ensino e a aprendizagem da(s) língua(s) nas escolas da rede municipal de Bonfim.

A discussão e determinação de estratégias que possibilitem a gestão das línguas que coexistem em um mesmo espaço geográfico são alvo dos estudos de Política Linguística. Com vistas a embasar a discussão sobre quais as possibilidades de promover e difundir uma língua em um espaço de plurilinguismo, como o que é encontrado no município de Bonfim, sem que esta difusão implique na anulação das demais línguas que compõem o panorama linguístico da região, é necessário, antes, rever alguns conceitos como: Política Linguística, Língua Vernacular, Língua Histórica, Multilinguismo, Plurilinguismo e Interlíngua, Língua Materna, Primeira Língua e Língua Primeira, Língua Estrangeira e Segunda Língua.

CAPÍTULO 3: CONCEITOS ESSENCIAIS PARA UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA

3.1 POLÍTICA LINGUÍSTICA: CONCEITUAÇÃO E HISTÓRIA

Em diferentes momentos da história da humanidade, a língua foi utilizada como instrumento de dominação ou de concretização da dominação de um povo sobre outro, por isso a proposição “Língua é poder” é muito citada na literatura de diversas áreas do conhecimento. Ao estudar a história da humanidade, observa-se que os povos “conquistadores” impuseram aos povos “conquistados” suas culturas, leis e línguas. Dessa forma, é possível inferir que os grandes impérios e colonizadores utilizaram-se desse “instrumento” de dominação, aplicaram ações políticas para difundir suas línguas e, assim, garantir a dominação. É possível deduzir, então, que estes grandes impérios da antiguidade praticavam o que hoje chamamos de Política Linguística.

Na atualidade, o processo crescente de globalização, com a formação de blocos econômicos, conduz à convivência entre indivíduos oriundos de línguas e culturas diferentes, provocando, por vezes, o surgimento de conflitos sociais entre diferentes grupos linguísticos. O tratamento dispensado à diversidade também sofreu mudança ao longo da história da humanidade. Se antes a ideia de homogeneização era predominante, hoje, a visão de manutenção da diversidade é difundida e estimulada socialmente. As questões que envolvem a diversidade linguística e cultural tornam-se, então, um ponto relevante, que não pode mais ser negado e que merece atenção de todas as ciências que trabalham com o desenvolvimento humano no âmbito biopsicossocial.

A Linguística sempre teve como objeto principal de estudo a estrutura das línguas e a descrição dos sistemas linguísticos. As relações entre língua e sociedade surgem anos após a constituição da Linguística como ciência, com a possibilidade de estudar as situações de diversidade de línguas e os efeitos desta diversidade na comunidade e na própria língua. Para Calvet (1993, p.2), a inclusão das relações entre língua e sociedade como objeto de estudo da linguística e o desenvolvimento da Sociolinguística possibilitaram aos linguistas a análise das situações de diversidade linguística e o surgimento de um novo campo de atuação: a Política Linguística. Com esse ponto de vista, porém, Calvet deixa evidente que a Política Linguística

é objeto primordial da sociolinguística. De nossa parte, a Política Linguística é mais abrangente, porque diversidade linguística se inscreve em um espaço maior que o nacional, atingindo mesmo estados internacionais que têm língua em comum (cf. FAULSTICH, 2006, pp.181-206).

Muitos trabalhos e questões sobre políticas voltadas para as minorias étnicas foram apresentados e discutidos nas últimas décadas. Um dos direitos mais discutidos, que cabem às minorias étnicas, foca, em especial, a manutenção da cultura. Cultura é entendida nesse trabalho como o conjunto de todos os saberes possuídos por todos os grupos étnico-linguísticos desde a organização social, o uso das línguas, a forma com a qual lidam com os processos de identidade, religião e hábitos da vida.

As ciências humanas, entre elas a Linguística e, em especial, as decisões de Políticas Linguísticas tratam dos direitos dos povos com vistas a que todos tenham o conhecimento proficiente da língua oficial, mas também das línguas minoritárias ou locais. No cerne, as políticas linguísticas procuram desenvolver ações que permitam a convivência da língua oficial com as línguas faladas pelas minorias linguísticas, ou, de forma inversa, desenvolver ações que causem a total assimilação das minorias em função da formação de uma única língua, o que poderia levar à formação de uma única identidade nacional. Essa aspiração tem sido gradualmente abandonada, em razão do crescente entendimento de que a manutenção da diversidade, tanto em sentido biológico como em sentido social, deve ser sustentada.

É cada vez maior o número de ações que aproximam e possibilitam a convivência das línguas das minorias, étnicas ou não, com a língua oficial de um determinado país. Um exemplo claro, e bastante discutido na literatura, são os países que fazem parte da União Europeia, doravante UE. Desde o início da implantação da UE, os países que fazem parte deste bloco econômico vivenciam um aumento da migração interna e, conseqüentemente, a mútua convivência entre as línguas faladas em cada país integrante da EU. Esta diversidade de línguas obrigou a Comunidade dos Países da União Européia a desenvolver ações e produzir uma legislação vasta e variada para tratar da gestão de línguas em todos os espaços sociais e, em especial, a gestão das línguas envolvidas no ambiente escolar.

Para Calvet (1999, p.154-155), Política Linguística é “o conjunto das escolhas conscientes efetuadas no domínio de relação entre língua e vida social, e mais particularmente entre língua e vida nacional”.

Para Corson (1999, p.4) os objetivos da Política Linguística são: “to identify the languages problems that the school has, and to then find and agree on solutions to those language problems⁶.”

Por sua vez, Armendáriz (2000, p. 144) declara que: “Una política lingüística, en tanto es una combinación de normativas y consenso que establecen instituciones de poder que están por encima de las partes, supone el ordenamiento de una práctica y la elaboración de cuerpos normativos y propositivos.⁷”

Rodrigues, M. (2004, p. 108) sobre política da língua afirma que:

As políticas de língua representam o exercício do poder político em termos de influência do comportamento linguístico de uma comunidade. Internamente, a determinação por meio de leis e regulamentações, do uso de uma ou mais línguas em determinados domínios como a administração, o ensino, os tribunais, constitui uma política ou planificação de estatuto.

Com base nas definições, conceitua-se Política Linguística como um conjunto de determinações governamentais sobre a língua, ou línguas, na relação destas com a sociedade, visando ou a alteração ou a manutenção do comportamento linguístico de uma comunidade mediante tomada de posição. O conjunto de determinações inclui instrumentos legais de normatização como leis, decretos e portarias que atuarão nos diversos espaços, primordialmente naqueles em que se dá a convivência de diferentes línguas.

De uma forma ou de outra, uma política linguística é definida em um plano de ideias que, para tornar-se real, precisa ser colocada em prática. Surge, então, a necessidade de planejar a execução das decisões políticas definidas nos instrumentos legais como ações executáveis. O conjunto de decisões constitui um Planejamento Linguístico, como operacionalização das políticas linguísticas, tendo na base um conjunto de ações que permitirá a concretização da política, ou das políticas, proposta para agir sobre determinada língua ou sobre um grupo de línguas.

O planejamento linguístico pode ser restrito a uma única língua, caso em que se insere a proposição de sistema de escrita para uma língua ágrafa. Mas também pode atuar sobre um grupo de línguas e em suas inter-relações com e na sociedade envolvente, como, por exemplo,

⁶ “Os objetivos de uma política linguística são identificar os problemas linguísticos que a escola tem, e, em seguida, encontrar e chegar ao acordo sobre soluções para esses problemas linguísticos.”

⁷ “Uma política linguística, é uma combinação de normas consensuais e instituições consolidadas de poder que estão acima das partes envolvidas, e que pressupõem a organização da prática e a elaboração de corpos normativos e propositivos.”

no processo de oficialização de uma língua, que pode ser ilustrado com a oficialização do Português no Timor Leste.

O planejamento linguístico deve acolher as necessidades da população a ser atendida, contar com a formulação de leis e, ainda, contar com a participação do poder legislador. A esse respeito Faulstich (1998, p. 248) assim se posiciona:

Por visar à harmonização linguística, a planificação deverá resultar de um consenso social para que seja bem-sucedida. Normalmente, a planificação decorre de um esforço conjunto para o estabelecimento de uma política linguística nacional. Nesse sentido, nós podemos dizer que a planificação é regulamentada pelas disposições jurídicas que, em matéria de língua, acabam por se constituir em um conjunto de regras legisladoras.

De Corbeil (1980, pp. 112-115), extraíram-se três requisitos básicos para o alcance do planejamento linguístico:

- a) Conhecimento da realidade sociolinguística: descrever a realidade linguística da comunidade e conhecer suas necessidades;
- b) Estabelecer o alvo a ser alcançado: selecionar políticas fundamentadas na teoria e na realidade linguística em questão;
- c) Formular estratégias: ações que permitirão alcançar o alvo planejado.

Na literatura específica sobre a política linguística, em especial naquela produzida em Língua Inglesa, duas expressões procuram traduzir o que é política linguística: *policy language* e *politics language*. No entanto, ao analisar os textos originais, fica evidente que há apenas uma diferença sutil entre os conceitos em Inglês, e que na tradução para o Português ficam com sentido incompleto. O primeiro – *policy language* – está associado a ações de controle de uso das línguas na sociedade como um todo, como exemplo podemos citar o controle de uso de itens lexicais identificados como estrangeirismos e também a determinação da língua a ser utilizada como língua de trabalho em uma instituição. O segundo termo – *politics language* – refere às relações entre língua(s) e o uso social, incluindo determinações sobre forma e *status* da língua em questão. Em geral, consideram as necessidades apresentadas por determinada parcela da comunidade. Serve de exemplo a Lei de LIBRAS que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Lei 10.436 de 24 de abril de 2002).

As políticas linguísticas podem partir de decisões do governo para a sociedade, como decisões tomadas com base em estratégias governamentais. É o caso da implantação do

Mercosul , que, por força de dispositivo legal, instituiu o ensino da Língua Espanhola como língua estrangeira preferencial nas escolas brasileiras, atendendo assim a uma demanda do Bloco Político Econômico. Outro caminho possível é aquele em que a comunidade se organiza e “força” a criação de uma legislação que seja favorável à demanda social. Serve de ilustração o reconhecimento do Mirandês como língua oficial de Portugal, no papel de segunda língua.

No Brasil, uma ação já mencionada anteriormente e que pode ser classificada como parte de uma política linguística, mesmo que de forma implícita, está relacionada ao reconhecimento da LIBRAS como língua de comunicação e ensino para as comunidades surdas. Cabe lembrar que este reconhecimento não exclui a necessidade de os surdos utilizarem a Língua Portuguesa, mesmo que seja apenas na forma escrita. Como parte do planejamento linguístico para a LIBRAS, a lei torna obrigatória a inclusão da disciplina LIBRAS em todos os cursos de licenciatura e incentiva a formação de intérpretes – tanto de LIBRAS para Português quanto de Português para LIBRAS – e de professores de língua de sinais.

Revedo os trabalhos publicados por Einar Haugen, Charles Ferguson e Joshua Fishman, entre os anos de 1959 e 1980, que compõem o arcabouço inicial, e a mola-mestre para as pesquisas que envolvem a gestão de línguas em situações de diversidade linguística, o risco de desaparecimento de línguas e a promoção e a manutenção de línguas faladas por minorias.

Decorrentes dos primeiros trabalhos sobre política linguística ficaram como herança as expressões Planejamento do *Corpus* e Planejamento do *Status*, que querem dizer que as línguas poderiam ser modificadas nos dois aspectos: *corpus* – que inclui aspectos relacionados à língua – e *status* – que inclui as alterações relacionadas à sociedade.

Em sua segunda proposta de planejamento linguístico, Haugen (*apud* CALVET 2007, p.30-31) amplia seu primeiro modelo cruzando o plano do *status* e do *corpus* com os planos da forma e da função.

Observa-se que os modelos iniciais de planejamento linguístico foram elaborados visando a solucionar questões de língua de forma isolada, sem contemplar as situações de multilinguismo. Charles Ferguson, o primeiro a refletir sobre o quadro de diversidade linguística, em artigo publicado em 1970, intitulado *The role of arabic in Ethiopia: a sociolinguistic perspective*⁸, classifica as línguas em três categorias, a saber, línguas

⁸ O papel do árabe na Etiópia: uma perspectiva sociolinguística

majoritárias, línguas minoritárias e línguas especiais; cinco tipos de língua: língua vernácula, língua padrão, língua clássica, *pidgin*, crioula e sete funções: gregária, oficial, veicular, ensino, religiosa, internacional e objeto de ensino. Seguindo esta especificação, Ferguson propõe a seguinte esquematização para delinear o perfil linguístico de uma comunidade, onde L=Línguas; Lmaj = Línguas majoritárias; LMin = Línguas minoritárias e LSpec Línguas especiais:

$$L=L_{maj} + L_{Min} + L_{Spec}$$

O método proposto por Ferguson apresenta três fases: a identificação das línguas e a classificação dessas nas três categorias de língua, a aplicação da fórmula especificando o tipo e a função da língua na sociedade e, por fim, a nomeação de cada língua pertencente ao quadro. Assim, constrói-se o quadro linguístico da comunidade, o que possibilitando a análise da situação e construção das propostas de ações de política linguística para alcançar as alterações pretendidas.

As ações do planejamento linguístico, baseadas neste modelo, visam à mudança de categoria de uma língua, ou grupos de línguas, e, para tanto, os níveis de intervenção incluem a função da língua, o prestígio desta na sociedade, o incentivo à aquisição e ao ensino, a padronização da escrita, da ortografia, a escolha da variante a ser adotada em documentos oficiais, a estrutura linguística – sintaxe, léxico, fonologia – e a modernização da língua, ou das línguas, em que será considerado o desenvolvimento do vocabulário para preencher lacunas lexicais e desenvolvimento de novas formas para o uso no discurso.

Estudos recentes apontam três áreas principais de atuação para as políticas linguísticas: políticas de difusão de línguas, políticas de ensino de línguas e a normatização ou prescrição de línguas, como descritos por Spolsky (2003, pp.66-67). Essas áreas podem atuar de forma conjunta, sendo a segunda uma das ações mais utilizadas para alcançar o objetivo de difundir uma determinada língua para além de suas fronteiras.

As políticas de difusão de línguas podem ocorrer interna ou externamente a um determinado espaço geográfico. Como exemplo de casos de difusão interna de línguas apresenta-se o ensino de Língua Portuguesa em Timor Leste, a oficialização de línguas indígenas no município de São Gabriel da Cachoeira/AM/BR e o ensino de línguas indígenas nas escolas de comunidades indígenas. Quanto à difusão externa de línguas, existem programas de institutos, tais como, o Cervantes e o Goethe, que visam ao ensino de língua fora de seus domínios oficiais.

As políticas de ensino de línguas podem abarcar desde o ensino da forma padrão da língua oficial, até o ensino de língua com fins religiosos e culturais, o ensino de línguas minoritárias, para sua manutenção, e o ensino de línguas de comunicação internacional.

As políticas de normatização e prescrição de línguas, como parte de um planejamento linguístico, podem atuar no estabelecimento da forma ortográfica, do controle de neologismos e de empréstimos linguísticos e na determinação dos espaços de uso de uma língua. A normatização linguística, de acordo com a conceituação de Faulstich (1998, p. 259) leva “em consideração a(s) gramática(s) da língua em relação imediata com os usos que se fazem dela; trata-se da língua em funcionamento para os fins de comunicação escrita e oral”.

Calvet (1993 e 1999) apresenta outras duas formas de gestão de línguas em situação de plurilinguismo: *in vivo* e *in vitro*⁹. A gestão *in vivo* é aquela que surge nas situações de uso das línguas, a própria comunidade linguística “resolve” os problemas que surgem no contato das diferentes línguas, quer dizer, é uma gestão de línguas baseada nas práticas sociais. O autor classifica como ações *in vivo* o surgimento “natural” de *pidgins*. A gestão *in vitro* é formulada após pesquisas sobre a comunidade plurilíngue, que, de acordo com Calvet, analisam e descrevem a situação linguística, formulam hipóteses sobre essa situação e a propõem regras para solucionar os problemas linguísticos da comunidade.

Os resultados da gestão *in vitro* das situações de plurilinguismo dependem do envolvimento da comunidade linguística atendida, e esta relação deverá ser construída desde o levantamento da situação linguística, pela proposição das ações e pela execução destas. Caso o grupo social atendido pelo planejamento linguístico *in vitro* não esteja envolvido em todas as fases do processo de formulação, o resultado pretendido dificilmente será alcançado. A justificativa está na relação entre língua, cultura e identidade, se os indivíduos falantes, ou potenciais falantes, de uma determinada língua não possuem identidade com esta ou se julgam sua cultura de algum modo inferior à outra, qualquer ação que atue na elevação de seu *status* deverá iniciar construção da identidade linguística.

⁹ Gestão *in vivo* e *in vitro* é um construto de Calvet apresentado em diversos textos de sua autoria. Para discutir esse tema foram utilizados os textos produzidos em 1993 e 1999.

3.2 O VERNÁCULO E A LÍNGUA HISTÓRICA

O vernáculo é, para Silva Neto (1987, p.604), *língua comum* e o “instrumento principal de comunicação social que se sobrepõe as mil e uma variedades locais e profissionais”. Seguindo nessa direção Spolsky (2003, p.126) conceitua vernáculo como “a variedade linguística utilizada na fala comum e popular”. A sobreposição do vernáculo às variantes de uma língua, como citado na proposição de Silva Neto, é um dos mecanismos que garante a intercomunicação entre os indivíduos de uma comunidade linguística.

Barton (2007, p.200) define vernáculo como sendo a língua materna falada por um grupo linguístico. Segundo esse autor, se a língua falada por uma minoria linguística for a língua oficial de outro país, não poderá ser considerada como vernáculo daquela minoria. Encontramos nessa proposição a forte ligação entre vernáculo e língua nacional.

Câmara Junior (2007, p. 299) relaciona por sinonímia vernáculo e língua nacional. Segundo ele, o vernáculo é reconhecido como a língua de uma nação. Essa concepção é, em especial, utilizada pelos falantes de uma língua que procuram marcar e acentuar as diferenças da sua língua frente às línguas estrangeiras. De acordo com esta proposição, o vernáculo é constituído por todas as variantes dialetais pertencentes a uma dada língua. Dessa forma, o vernáculo da Língua Portuguesa é formado pelo conjunto de todas as variantes faladas em todos os países que são oficialmente falantes de Português.

Como exposto acima, o vernáculo de uma língua é construído pelo somatório de todos os falares de uma determinada comunidade linguística. Por ser um construto social, o vernáculo modifica-se ao longo do tempo. Assim sendo, o vernáculo atual da Língua Portuguesa falada no Brasil é diferente do vernáculo utilizado em outro período da história pelo povo brasileiro. Durante esse processo histórico, tem-se como resultado um conjunto de vernáculos que simultaneamente revelam a história de uma língua e constroem a língua histórica de um determinado grupo linguístico.

Para Bechara (2003, p.37), língua histórica é “um produto cultural histórico, constituída como unidade ideal, reconhecida pelos falantes nativos ou por falantes de outras línguas, e praticada por todas as comunidades integrantes desse domínio linguístico”.

Anteriormente a Bechara, Coseriu (1989, p.35) diz que língua histórica pode ser definida como:

[...] lengua establecida historicamente y delimitada como tal frente a otras lenguas, pero con notable variedad interna diatópica (en el espacio), diastrática (en los estratos sócio-culturales de las comunidades hispánicas) y diafásicas (según las circunstancias del hablar): es un conjunto complejo de ‘dialectos’, ‘niveles’ y ‘estilos de lengua’ que, em cada caso, interfieren unos con otros.¹⁰

Confirma-se, nas duas proposições supracitadas, que a língua vernacular é resultante do processo histórico de formação de uma língua. Por essa razão Coseriu advertiu que a língua histórica constitui um objeto de estudo da Linguística, mas não deve ser objeto do ensino da língua. De acordo com este autor, o ensino da língua deve, então, deter-se ao ensino da língua vernacular em uso que é comum ao grupo social, que é dotada de gramática como regra de funcionamento.

A sobreposição entre a compreensão do que seja língua vernácula e língua histórica é confirmada nas proposições citadas anteriormente. Também no ensino da Literatura há convivência da variante padrão com as demais variantes. Essa postura conduz o aprendiz a refletir sobre a língua e à adequação da linguagem de acordo com o contexto de uso.

3.3 LÍNGUA MATERNA (LM), PRIMEIRA LÍNGUA (PL), LÍNGUA PRIMEIRA (LP), LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE), SEGUNDA LÍNGUA (SL) E LÍNGUA ADICIONAL

As concepções de língua materna, primeira língua e língua primeira são tratadas por muitos como se fossem ligadas por uma relação de equivalência. Existe, por sua vez, um limite que as diferencia, e, que em situações de diversidade linguística, a conceituação dos termos citados necessita ser claramente delimitada.

Língua Materna (LM) é entendida na literatura que estuda o assunto como a primeira língua aprendida por um indivíduo. É comum também ser relacionada à “língua falada em casa no ambiente familiar”.

Altenhofen (2002: 141-161) discute a conceituação de língua materna em contextos de multilinguismo apresentando os seguintes questionamentos: a) a interpretação dada pelos órgãos oficiais sobre o que é LM; b) a possibilidade do falante ter mais de uma língua materna; c) a visão popular e a visão científica de LM; d) a ligação da língua materna com a

¹⁰ [...] Língua estabelecida historicamente e definida frente a outras línguas, com perceptível variação diatópica (no espaço), diastrática (nos extratos sócio-culturais das comunidades hispánicas) e diafásica (de acordo com o contexto de fala): é um conjunto complexo de 'dialetos', 'níveis' e 'estilos de língua' que em cada caso, interferem uns com os outros.

língua falada no lar em oposição à língua de maior prestígio social; e) a ligação com língua falada pela mãe; f) a coincidência ou não com a primeira língua aprendida; g) a afetividade e a língua materna; h) a dominância da língua materna em atividades cognitivas e i) o *status* da LM no espaço socioeducativo. A conclusão de Altenhofen é a de que o mais importante talvez não seja alcançar o almejado consenso científico, mas compreender que, em especial, nas situações de bilinguismo, ou de multilinguismo, a língua materna deve ser analisada e compreendida dentro de sua dinâmica social, individual e histórica considerando os seguintes traços:

“a) a primeira língua aprendida pelo falante, b) em alguns casos, simultaneamente com outra língua, com a qual c) compartilha usos e funções específicas, e) apresentando-se, porém geralmente como língua dominante, f) fortemente identificada com a língua da mãe e do pai, e, por isso, d) provida de um valor afetivo próprio”.

Na literatura sobre ensino de línguas é mencionada a expressão *Língua Nativa*, como encontra-se em Gass & Selinker (2008, p.7): “This refers to the first language that a child learns. It is also known as the primary language, the mother tongue, or the L1 (first language)¹¹”. Esse conceito vem sendo utilizado corriqueiramente para indicar que o indivíduo é falante da língua de um determinado país e que este falante nativo pode ter nascido e ter sido escolarizado nesse país, ou apenas ter passado ali pelo processo.

Cunha (1981, p.12) observa duas maneiras de conceber a aprendizagem de uma língua a primeira relacionada à “linguagem transmitida” e identificada como primeira língua – a língua materna –, e a segunda, relacionada à “linguagem adquirida” e identificada como a segunda língua.

Ao comparar as concepções de Cunha e Gass & Selinker, nota-se o uso de primeira língua como sinônimo de língua materna. No entanto, essa relação de equivalência é questionada em outros estudos, assim como a compreensão de língua primeira e primeira língua precisa ser discutida.

Língua Primeira pode ser entendida como a língua, ou variedade linguística, falada na sociedade que envolve a família do indivíduo. Essa concepção é coincidente com de língua materna, e nesse caso poder-se-ia supor uma equivalência conceitual.

A Primeira Língua é, normalmente, considerada a língua ensinada na escola, em geral coincidente com a variante padrão de uma determinada língua. O fato de ser relacionada à

¹¹ “Trata-se da primeira língua que uma criança aprende. É também conhecida como primeira língua, língua materna, ou L1”.

língua ensinada na escola poderia conduzir a uma diferenciação em relação à língua materna, adquirida no ambiente familiar. No entanto, observa-se que a Primeira Língua é considerada como equivalente da língua materna, na concepção de língua adquirida socialmente.

Outra questão corrente na Linguística é a diferenciação e conceituação de Segunda Língua (L2) e Língua Estrangeira (LE). De modo geral, Segunda Língua é considerada como equivalente de Língua Estrangeira (LE), uma vez que ambas são aprendidas após a aquisição da língua materna. A expressão *Língua Estrangeira* é utilizada para referir a(s) língua(s) falada(s) em outros países e que, quase sempre, é aprendida em uma situação formal de ensino e de aprendizagem. Ao analisar a relação entre SL e LE, é possível inferir que uma língua estrangeira aprendida formalmente após a aquisição da língua materna é também a segunda língua deste falante, no entanto, nem sempre a segunda língua de um indivíduo será considerada como língua estrangeira.

A Língua Estrangeira também é aprendida após a Língua Materna e é comum ser identificada como língua de uso de outro país. Como exemplos claros de aprendizado de L2, que não é língua estrangeira, se encontra a aprendizagem do Português escrito por falantes de LSB (Língua de Sinais Brasileira), e o ensino de Língua Portuguesa para algumas comunidades indígenas brasileiras, como é o caso do ensino de Português como segunda língua para os índios Ingarikó de Roraima.

De acordo com Ellis (1997, p.3), Spolsky (2003, p.52), Doughty & Long (2005, p.1), segunda língua é qualquer língua, ou línguas, aprendidas após a língua materna. Esse conceito corrobora a ideia de que língua estrangeira pode, de fato, constituir uma subcategoria para o termo segunda língua. Como afirma Ellis, o significado do termo segunda língua parece ser claro e transparente, no entanto, pelo exposto acima e por todo o quadro no qual a L2 pode estar inserida, é necessário analisar cuidadosamente o referido termo e a situação em que este fenômeno ocorre.

Ainda Cenoz & Perales (2000, p.117) apresentam a seguinte sistematização para a diferença entre segunda língua e língua estrangeira, considerando o contexto de aquisição:

La adquisición de segundas lenguas por medio de la instrucción no se produce en un vacum social sino que tiene lugar en un contexto determinado y está sujeta a su influencia. En primer lugar, podemos considerar si la lengua meta es utilizada en la comunidad o no. En sentido estricto, en el primer caso nos referimos a la adquisición de segundas lenguas y el segundo a la adquisición de lenguas extranjeras.¹²

¹² A aquisição da segunda língua através da instrução não acontece em um vazio social, mas tem lugar em contexto e está sujeita à sua influência. Primeiro, devemos considerar se a língua-alvo é usada na comunidade ou não. Estritamente falando, no primeiro caso, referimo-nos à aquisição de segunda língua e no segundo de línguas estrangeiras.

Outro ponto diferencial entre segunda língua e língua estrangeira, defendido por alguns autores, é que a primeira é aprendida num contexto de uso real da língua e a segunda é quase que, via de regra, aprendida em contextos formais de ensino. Mas, em casos de fronteira, como o que ocorre em Roraima, essa análise precisa ser mais detalhada, pois é preciso considerar que o aprendiz de Inglês, ou Espanhol, como língua estrangeira pode deparar-se com situações de uso cotidiano desta língua tanto do lado brasileiro quanto do lado estrangeiro da fronteira. De maneira semelhante, temos o ensino de Língua Portuguesa como língua estrangeira do outro lado da fronteira, e o ensino do Português, Inglês ou Espanhol (dependendo do lado da fronteira) como segunda língua. Confirma-se, então, a distinção do contexto de língua estrangeira proposta por Cenoz & Perales (idem):

- a) El aprendiz de segundas vive en comunidad monolingüe en la que se habla la lengua meta. Esta situación es frecuente en el caso de emigrantes que trasladan a vivir a outro país por razones económicas o políticas y, también, en el caso de estudiantes de segundas lenguas que deciden realizar una estancia en una comunidad en la que se habla la lengua meta.
- b) El aprendiz de segundas lenguas vive en una comunidad bilingüe o plurilingüe y una de sus lenguas es la lengua meta. En este caso, también es importante considerar la vitalidad de la lengua meta en el contexto sociolingüístico, puesto que esa lengua puede ser la lengua mayoritaria o bien una lengua minoritaria. Además de la adquisición por parte de emigrantes o estudiantes de L2 que realizan estancias en el extranjero, en estas situaciones también nos encontramos con frecuencia miembros de la propia comunidad que aprenden una lengua que esta contacto con la suya. Por ejemplo, tenemos el caso de hablantes de quéchua como L1 que aprenden español en Perú o Bolivia, o hablantes de español como L1 que aprenden catalán en Cataluña o euskara en el País Vasco¹³

O termo Língua Adicional é proposto por alguns pesquisadores como Judd, Tan, & Walberg (2001, p.6), na tentativa de reduzir a discussão existente na determinação se uma língua é segunda língua ou língua estrangeira. Judd, Tan, & Walberg (idem), no documento *Teaching additional languages* da UNESCO, afirmam que:

¹³ a) O aluno de segunda língua vive em comunidade monolingüe em que a língua alvo é falada. Esta situação é comum no caso dos migrantes que se deslocam para viver em outro país por razões econômicas ou políticas, e também no caso dos alunos da segunda língua que decidiram realizar intercâmbio em uma comunidade em que a língua alvo é falada.

b) O aluno de segunda língua vive em uma comunidade bilíngüe ou multilíngüe e uma das línguas é a língua-alvo. Neste caso, é importante considerar também a vitalidade da língua-alvo no contexto sociolingüístico, uma vez que a língua pode ser a língua maioritária ou uma língua minoritária. Além da aquisição por imigrantes ou de estudantes realizando estágios de segunda língua no estrangeiro, nestas situações muitas vezes encontramos membros da própria que aprende uma língua que está em contato com a sua. Por exemplo, temos o caso de falantes de quíchua como L1 que aprendem espanhol no Peru ou na Bolívia, ou falantes de espanhol L1 que aprendem Catalão na Catalunha ou Euskera no País Basco.

For several reasons, we have chosen the last two words in this booklet's title 'Teaching additional languages' rather than commonly used terms 'second languages' or 'foreign languages'. Students may actually be learning not a second but a third or fourth language. 'Additional' applies to all, except, of course, the first language learned. An additional language, moreover, may not be foreign since many people in their country may ordinarily speak it. The term 'foreign' can, moreover, suggest strange, exotic or, perhaps, alien—all undesirable connotations. Our choice of the term 'additional' underscores our belief that additional languages are not necessarily inferior or superior nor a replacement for a student's first language.

Our view is that students should be taught how to use an additional language clearly, accurately and effectively for genuine communication. They should read and listen to live language; they should speak and write it in ways that can be understood by native and non-native speakers¹⁴.

Saville-Troike (2006, p.2) apresenta, de forma sintetizada, a conceituação dos termos segunda língua e língua adicional:

Second Language Acquisition (SLA) refers both to the study of individuals and groups who are learning a language subsequent to learning their first one as young children, and to the process of learning that language. The additional language is called a second language (L2), even though it may actually be the third, fourth, or tenth to be acquired¹⁵.

Esta discussão sobre o que é considerado língua estrangeira, segunda língua ou língua adicional, como exposto no documento da UNESCO, é importante principalmente para os sistemas de ensino, para a determinação dos caminhos metodológicos a serem assumidos pelos professores e, principalmente, para a construção de um planejamento linguístico que atenda as necessidades das sociedades multilíngues.

De acordo com Armendáriz (2000, pp. 141-142), os falantes de segunda língua manifestam "graus variáveis" de bilinguismo, e também de biculturalismo se as línguas forem adquiridas em contextos naturais, e se tais graus podem ser refinados ou ampliados em

¹⁴ Por vários motivos, nós temos escolhido as duas últimas palavras no título deste livro 'Ensinando línguas adicionais', melhor do que os termos geralmente usados 'Segunda língua' ou 'Línguas estrangeiras'. Estudantes podem na verdade estar 'aprendendo não só uma segunda, mas, uma terceira ou quarta língua. O termo 'adicionais' pode ser utilizado em todos os casos, exceto, é claro, para a primeira língua aprendida. Uma língua adicional, além disso, pode não ser estrangeira, pois muitas pessoas no seu país podem normalmente falá-la. O termo 'estrangeiro' pode, além disso, ser entendido como exótico ou, talvez, estranho – todas as conotações indesejáveis. Nossa escolha pelo termo 'adicional' sublinha nossas crenças, que as línguas adicionais não são necessariamente inferiores, nem superiores e nem a substituição para os estudantes é a primeira língua.

Do nosso ponto de vista é os estudantes poderiam ser ensinados a utilizar uma língua adicional tranquilamente, precisa e eficazmente para uma comunicação efetiva. Eles deveriam ler e escutar as línguas ao vivo; eles deveriam falar e escrevê-las de modo a serem compreendidos pelos falantes nativos e não nativos.

¹⁵ Aquisição de Segunda Língua se refere tanto ao estudo de indivíduos e grupos que estão aprendendo uma língua posteriormente a sua primeira língua, como a crianças pequenas em processo de aprendizagem dessa outra língua. A língua adicional é chamada uma segunda língua (L2), embora possa realmente ser a terceira, quarta ou décima a ser adquirida.

contextos formais de uso e de ensino das línguas. Esses fatores devem ser considerados pela escola no momento de realizar suas opções metodológicas para o ensino de línguas.

Segundo Hall (2003), o idioma nacional ensinado nas escolas como sendo o único falado/utilizado pelo grupo social cumpre o papel estruturador para a construção da chamada "identidade nacional" necessária para a formação da identidade individual. No entanto, ignorar as diferenças linguísticas, sociais e culturais existentes no espaço escolar é ignorar a identidade e a história dos indivíduos, como afirma Bortoni-Ricardo (2005, p. 15):

No caso brasileiro, o ensino da língua culta à grande parcela da população que tem como língua materna – do lar e da vizinhança – variedades populares da língua tem pelo menos duas consequências desastrosas: não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele um sistema de insegurança, nem lhe é ensinada de forma eficiente a língua-padrão.

O panorama que se desenha no município de Bonfim com relação à diversidade linguística, o contexto de fronteira e os índices de desempenho dos alunos de suas instituições de ensino em Língua Portuguesa parecem corroborar a afirmação feita por Grannier (2000, pp.4-5) que:

Para o ensino de Português a usuários de línguas minoritárias, ..., a situação é mais grave, existe um falso pressuposto, generalizado entre nós, de que todos os brasileiros têm o Português como L1 ou que, mesmo no caso de serem usuários de outras línguas, apenas pelo fato de viverem em território brasileiro, terão aprendido o Português “na prática”, antes de chegarem à escola. Daí serem ainda poucos os programas que distinguem, no ensino de Português a brasileiros, as situações de ensino de PL1 (Português como L1) e de PL2ss (Português como L2). E, assim como acontece com o ensino de PLE (Português como língua estrangeira)¹⁶, mesmo quando há consciência da necessidade de se diferenciar as situações, com raríssimas exceções, o professor que atua junto a uma comunidade ou grupo de alunos usuários de outra língua não teve a oportunidade de receber uma formação específica para essas situações.

A diferenciação entre os conceitos discutidos nesta seção será especialmente relevante em situações onde a diversidade de línguas está presente, pois, a partir da identificação do perfil linguístico dos indivíduos e da sociedade, será possível definir qual é o papel de cada língua e o que poderá ser feito para amenizar problemas que resultem da convivência entre indivíduos falantes de línguas diferentes, e de culturas diferentes.

Repensar o ensino de Língua Portuguesa nas escolas, em especial aquelas de fronteira, parece ser, então, um ponto necessário para que a forma padrão do idioma nacional seja

¹⁶ Os parênteses nesta parte do texto foram incluídos com a finalidade de explicar as siglas utilizadas no trecho citado.

aprendida funcionalmente pelos educandos sem que suas identidades individuais sofram prejuízos. No ponto de vista defendido nesta tese, definir uma política linguística que valorize a Língua Portuguesa, respeitando as especificidades de cada região e as demais línguas em contato, estrangeiras ou não, irá contribuir para este repensar da prática de ensino e divulgação do Português.

3.4 MULTILINGUISMO E PLURILINGUISMO

Os conceitos de Multilinguismo e Plurilinguismo são entendidos, de forma geral, como sendo o contexto de “convivência simultânea” de várias línguas/falares, considerando tanto o aspecto individual como o coletivo, e, por essa razão, é mais amplo que bilinguismo. A diferença entre multilíngue e plurilíngue pode ser analisada pelo aspecto etimológico, em que multi refere-se a “muitos” e pluri refere-se a “vários”. Do ponto de vista da política de línguas, diz-se que um indivíduo é plurilíngue e a área geográfica é multilíngue. Esta diferenciação, no entanto é didática e não causa interferências nos estudos que envolvem o contexto de diversidade linguística.

Como a situação de multilinguismo ou de plurilinguismo é mais ampla do que bilinguismo, apresenta-se uma breve discussão sobre este último. De acordo com Weinreich (1963, p.1) " the practice of alternately using two languages will be called bilingualism, and the personal involved, bilingual¹⁷". Esta é uma das definições clássicas da literatura para bilinguismo e para bilíngue.

Bilinguismo é termo utilizado para designar um contexto onde um mesmo indivíduo ou sociedade é usuário de mais de uma língua. Essas línguas podem ter sido aprendidas ainda na infância, de forma simultânea - ou quase simultânea - ou em momentos distintos da vida do indivíduo, neste caso, podendo ultrapassar o período da infância. Dessa forma, afirma-se que todas as pessoas que falam uma segunda língua, seja língua estrangeira ou não, são bilíngues.

Por sua vez, a discussão tem merecido mais atenção e, atualmente, na literatura, observa-se a possibilidade de considerar graus e tipos para bilinguismo e o surgimento de termos como ‘bilingualidade’. Quanto ao tipo, bilinguismo pode ser classificado como

¹⁷ “A prática de usar alternadamente duas línguas será chamado bilinguismo, e o indivíduo envolvido, bilíngue.”

bilinguismo social, referindo a um grupo como um todo, e bilinguismo individual, referindo ao indivíduo. Quanto ao grau, bilinguismo pode se subdividir em completo, no qual o indivíduo ou sociedade possui o domínio de todas as habilidades de duas línguas, e o bilinguismo parcial, no qual o indivíduo tem domínio de todas as habilidades de uma língua e domina apenas algumas das habilidades da outra língua.

O conceito de bilinguidade é defendido por Heye (2003, p.31) "como os diferentes estágios distintos de bilinguismo, pelos quais os indivíduos, portadores da condição de bilíngue, passam na sua trajetória de vida." Os estágios citados nessa definição são dinâmicos e podem ser alterados ao longo da vida do falante, e até mesmo de acordo com o contexto de uso das línguas envolvidas.

Há no Brasil várias pesquisas que descrevem contextos multilíngues e plurilíngues, mas grande parte destes estudos relatam casos de interação entre a Língua Portuguesa e a língua Espanhola, "objeto natural" de estudo, uma vez que a maioria da fronteira internacional se dá com países de língua Espanhola, e línguas indígenas. Neste estudo, tentou-se apresentar esse contexto ainda pouco explorado.

O multilinguismo, termo que pelo exposto até o momento abarca o conceito de bilinguismo, de acordo com Saville-Troike (2006, p.4) e Spolsky (2003, pp. 51-52), pode ser classificado como: (a) multilinguismo simultâneo, aquisição de mais de uma língua ainda na primeira infância, e (b) multilinguismo sequencial, aquisição ou aprendizado de outras línguas após o estabelecimento da primeira língua.

Segundo Wandruszka (1980), o homem possui a capacidade de ser plurilíngue, o perfeito monolinguismo é utópico, pois as línguas não são sistemas lógicos fechados em si. Ao contrário, as línguas são sistemas flexíveis, permeáveis, e com uma enorme capacidade de mudança, por esta razão não existe uma língua humana pura.

Spolsky (2003, pp.51-53) comenta que o conflito em sociedades multilíngues é de certo modo inevitável, pois muitos aspectos da vida em comunidade estão envolvidos – os sociais, os políticos e os econômicos. Os falantes das diferentes línguas que constroem o quadro social e linguístico da comunidade, mesmo que de forma inconsciente, lutam pelo maior prestígio de sua língua materna. Em geral, a língua “vencedora” será aquela de uso para a comunicação nacional e/ou internacional. É possível, também, que os falantes das línguas minoritárias lutem para manter suas línguas e daí surge um conflito na dimensão imaterial pela preservação das culturas envolvidas.

3.5 A INTERLÍNGUA

O conceito mais citado na literatura para interlíngua foi elaborado por Selinker, em 1972. Para ele, a interlíngua é um sistema linguístico distinto da língua de partida e da língua alvo, sobre o qual podemos inferir as hipóteses que um estudante constrói ao tentar produzir a norma da língua alvo. Ellis (1997, p.33) comenta o conceito formulado por Selinker:

The term ‘interlanguage’ was coined by the American linguist, Larry Selinker, in recognition of the fact that L2 learners construct a linguistic system that draws, in part, on the learner’s L1 but is also different from it and also from the target language. A learner’s interlanguage is, therefore, a unique linguistic system.¹⁸

A interlíngua é um fenômeno presente até mesmo dentro de uma língua materna, conforme afirma Wandruszka (1980, p.130):

[...] hablamos varias lenguas ya en nuestra lengua materna. Aprendemos en el curso de nuestra vida lenguas regionales, lenguas sociales, lenguas de cultura, lenguas técnicas, socioletos que interfieren en diversos puntos según la procedencia del hablante. Cambiamos de lengua según nuestro interlocutor¹⁹.

Se é possível considerar a ocorrência da interlíngua mesmo dentro de uma língua, fica clara sua existência no convívio entre falantes de línguas diferentes e durante o processo de aquisição de uma segunda língua. Encontra-se, neste fato, a justificativa para enfatizar esse tema em estudos que envolvam a convivência e a existência de diferentes línguas dentro de um espaço geográfico e dentro de instituições em que seja possível a convivência de falantes de diferentes línguas.

O interlinguismo, segundo Chardenet (2004, p. 48), constitui-se em um “processo pelo qual os idiomas, mediante os falantes, estão em relação de ignorância, de contato, de influência, de dominação de coexistência uns com os outros, despertando o interesse pelo estudo de um ‘entre-os-idiomas’ ”. E esta é a situação linguística que se encontra no município de Bonfim, não apenas nas escolas, mas em toda a comunidade. Não é incomum a observação de momentos onde duas ou mais línguas são usadas simultaneamente. Este

¹⁸ O termo ‘interlíngua’ foi criado pelo linguista americano Larry Selinker, ao reconhecer o fato de que os aprendizes L2 constroem um sistema linguístico que se carrega, em partes do sistema da L1, mas é diferente deste e da língua alvo. O sistema da interlíngua é, então, um sistema linguístico único.

¹⁹ Falamos várias línguas em nossa língua materna. Nós aprendemos no curso de nossas vidas línguas regionais, línguas sociais, línguas de cultura, linguagens técnicas, socioletos que interferem em diferentes pontos de acordo com a procedência do falante. Mudamos de língua segundo o nosso interlocutor.

processo de interlinguismo é encontrado de todas as formas descritas na literatura, desde o uso do léxico de uma ou mais línguas na estrutura de outra língua, até o uso alternado de uma e outra língua por um mesmo falante.

A necessidade de discutir a interação entre as línguas, o que favorece o surgimento da interlíngua, atinge a análise acurada não somente de pesquisadores e professores, segundo Faulstich (1997) essa também é uma necessidade governamental que “advém de posturas que consideram a mudança linguística em região fronteiriça uma ameaça ao desenvolvimento das línguas estabilizadas e da dúvida de que língua ensinar, principalmente nas escolas primárias dessa região de fronteira, e como ensiná-la.”

Saville-Troike (2006) apresenta as características comuns às chamadas interlínguas, para o autor a interlíngua é sistemática – constituída por uma gramática interna própria –, dinâmica – em decorrência das sucessivas mudanças com vistas a alcançar o sistema da língua alvo –, variável – o padrão de regras da interlíngua dependerá das línguas envolvidas –, e “simplificada” – a complexidade gramatical é reduzida pois pode, por exemplo, apresentar redução de flexões.

A interlíngua dentro do aspecto dinâmico, seja do ponto de vista individual, seja social, é construída por estágios contínuos e interligados nos quais os falantes demonstram o crescente domínio da língua alvo da aprendizagem. Para retratar este *continuum* muitos autores que abordam a interlíngua trazem o seguinte esquema:

$$L1 - IL1 - IL2 - IL3 - ILn - L2$$

A interlíngua pode surgir, de forma consciente ou não, como uma estratégia comunicacional entre falantes de línguas diferentes ou como estratégia de aprendizagem de outra língua. As estratégias, como mencionado acima, seguem uma ordem, ou seja, possuem uma regra de funcionamento, que é diferente da do sistema gramatical da língua de partida e da língua alvo.

Na construção da interlíngua, o falante pode transferir itens lexicais ou estruturas morfossintáticas da língua materna, ou de outras línguas, para a língua que está em processo de aquisição. Esta transferência pode ser positiva – quando o processo comunicacional é bem sucedido e resulta em aprendizado da L2 –, ou esta transferência pode ser negativa – quando ocorre falha no processo comunicacional e, conseqüentemente, erro no sistema linguístico da interlíngua ou da L2.

Durante o processo de aquisição de L2, o aprendiz pode manter ou perseverar o uso de algum aspecto gramatical da interlíngua. Nesse caso, ocorrerá o fenômeno chamado *fossilização*, que para Gass e Selinker (2008, p.517) é: “The cessation of learning. Permanent plateaus that learners reach resulting from no change in some or all of their interlanguage forms.”²⁰”

Gargallo (1993, p.133) comenta que a fossilização é uma característica comum as interlínguas e é um “fenómeno lingüístico que hace mantener, de manera inconsciente y persistente, rasgos de la gramática de la lengua materna en la interlengua”²¹”

Em vista do que foi dito, a fossilização é a manutenção de um ou mais aspectos em uma língua aprendida, ou adquirida, após a língua materna. A diferença é que para Gargallo este processo faz parte do desenvolvimento da interlíngua, enquanto para Gass & Selinker este fenômeno é a “cristalização” de um estágio da interlíngua que será provavelmente mantido na L2.

As discussões apresentadas neste capítulo remetem à descrição da legislação educacional brasileira e das Políticas Linguísticas desenvolvidas no contexto histórico brasileiro. Para tanto, demonstrar-se-á um breve percurso histórico das Políticas Linguísticas no Brasil, desde a época a colonização até os dias atuais, com um olhar especial para as leis que tratam das línguas e do ensino destas nas escolas brasileiras. Para alcançar o objetivo proposto, traçou-se o percurso da política linguística no contexto e na história do Brasil, apresentando a escola como espaço de ação de políticas linguísticas. Para isso, discutiu-se os conceitos de Políticas Educativas e Políticas Educacionais, e, por fim, abordou-se o espaço das línguas na legislação educacional nacional, estadual e municipal.

²⁰ “A estagnação do processo de aprendizagem. Estágio permanente, alcançado pelos alunos, resultante da ausência de mudanças na forma da interlíngua.”

²¹ “Fenômeno lingüístico que nos faz manter, de modo inconsciente e persistente, características e persistente da gramática da língua materna na interlíngua”

CAPÍTULO 4: LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO

4.1 POLÍTICA LINGUÍSTICA NO CONTEXTO E NA HISTÓRIA DO BRASIL

As políticas linguísticas, seja por iniciativa do governo, seja por iniciativa da população, encontram-se registradas na legislação de um determinado local. As informações podem estar expressas claramente em leis específicas, mas por vezes, a própria ausência de legislação permite inferir o percurso da Política Linguística de uma determinada esfera de governo.

Como não é objetivo desse trabalho aprofundar a História do Brasil, diremos em breves palavras que o Brasil, desde o início de sua história, é marcado por uma grande diversidade linguística e cultural. É sabido que nos idos de 1500, no Brasil, viviam centenas de povos indígenas, cada um com uma cultura e língua próprias.

A Política Linguística, mesmo que a princípio de forma não institucionalizada, foi por breve período de tempo uma política de assimilação da língua e da cultura dos colonizados pelos colonizadores. Nesse primeiro momento, foram deixados degredados para aprender da língua dos homens que aqui viviam e descobrir se haviam riquezas a serem exploradas.

No segundo momento, foram enviadas as companhias de catequizadores, esses com a missão não só de aprender, mas principalmente de ensinar a religião e o modo de falar do colonizador. A partir desse momento firma-se a política de assimilar as culturas que aqui viviam.

Martinho (1995, p. 18), sobre a colonização portuguesa na África, corrobora com o exposto até aqui: “Portugal assumiu desde sempre um ponto de vista diferente (dos ingleses e belgas), baseando a sua política colonial no pressuposto da assimilação, o que passava pela adoção da religião, da língua e da cidadania portuguesa”.

Durante o processo de colonização, não se observa a princípio uma preocupação por parte da Coroa Portuguesa em adotar a Língua Portuguesa como língua da nova colônia. A dominação neste momento se dá por meio da difusão da fé católica com o envio dos grupos de missionários Jesuítas. O uso das línguas gerais e das línguas indígenas era tolerado, permitido, em especial na comunicação e catequização das populações indígenas.

Em 1757, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, publica um diretório, uma lei, que, pela primeira vez, marca o caminho da Política Linguística

assimilacionista adotada pela Coroa Portuguesa para o Brasil Colônia: o “Directorio, que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará, e Maranhão em quanto Sua Magestade não mandar o contrario”. Este documento é reconhecido historicamente como Diretório dos Índios e como primeiro documento a proibir o uso das línguas gerais e indígenas.

O Diretório dos Índios tratava das regulamentações sobre diversos assuntos relacionados às populações indígenas, como o incentivo à prática da agricultura e da pecuária, ao ensino de ofícios, aos casamentos entre índios e brancos, à religião, ao sistema de habitações e, de maneira especial, orientava quanto à proibição do uso das línguas gerais e indígenas e ao uso e ensino da Língua Portuguesa nas escolas das Províncias do Grão-Pará e Maranhão. Apesar de direcionado às províncias citadas, as recomendações foram, de certo modo, estendidas a toda colônia.

No trecho inicial do Diretório dos Índios, aparece a afirmação de que Portugal deveria seguir o posicionamento de impor aos seus novos domínios a “língua do Príncipe”. De acordo com o documento, essa orientação era dada a todas as nações que eram conquistadas e, certamente, seria a forma mais acertada para retirar “os povos rústicos da barbaridade de seus antigos costumes”. A Língua Portuguesa é colocada como única forma de trazer “civilidade” aos indígenas, e a permissão do uso das línguas gerais e das línguas indígenas os mantinha em posição desprestigiada e de “sujeição” aos brancos.

A escola também deveria seguir esta regulamentação, devendo os mestres serem profundos conhecedores da Língua Portuguesa e da religião cristã, além de outros quesitos de ordem moral.

Tratou-se também no Diretório dos sobrenomes que deveriam ser acrescentados aos nomes dos indígenas, a fim de evitar a existência, em uma mesma povoação, de muitas pessoas com o mesmo nome. Os nomes e sobrenomes deveriam, a partir daquele momento, seguir os nomes das famílias portuguesas.

O Diretório dos Índios foi revogado, em 1798, pela Carta Régia destinada ao Pará. Não se encontra nessa carta nenhuma menção clara quanto ao uso da língua, no entanto, percebe-se que a ideia de trazer os indígenas para o convívio conjunto com os portugueses e o ensino da religião portuguesa eram mantidos seguindo o mesmo preceito do documento revogado.

Como dito anteriormente, no período colonial seguiam-se as determinações contidas nas Cartas Régias e nas leis portuguesas. Após a independência de Portugal, nossas leis passaram a ser editadas por legisladores brasileiros e conta-se a publicação de sete Cartas

Magnas, cinco promulgadas e duas outorgadas, são elas: 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988.

A Constituição de 1824 não traz menção clara sobre a língua oficial e nem sobre a língua de ensino. Fala-se apenas na manutenção e difusão da religião portuguesa e no artigo 179, Inciso XXXIII, lê-se que os colégios e universidades ensinarão as ciências, as belas artes e as letras.

O ensino e o idioma só voltam a ser mencionados na Constituição de 1934. Nessa carta, no artigo 150, Parágrafo Único, alínea e, tem-se que o “ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras”. Convém comentar que o termo “idioma pátrio” é citado somente neste item da referida constituição e não se detecta outra citação relativa à Língua Portuguesa.

Novamente, na Constituição de 1937, assim como na Carta de 1891, não é encontrada menção sobre qual seria a língua nacional e nem sobre qual seria a língua de ensino.

A Campanha de Nacionalização, desenvolvida no período de 1937 a 1945 pelo Estado Novo, proibiu o ensino de línguas estrangeiras, transformou as escolas de comunidades formadas por imigrantes – as chamadas escolas étnicas – em escolas públicas e obrigou o ensino exclusivo em Língua Portuguesa. O objetivo era desenvolver a identidade nacional através da adoção e uso da Língua Portuguesa por todos os residentes no Brasil.

Segundo o texto constitucional de 1946, no Artigo 35, tem-se que “o Governo nomeará Comissão de professores, escritores e jornalistas, que opine sobre a denominação do *idioma nacional*”. A expressão *língua nacional* é utilizada em dois momentos: para afirmar que analfabetos não poderiam alistar-se como eleitores (artigo 132, inciso II) e depois, no artigo 168 Inciso I, que trata do ensino, onde se lê: “o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;”.

Na Constituição de 1967, a expressão encontrada para tratar da Língua Portuguesa é novamente língua nacional, porém ainda sem nominá-la. Novamente as referências a esta língua nacional é concretizada no artigo que trata do alistamento eleitoral – Artigo 142 §3º alínea b – e no artigo que trata da língua obrigatória no ensino primário – artigo 168 §3º inciso I.

Somente na Constituição de 1988, no artigo 13, é que a Língua Portuguesa é claramente nomeada como idioma oficial do Brasil. Têm-se, no total, três citações sobre a Língua Portuguesa: o artigo 13, já explicitado, o artigo 12, sobre a cidadania brasileira, e o artigo 210, que trata da educação nacional. Seguem os trechos citados:

Art. 12. São brasileiros:

I - natos:

II - naturalizados:

2 os que, na forma da lei, adquiram a nacionalidade brasileira, exigidas aos originários de países de Língua Portuguesa apenas residência por um ano ininterrupto e idoneidade moral;

Art. 13. A Língua Portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º

§ 2º O Ensino Fundamental regular será ministrado em Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Nota-se, na última Constituição, uma mudança na visão do governo sobre a diversidade de línguas e culturas inerentes à população brasileira. A referida diversidade que antes era ignorada agora é, mesmo que indiretamente, reconhecida e o espaço desta diversidade é garantido por lei. Além do artigo 210, citado acima, tem-se o artigo 215, que assegura o reconhecimento das manifestações culturais indígenas e afro-brasileiras e o artigo 231, que trata do reconhecimento das crenças, línguas e tradições dos povos indígenas.

Esta mudança de paradigma reflete as alterações que acontecem em nível mundial quanto ao reconhecimento e manutenção das diversidades de línguas e culturas. Esta pluralidade, antes considerada prejudicial para a construção da identidade e da unidade nacional, hoje é considerada como fator positivo e revela a capacidade de interligar diferentes culturas em uma única identidade nacional.

Seguindo a mudança de paradigma da Constituição de 1988 e as novas demandas comerciais e diplomáticas do Brasil, ocorreram desde então a implementação de diversos dispositivos legais que regulam o ensino de línguas, o reconhecimento de línguas e as manifestações artísticas, linguísticas e culturais das comunidades indígenas, afrodescendentes e imigrantes. Apresenta-se, a seguir, uma lista com alguns dispositivos legais posteriores à Constituição de 1988:

- a. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- b. Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000 – Lei da Acessibilidade
- c. Decreto nº 3.551, de 04 de agosto de 2000 – Institui o registro de bens culturais de natureza imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro.
- d. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências

- e. Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003 – Altera a Lei no 9.394/96 e inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.
- f. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 – Dispõe sobre o ensino da língua Espanhola.
- g. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 – Regulamenta a Lei nº 10.436/02, e o art. 18 da Lei no 10.098/00;
- h. Lei nº 11.645/08, de 10 de março de 2008 – Altera a Lei no 9.394/96, modificada pela Lei no 10.639/03, e inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
- i. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 – Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS

Obedecendo aos pressupostos da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos e da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural e subsidiados pelo Decreto nº 3.551 de 2000, que instituiu o registro de bens culturais de natureza imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, foi criado, em 2006, o Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil. A missão desse grupo é estudar estratégias para a manutenção da diversidade cultural de nosso país, com base em estudos e análise da situação linguística das diferentes comunidades brasileiras.

4.2 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE AÇÃO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

O espaço escolar é, desde sua concepção, um espaço destinado à transmissão de conhecimentos e saberes. A convivência interpessoal é uma constante neste espaço social e nele encontram-se indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais ou que, sob uma visão reducionista, estão em estágios diferentes do conhecimento.

Analisando por um aspecto mais amplo – a escola como espaço de convivência de diferentes culturas, línguas e saberes – é possível supor que conflitos, conscientes ou inconscientes, entre esses diferentes grupos sociais podem ocorrer. Tais conflitos precisam ser

geridos por este espaço de ensino e de aprendizagem, quer pela administração local da instituição escolar, quer por instâncias superiores.

A escola como espaço de convivência de diferentes línguas, ou falares, é então um espaço no qual o desenvolvimento das políticas linguísticas se fazem necessárias. E como espaço de transmissão de conhecimentos, a escola torna-se um local privilegiado para as ações previstas no planejamento linguístico.

Shohamy (2006, p.76) apresenta o papel e as possíveis implicações das políticas linguísticas desenvolvidas para o espaço escolar:

Language education policy (LEP) refers to a mechanism used to create de facto language practices in educational institutions, especially in centralized educational systems. LEP is considered a form of imposition and manipulation of language policy as it used by those in authority to turn ideology into practice through formal education²²

Para esta autora, as políticas de ensino de línguas podem ser determinadas pelas diversas instâncias do governo, no caso do brasileiro, pelo poder executivo, poder legislativo ou Ministérios, em âmbito nacional, e Secretarias de Educação, em âmbito estadual e municipal. E, para reforçar e garantir a execução e sucesso de tais políticas nas escolas, é necessário o envolvimento dos professores, as adaptações no material didático e, em especial, no currículo escolar.

A escola de fato é um espaço estratégico para a implantação de políticas linguísticas, pois essa instituição, como dito anteriormente, é lugar de transformação de comportamentos, condição que torna possível a criação, e, de certo modo, imposição de comportamentos linguísticos para todos os envolvidos no sistema educacional. A escola é responsável pela transmissão do padrão linguístico determinado pelas instâncias governamentais, em um primeiro momento priorizando as atividades escolares, mas com o objetivo de que este uso seja ampliado para a sociedade envolvente. Outro fator que coloca a escola como ferramenta importante para as políticas linguísticas é a possibilidade de influenciar na alteração ou manutenção do *status* de línguas em contextos multilíngues.

Se a escola é um espaço de diversidade linguística, a primeira decisão a ser tomada é qual ou quais serão as línguas utilizadas para o ensino e para a comunicação entre os indivíduos no espaço escolar? Em geral, esta decisão é regulamentada por lei devendo o

²² Política Educação Linguística (LEP) refere-se a um mecanismo usado para criar de fato práticas de língua em instituições educacionais, especialmente em sistemas educacionais. LEP é considerada uma forma de imposição e manipulação da política linguística utilizada por aqueles que têm autoridade para transformar o plano das ideias em prática através da educação formal.

ensino ser ministrado na língua oficial do país, resguardadas as exceções previstas em legislação específica.

4.3 O ESPAÇO DAS LÍNGUAS NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

A revisão das leis que regem a educação em âmbito federal, estadual e municipal, com ênfase nas línguas e ao ensino destas nas escolas brasileiras se faz necessária pela importância para a elaboração de um planejamento linguístico, como o proposto nesta tese.

A regulamentação do ensino de línguas e sobre quais são as línguas a serem ensinadas no espaço escolar não pode contrariar o que está determinado na Constituição Brasileira. Sendo assim, as diretrizes para o sistema educacional brasileiro, bem como toda a legislação educacional, seguem os princípios expostos no artigo 210 da última Carta Constitucional que regulamenta qualquer tomada de decisão. Outro fator de ordem a ser seguido nesta discussão para que se conclua um planejamento é a hierarquia entre as três esferas do poder: nacional, estadual e municipal.

4.3.1 Política educativa e Políticas educacionais

Discutir políticas educacionais e políticas educativas é uma tarefa necessária para a construção de uma política linguística, bem como para a elaboração de um planejamento para uma política de acerto, no plano prático, tenha como ponto principal de ancoragem a escola e as situações que envolvem esta instituição social. O limite entre política educativa e política educacional é tênue, já que ambas representam as faces de uma mesma moeda. Porém, as políticas educacionais estão no campo mais abrangente, possuem um caráter de ação global, envolvem a formulação de leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As políticas educativas estão no campo de ação mais próximo da comunidade atendida pelas instituições de ensino, possuindo, portanto, aspecto de ação local, envolvem as ações necessárias para colocar em prática as diretrizes formuladas pela Política Educacional, como, por exemplo, as Propostas Político-Pedagógicas das escolas.

O suporte teórico para esta discussão é fornecido pelas ciências da educação, em especial, por aqueles ramos que tratam relação entre educação e sociedade e entre educação e política. De acordo com Ferreira e Oliveira (2009, p.7), esta área de estudos é dinâmica e

sofre mudanças a cada período histórico e social, trazendo novos desafios e novas reflexões para seus pesquisadores. Estas autoras também fazem a seguinte consideração sobre a importância da pesquisa na área educacional, que aqui estende-se para qualquer pesquisa que envolva a escola:

Como pesquisadores politicamente comprometidos, temos a obrigação premente de discutir o nosso papel diante da realidade investigada, da própria pesquisa e dos resultados a que chegamos ou produzimos. As pesquisas em política educacional nutrem-se das políticas tanto quanto as influenciam.

Neto (1995, p.726) ressalta, em longo texto, que a política educacional, como parte integrante da política social, é uma forma de o Estado manter a dominação política da sociedade, bem como o processo de acumulação de capital. Dessa forma, o Estado utiliza o aparato educacional para perpetuar, ou modificar, comportamentos sociais.

Santomé (1997, p.6), em um texto sobre a relação entre política educativa e o multiculturalismo, comenta que:

No sistema educativo, como em outras esferas sociais, não costumam levar em consideração a história, vozes e interesses de grupos sociais silenciados como as mulheres, a classe trabalhadora, meninos, meninas e adolescentes, as pessoas idosas, os povos, etnias e nações oprimidas.

Para este autor, as relações sociais da comunidade devem ser consideradas no momento de proposição do currículo oferecido pelo sistema educacional. Essa aproximação do currículo escolar com a sociedade atendida teria efeitos positivos na manutenção das diferentes culturas que convivem no espaço escolar.

4.3.2 A legislação nacional

No Brasil, as leis que fornecem as diretrizes para o sistema educativo, são: LDB²³ 4.024/61, LDB 5.692/71e LDB 9.394/96, sendo esta última a que vigora na atualidade. Além das diretrizes e bases da educação nacional, há outros dispositivos legais que regulamentam e orientam a execução de itens específicos das diretrizes, dentre os quais os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Decenal da Educação. Considera-se nessa discussão como a Língua Portuguesa e o ensino de línguas foi e é tratado nas leis citadas. Também enfoca-se a

²³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

legislação específica sobre o ensino de outras línguas, como a LIBRAS e as línguas estrangeiras.

A legislação educacional brasileira tem como marco regulatório relevante o Diretório dos Índios publicado por Marquês de Pombal em 1757. Como este documento já foi alvo de estudo nesta pesquisa, aqui apenas rememora-se o papel do Diretório no ensino de línguas no Brasil e na confirmação da Língua Portuguesa como língua oficial da colônia.

Nas duas primeiras leis que estabeleciam as diretrizes da educação brasileira, promulgadas muitos anos após a Proclamação da República, a LDB 4.024/61 e LDB 5.692/71, observa-se apenas que o ensino seria obrigatoriamente ministrado na língua nacional, como aparece nos artigos abaixo:

LDB 4.024/61

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

LDB 5.692/71

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

§ 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional.

A nomenclatura “língua nacional” segue a utilizada nas Constituições Brasileiras antes de 1988, as quais, como dito em seção anterior, não especificavam qual seria esta língua ficando, portanto, o subentendido. Outro ponto a ser comentado é que nestas leis também não há menção sobre o ensino de línguas indígenas ou qualquer outra língua que pudesse ser falada no território brasileiro, logo, a diversidade de línguas é ignorada.

A LDB 9.394/96, assim como a Constituição de 1988, é um marco na legislação brasileira. Nesta lei, há o reconhecimento da diversidade linguística do Brasil – facultando às comunidades indígenas o ensino em sua língua materna –, a citação da Língua Portuguesa como disciplina obrigatória dos currículos do Ensino Fundamental e Médio – em atendimento ao disposto no artigo 13 da Constituição – e orientações de como será realizado o ensino de língua estrangeira. Para retomada do conhecimento, compila-se aqui todos os artigos desta lei que tratam do ensino de línguas e do contexto cultural envolvido, no sistema educacional brasileiro:

LBD 9.394/96.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

Art. 26. Os currículos do Ensino Fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Art. 32. O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005).

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

(...)

§ 3º O Ensino Fundamental regular será ministrado em Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 36. O currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

(...)

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

TÍTULO VIII

Das Disposições Gerais

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

- II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Após a publicação da última LDB, em 1996, foram elaborados dois Planos Nacionais para a Educação (PNE), PNE 2001 e PNE 2011. Esse documento traça as metas, e suas respectivas estratégias, que deveriam ser atingidas no intervalo de dez anos, ou no prazo estipulado no plano.

O Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 possui dez diretrizes, são elas: I - erradicação do analfabetismo, II - universalização do atendimento escolar, III - superação das desigualdades educacionais, IV - melhoria da qualidade do ensino, V - formação para o trabalho, VI - promoção da sustentabilidade socioambiental, VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País, VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto, IX - valorização dos profissionais da educação e X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação. Com base nestas diretrizes são propostas vinte metas, e as respectivas estratégias, que devem ser cumpridas até o final do decênio 2011-2020. O PNE é um documento de abrangência nacional e, na lei que o promulgou, há a divisão de responsabilidades e de cooperação entre os três níveis do governo: o nacional, o estadual e o municipal. Encontra-se, no referido documento, três estratégias que estão diretamente relacionadas às línguas, a saber:

- 2.6) Manter programas de formação de pessoal especializado, de produção de material didático e de desenvolvimento de currículos e programas específicos para educação escolar nas comunidades indígenas, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena.
- 4.4) Manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngue em Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.
- 5.5) Apoiar a alfabetização de crianças indígenas e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas, quando for o caso.

O subitem 4.4 apresenta as necessidades de adequação do espaço escolar à realidade das pessoas portadoras de necessidades especiais e o ensino bilíngue para os surdos. O ensino bilíngue referido neste item envolve a Língua Portuguesa, em especial na modalidade escrita,

e a LIBRAS, e visa atender à especificidade da comunidade surda, no entanto não se encontram relatados no PNE os mecanismos utilizados para o cumprimento desta proposta.

Os trechos 2.6 e 5.5 apresentam o ensino de língua materna nas comunidades indígenas, a necessidade de construção de material didático e currículos específicos para a realidade dessas comunidades. O questionamento que surge é: o que significa língua materna nesses subitens? A inquietação justifica-se em dois pontos: uma considerável parcela das comunidades indígenas tem o Português como primeira língua, e existem casos em que esta é a única língua falada. Também deve-se considerar os casos em que as comunidades são formadas por mais de uma etnia com falantes de línguas indígenas diferentes, por vezes de famílias linguísticas distintas. Nesses dois casos citados aqui, a execução dessa estratégia deve ser cuidadosamente estudada. Outro questionamento que surge é: por que também não prever o ensino bilíngue nas comunidades indígenas? O ensino bilíngue nessas comunidades atenderia a duas demandas, a manutenção das línguas étnicas e o aprendizado da Língua Portuguesa, língua oficial, que permite o acesso a informações, aos direitos e à comunicação com a sociedade envolvente.

Outro instrumento legal que requer atenção são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino da Língua Portuguesa e para o Ensino das Línguas Estrangeiras. Estes documentos são destinados especialmente às escolas e a professores de línguas do Ensino Básico, que inclui o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, pois, além de tratarem do aspecto legal discutem aspectos teóricos e apresentam algumas sugestões práticas para aplicação dos referidos conteúdos curriculares.

Nos PCNs (1999, pp.20-21) destinados ao Ensino Médio, aparece a seguinte afirmação sobre o componente curricular Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:

(...) a prioridade para a Língua Portuguesa, como língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria interioridade; o domínio de língua(s) estrangeira(s) como forma de ampliação de possibilidades de acesso a outras pessoas e a outras culturas e informações;

Novamente, constata-se que, apesar do reconhecimento pela Constituição de 1988 e pela LDB 9394/96 da diversidade linguística presente no território brasileiro, os PCNs ainda acentuam que é a Língua Portuguesa a língua materna de todos os alunos. Sabe-se que o Português de fato é a língua materna da maioria da população, mas, como dito em diversos momentos nesta pesquisa, essa não é uma verdade para todos os brasileiros. Assim sendo, é

necessário rever a formulação de afirmações como a mencionada de forma que a política linguística educacional esteja mais próxima da realidade linguística brasileira.

A questão levantada acima considera o contexto linguístico brasileiro nos PCNs que têm como tema a Pluralidade Cultural, como no trecho que segue:

Conhecer a existência do uso de outras línguas diferentes da Língua Portuguesa, idioma oficial, significa não só ampliação de horizontes, como também compreensão da complexidade do país. A escola tem a possibilidade de trabalhar com esse panorama rico e complexo, referindo-se à existência, estrutura e uso de centenas de línguas. Pode, com isso, além de oferecer informações e possibilitar reflexões sobre a língua materna, promover a compreensão de como se constituem identidades e singularidades de diferentes povos e etnias, considerando as diferentes línguas (o bilinguismo e o multilinguismo) e linguagens presentes nas diversas regiões do Brasil e de outros países.(1999, p.133).

Como se vê, há referências a outras línguas, à importância de reconhecer o país como um lugar de diversidades de línguas e culturas e põe a escola como figura importante nesse processo de construção de uma identidade plural, tanto do ponto de vista do indivíduo quanto em relação à sociedade em geral.

Foi feita até aqui a demonstração que os instrumentos legais, discutidos até o momento, versam sobre questões amplas que podem envolver todo o sistema educacional. Além destes dispositivos, tem-se na legislação educacional mecanismos legais que regulam situações específicas, quer do ponto de vista econômico, como a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que dispõe sobre a inclusão da língua Espanhola no currículo do Ensino Médio e tem como motivação essencial o Mercosul, quer do ponto de vista social, como a legislação sobre o ensino e difusão da LIBRAS, que tem como motivação essencial atender as especificidades de comunicação da comunidade surda.

4.3.3 A legislação estadual: Roraima

A legislação educacional do estado de Roraima é uma compilação da legislação nacional. Quase nenhuma diferença há entre a LBD 9.394/96 e a Lei Complementar nº 41/01 que dispõe sobre o sistema de Educação do Estado. Cinco anos separam as leis citadas, tempo esse que possibilitaria uma avaliação mais cuidadosa do contexto de diversidade linguística e cultural, descrita no Capítulo 1 desta tese, e da situação de fronteira internacional. São duas questões que mereciam tratamento de forma mais detalhada na lei que orienta as diretrizes para o sistema educacional do Estado.

Alguns artigos da Lei Complementar nº 41/01, que tratam do ensino de línguas, ilustram as preocupações relatadas anteriormente:

Art. 31. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, fica organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

(...)

V - poderão organizar-se classes ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria para o ensino de línguas estrangeiras modernas, artes ou outros componentes curriculares que recomendem a adoção da providência;

(...)

Art. 32. Os currículos do Ensino Fundamental e médio serão propostos pela escola e aprovados pelo Conselho Estadual de Educação e terão a base nacional comum complementada pelo Sistema Estadual e pela escola, adaptando-se, na parte diversificada, às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os conteúdos das disciplinas levarão em consideração:

a) o estudo da Língua Portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente, do Brasil;

b) a promoção dos valores culturais, nacionais e regionais;

(...)

d) adaptação às realidades dos meios urbano e rural;

(...)

§ 4º O ensino da História dará ênfase à História de Roraima, do Brasil e da América Latina e levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro e roraimense.

§ 5º Na parte diversificada será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

(...)

Art. 36. No Sistema Estadual de Educação, o ensino será ministrado em Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas, bem como processos próprios de aprendizagem.

(...)

Art. 41. O Ensino Fundamental regular do Sistema Estadual de Ensino abrange oito anos de estudos.

(...)

§ 3º O Ensino Fundamental será ministrado em Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

(...)

Art. 47. O currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico da transformação da sociedade e da cultura; a Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; e

II – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar e uma segunda em caráter optativo, dentro da disponibilidade da instituição mantenedora;

§ 1º Na organização dos conteúdos, das metodologias e das formas de avaliação deverão ser observados princípios que propiciem ao educando, ao final do Ensino Médio, demonstrar:

I - o domínio das linguagens e dos códigos com os quais se negociam os significados do mundo contemporâneo;

(...)

Art. 60. A educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngue para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas,

valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional.

A análise dos artigos supracitados demonstra que o reconhecimento do contexto pluriétnico do Estado, de forma ainda pouco detalhada, é insuficiente, assim como as leis de âmbito nacional, que facultam às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas no Ensino Fundamental. E aqui é refeita a pergunta da seção anterior: o que se entende como língua materna da comunidade indígena?

O maior diferencial em relação à legislação nacional está no artigo 60 da Lei Complementar nº 41/01, pois abre a possibilidade de ensino bilíngue para as comunidades indígenas. Desta forma, possibilita-se a manutenção, ou resgate, da língua indígena – o que garantiria a construção da identidade étnica da comunidade indígena e a não-assimilação dessa comunidade pela sociedade envolvente – e o ensino da Língua Portuguesa – que como está expresso na lei supracitada garante o acesso a informações provenientes da sociedade envolvente.

Não é encontrado na legislação estadual, nem nos pareceres do Conselho Estadual de Educação, qualquer instrumento legal que regulamente o ensino de LIBRAS e o uso dessa língua nas escolas da rede pública. Durante a pesquisa observou-se que, no cotidiano escolar, aplica-se, dentro do possível, o que determina a legislação nacional.

O Conselho Estadual de Educação, em atendimento às suas prerrogativas legais, emitiu o Parecer CEE/CP Nº 111/07 sobre a Aprovação das Matrizes Curriculares – Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Escolar Indígena. Nesse Parecer, observa-se que o ensino de língua estrangeira moderna está arrolado na parte diversificada do currículo da educação básica de todas as escolas da rede. Nas escolas indígenas está expresso, na parte diversificada do currículo, o ensino da língua indígena desde as séries iniciais da Educação Básica, e a partir da segunda etapa do Ensino Fundamental tem-se a inclusão da língua estrangeira moderna.

Cabe comentar que, no currículo das escolas indígenas, o espaço das línguas é assim ordenado: na etapa inicial do Ensino Fundamental, a Língua Portuguesa possui o dobro da carga horária da língua indígena, na etapa final do Ensino Fundamental a carga horária destinada à Língua Portuguesa e à língua indígena são equivalentes e a língua estrangeira moderna possui metade da carga horária e, no Ensino Médio, a Língua Portuguesa volta a ter carga horária maior que a língua indígena e a língua estrangeira tem a metade da carga horária destinada à língua indígena. Em relação à língua de ensino utilizada na grande maioria das escolas indígenas, sobressai a Língua Portuguesa. Conclui-se, portanto, que o ensino bilíngue

nas escolas indígenas, permitido na lei estadual, não ocorre nas escolas das comunidades indígenas.

4.3.4 A legislação municipal: Bonfim

Há muito pouco o que comentar sobre a legislação educacional de Bonfim, porque o Município não possui uma legislação própria para sua rede escolar, seguindo assim a regulamentação estadual e nacional.

Em alguns casos, a Secretaria Municipal de Educação, ou até mesmo a administração escolar local, toma algumas decisões sobre o funcionamento das escolas municipais para resolver questões locais. Como o Bonfim não possui Conselho Municipal de Educação, fica, praticamente, impossibilitado de legislar o sistema educacional, o que obriga o Município a seguir as normas do sistema estadual de ensino. Assim, algumas decisões locais, às vezes mesmo já em prática, são revogadas pelo Conselho Estadual de Educação.

É imperativo, então, que o Município organize o Conselho Municipal de Educação, pois, com a criação dessa instância, Bonfim passaria a gerir seu sistema educacional de forma independente, tanto do ponto de vista legal quanto do ponto de vista financeiro.

CAPÍTULO 5: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNICÍPIO DE BONFIM

5.1 RELATO DA PESQUISA

Neste capítulo buscou-se demonstrar o quadro linguístico das escolas do município de Bonfim. Seguindo os pressupostos da pesquisa etnográfica, as informações foram coletadas com base: i) na análise de questionários aplicados aos gestores, ao corpo docente e ao discente das unidades escolares da sede municipal; ii) na análise dos resultados municipais nos exames realizados pelo Ministério da Educação (MEC); iii) em visitas às Secretarias de Educação do Estado e do Município de Bonfim; e iv) na observação das aulas de Língua Portuguesa e v) a observação do espaço escolar. A análise dos dados forneceu as informações necessárias sobre o ensino de Língua Portuguesa em Bonfim e permitiu a construção da proposta de planejamento linguístico para as escolas bonfinenses.

Na primeira etapa da pesquisa foram consultadas as secretarias de educação, estadual e municipal, com o objetivo de obter as informações iniciais sobre a rede escolar e as devidas autorizações para as visitas às unidades escolares. Nessa etapa, foi notória a negação da diversidade linguística pela Secretaria Estadual de Cultura e Educação, especialmente quanto à possibilidade de existir no espaço escolar alunos que não falam a Língua Portuguesa por serem indígenas, por serem oriundos dos países vizinhos ou por serem surdos. A Secretaria Municipal de Educação de Bonfim reconhece a diversidade linguística existente nas escolas municipais, porém não possui informações estatísticas sobre quais são as línguas faladas nas escolas e nem mesmo sobre quais são as ações desenvolvidas para garantir o ensino proficiente da Língua Portuguesa. A existência da diversidade linguística, negada em alguns níveis da administração escolar, é confirmada pela comunidade em geral e é facilmente percebida durante os primeiros momentos de observação nas escolas do município de Bonfim.

A divergência entre as informações obtidas nas secretarias de educação, nas conversas com os munícipes e na observação direta, conduziu, obrigatoriamente, ao desenvolvimento de estratégias que comprovassem estatisticamente a convivência de diferentes línguas, tanto de línguas indígenas quanto de línguas estrangeiras, no espaço escolar de Bonfim. A estratégia

selecionada foi a aplicação de questionários que permitissem coletar informações sobre quais são as línguas presentes nas escolas bonfinenses.

No questionário aplicado aos alunos acrescentou-se perguntas sobre as línguas de convívio, o local de uso de cada língua e se o aluno passou por algum processo migratório. No questionário destinado aos docentes buscou-se informações sobre as línguas que falam, sobre a formação profissional, se eles identificam a diversidade de línguas nas turmas em que lecionam e quais as soluções adotadas para resolver as questões relacionadas aos alunos que não falam a Língua Portuguesa. No questionário destinado aos gestores o objetivo foi obter informações acerca da comunidade atendida pela unidade escolar, sobre a diversidade de línguas e as possíveis soluções adotadas pela unidade para sanar as questões que surgem quanto ao aprendizado de Língua Portuguesa.

Para aplicação dos questionários restringiu-se o campo de investigação nas escolas de Ensino Fundamental da sede do Município de Bonfim, uma vez que o município possui uma rede de aproximadamente²⁴ 40 escolas, abrangendo áreas urbanas e rurais. A grande maioria destas escolas está localizada em áreas rurais de difícil acesso ou em comunidades indígenas, e que, por questões logísticas para o cumprimento do cronograma, foram excluídas da primeira etapa da pesquisa.

Os dados quantitativos recolhidos por meio dos questionários aplicados aos alunos, professores e gestores das escolas da sede do município de Bonfim foram analisados em primeiro plano na forma de gráficos e, posteriormente, as informações coletadas passaram por análise qualitativa e pelo cruzamento de informações, obtidas nos documentos produzidos pelo MEC e pela observação direta da investigadora, como preconizam os métodos da pesquisa etnográfica.

Os resultados destas análises permitiram a construção do panorama linguístico das escolas do município de Bonfim, item necessário para o desenvolvimento do planejamento linguístico a ser aplicado nas escolas da rede municipal bonfinense.

No questionário aplicado aos professores e gestores das escolas do município, procurou-se obter informações sobre a clientela atendida na unidade escolar, quais as línguas que são faladas no referido espaço, qual a formação acadêmica e profissional do corpo docente e quais são as atitudes tomadas em relação aos alunos que notoriamente não falam a Língua Portuguesa como primeira língua.

²⁴ Existe divergência entre o quantitativo total apresentado pelo MEC no Censo Escolar 2009 e os quantitativos informados pelas secretarias municipal e estadual de ensino. Essa divergência pode ser em decorrência do processo de municipalização das escolas, somado ao fato de termos na região de Bonfim “escolas” que não possuem os requisitos legais exigidos pelo MEC para a formalização de seu funcionamento.

No instrumento aplicado aos alunos, procurou-se obter o maior número de informações sobre as línguas faladas por eles, na modalidade oral ou na modalidade escrita e quais as línguas com que estão em contato na vida cotidiana, tanto escolar como extraescolar.

Aos resultados dos questionários, acrescentou-se dados recolhidos em conversas informais, ou em entrevistas, com alunos do Ensino Fundamental, com professores e gestores da rede escolar do município de Bonfim, com alunos dos cursos de Letras e Pedagogia da Universidade Estadual de Roraima e com demais munícipes que possuíssem algum grau de convivência, ou relação, com o referido espaço escolar. Em tais conversas, buscou-se informações relativas ao estatuto atribuído pelos indivíduos as línguas faladas em Bonfim.

5.2 RESULTADOS NOS EXAMES NACIONAIS

Para construir um parâmetro de análise do sistema educacional de Bonfim, em especial do ensino da Língua Portuguesa, composto pelas redes de ensino estadual e municipal, foram analisados os resultados divulgados no endereço eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que contemplam o IDEB (índice de desenvolvimento da educação básica), a Prova Brasil e o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica). Optamos pela utilização dos índices obtidos nos exames nacionais da educação básica, pois as avaliações são baseadas nos objetivos propostos pelos PCNs. Tais índices permitem a análise do desempenho da rede de ensino bonfinense em duas vertentes: a primeira mostra a evolução da rede ao longo do tempo em relação a si mesma, e a segunda permite a comparação com outras redes de ensino brasileiras, tanto no eixo sincrônico quanto no eixo diacrônico. Apresenta-se a seguir o que avalia cada índice analisado:

- i) IDEB: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, implantado em 2007, é obtido através da análise de informações sobre os índices de aprovação de cada escola, repassados anualmente pelas escolas no Censo Escolar, e em avaliações aplicadas pelo INEP, a saber: Prova Brasil, a nível municipal e para cada escola, e o SAEB, a nível estadual e da federação.
- ii) SAEB: é uma prova aplicada pelo INEP, desde 1990, aos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, abrange os conteúdos

de Língua Portuguesa, com enfoque na leitura, e de Matemática, com enfoque na resolução de problemas. Sua abrangência é amostral, ou seja, apenas uma parte dos alunos é selecionada para este exame, e por essa razão serve apenas para análise do desempenho escolar em nível estadual ou nacional. No Ensino Fundamental, atualmente, a mesma avaliação aplicada na Prova Brasil é utilizada no cálculo do SAEB, ou seja, dentro de todo universo de avaliado na Prova Brasil uma amostra é selecionada para análise do SAEB.

- iii) Prova Brasil: foi criada em 2005 e é aplicada aos alunos do 5º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental de todas as escolas em áreas urbanas. São avaliados conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. O objetivo é dar base para a avaliação qualitativa da educação brasileira em todos os níveis do sistema, incluindo escolas municipais, estaduais, federais e particulares. Os resultados obtidos na Prova Brasil são utilizados para o cálculo do IDEB de cada unidade escolar, dos municípios, estados e Brasil como um todo.

Nas tabelas 1 e 2, seguintes, observam-se os índices do IDEB divulgados para os municípios de Roraima. Como no município de Bonfim, e na maioria dos municípios roraimenses existem apenas escolas públicas, selecionou-se esta categoria para obter os dados do estado. Os municípios em situação de fronteira foram destacados em tons de cinza e em amarelo os índices que ficaram abaixo da meta projetada pelo INEP.

De acordo com as informações publicadas pelo MEC e INEP, somente o município de Bonfim manteve-se abaixo da projeção esperada para o ano de 2009 em todo Ensino Fundamental. O município de Pacaraima, também classificado como cidade-gêmea de Santa Helena de Uiarén, atingiu a meta esperada para os anos finais do Ensino Fundamental. A etapa final do Ensino Fundamental apresentou-se na última avaliação do IDEB como sendo a fase problemática em sete dos quinze municípios roraimense.

Tabela 1: IDEB para os anos iniciais do EF – Escolas Públicas

Municípios	Metas alcançadas			Projeções		
	2005	2007	2009	2007	2009	2011
Alto Alegre	3.0	3.3	3.6	3.0	3.4	3.8
Amajari	3.1	3.2	3.7	3.2	3.5	3.9
Boa Vista	3.9	4.3	4.5	4.0	4.3	4.7
Bonfim	3.1	3.9	3.4	3.2	3.5	3.9
Canta	2.9	3.5	3.6	3.0	3.3	3.7
Caracarai	2.8	3.6	3.8	2.8	3.2	3.6
Caroebe	2.7	3.6	3.0	2.8	3.1	3.5
Iracema	2.6	2.8	3.9	2.6	3.0	3.4
Mucajai	3.0	3.4	4.0	3.0	3.4	3.8
Normandia	2.7	3.2	3.6	2.8	3.1	3.5
Pacaraima	3.1	3.9	3.4	3.2	3.5	3.9
Rorainópolis	2.7	3.4	4.1	2.7	3.1	3.5
Sao Joao da Baliza	3.6	3.9	4.0	3.6	4.0	4.4
Sao Luiz do Anauá	3.0	3.5	4.4	3.1	3.4	3.9
Uiramutã	-	2.9	3.3	-	3.1	3.4

Tabela 2: IDEB para os anos finais do EF – Escolas Públicas

Municípios	Metas alcançadas			Projeções		
	2005	2007	2009	2007	2009	2011
Alto Alegre	3.1	3.2	3.6	3.2	3.3	3.6
Amajari	3.7	3.3	3.8	3.7	3.9	4.1
Boa Vista	3.6	3.7	3.8	3.7	3.8	4.1
Bonfim	3.6	3.7	3.5	3.6	3.7	4.0
Canta	3.3	3.3	3.9	3.4	3.5	3.8
Caracarai	3.3	3.3	3.4	3.4	3.5	3.8
Caroebe	3.1	2.3	3.3	3.1	3.3	3.6
Iracema	2.5	3.1	2.6	2.5	2.7	2.9
Mucajai	3.2	3.3	3.0	3.2	3.4	3.6
Normandia	3.3	3.7	3.4	3.3	3.4	3.7
Pacaraima	-	3.5	3.7	-	3.6	3.8
Rorainópolis	3.2	3.0	3.3	3.2	3.4	3.6
Sao Joao da Baliza	3.2	3.0	3.5	3.2	3.4	3.6
Sao Luiz do Anauá	3.3	2.8	3.5	3.4	3.5	3.8
Uiramutã	-	3.0	-	-	3.1	3.3

Nas tabelas 3 e 4, seguintes, observa-se os índices para as escolas bonfinenses. Foram selecionadas as categorias rede municipal e rede estadual para analisar as escolas dentro da rede de ensino de Bonfim. De acordo com os dados apresentados, as escolas estaduais possuem IDEB inferior ao índice obtido pelas escolas da rede municipal em todas as etapas do Ensino Fundamental. A rede de ensino de Bonfim vem sofrendo modificações nos últimos anos para atender as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Com isso, as escolas municipais, que atendiam apenas a etapa inicial do Ensino

Fundamental, gradativamente passaram a ofertar os anos finais do Ensino Fundamental e esta é a justificativa para que as projeções do IDEB iniciem apenas em 2011.

Tabela 3 - Escolas estaduais em Bonfim

	Metas alcançadas			Projeções		
	2005	2007	2009	2007	2009	2011
4ª série /5º ano	3.1	3.9	3.1	3.2	3.5	3.9
8ª série /9º ano	3.6	3.7	3.6	3.6	3.7	4.0

Tabela 4 - Escolas municipais em Bonfim

	Metas alcançadas			Projeções		
	2005	2007	2009	2007	2009	2011
4ª série /5º ano	3.1	3.9	3.6	3.2	3.5	3.9
8ª série /9º ano	-	-	3.4	-	-	3.5

Na tabela 5, abaixo, observamos os IDEBs atribuídos aos municípios em região de fronteira internacional e classificados como cidades-gêmeas com a finalidade de analisar o desempenho no IDEB de tais localidades. Sabe-se que tais municípios possuem, em maior ou menor grau, realidades de diversidade linguística e que as escolas, como parte da sociedade, representam essa diversidade. No entanto, o percurso histórico de cada um destes municípios pode interferir na questão linguística das escolas, mas que esse não é o fator preponderante para o resultado obtido. As informações representadas aqui são apenas um indicativo sobre a educação em Bonfim.

Tabela 5 - IDEB das Escolas das cidades-gêmeas

Cidades - Estado	Segmento escolar avaliado	Metas alcançadas			Projeções		
		2005	2007	2009	2007	2009	2011
Pacaraima - RR	4ª série/5º ano	3.1	3.9	3.4	3.2	3.5	3.9
	8ª série/ 9º ano	-	3.5	3.7	-	3.6	3.8
Bonfim - RR	4ª série/5º ano	3.1	3.9	3.4	3.2	3.5	3.9
	8ª série/ 9º ano	3.6	3.7	3.5	3.6	3.7	4.0
Oiapoque - AP	4ª série/5º ano	3.0	3.1	3.7	3.1	3.4	3.8
	8ª série/ 9º ano	3.6	2.8	3.6	3.7	3.8	4.1
Tabatinga - AM	4ª série/5º ano	2.7	2.9	3.6	2.8	3.1	3.5
	8ª série/ 9º ano	2.6	3.0	3.3	2.7	2.8	3.1
Benjamim Constant - AM	4ª série/5º ano	2.6	2.6	3.1	2.7	3.0	3.4
	8ª série/ 9º ano	2.5	2.7	3.0	2.6	2.7	3.0
Sta Rosa do Purus - AC	4ª série/5º ano	2.1	2.2	3.1	2.2	2.5	2.9
	8ª série/ 9º ano	-	3.1	3.8	-	3.2	3.4
Brasiléia - AC	4ª série/5º ano	3.2	3.8	4.8	3.3	3.6	4.1
	8ª série/ 9º ano	3.1	3.9	4.8	3.1	3.3	3.5
Assis Brasil - AC	4ª série/5º ano	2.6	2.7	3.2	2.6	3.0	3.4
	8ª série/ 9º ano	3.1	3.4	4.2	3.2	3.3	3.6

Guajará-Mirim - RO	4ª série/5º ano	3.3	3.8	4.3	3.3	3.7	4.1
	8ª série/ 9º ano	3.3	3.5	3.3	3.4	3.5	3.8
Corumbá - MS	4ª série/5º ano	3.0	3.3	3.7	3.0	3.4	3.8
	8ª série/ 9º ano	2.7	2.8	3.1	2.8	3.0	3.3
Porto Murtinho - MS	4ª série/5º ano	3.1	3.5	3.8	3.1	3.5	3.9
	8ª série/ 9º ano	3.3	3.5	3.7	3.3	3.4	3.7
Ponta-Porã - MS	4ª série/5º ano	3.3	4.0	4.5	3.3	3.7	4.1
	8ª série/ 9º ano	3.1	3.4	3.6	3.1	3.3	3.6
Bela Vista - MS	4ª série/5º ano	2.7	3.6	4.1	2.8	3.1	3.5
	8ª série/ 9º ano	3.0	3.7	3.6	3.0	3.2	3.5
Paranhos - MS	4ª série/5º ano	3.2	4.2	4.5	3.3	3.6	4.0
	8ª série/ 9º ano	3.0	3.4	3.5	3.1	3.2	3.5
Coronel Sapucaia - MS	4ª série/5º ano	3.4	3.9	3.9	3.5	3.8	4.2
	8ª série/ 9º ano	3.1	3.3	3.5	3.1	3.3	3.5
Mundo Novo - MS	4ª série/5º ano	2.8	3.3	4.3	2.9	3.3	3.7
	8ª série/ 9º ano	3.0	3.1	3.5	3.1	3.2	3.5
Guaíra - PR	4ª série/5º ano	3.4	4.6	5.1	3.5	3.8	4.2
	8ª série/ 9º ano	3.4	4.0	3.7	3.4	3.6	3.9
Foz do Iguaçu - PR	4ª série/5º ano	4.2	4.8	6.2	4.3	4.6	5.0
	8ª série/ 9º ano	3.3	3.7	3.9	3.3	3.5	3.7
Barracão - PR	4ª série/5º ano	4.3	5.4	5.6	4.4	4.7	5.1
	8ª série/ 9º ano	4.0	4.7	4.6	4.0	4.2	4.5
Dionísio Cerqueira - SC	4ª série/5º ano	3.9	4.4	5.1	4.0	4.3	4.7
	8ª série/ 9º ano	3.8	4.1	4.5	3.8	3.9	4.2
Porto Xavier - RS	4ª série/5º ano	4.5	5.1	5.4	4.5	4.9	5.3
	8ª série/ 9º ano	4.6	4.3	4.9	4.6	4.8	5.0
Itaqui - RS	4ª série/5º ano	4.0	4.2	4.4	4.1	4.4	4.8
	8ª série/ 9º ano	3.6	3.7	3.5	3.7	3.8	4.1
São Borja - RS	4ª série/5º ano	4.2	4.3	4.5	4.2	4.6	5.0
	8ª série/ 9º ano	3.2	3.5	3.6	3.3	3.4	3.7
Uruguaiana - RS	4ª série/5º ano	4.0	4.2	4.6	4.1	4.4	4.8
	8ª série/ 9º ano	3.4	3.6	3.7	3.4	3.6	3.8
Barra do Quaraí - RS	4ª série/5º ano	3.7	4.2	4.6	3.7	4.1	4.5
	8ª série/ 9º ano	3.1	2.8	3.3	3.1	3.2	3.5
Santana do Livramento - RS	4ª série/5º ano	3.7	4.0	4.2	3.8	4.1	4.6
	8ª série/ 9º ano	3.0	3.3	3.5	3.0	3.2	3.5
Jaguarão - RS	4ª série/5º ano	3.9	4.1	4.4	4.0	4.3	4.7
	8ª série/ 9º ano	2.9	2.8	3.1	2.9	3.1	3.4
Quarai - RS	4ª série/5º ano	4.1	4.2	4.7	4.2	4.5	4.9
	8ª série/ 9º ano	3.3	3.3	3.5	3.3	3.4	3.7
Chuí - RS	4ª série/5º ano	3.1	4.4	4.2	3.1	3.5	3.9
	8ª série/ 9º ano	3.5	3.8	3.7	3.5	3.7	4.0

De forma isolada, os índices obtidos nas avaliações nacionais não são determinantes para a construção do quadro educacional de Bonfim, porém permitem formular questões norteadoras para a pesquisa, por exemplo, qual a formação do corpo docente? A questão linguística de cada município, como dito acima, e a organização da rede escolar também influenciam nos resultados.

5.3 RETRATO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NAS ESCOLAS DE BONFIM

Nas escolas do município de Bonfim existe, como dito anteriormente, a clara convivência de diferentes línguas, bem como é notório o *status* que a comunidade atribui a cada uma das línguas que compõe esse quadro de diversidade linguística.

As duas línguas de maior prestígio na sociedade bonfinense são a portuguesa e a inglesa. O estatuto, atribuído pela comunidade, é facilmente percebido em conversas com os munícipes e também nos estabelecimentos de comércio com a existência de placas de aviso nas duas línguas. A Língua Portuguesa é idioma oficial, a língua de instrução e de uso comum a todos, ou de quase todos, indivíduos participantes do cenário. O Inglês é a língua estrangeira falada pelos guianenses e por muitos brasileiros residentes em Bonfim, possuindo também o *status* de língua almejada pelos falantes de outras línguas, por ser uma língua de globalização, que permite o acesso a informações “mais atualizadas” e que facilitaria a ascensão social e econômica²⁵.

As línguas indígenas mais presentes no cenário bonfinense são o Wapichana e o Macuxi. No entanto, poucos são os indivíduos residentes da sede municipal que assumem ser falantes dessas línguas, e é bem comum serem apontadas como “gírias dos índios”. Talvez esta percepção seja consequência do processo de colonização. Nas escolas, muitos alunos, bem como professores e pessoal técnico, possuem semelhanças físicas com indígenas, porém negam o parentesco e o conhecimento das línguas e culturas dos povos indígenas. Apesar da negativa da identidade ou parentesco indígena alguns reconhecem compreender “um pouco” de Wapichana ou de Macuxi.

Entre as línguas indígenas citadas, a língua Wapichana é a mais citada por professores e gestores de escolas em Bonfim. Em alguns diálogos, nota-se que a existência de falantes de Macuxi é também negada, talvez pelo fato de a região do alto rio Branco ter sido uma área tradicionalmente habitada pela etnia Wapichana, mas, na atualidade, existem aldeamentos mistos das duas etnias. Estes aldeamentos mistos são explicados de duas formas: por guerras entre as duas etnias nas quais os Wapichanas teriam sido vencidos, e por estratégias dos colonizadores portugueses de estimular a convivência em um mesmo espaço de etnias diferentes, para que assim os indivíduos fossem obrigados a aprender a Língua Portuguesa para se comunicarem.

²⁵ Esta última colocação é uma afirmação recorrente no discurso de vários cidadãos bonfinenses durante o período de observação.

A língua Espanhola é citada por alguns alunos como sendo parte de seu contexto linguístico. São duas as razões que permitem a inclusão do Espanhol no quadro de línguas das escolas: a obrigatoriedade do ensino desta língua por meio de lei e, apesar da distância geográfica de Bonfim com a fronteira Brasil/Venezuela, eventos que exibem o Espanhol. No caso, os falantes de Espanhol são, em sua maioria, indígenas.

5.3.1. Questionário aplicado aos discentes: resultados encontrados

A diversidade linguística do referido espaço escolar, apesar de conhecida e comentada por educadores que atuam, ou atuaram, na rede de ensino bonfinense não é tratada estatisticamente por nenhuma das secretarias de ensino e tampouco há estratégias para que a Língua Portuguesa seja ensinada de forma proficiente a todos.

No Setor de Estatística da Secretaria Estadual de Educação, a única referência à diversidade de línguas foi citada por profissionais do setor como existindo nas escolas em comunidades indígenas. Apesar da identificação de alunos indígenas, a possibilidade de alunos que não falam a Língua Portuguesa permaneceu, e permanece, sendo negada. Assim sendo, oficialmente, nas escolas da rede estadual todos os alunos são falantes da Língua Portuguesa, mesmo os alunos matriculados em escolas situadas em áreas indígenas de difícil acesso ou naquelas em que a comunidade tenta manter o maior distanciamento possível da convivência com não-índios e que a Língua Portuguesa é segunda língua para alguns indivíduos da comunidade.

Na Secretaria Municipal de Educação de Bonfim, a diversidade linguística é reconhecida, citada e comentada por todos os setores, porém não há nenhum trabalho estatístico da própria secretaria que comprove a convivência de diferentes línguas no espaço escolar. E mesmo sendo reconhecida a convivência, poucas são as ações pedagógicas que favorecem o aprendizado da Língua Portuguesa pela clientela que não fala esta língua, principalmente quanto se trata de alunos de origem indígena.

Os questionários foram aplicados, no período entre 15 e 30 de julho de 2009, em Língua Portuguesa, a alunos da 4ª série, ou 5º ano, do Ensino Fundamental, e a alunos da 8ª série, ou 9º ano, do Ensino Fundamental, em três escolas da sede do município: Escola Estadual Aldébaro José Alcântara, Escola Municipal Maciel Ribeiro Vicente da Silva e Escola Municipal Oscar Fernandes Costa. Essas escolas foram selecionadas por estarem localizadas na área urbana do município de Bonfim e por serem escolas de Ensino Fundamental. O objetivo deste questionário foi obter o maior número de informações sobre o uso e a função

social das línguas que convivem no espaço escolar e no espaço familiar dos alunos. Para elucidar os resultados apresentamos, a seguir, uma descrição de cada escola e dos resultados.

a) Escola Estadual Aldébaro José Alcântara

A Escola Estadual Aldébaro José Alcântara atende alunos das duas etapas do Ensino Fundamental; está localizada no centro do Município de Bonfim e a clientela reside, na maioria, nas proximidades da unidade escolar. É reconhecida pela comunidade como sendo uma escola de “bom nível de ensino” e que atende a clientela de maior nível socioeconômico da cidade.

Na turma da 4^a série, por ser da 1^a etapa do Ensino Fundamental e ter alunos surdos, aplicou-se o questionário em leitura conjunta com todos os alunos. Foi observado que, na turma entrevistada, há quatro alunos surdos: três meninos e uma menina. Os meninos sentavam-se lado a lado na janela e distantes da maioria da turma. A menina parecia estar mais integrada ao maior grupo da turma. Apesar de os alunos surdos estarem, aparentemente, isolados do restante da turma, era notória a integração deles com os demais meninos da turma em atividades informais. Nesses momentos, todos utilizavam sinais, na maioria das vezes com gestos espontâneos do próprio grupo, acrescidos do alfabeto manual, trocavam objetos e interagiam nas brincadeiras.

A presença de alunos falantes de Língua de Sinais, de certo, influenciou nas respostas dos alunos desta turma. Muitos referiram saber Língua de Sinais, porém, segundo relato das professoras, boa parte da turma tem o conhecimento básico do léxico da língua, e associam sinais da LSB à Língua Portuguesa.

Na turma da 8^a série foram explicados os motivos da aplicação do questionário que os alunos responderam de forma mais independente do que nas turmas de 4^a série. Todos os alunos, mesmo os bilíngues, tinham proficiência em Língua Portuguesa. Ao final, alguns alunos comentaram suas respostas e as experiências no aprendizado de línguas.

De acordo com os questionários aplicados na Escola Aldébaro:

- i) os estudantes são falantes de Português, Português-Inglês, língua de sinais, Português-língua de sinais, Português-Inglês-língua de sinais ou Português-Espanhol-língua de sinais.
- ii) há estudantes para quem o Português não é a primeira língua e, nestes casos, a primeira língua pode ser o Inglês ou a língua de sinais.

iii) alguns alunos declararam não ser falantes de determinadas línguas, mas são capazes de compreender informações passadas nessas línguas. As línguas citadas, nos casos de indivíduos que apenas compreendem determinada língua, foram: Inglês, Espanhol, Macuxi, Wapichana, Espanhol, língua de sinais e Português (no caso de alunos surdos) e

iv) Os estudantes convivem no ambiente familiar com as seguintes línguas: Português, Inglês, Espanhol, Macuxi, Wapichana, língua de sinais e wai-wai.

Para confirmar os gráficos de 1 a 7 com as informações coletadas na Escola Aldébaro, encontram-se nos apêndices desta pesquisa.

b) Escola Municipal Maciel Ribeiro Vicente da Silva

A Escola Municipal Maciel Ribeiro Vicente da Silva atende alunos da Educação Infantil e das duas etapas do Ensino Fundamental, que, na rede municipal, encontra-se organizado no sistema de nove anos. A escola localiza-se na divisa entre as duas áreas da sede municipal, a central e a periférica. A maioria dos alunos reside na periferia do município, porém ainda distantes da beira do rio. A comunidade reconhece a unidade como sendo uma “boa escola”, apesar de ser uma escola “misturada”, por atender alunos de diferentes classes sociais e de diferentes origens étnicas.

De acordo com os questionários, os alunos da Escola Maciel:

i) são falantes de Português, Português-Inglês, Português-Inglês-Macuxi e Português-Inglês-Espanhol;

ii) podem não ter o Português como primeira língua, e, nestes casos, a primeira língua pode ser o Inglês ou o Macuxi;

iii) podem não ser falantes de determinadas línguas, mas, em alguns casos, podem ser capazes de compreender informações passadas nessas línguas. As línguas citadas por esse alunos foram: Inglês, Espanhol, Macuxi, Wapichana, Espanhol e língua de sinais e

iv) podem, no ambiente familiar, conviver com as seguintes línguas: Português, Inglês, Espanhol, Macuxi, Wapichana e língua de sinais.

Os gráficos de 8 à 14 construídos a partir das informações coletadas na Escola Maciel encontram-se nos apêndices ao final dessa tese.

c) Escola Municipal Oscar Fernandes Costa

A Escola Municipal Oscar Fernandes Costa é composta por turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A unidade está localizada no bairro São Francisco, conhecido também como Beira por ser próximo ao rio Itacutu. A população atendida pela unidade é formada, em sua maioria, por alunos residentes nas proximidades da escola e por alunos residentes na Guiana Inglesa. É conhecida no município por ser uma escola que atende muitos alunos indígenas e da classe social menos favorecida economicamente.

A seguir, descreve-se as informações, principais, coletadas nos questionários dos alunos da Escola Oscar:

- i) os estudantes podem ser falantes de Português, Português-Inglês, Português-Inglês-Espanhol, Português-Inglês-língua de sinais, Português-Espanhol-língua de sinais, Português-Inglês-Macuxi, Português-Inglês-Macuxi-Espanhol, Português-Inglês-língua de sinais-Espanhol, Português-Inglês-Wapichana-Espanhol, Português-Inglês-língua de sinais-Espanhol e Português-Inglês-língua de sinais-Espanhol-Wapichana;
- ii) a Língua Portuguesa não é a primeira língua de todos os discentes e nestes casos a primeira língua é o Inglês. Ocorreram também relatos de aquisição simultânea de línguas, a saber: Português-Inglês, Português-língua de sinais, Português-Inglês-Espanhol, e Português-Wapichana.
- iii) alguns alunos referiram não ser falantes de determinadas línguas, mas são capazes de compreender informações passadas nessas línguas. As línguas citadas, nestes casos foram: Inglês, Espanhol, Macuxi, Wapichana e língua de sinais e
- iv) no ambiente familiar os discentes convivem com as seguintes línguas: Português, Inglês, Espanhol, Macuxi, Wapichana, língua de sinais e Holandês.

Os gráficos de 9 a 15 construídos a partir das informações coletadas na Escola Oscar encontram-se nos apêndices desta pesquisa.

5.3.2 Questionários aplicados aos professores e gestores escolares: resultados encontrados

O questionário destinado aos gestores escolares e aos professores foi aplicado entre 15 e 30 de julho de 2009 em todas as escolas do ensino básico da área urbana do município por duas razões, primeiramente, buscando construir um panorama do tratamento dado à diversidade nas escolas e, em segundo plano, justificar, ou não, a inclusão do Ensino Médio e

da Educação de Jovens e Adultos. As escolas pesquisadas foram: Escola Estadual Argentina Castelo Branco, Escola Estadual Aldébaro José Alcântara, Escola Municipal Maciel Ribeiro Vicente da Silva e Escola Municipal Oscar Fernandes Costa.

De acordo com as informações prestadas pelos gestores das escolas não são ofertadas aulas de língua indígena na sede municipal. As justificativas apresentadas por todos são a ausência de legislação educacional que ofereça ensino nas escolas fora de área indígena e a ausência de professores formados e habilitados para o ensino das línguas indígenas. A seguir, apresenta-se um resumo das informações coletadas nos questionários aplicados ao corpo docente e aos gestores das escolas analisadas.

a) Escola Estadual Argentina Castelo Branco

Observou-se que, na Escola Estadual Argentina Castelo Branco, a grande maioria do corpo discente é formado por alunos oriundos das demais escolas bonfinenses, uma vez que esta é a única escola de Ensino Médio no município. Esta unidade escolar também é a única em Bonfim a ofertar a Educação de Jovens e Adultos.

Segundo informações coletadas dos gestores desta unidade escolar há alunos falantes de Português, Português-Inglês, Português-Macuxi, Português-Macuxi-Inglês e Português-Wapichana-Inglês. O corpo docente que atua no ensino da Língua Portuguesa é formado por três professores, todos graduados em letras, sendo dois com nível de especialista. De acordo com a gestora, na unidade escolar não existem alunos que não falem a Língua Portuguesa e, por isso, não há necessidade de construir estratégias de apoio a tal grupo de alunos. No caso de alunos bilíngues, a maior dificuldade é quanto à aplicação da “regra de gênero” da Língua Portuguesa.

Os professores declararam ter a Língua Portuguesa como primeira língua, e dois deles aprenderam outra língua, um o Inglês e outro o Espanhol. Na questão sobre quais são os casos de alunos falantes de mais uma língua, os professores citaram o Espanhol, língua que não foi identificada pela gestora como parte do quadro linguístico da escola. Segundo um dos docentes, os alunos falantes de mais de uma língua apresentam “dificuldades com a concordância, e facilidade para sintaxe”.

b) Escola Estadual Aldébaro José Alcântara

Como relatado no item 5.3.1, a Escola Aldébaro atende alunos do Ensino Fundamental. A gestora informou ter apenas dois professores atuando no ensino de Língua Portuguesa, ambos com graduação. Informou também que, para as disciplinas de Língua Inglesa, língua Espanhola e línguas indígenas, não há professores. Foi informado que existem alunos que não falam a Língua Portuguesa somente na 1ª série e que casos de alunos bilíngues ocorreram somente em Português-Inglês. Quando os alunos apresentam dificuldades em falar a Língua Portuguesa, a direção pede apoio aos pais e familiares e matricula os menores de 9 anos nas classes de alfabetização.

Apesar de a direção citar apenas os professores dos anos finais do Ensino Fundamental como regentes de Língua Portuguesa, foram incluídos os professores que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental no contingente que responderia ao questionário destinado aos docentes. Esta decisão justifica-se pelo fato de que normalmente os professores da primeira etapa do Ensino Fundamental ministram os conteúdos de todas as disciplinas, o que inclui a Língua Portuguesa.

Os quatro professores declaram ser graduados, dois em pedagogia e dois em letras. As professoras que atuam na 4ª série declararam ser proficientes em LIBRAS, nos cabe lembrar que naquele momento, julho de 2009, ambas tinham alunos surdos; e uma destas professoras declarou compreender Inglês e Espanhol, apesar de não falar tais línguas.

c) Escola Municipal Maciel Ribeiro Vicente da Silva

Retomando as informações contidas no item 5.3.1, a Escola Maciel atende alunos das duas etapas do Ensino Fundamental. A gestora informou ter nove docentes que atuam na área do ensino de línguas, sendo oito em Língua Portuguesa em todo o Ensino Fundamental, e um docente de Língua Inglesa, todos teriam o ensino superior. De acordo com as respostas ao questionário, a escola possui um quadro de diversidade de línguas, composto por falantes de Português, Inglês, Macuxi e Wapichana. Nesse quadro, incluem-se os alunos bilíngues. A estratégia adotada na escola é a de procurar apoio familiar para os alunos com dificuldades em Língua Portuguesa.

Somente seis professores responderam ao questionário destinado aos docentes; três responderam ter o nível médio e três, o nível superior. Todos são falantes de Língua Portuguesa, com dois casos de professores bilíngues, um Português-Inglês e outro Português-

Espanhol. Não foram relatadas estratégias para auxiliar os alunos que possuem o Português como segunda língua.

d) Escola Municipal Oscar Fernandes Costa.

De acordo com o informado no item 5.3.1, a Escola Maciel atende alunos das duas etapas do Ensino Fundamental. A gestora informou ter nove docentes que atuam na área do ensino de línguas, cinco com nível superior e quatro com nível médio. Com relação à diversidade de línguas, a gestora informou que, na unidade, existem alunos falantes de Português, Macuxi, língua de sinais, Inglês e Wapichana. Foi confirmada a ocorrência de alunos falantes de mais de uma língua, em especial alunos que falam Português-Inglês-Wapichana. Para auxiliar os alunos com dificuldades em Língua Portuguesa, a direção não informou quais são as estratégias de apoio desenvolvidas.

Os professores da unidade confirmaram o que foi dito pela direção da unidade escolar, acrescentando, no entanto, que existem alunos falantes de mais de uma língua, que têm o Macuxi como uma de suas línguas. Os docentes quando encontram dificuldades com os alunos que não falam o Português como primeira língua, informaram procurar apoio na direção da unidade, com a família, ou pedir para que algum aluno traduza a informação na língua de modo que o outro aluno que não fala Português compreenda a informação repassada.

5.4 SINTESE DOS DADOS

Após a descrição de cada instrumento utilizado e dos resultados obtidos, apresenta-se a análise conjunta a síntese dos resultados obtidos, com a finalidade de construir o panorama linguístico das escolas bonfinenses e do tratamento dado à diversidade linguística no espaço escolar. Os resultados que seguem, são:

- i) A redução na diversidade de línguas faladas no ambiente escolar em relação ao ambiente familiar, possibilitando inferir que algumas línguas podem, e estão, sofrendo algum processo de inibição na aquisição e no uso social.

- ii) Existe uma discrepância entre as respostas dos gestores, dos professores e dos alunos no que se refere às línguas circulantes no espaço escolar. Os gestores tendem a identificar, em ordem de frequência, o uso do Inglês, Macuxi e Wapichana. Os professores e alunos relatam que, além destas línguas, ocorre o Espanhol e a língua de sinais
- iii) Ocorre divergência também, entre gestores e docentes, quanto ao relato das estratégias para solucionar as dificuldades dos alunos que não falam a Língua Portuguesa ou daqueles que falam o Português como segunda língua.
- iv) Na questão referente à diferença no desempenho dos alunos falantes de outras línguas em relação ao ensino de Língua Portuguesa, na maioria dos casos, gestores e professores, citaram a dificuldade no emprego da concordância de gênero, mas que os mesmos alunos têm facilidade para matemática. Não observou-se nessa questão nenhuma indicação em relação as dificuldades com o léxico ou com a pronúncia da Língua Portuguesa. No entanto, em conversas informais, é comum os relatos dos “equivocos” e de dificuldades lexicais, o surgimento de novas palavras e a diferença de pronúncia dos indivíduos que possuem o Português como segunda língua. A dificuldade com a ortografia da Língua Portuguesa é outro ponto bastante comentado em conversas informais, porém, no questionário, apenas um docente fez referência a essa dificuldade.

No capítulo seguinte apresenta-se uma proposta de Política Linguística Educacional para escolas do Município de Bonfim. A proposta foi elaborada tendo como base a aplicação dos conceitos discutidos no Capítulo 3, Conceitos essenciais para a Política Linguística e na realidade linguística encontrada nas escolas da rede municipal de Bonfim.

CAPÍTULO 6: PROPOSTA DE POLÍTICA LINGUÍSTICA EDUCACIONAL PARA ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE BONFIM

6.4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO

Neste capítulo apresenta-se uma proposta de política de linguística para as escolas de Bonfim. O planejamento linguístico apresentado é, a princípio, exclusivo para a realidade linguística do Município em questão, porém, como já foi dito, considera-se Bonfim um recorte da realidade de Roraima. Sendo assim, pode-se pensar em estender as ações deste planejamento linguístico, após alguns redimensionamentos, a todas as escolas do Estado. Apesar de considerarmos o estado de Roraima como um recorte da realidade linguística brasileira, o planejamento ora apresentado não poderia ser aplicado em nível nacional. O motivo que nos leva a tal afirmação são as diferenças nas características da diversidade linguística existente em cada região do Brasil.

Para a construção desse planejamento, considerou-se os seguintes itens: i) a base teórica, apresentada no capítulo 3; ii) a situação linguística das escolas bonfinenses, apresentada no capítulo 5 e iii) a constituição histórica do quadro linguístico do referido espaço, descrita no capítulo 1.

A proposta de Política Linguística, seguindo o princípio da não-assimilação e da manutenção das línguas minoritárias, é composta por projetos de lei que atuarão em dois sentidos: a) fornecer o suporte ao planejamento elaborado para as escolas da rede municipal e b) alterar o *status* linguístico das línguas envolvidas.

O planejamento linguístico para as escolas envolve quatro procedimentos principais: 1) etiquetagem do espaço escolar, 2) levantamento linguístico constante nas escolas da rede escolar, 3) formação e capacitação dos professores e 4) ensino de línguas.

Ao final dessa seção, apresentamos a estrutura básica para implantação do curso de especialização em ensino de línguas no contexto da diversidade. Optou-se pela modalidade Curso de Especialização por questões de menor tempo de conclusão, possibilidade de formação ao mesmo tempo da atuação profissional e por atender a demanda de formação continuada para os professores já licenciados da rede municipal. Convém comentar que o

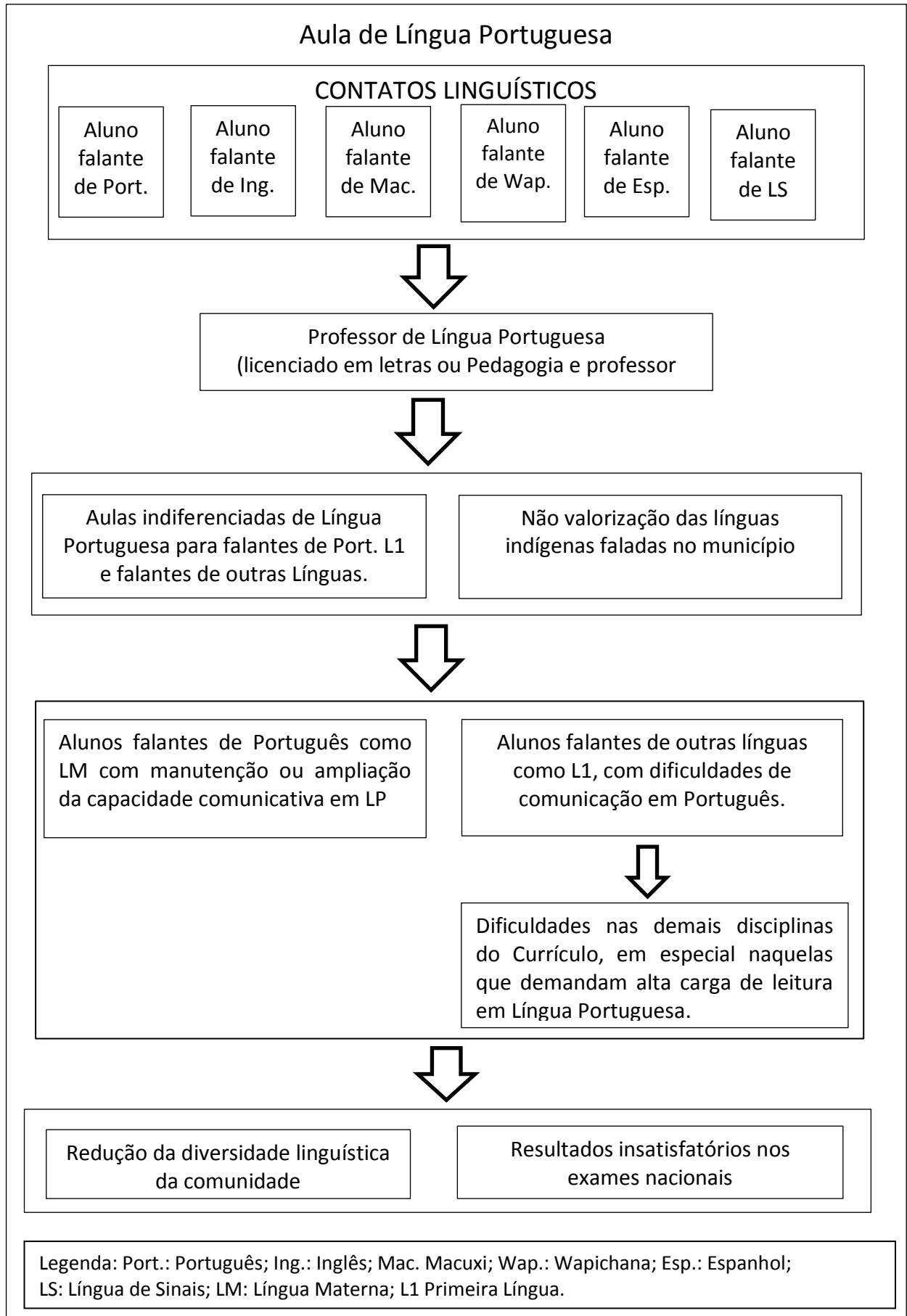
curso proposto aqui será apresentado ao Conselho Universitário da Universidade Estadual de Roraima, na reunião de agosto de 2012, e caso aprovado será implantado em 2013.

6.5 APLICAÇÃO DA BASE TEÓRICA

Essa seção é dedicada à correlação da base teórica de Política Linguística, discutida no Capítulo 3, com a situação linguística encontrada nas escolas do município de Bonfim. O ponto de partida é reconhecer Bonfim como um espaço socialmente multilíngue, composto por sujeitos monolíngues, em qualquer uma das línguas que compõem o quadro linguístico, e por sujeitos plurilíngues, falantes de duas ou mais línguas do referido quadro.

No Esquema 1 que representa a situação de diversidade linguística atual das escolas do município de Bonfim, o enfoque foi dado às aulas de Língua Portuguesa por este o principal objeto de estudo desta tese, entende-se, no entanto, que é aplicável a qualquer disciplina do currículo. Apesar de a pesquisa não ter atingido todas as escolas da rede pública há de considerar, com base na observação da comunidade bonfinense, que o quadro abaixo é uma realidade em todas as escolas, quer da rede municipal quer da rede estadual, da sede de Bonfim (área urbana). De acordo com professores da referida rede, a situação de diversidade linguística encontrada na área urbana se repete nas escolas da área rural, com mudanças no quantitativo de falantes das línguas indígenas e das línguas estrangeiras, mas sem alteração nas línguas que compõem o referido quadro linguístico.

Esquema 1: Situação linguística das escolas da Rede Pública do município de Bonfim



As ações de política linguística propostas aqui atuarão sobre esta realidade de convivência linguística. A descrição do quadro de diversidade linguística e o desempenho social das línguas em Bonfim motivaram a apresentar este Planejamento Linguístico.

Ao analisar o quadro linguístico de Bonfim, a situação de multilinguismo se torna clara. O quadro multilíngue é formado tanto pela quantidade de línguas faladas na sociedade quanto pela existência de sujeitos plurilíngues. Assim sendo, o planejamento deverá atuar tanto no *status* das línguas, quer dizer, no valor atribuído a cada uma das línguas pela sociedade e ampliação dos corpora das línguas, em especial das línguas indígenas, pois essas ainda necessitam de ações de padronização como, por exemplo, a do sistema ortográfico e de elaboração de dicionários monolíngues, nas línguas indígenas, e multilíngues.

Os dois modelos apresentados por Einar Haugen (*apud* CALVET 2007, pp. 30-31) não atendem a todas as especificidades do quadro linguístico em questão, uma vez que seria necessário conjugar ações isoladas para cada língua em um contexto que envolvesse todas as línguas do quadro linguístico bonfinense. No entanto as ideias centrais de ambos os modelos, a saber, as ações de planejamento sobre o *status* linguístico e o *corpus* linguístico, são aplicáveis a situação em foco.

Por sua vez, a análise da situação linguística de acordo com o método proposto por Ferguson serve para fundamentar a discussão, seguindo os critérios seguintes:

- a) a identificação e classificação das línguas em duas das três categorias, como:
 Línguas majoritárias: Português, Inglês, Espanhol,
 Línguas minoritárias: Macuxi, Wapichana e língua de sinais.
 Com relação às línguas especiais não detectou-se a ocorrência de línguas que pudessem ser incluídas nessa categoria.
- b) a aplicação da fórmula, especificando o tipo e a função de cada língua na sociedade, como segue:

$$L=L_{maj} + L_{Min} + L_{Spec}$$

$$6 L= 3 L_{maj} + 3 L_{Min} + 0 L_{Spec}$$

Línguas majoritárias: Português: Padrão, Oficial

Inglês: vernácula, internacional

Espanhol: vernácula, internacional

Línguas minoritárias: Macuxi: vernácula, gregária

Wapichana; vernácula, gregária

língua de sinais: vernácula, gregária

c) a nomeação de cada língua pertencente ao quadro linguístico:

Português, Inglês, Espanhol, Macuxi, Wapichana e Língua de Sinais.

De acordo com o método de Ferguson e com base no resultado da aplicação da equação, como demonstrado acima, é possível agora decidir sobre qual língua, ou grupo de línguas, pretende-se intervir e quais serão as ações necessárias para alcançar os objetivos propostos.

Aliando este modelo com os fundamentos da política de não-assimilação e de manutenção da diversidade linguística, elaborou-se um planejamento linguístico que atuará sobre todas as línguas do quadro linguístico das escolas de Bonfim. O principal fundamento da política linguística é a garantia do ensino da Língua Portuguesa a todos os grupos linguísticos de Bonfim e a permanência e valorização de todas as línguas que convivem no espaço escolar bonfinense.

Dessa forma, são previstos procedimentos que permitam o ensino da Língua Portuguesa, a manutenção das línguas estrangeiras e a ampliação do *status* das línguas indígenas e de sinais, consideradas como minoritárias e hoje relegadas ao espaço de suas respectivas comunidades.

O ensino de Língua Portuguesa precisa ser organizado de maneira a permitir que todos os grupos linguísticos atinjam os objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou seja, que todos os discentes alcancem as habilidades de compreensão e produção em Língua Portuguesa. A maneira como as aulas de Língua Portuguesa são ministradas atualmente não oferece aos alunos, que não possuem o Português como língua materna, os meios necessários para a aprendizagem.

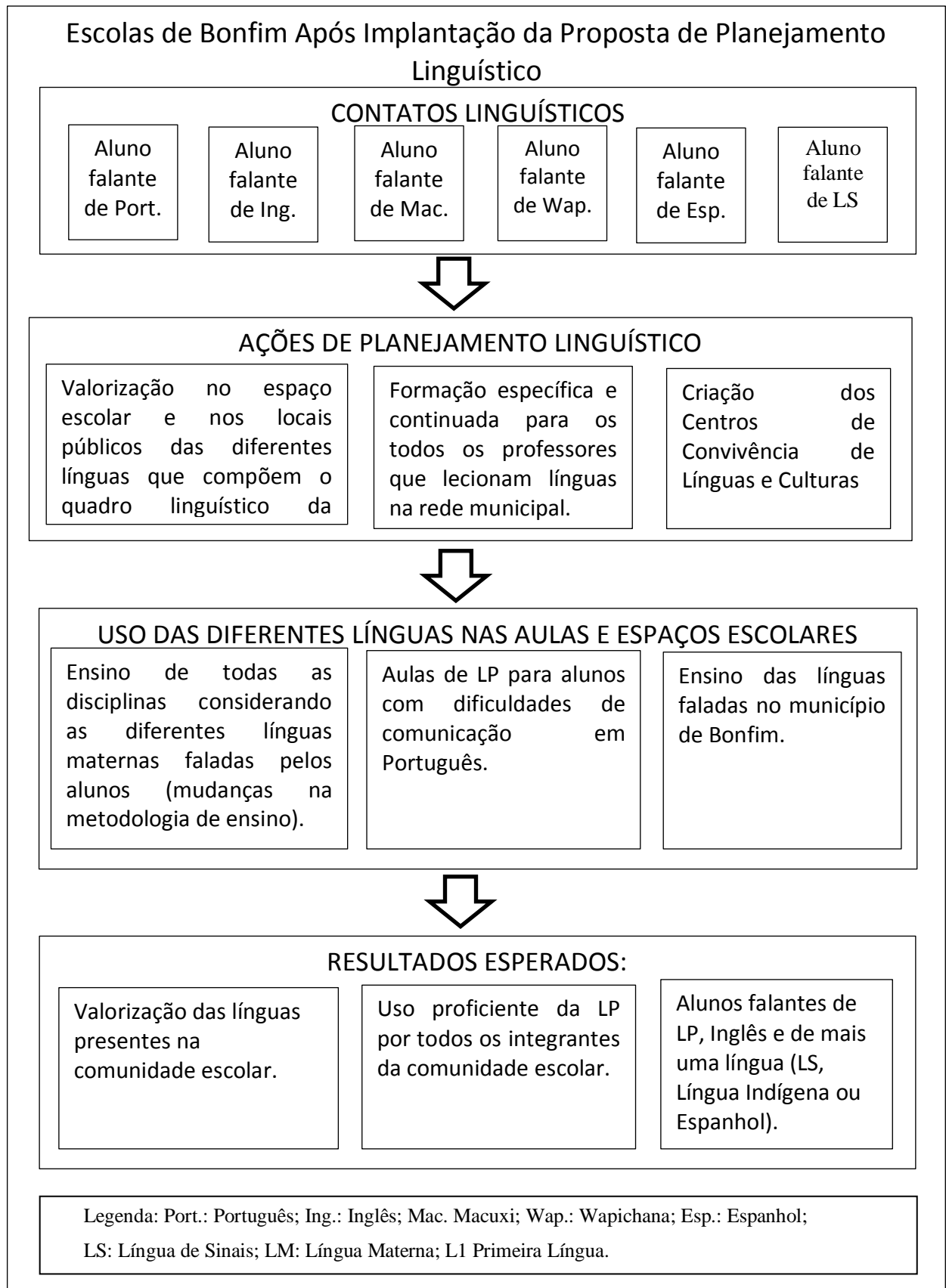
O ensino das línguas estrangeiras, Inglês e Espanhol, também precisará ser repensado. De acordo com a legislação educacional de Roraima, seguindo orientações da legislação nacional e dos acordos feitos no âmbito do Mercosul, o Espanhol é a língua selecionada para ocupar o espaço reservado ao ensino de língua estrangeira moderna no currículo do Ensino Fundamental. O Inglês fica reservado ao Ensino Médio, caso haja possibilidade de incluir uma segunda língua estrangeira. Como o município de Bonfim tem fronteira com um país de Língua Inglesa, esta língua ultrapassa os limites geográficos da linha de fronteira. Soma-se

ainda o fato de o Inglês ser a primeira língua de parte da população bonfinense. Assim sendo é possível pensar na inclusão do ensino da Língua Inglesa em todo o ensino básico, desde as séries iniciais, não como língua estrangeira, mas como segunda língua, enquanto o Espanhol continuaria sendo ofertado como língua estrangeira moderna. A mudança sugerida aqui implicará na reflexão, e possível alteração, nos métodos de ensino da Língua Inglesa utilizados pelos professores em Bonfim.

As línguas indígenas e a língua de sinais também deverão ter espaço de ensino garantido dentro da escola. O ensino dessas línguas pode ser ofertado de forma extracurricular aos falantes das demais línguas que compõem o quadro linguístico de Bonfim, assim a escola garantiria o ensino de todas as línguas dentro o que possibilitaria aos alunos expressar-se nas línguas maternas na modalidade oral e escrita.

O quadro esquemático, a seguir, demonstra algumas das ações necessárias para que a descrição apresentada no esquema 1 seja refeita. As ações citadas no Esquema 2 serão descritas com maiores detalhes na seção 6.4 e visam a alteração do tratamento dado a diversidade linguística das escolas da sede do município de Bonfim.

Esquema 2: Ações de planejamento linguístico para as escolas de Bonfim



A escola é considerada como espaço de promoção de novas atitudes, em especial daquelas que têm como alvo a propagação e o enraizamento nas sociedades. Para que o município de Bonfim assuma sua realidade multilíngue, todas as línguas ali faladas deverão ser ensinadas por meio de métodos que as fixem e as propaguem, no espaço e no tempo, para que não se perca esse patrimônio social. Para isso o passo inicial é transformar as escolas do Município em escolas multilíngues, de forma que o Português mantenha o *status* de língua oficial, de ensino e de aprendizagem, o Inglês ocupe a posição de segunda língua, o Espanhol – no caso específico de Bonfim – seja mantido como língua estrangeira, e as línguas indígenas, em especial o Macuxi e o Wapichana, e a língua de sinais ocupem a posição de línguas de comunicação dentro dos espaços escolares e em todos os espaços onde haja falantes dessas línguas.

Dessa forma, o ensino multilíngue possibilitará aos alunos maior participação nos diferentes grupos sociais, capacidade de inserção e desenvolvimento social e cultural e habilidade e proficiência linguística em mais de uma língua.

6.6 PROPOSTA DE LEGISLAÇÃO

As mudanças no *status* das línguas que compõem o quadro linguístico de Bonfim requerem a construção de uma base legal que garanta a manutenção das ações propostas. Nesta proposta a intenção é garantir o ensino e o uso da Língua Portuguesa para manter a diversidade das línguas existentes no município.

Nos quatro projetos de instrumentos legais que, de forma conjugada são apresentados, permitirão a execução de um planejamento linguístico construído na base de uma política da não-assimilação das línguas e culturas.

6.6.1 Co-oficialização das Línguas Indígenas Macuxi e Wapichana

Com a finalidade de auxiliar na mudança do *status* das línguas em situação minoritária julgou-se de relevância a co-oficialização das línguas Macuxi e Wapichana. Por sua vez, a LIBRAS possui uma legislação federal que garante seu uso e ensino, fato que não ocorre com as línguas indígenas que, de acordo com a legislação, tem seu espaço garantido somente nas comunidades tradicionais.

Como registra o Projeto de Lei Nº 01/2012 que aqui transcrevemos:

Projeto de Lei Nº 01/2012

Dispõe sobre a co-oficialização das Línguas Macuxi e Wapichana no município de Bonfim, estado de Roraima.

O Prefeito do município de Bonfim: FAÇO saber a todos que a Câmara Municipal de Bonfim, estado de Roraima decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º. Fica estabelecido que o município de Bonfim, estado de Roraima reafirma o artigo 13 da Constituição de 1988, no qual a Língua Portuguesa é o idioma oficial da República Federal do Brasil, e passa a ter como línguas co-oficiais as línguas Macuxi e Wapichana.

Art. 2º. O *status* de língua co-oficial concedido por esse objeto, obriga o município:

§1º. A ter nos estabelecimentos públicos tradutores Português/Macuxi/Português e Português/Wapichana/Português e assim garantir o atendimento à população monolíngue nas línguas co-oficiais.

§2º. A incentivar e apoiar o aprendizado e uso das línguas co-oficiais em todas as escolas e espaços destinados ao ensino.

§3º. Todas as propagandas institucionais serão produzidas obrigatoriamente em Língua Portuguesa, em Macuxi e Wapichana.

Art. 3º. Os atos administrativos e documentos oriundos destes bem como as campanhas institucionais devem ser produzidos em Língua Portuguesa e traduzidos em todas as línguas co-oficiais.

Art. 4º. Em nenhum caso, alguém pode ser discriminado por razão da língua oficial ou co-oficial que use.

Art. 5º. Revogadas as disposições em contrário.

Art. 6º. Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Prefeito do Município de Bonfim

6.6.2 Criação dos Centros de Convivência de Línguas e Culturas

A proposta de criação dos Centros de Convivência de Línguas e Culturas tem como objetivo oferecer à comunidade, em especial para a parcela pertencente às minorias linguísticas, espaço de divulgação e manutenção de todas as línguas e culturas que co-existem no Município. Cada centro seria gerido por um professor com curso superior de Pedagogia, Letras ou áreas afins da linguagem, e que possua experiência profissional como docente.

Os Centros desenvolverão atividades abertas à comunidade em geral e atividades dirigidas aos alunos da rede pública de ensino com vistas a que motivem a comunidade a ampliar o uso de todas as línguas por todos os munícipes e a valorizar esse patrimônio cultural. O ensino das línguas indígenas e da LIBRAS dependerão de professores licenciados para leciona-las no ensino básico, o que ainda falta em Bonfim.

Como política de línguas entende-se que permitir que as línguas e culturas dos povos indígenas precisam ser difundidas para além das terras indígenas, alcançando, assim, a população indígena que, por razões diversas, e por direito de cidadãos, residem fora das comunidades indígenas.

A LIBRAS, por sua vez, ao ser ensinada e difundida integrará o indivíduo Surdo na sociedade em geral como prevê a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/02.

À luz de outros projetos, desenvolveu-se uma proposta de Projeto de Lei, apresentado a seguir, para a criação dos Centros de Convivência de Línguas e Culturas;

Projeto de Lei Nº 02/2012

Dispõe sobre a criação dos Centros de Convivência de Línguas e Culturas.

O Prefeito do município de Bonfim : FAÇO saber a todos que a Câmara Municipal de Bonfim, estado de Roraima decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º - Ficam criados os Centros de Convivência de Línguas e Culturas do Município de Bonfim.

§1º: Para fins desta Lei, consideram-se Centros de Convivência de Línguas e Culturas, os espaços destinados a múltiplas atividades artístico-culturais, tendo, como escopo central, a difusão de todas as línguas faladas em Bonfim, bem como das culturas de todos os grupos linguísticos que convivem no referido espaço.

§2º: Os Centros são unidades administrativas, ligadas à Secretaria de Educação, Cultura e Desporto da Prefeitura Municipal de Bonfim.

§3º: Até que sejam construídas as sedes próprias, os Centros de Convivência serão instalados em espaços próprios nas escolas da Rede Municipal.

Art. 2º: Os Centros citados no *caput* do artigo 1 desta lei possuem as seguintes atribuições e finalidades precípuas:

I - oferecer a comunidade bonfinense espaço físico com recursos humanos preparados para a manipulação de audiovisuais para a promover atividades culturais e artísticas;

II - estabelecer e desenvolver um plano de ação que possibilite a difusão de informações culturais a todos os segmentos da comunidade.

III – ofertar aos alunos da rede pública municipal aulas de línguas indígenas e de LIBRAS atendendo dessa forma ao componente extracurricular.

IV – ofertar cursos livres de todas as línguas faladas em Bonfim a toda comunidade.

V – desenvolver oficinas de artesanato, dança e culinária tradicionais da região norte, dos povos indígenas e, se for o caso, de todas as regiões do Brasil.

Art.3º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art.4º. Revogam-se as disposições em contrário.

Prefeito do Município de Bonfim

6.6.3 Instituição do ensino multilíngue nas escolas da rede municipal

Em vista do quadro de diversidade linguística de Bonfim, a opção que garante a permanência das línguas e o uso proficiente da Língua Portuguesa por todos os discentes é transformar as escolas da rede municipal em escolas multilíngues. Assim sendo, a condição plurilíngue dos sujeitos integrantes das escolas e a condição multilíngue da sociedade bonfinense permitirão que a construção da identidade multicultural do município se efetive.

O ideal é incluir todas as línguas faladas em Bonfim no currículo escolar. No entanto, há alguns impedimentos legais e, entre esses, déficit na formação profissional, que no momento, impedem a inclusão de todas as línguas. Entre os impedimentos legais, relacionam-se: a) ausência do Conselho Municipal de Educação, que refreia a autonomia do Município em alterar o currículo escolar, b) ausência de legislação que embase o ensino de línguas indígenas fora das comunidades tradicionais e c) exigência de formação superior para o ensino de línguas na Educação Básica.

O item C constitui um impedimento legal e, ao mesmo tempo reflete a falta ainda existente de formação de professores. Há, no Brasil, licenciaturas em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, em diferentes línguas estrangeiras e atualmente em LIBRAS, no entanto não temos professores licenciados em Letras com habilitação em Línguas Indígenas, fator este que impede a inclusão das línguas indígenas no currículo oficial.

Os impedimentos legais serão reduzidos se o Município instalar o Conselho de Educação. Com esse passo, Bonfim poderá adequar o currículo escolar a sua realidade linguística e permitirá, até mesmo, a inclusão das línguas indígenas no currículo das escolas fora das comunidades indígenas – considerando-se que legalmente ausência de legislação para

o ensino dessas fora das áreas indígenas não é fator proibitivo para sua extensão as áreas urbanas.

A formação de professores parece ser um dos problemas que demandará maior tempo para ser solucionado. Como meio de cobrir a ausência de profissionais com licenciatura específica, é possível utilizar os professores licenciados em letras com especialização no ensino de línguas indígenas, no ensino de segundas línguas ou ainda no ensino de línguas em contexto de diversidade. Esta última opção no momento é a que nos parece mais viável, pois atenderia tanto as línguas indígenas quanto às demais línguas.

Enquanto não forem atendidas as exigências para incluir todas as línguas no currículo, sugere-se a inclusão oficial do Inglês, do Espanhol e da LIBRAS no ensino. O Inglês precisa ser ensinado com metodologia própria para o ensino de segunda língua. As línguas indígenas poderão ensinadas nos Centros de Convivência de Línguas e Culturas, que por ser uma estrutura extracurricular, poderá lançar mão dos conhecimentos do professor leigo.

A proposta que segue dependerá da aprovação dos dois projetos de lei apresentados anteriormente e da constituição do Conselho Municipal de Educação.

Projeto de Lei Nº 03/2012

Dispõe sobre a criação de escolas multilíngues no município de Bonfim/RR.

O Prefeito do município de Bonfim: FAÇO saber a todos que a Câmara Municipal de Bonfim, estado de Roraima decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º As escolas da rede municipal de Bonfim passam a ser reconhecidas como escolas de ensino multilíngues, seguindo os seguintes princípios:

I – A Língua Portuguesa permanece como língua oficial e como língua de ensino no ambiente escolar.

II – A Língua Inglesa, língua oficial do país fronteiro – República Cooperativista da Guiana – será ensinada como segunda língua em todo o Ensino Básico da competência da Prefeitura de Bonfim.

III – O Espanhol será ministrado como língua estrangeira, de acordo com a legislação estadual e federal.

IV – A LIBRAS e as Línguas Co-oficiais do Município terão espaço de uso garantido no espaço escolar; o ensino destas será oferecido como componente extracurricular nos Centros de Convivência de línguas e Culturas.

IV – Em solenidades realizadas nas escolas, torna-se obrigatória a presença de tradutores para as línguas co-oficiais – Macuxi e Wapichana, para a LIBRAS, para o Inglês e para o Espanhol.

Art.2º. A Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação regulamentarão esta lei no prazo de 180 (cento e oitenta) dias.

Art.3º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art.4º. Revogam-se as disposições em contrário.

Prefeito do Município de Bonfim

6.6.4 Instituição do ensino complementar de Português para falantes de Português como segunda língua

Como dito em várias partes dessa tese, as escolas da área urbana de Bonfim recebem alunos oriundos de comunidades indígenas, que não falam Português, e da República Cooperativista da Guiana, que possuem como língua materna o Inglês ou uma língua indígena. Acrescentem-se aqui novamente os alunos surdos que também não possuem o Português como língua materna. A Língua Portuguesa é, então, para este grupo a segunda língua.

Até agora, conforme demonstrado no esquema 1, esses alunos, não recebem qualquer tipo de atenção para aprenderem a Língua Portuguesa de forma proficiente e funcional. Quando possível, os professores elegem algum aluno que possa ser tradutor, no caso de línguas orais, ou intérprete no caso de língua de sinais, para quem não fala Português, conhecidos como tradutores naturais. Caso não exista esse tradutor natural, o aluno fica em sala ouvindo e repetindo algumas ações dos demais alunos.

Esta situação de “abandono” dos alunos que não falam a Língua Portuguesa, ou que tem dificuldades de compreensão acaba em reflexos negativos em todos os aspectos da vida do discente e da escola, porque o. A consequência é o mau desempenho revelado nas notas, a apatia, e a desatenção do aluno. E mais, em razão das dificuldades de aprendizagem dos alunos que não possuem o Português como língua materna, ou como primeira língua, os índices de avaliação da unidade escolar ficam prejudicados, podendo, então, a escola ser rotulada como um lugar onde não se ensina bem.

Essas questões podem ser minimizadas com a adoção de aulas específicas com métodos específicos para os alunos que têm o Português como segunda língua. É preciso observar que não se trata de aulas de Português para estrangeiros, por duas razões, quais sejam: os alunos estão em situação de imersão, ao menos em uma grande parte do dia, e, nesse grupo há cidadãos brasileiros que falam outras línguas como língua materna, que não é o Português.

As aulas de Português segunda língua devem ser ofertadas no horário oposto ao horário de matrícula do aluno em questão; o agrupamento de alunos deve ser feito por nível de proficiência em Língua Portuguesa e devem contemplar:

- a) atividades de ensino explícito da gramática: atividades que abarcam aspectos gramaticais que devem ser ensinados de acordo com a distancia tipológica entre as línguas maternas e a Língua Portuguesa.
- b) atividades autônomas: atividades que os alunos deverão ser capazes de resolver sem apoio de professor ou monitor e de acordo com nível de proficiência alcançado pelo aluno.
- c) atividades monitoradas: atividades que os alunos deverão desenvolver com apoio de um aluno monitor de acordo com o nível de conhecimento em Língua Portuguesa.
- d) atividades interculturais: atividades que permitam ao aluno compartilhar de características de sua cultura e vivenciar a cultura da comunidade falante de Língua Portuguesa.

Sugere-se, a seguir, um projeto de lei que contempla a oferta das aulas de Língua Portuguesa como segunda língua:

Projeto de Lei Nº 04/2012

Dispõe sobre a oferta do ensino de Português como segunda língua no município de Bonfim.

O Prefeito do município de Bonfim: FAÇO saber a todos que a Câmara Municipal de Bonfim, estado de Roraima decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º Os alunos matriculados na rede municipal de ensino de Bonfim que tenham a Língua Portuguesa como segunda língua devem receber aulas suplementares de Língua Portuguesa de acordo com o exposto a seguir:

I – Para efeitos desta lei entende-se como ensino de Português como língua segunda as aulas oferecidas aos alunos que possuem como língua primeira outra língua diferente da Língua Portuguesa.

II – As aulas serão oferecidas aos alunos devidamente matriculados na rede municipal de ensino.

III – As aulas serão ministradas no contra-turno do horário escolar.

IV – Os alunos serão agrupados primeiramente de acordo com nível de proficiência em Língua Portuguesa e depois por faixa etária.

V – Os professores das turmas deverão ser preferencialmente graduados em Letras e obrigatoriamente com especialização na área de ensino de línguas.

Art. 2º As aulas referidas nesta lei não substituem as aulas de Língua Portuguesa ofertadas no currículo da rede de ensino de Bonfim.

Art.3º. A Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação regulamentaram esta lei no prazo de 180 (cento e oitenta) dias.

Art.4º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação e ficam revogadas as disposições em contrário.

Prefeito do Município de Bonfim

6.7 AÇÕES DE PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO NO ESPAÇO ESCOLAR

O planejamento linguístico específico para as escolas da rede municipal de ensino de Bonfim, focaliza grupos de ações para fins de aprendizagem, independentes entre si, porém a implantação do conjunto ora apresentado garantirá o alcance do objetivo principal da política linguística a ser implantada nas escolas e no município de Bonfim.

6.4.1 Etiquetação dos espaços escolares nas seguintes línguas

A etiquetação dos espaços é um recurso utilizado para fornecer aos indivíduos informações essenciais sobre um determinado lugar ou construção. Consiste na colocação e placas que indicam, por exemplo, a direção a seguir e a categoria a qual pertence um determinado estabelecimento.

Em cidades turísticas, ou oficialmente bilíngues ou multilíngues, observamos na etiquetação dos espaços públicos o uso de mais de uma língua. Esta ação, a princípio simples, demonstra o acolhimento que aquele espaço oferece aos indivíduos que ali estão, assim como o respeito às diferentes línguas e culturas.

No caso das escolas bonfinenses, segere-se a colocação de placas indicativas nas cinco línguas de maior ocorrência no quadro linguístico do Município: Português, Inglês, Wapichana, Macuxi, Espanhol e LIBRAS. Como dissemos acima, é uma ação de certo modo simples, mas de grande efeito para os falantes das línguas minoritárias, em especial daquelas línguas que, de algum modo, são preteridas. Esta ação mostra a importância de cada língua, bem como das culturas para a sociedade. A Língua Portuguesa destaca-se como língua oficial

do Brasil, língua de acesso a informação científica e língua de integração entre todos os indivíduos.

6.4.2 Levantamento linguístico nas escolas de Bonfim

O levantamento linguístico das escolas de Bonfim foi um dos passos iniciais e relevantes para o desenvolvimento desta proposta de planejamento linguístico. A Secretaria Municipal de Educação não possui informação legal sobre qualquer tipo de informação acerca de línguas estão presentes em suas escolas. Nas conversas que precederam a aplicação dos questionários o Secretário de Educação, à época, referiu apenas saber que existiam alunos que não falavam o Português ou que falavam mal nossa língua.

Sabemos que as informações sobre quais línguas são faladas dentro de um determinado espaço é a primeira condição para a descrição da diversidade linguística de uma comunidade. Com base no quadro descrito, é possível conhecer e planejar as ações que permitirão alcançar os objetivos propostos para cada realidade.

O levantamento prévio precisaria, de qualquer forma, ser feito e em duas etapas: inicialmente, o recadastramento de todos os alunos da rede municipal com preenchimento de uma ficha com informações sobre a realidade linguística de cada discente e, posteriormente, a ficha preenchida deveria ser incluída como documento obrigatório para a matrícula de novos alunos nas escolas municipais. Nos apêndices desta tese, é apresentado, construído com base no questionário utilizado para essa pesquisa um modelo de ficha linguística, a ser adotado pela Secretaria de Educação.

6.4.3 Formação e capacitação de professores

As ações de formação e de capacitação dos professores possuem relevância em todos os aspectos do processo educativo e torna-se ainda mais relevante quando se pretende modificar não somente o currículo, mas também a forma como uma determinada disciplina é ofertada. Para alcançar esse objetivo propõe-se que os professores da rede municipal cursem a especialização em ensino de línguas, no contexto de diversidade, projeto que será apresentado na seção 6.5. Outras ações de capacitação, como cursos de extensão, poderão ser elaboradas no futuro. No momento, descreve-se a importância da formação e capacitação em cada etapa do ensino básico.

a) Primeira Etapa do Ensino Fundamental

Geralmente, nesta etapa ocorre a monodocência, ou seja, um único professor ministra aulas de todos os conteúdos curriculares. A formação mais especializada desse professor, para atuar no ensino de línguas, e, em especial, da Língua Portuguesa, no contexto de diversidade linguística trará grande benefício aos educandos. Ao compreender melhor as etapas de aquisição de língua, principalmente em contexto de diversidade de línguas, o professor terá maiores possibilidades de intervir positivamente no processo de aprendizagem de todos os alunos quer sejam falantes de Português como primeira língua quer sejam falantes de Português como segunda língua.

O docente desta etapa de escolarização poderá aplicar os conhecimentos adquiridos na especialização, de forma adaptada, a todas as disciplinas que compõem o currículo, tanto no aspecto metodológico para repassar os conteúdos, como no aspecto de avaliação dos alunos que possuem a Língua Portuguesa como segunda língua.

b) Segunda Etapa do Ensino Fundamental e Ensino Médio

Nesta etapa do Ensino Fundamental, ocorre a divisão das disciplinas curriculares por vários professores, com espaços e cargas horárias destinadas a cada uma por meio de regulamentação dos órgãos gestores da educação.

As ações de formação, para o ensino em situações de diversidade linguística, destinadas aos professores destas etapas de escolarização, devem ser divididas em dois grandes grupos: professores de disciplinas diretamente ligadas à língua e professores das demais áreas do conhecimento. Esta subdivisão é motivada pela seguinte particularidade de cada grupo:

- docentes de línguas: desenvolvem atividades voltadas para o ensino das línguas, utilizando-as como forma de transmissão de conhecimento e de reflexão sobre si mesmas, ou seja, são simultaneamente meio de comunicação e objeto de estudo.

- docentes das demais disciplinas: utilizam a Língua Portuguesa como meio de instrução para transmitir informações sobre suas áreas específicas a todos os alunos.

Em escolas brasileiras, a chamada língua de trabalho na escola é a Língua Portuguesa. Em um contexto de múltiplas línguas, é possível que um professor de uma disciplina observe que um determinado aluno tenha dificuldades de alcançar os objetivos propostos na sua disciplina e que a falta de rendimento pode estar relacionada a dificuldades com o entendimento da mensagem transmitida em Língua Portuguesa. Tendo uma formação

adequada para atuar em situações como a descrita, o professor poderá auxiliar este aluno, ou ao menos fazer a indicação acertada para aulas extras de Língua Portuguesa.

Os docentes que trabalham com ensino de línguas, quer seja ensino de Língua Portuguesa, quer seja outra língua, podem beneficiar-se de uma formação que os auxilie na compreensão dos processos relativos à estrutura das diversas línguas, as possíveis interferências entre L1 e L2, e assim utilizar métodos e práticas que facilitem o ensino de línguas em contextos como o que vivenciamos em Bonfim.

6.4.4 Ensino de línguas

Esta é a ação de maior importância para o planejamento linguístico proposto nessa tese por ser a ação que demanda participação e compromisso de todas as partes envolvidas. A administração pública, a administração escolar e a comunidade precisam apoiar as mudanças propostas. Os professores precisam participar de todos os momentos de discussão e formação e modificar as práticas de ensino. Os discentes precisam ter compromisso em participar de todas as atividades planejadas, tanto as curriculares quanto as extracurriculares.

De acordo com o exposto na seção 6.3.3, as línguas portuguesa e inglesa passariam, obrigatoriamente, a fazer parte do currículo de todas as etapas do ensino básico. O Espanhol permaneceria ocupando o lugar da disciplina de língua estrangeira moderna e as línguas indígenas e a LIBRAS passariam a constituir elementos do componente extracurricular.

A proposta de aperfeiçoamento dos docentes é detalhada na seção que se segue.

6.5 PROPOSTA DE CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS NO CONTEXTO DE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

A formação específica dos docentes que atuam no ensino de línguas é fator indispensável para o ensino funcional de línguas, além de constituir uma exigência da legislação brasileira. Para atuar em contextos de diversidade, a formação em ensino superior deverá ser complementada com cursos que possibilitem a compreensão das especificidades do ensino de línguas para grupos que falam mais de uma língua.

Seguindo o entendimento dessa pesquisa procurou-se delinear um curso que atenda o maior número de professores da rede municipal de Bonfim e que possibilite a intervenção

positiva no ensino e na aprendizagem de línguas no contexto de diversidade encontrado nas escolas da rede de ensino bonfinense.

A legislação educacional do Brasil recomenda, e até certo ponto obriga, que os professores do ensino básico tenham no mínimo o grau de licenciados. Em razão dessa legislação, observou-se, nos últimos anos, um esforço, tanto dos professores quanto do poder público, em cumprir a exigência citada. Um dos resultados desta ação é o grande número de professores licenciados em Pedagogia, que deveriam atuar apenas nos anos iniciais de ensino básico, e de professores licenciados em outras ciências contempladas no currículo escolar. No entanto essa é uma formação ampla e que não analisa casos tão singulares como o encontrado em Bonfim.

Com base nas informações coletadas nas escolas e nos encontros com a Secretaria Municipal de Ensino, concluímos que o Curso de Especialização para o Ensino de Línguas no Contexto de Diversidade Linguística atende a demanda do público a ser formado e as características da população a ser atendida por este grupo de profissionais.

Como dissemos na introdução deste capítulo, o projeto de elaboração do curso de especialização será apresentado à Universidade Estadual de Roraima, com previsão de pauta na reunião do Conselho Universitário a ser realizada em agosto de 2012, e, caso aprovado as aulas iniciarão em fevereiro de 2013. Inicialmente prevemos a formação de duas turmas de 40 alunos, sendo uma em Bonfim e outra em Boa Vista. A turma a ser formada em Bonfim fará parte do convênio já firmado com a Prefeitura local para a capacitação de professores da rede municipal.

O curso planejado, elaborado e descrito assim se apresenta:

Curso de Especialização para o Ensino de Línguas no Contexto de Diversidade Linguística

Objetivo: Capacitar professores para atuarem no ensino de línguas em contexto de diversidade linguística.

Duração: 360 horas

Público-Alvo: Graduados em Letras ou Pedagogia

Estrutura do Curso: presencial, com entrega e defesa de projeto de atuação em contexto de diversidade.

Disciplinas, cargas-horárias e ementas:

1 Metodologia Científica – CH: 40h

Ementa: Metodologia científica; ciência e conhecimento científico; método científico; pesquisa e desenvolvimento científico; métodos de pesquisa científica; organização e orientação da pesquisa científica; consulta da literatura; difusão do conhecimento científico.

2 Diversidade de linguística, identidade e cultura – CH: 40h

Ementa: Diversidade linguística, étnica e cultural. Representações do imaginário da Amazônia. Identidades, cultura e sociedade. Práticas de linguagem no discurso pedagógico; linguagem e a construção do conhecimento; o social e o afetivo no discurso da prática pedagógica; crenças no discurso da sala de aula de línguas.

3 Interculturalidade e ensino de línguas – CH: 40h

Ementa: Atitudes linguísticas em culturas próximas e distantes. A estrutura da participação e o papel do professor. Multiculturalismo, identidades sociais e o ensino da unidade na diversidade linguístico-cultural. Aspectos interculturais relevantes na aprendizagem de segunda língua: a noção de referência cultural e adequação de usos.

4 Aquisição de línguas e linguagem – CH: 40h

Ementa: Linguagem, sociedade e cognição. Princípios de aquisição de segunda língua e de língua estrangeira. Discussão sobre a aprendizagem formal e informal de segunda língua e língua estrangeira. Contribuições dos estudos de aquisição da linguagem para o ensino de línguas. Fatores de preservação, de variação e de mudança linguística. Natureza da língua do aprendiz: análise do erro e a variabilidade da língua do aprendiz durante a aquisição. Interlíngua e teorias de aprendizagem. Aspectos sociais, linguísticos e discursivos na interlíngua.

5 Fonética e fonologia comparada – CH: 40h

Ementa: Aquisição de aspectos fonéticos e fonológicos em segunda língua. Proximidade e distanciamento entre os sistemas fonológicos e o aprendizado de segunda língua. Aspectos fonéticos e fonológicos dos erros e da interlíngua no aprendizado de segundas línguas.

6 Morfossintaxe comparada – CH: 40h

Ementa: Importância da comparação morfossintática entre os sistemas linguísticos para o ensino de segunda língua. Aspectos morfossintáticos dos erros e da interlíngua no aprendizado de segundas línguas.

7 Metodologia de ensino de línguas e construção de material didático – CH: 60h

Ementa: Apresentação das principais abordagens e metodologias para ensino de segunda língua e língua estrangeira. Elaboração de material didático; características de materiais para o ensino de segunda língua e línguas estrangeiras. Construção e aplicabilidade de materiais didáticos.

8 Trabalho de Conclusão de Curso – CH: 60h

Ementa: Construção de um projeto didático para o ensino de línguas em contexto de diversidade.

A referência bibliográfica a ser selecionada para o Curso de Especialização para o Ensino de Línguas no Contexto de Diversidade Linguística deverá seguir os pressupostos da abordagem funcional para o ensino de línguas. A abordagem funcional trata a língua em seus aspectos estruturais, mas, sobretudo, considerando seus aspectos pragmáticos. Com base na visão funcional da língua, os professores, que passarem por essa formação, poderão construir diversos materiais didáticos e técnicas para ensinar a Língua Portuguesa, ou qualquer outra língua, de forma a garantir a aprendizagem proficiente por parte dos alunos.

Conclusão

Essa pesquisa dedicou-se à descrição e análise da situação de multilinguismo presente nas escolas públicas da sede do município de Bonfim/RR. Por razões metodológicas, tratou-se especificamente do ensino de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguística, sem, no entanto, abster-se de refletir sobre a existência e necessidade de manutenção das demais línguas que constituem o quadro linguístico de Bonfim.

Ao longo desse estudo evidenciou-se a presença de uma rica diversidade de línguas e culturas no Município, reflexo do processo sócio-histórico de formação populacional de todo o estado de Roraima. Paradoxalmente, observou-se que o poder público, apesar de reconhecer a existência da diversidade não conhece a profundidade alcançada pela mesma. Esse fato revela-se na ausência de Política Linguística clara por parte das autoridades municipais que direcionem para a manutenção da diversidade em todos os espaços e instituições do município de Bonfim, e por extensão, no estado de Roraima.

Aplicou-se a metodologia de pesquisa proposta pela etnografia, pois esta ofereceu a possibilidade de conjugar informações obtidas por meios quantitativos – como a aplicação de questionário e o tratamento estatístico –, qualitativos, históricos, documentais e de relatórios de observação de campo. Como resultado da aplicação dos métodos propostos pela etnografia foi possível construir um panorama da diversidade linguística e das situações ocasionadas pela convivência das diferentes línguas nas escolas bonfinenses.

De acordo com os dados obtidos no levantamento linguístico das escolas de Bonfim, foi confirmada a existência de falantes das seguintes línguas: Português, Inglês, Espanhol, língua de sinais e línguas indígenas - Macuxi, Wapichana e com menor ocorrência o wai-wai. Evidenciou-se também, no referido levantamento linguístico, a redução da diversidade de línguas faladas na escola em relação às línguas faladas na família, e esse fato conduz a pensar que a diversidade linguística do município está em processo de assimilação das línguas minoritárias pela Língua Portuguesa e pela Língua Inglesa, que, por razões diferentes, possuem maior prestígio na sociedade local.

A base teórica é composta pela Política Linguística, que neste trabalho foi delimitada como um conjunto de determinações governamentais sobre a língua, ou línguas, na relação destas com a sociedade, visando ou a alteração ou a manutenção do comportamento linguístico de uma comunidade mediante tomada de posição.

As decisões tomadas, no âmbito da Política Linguística, são operacionalizadas através do Planejamento Linguístico. Este planejamento é formado por um conjunto de ações que permitirão a concretização da política, ou das políticas, proposta para agir sobre determinada língua ou sobre um grupo de línguas.

Para embasar a política e o planejamento linguístico de um espaço multilíngue, como o que ocorre em Bonfim, foi necessário delimitar conceitos como: língua materna, segunda língua e língua estrangeira. Nesta tese considerou-se, então, que i) Língua Materna é aquela adquirida no espaço familiar, sem momentos formais de ensino; ii) Segunda Língua é aquela aprendida fora do espaço familiar podendo ou não ter momentos formais de ensino e iii) Língua Estrangeira é aquela aprendida em contexto formal de ensino e que esta é, também, língua oficial de outro país. O termo Língua Adicional poderá ser utilizado para agrupar as segundas línguas e as línguas estrangeiras aprendidas por um indivíduo.

Outro ponto relevante para formular um planejamento linguístico, a ser desenvolvido prioritariamente em espaço escolar, foi construir um panorama da legislação educacional. Foram detectadas lacunas na legislação estadual e ausência de legislação por parte do município de Bonfim.

A Proposta de Política Linguística Educacional para escolas do Município de Bonfim, exposta no capítulo 6, foi elaborada de acordo com:

- i) a base teórica de Política Linguística, em especial com os pressupostos elaborados por Ferguson e Calvet;
- ii) a tese de que *o ensino proficiente de uma língua em contexto de multilinguismo, em âmbito social, e de plurilinguismo, em âmbito individual, exige formação específica dos professores e a formulação de política linguística por parte do poder público competente para que a aprendizagem da língua oficial se fixe como língua de comunicação e que as línguas em contato não sejam assimiladas.*

Ressalta-se que a execução das ações previstas na proposta de planejamento linguístico para as escolas de Bonfim dependem de mudanças amplas na legislação municipal. Essas mudanças incluem não somente as explicitadas no capítulo 6, que tratam especificamente de questões relativas às línguas, mas também mudanças relacionadas às questões administrativas e financeiras do município, pois envolve a contratação de novos profissionais, criação de novas categorias no quadro de servidores municipais, construção de

espaços para abrigar os Centros de Convivência de Línguas e Culturas e equipar as escolas com salas de multimeios.

Para além das questões citadas acima é necessário que a Comunidade Bonfinense, como tem ocorrido até o momento, se mostre receptiva às mudanças que as ações de planejamento linguístico ocasionarão no espaço social, primeiramente nas escolas e, gradativamente, deverá alcançar todos os espaços do município de Bonfim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTENHOFEN, Cléo Vilson. **O conceito de língua materna e suas implicações para o estudo do bilinguismo (alemão-Português)**. In: Martius-Staden-Jahrbuch, n. 49, pp. 141-161, São Paulo: 2002.
- ARMENDÁRIZ, Ana María **Política y planificación lingüística en Argentina com proyección al MERCOSUR educativo: multilinguismo y equidad** *Linguagem & Ensino*, Vol. 3, No. 1, (pp. 139-156). Pelotas: UCPEL, 2000
- BARTON, David. **Literacy: introduction to the ecology of written language**. Second Edition. Oxford: Blackwell Publisher, 2007
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37 edição, Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris **Nos chegemu na escola e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Editora Parábola, 2005
- CALVET, Louis-Jean. **La Sociolinguistique**. Paris: Hachette, 1993
- _____. **La Guerre des langues et les Politiques linguistiques**. Paris: Hachette, 1999.
- _____. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007
- CAMARA JR., Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CENOZ, Jasone & PERALES, Josu **Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas**. In: Muñoz, Carmen. *Segundas Lenguas adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística, 2000
- CHARDENET, Patrick **Interlinguismo de alternância e interlinguismo simultâneo em trocas plurilíngues: por uma análise entre-os-idiomas**. In: GIERING, M^a Eduarda & TEIXEIRA, Marlene (organizadoras) *Investigando a Linguagem em Uso: Estudos em Linguística Aplicada*. Rio Grande do Sul: Editora Unisinos, 2004
- CORBEIL, Jean-Claude. **Dans L'aménagement linguistique du Québec** (pp. 112-115). Montréal: Guérin, 1980
- CORSON, David. **Language policy in schools: a resource for teachers and administrators**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999
- COSERIU, Eugenio. **Sobre la enseñanza del idioma nacional: problemas, propuestas y perspectivas** in: *Separata de Filológica II* pp. 33-37 Salamanca: 1989
- CUNHA, Celso **Língua, nação, alienação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981

DOUGHTY, Catherine J. & LONG, Michael H. **The Scope of Inquiry and Goals of SLA** *In: The Handbook of Second Language Acquisition*. Editor Catherine J. Doughty and Michael H. Long. Oxford: Blackwell Publishing, 2005

ELLIS, Rod. **Second language acquisition**. Oxford Introductions to Language Study. Oxford: Oxford University Press, 1997

FAULSTICH, Enilde **Oportunhol é uma interlíngua?** Seminário apresentado no Institut Universitari de Linguística Aplicada (IULA), Universitat Pompeu Fabra (UPF), Barcelona, em 21 de abril de 1997

_____ **Planificação Linguística e Problemas de Normalização** *In: Alfa*, 42 número especial (pp. 247-268). São Paulo: 1998

_____ **Conférence Office de la langue française (OLF)** Québec, le 7 maio 2001

_____ **A Dinâmica do Plurilinguismo na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)** *In: MOTE, Kátia e SCHEYERL Denise (organizadoras) Revista Espaços Lingüísticos: Resistências e Expansões* (pp. 179-206). Salvador: EDUFBA: Instituto de Letras, Departamento de Letras Germânicas, 2006,

FERGUSON, Charles A. **Sociolinguistic perspectives: 1959 – 1994**. Edited by Thom Huebner. New York, Oxford Press, 1995

FERREIRA, Eliza Bartolozzi e OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.) **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte : Autêntica Editora , 2009.

FREITAS, Aimberê. **Geografia e história de Roraima**. Manaus: Editora Grafima. 1997.

GASS, Susan M. & SELINKER, Larry. **Second language acquisition** : an introductory course 3rd New York: Ed. Routledge 2008

GARGALLO, Isabel Santos. **Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva**. Madrid: Editorial Síntesis, 1993

GRANNIER, Daniele Marcelle **Perspectivas na formação do professor de Português como segunda língua Universidade de Brasília** Comunicação apresentada no II Encontro InterNacional de Português – Língua Estrangeira, em setembro de 2000

HALL, Stuart **A identidade cultural na pós-modernidade** (tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro) 8 edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

HAMMERSLEY, Martyn & ATKINSON, Paul. **Etnografía Métodos de investigación** Barcelona: Ediciones Paidós, 1994

HEYE, Jüng **Considerações sobre bilinguismo e bilingüidade**: revisão de uma questão. *In: Revista Palavra* (revista do Departamento de letras da PUC-RJ) Volume 11 Organizado por Monica Savedra e Jürgen Heye Rio de Janeiro: Editora Trarepa, 2003

JUDD, Elliot L., TAN, Lihu & WALBERG, Herbert J. **Teaching additional languages** UNESCO: International Academy Of Education International Bureau Of Education, 2001

KOCH-GRUNBERG, Theodor. **Do Roraima ao Orinoco** Tomo 1: observações de uma viagem pelo Norte do Brasil e pela Venezuela nos anos de 1911 a 1913. São Paulo: Editora UNESP, 2006

MAGALHÃES, Dorval de. **Roraima informações históricas**. Rio de Janeiro: Edição independente, 1986.

MARTINHO, Ana Maria Mão-de-Ferro. **A Língua Portuguesa em África: educação, ensino e formação**. Évora: Editorial Pendor, 1995

MAY, Sthephen; MODOOD, Tarq; SQUIRES, Judith. **Ethnicity, nationalism, and minority rights: charting the disciplinary** New York: Cambrigde University, 2004

MOORE, Danièle. **Plurilinguisme et ecolé**. Paris: Éditions Didier, 2006

NETO, Alvaro Sobralino de Albuquerque. **Legislação e Política Educacional Brasileira**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Volume 76 número 184 (pp. 699-734) Brasília: MEC, 1995

PEREIRA, Mariana Cunha. **A escola da fronteira: diversidade e cultura na fronteira Brasil-Guiana**. Inter-Ação: Revista da Faculdade Educação. Universidade Federal de Goiás, 32 (2): 345-361, julho/dezembro. Goiana, 2007

Revista do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro **Carta Régia de 12 de maio de 1798**, Rio de Janeiro, Tomo XIX, n.21, 1856, p.313-326.

RODRIGUES, Aryon D. **Línguas brasileiras – para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola, 1986.

RODRIGUES, Maria Helena da Fonseca de Oliveira **O ensino do Português em Macau: uma abordagem Pós-luso-tropicalista**. Tese de Doutorado. Universidade de Birmingham, 2004

SAMPAIO, Francisco Ribeiro. Relação Geográfica Histórica do Rio Branco da América Portuguesa. **Revista do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, Tomo XIII, n.18, 1850, p.200-273.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula**. Revista Brasileira de Educação. N ° 4 Jan/Fev/Mar/Abr Brasília: MEC, 1997

SANTOS, Raimundo Nonato Gomes dos. **Roraima: a construção de identidades políticas. Indígenas e não-indígenas no final do século XX**. Dissertação de Mestrado, UFRJ/IFCS/PPGHIS. Rio de Janeiro, 2003. (180p.)

SAVILLE-TROIKE, Muriel. **Introducing Second Language Acquisition**. New York: Cambridge Press, 2006.

SILVA NETO, Serafim. **História da Língua Portuguesa**. 4ª edição. Presença Edições. Rio de Janeiro, 1986

SPOLKY, Bernard. **Sociolinguistic** Oxford Introductions to Language Study. Oxford University Press. 2003

VIEIRA, Jaci. **Guilherme Missionários, fazendeiros e índios em Roraima: a disputa pela terra 1777 a 1980**. Tese de Doutorado, UFPE, Recife 2003 (252p.)

WANDRUSZKA, Mario. **Interlingüística Esbozo para una Nueva Ciência del Lenguaje** Gredos 1980

WEINREICH, Uriel. **Languages in contact: findings and problems**. New York: Mouton, 1974

Legislação:

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 25 de março de 1824.

_____. Constituição (1891). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 24 de fevereiro de 1891.

_____. Constituição (1934). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 16 de julho de 1934.

_____. Constituição (1937). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 10 de novembro de 1937.

_____. Constituição (1946). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 18 de setembro de 1946.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. LDB 4024/61 **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: sancionada em 20 de dezembro de 1961.

_____. LDB 5692/71 **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: sancionada em 11 de agosto de 1971.

_____. LDB 9394/96 **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: sancionada em 20 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais : Ensino Médio**/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1999.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais : Pluralidade Cultural**/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1999.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1999.

_____. **Decreto nº 3.551**. Sancionado em 04 de agosto de 2000

RORAIMA. **Lei Complementar nº 41/01**: sancionada em 16 de julho de 2001

_____. **Conselho Estadual de Educação**. Parecer CEE/CP Nº 111/07 de 28 de agosto de 2007.

Sites:

http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartogramas/ff_brasil.html acesso em 07/07/2009.

<http://www.retis.igeo.ufrj.br/> acesso em 07/07/2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL / Departamento de Linguística, Português e
 Línguas Clássicas – LIP
 Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL
 Pesquisa: Diversidade linguística em escolas de Bonfim/Roraima
 Doutoranda: Alessandra de Souza Santos

Questionário para a Unidade Escolar

- 1) Nome da unidade escolar: _____
- 2) Responsável por responder ao questionário: _____
- 2.1) Qual a função que exerce na escola? _____
- 3) Entidade mantenedora da Unidade Escolar? Município Estado
- 4) Qual a clientela atendida pela unidade?
 - Educação Infantil
 - Ensino Fundamental Completo 1º ao 5º ano 6º ao 9º ano
 - Educação de Jovens e Adultos
 - Ensino Médio
- 5) Quanto aos professores que atuam no ensino de línguas, informe o quantitativo e a formação:
 - 5.1) Dos professores de Língua Portuguesa: Total: _____
 - 5.1.1) Quantos possuem nível médio? _____
 - 5.1.2) Quantos possuem nível superior? _____
 - 5.1.3) Quantos possuem curso de especialização? _____
 - 5.2) Dos professores de Língua Macuxi: Total: _____
 - 5.2.1) Quantos possuem nível médio? _____
 - 5.2.2) Quantos possuem nível superior? _____
 - 5.2.3) Quantos possuem curso de especialização? _____
 - 5.3) Dos professores de Língua Wapichana: Total: _____
 - 5.3.1) Quantos possuem nível médio? _____
 - 5.3.2) Quantos possuem nível superior? _____
 - 5.3.3) Quantos possuem curso de especialização? _____
 - 5.4) Dos professores de Língua Inglesa: Total: _____
 - 5.4.1) Quantos possuem nível médio? _____
 - 5.4.2) Quantos possuem nível superior? _____
 - 5.4.3) Quantos possuem curso de especialização? _____
 - 5.5) Dos professores de Língua Espanhola: Total: _____
 - 5.5.1) Quantos possuem nível médio? _____
 - 5.5.2) Quantos possuem nível superior? _____
 - 5.5.3) Quantos possuem curso de especialização? _____

6) Atende alunos que não falam a Língua Portuguesa? Sim Não

6.1) Caso positivo, assinale qual/quais línguas podemos encontrar:

- Espanhol Inglês Macuxi Ingarikó Wapichana
 Wai-Wai Língua de Sinais
 Outras, especifique: _____

6.2) Caso tenha respondido positivamente as duas questões acima, em qual ano/série estes alunos estão matriculados?

7) Atende alunos que são reconhecidamente falantes de mais de uma Língua?

Sim Não

7.1) Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior, assinale os casos mais frequentes:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Português e Inglês | <input type="checkbox"/> Macuxi e Inglês |
| <input type="checkbox"/> Português e Espanhol | <input type="checkbox"/> Wapichana e Inglês |
| <input type="checkbox"/> Português e Língua de Sinais | <input type="checkbox"/> Português , Macuxi e Inglês |
| <input type="checkbox"/> Português e Macuxi | <input type="checkbox"/> Português , Wapichana e Inglês |
| <input type="checkbox"/> Português e Wapichana | <input type="checkbox"/> Português, Espanhol e Inglês |
| <input type="checkbox"/> Português , Macuxi e Wapichana | <input type="checkbox"/> Outros. |
| <input type="checkbox"/> Macuxi e Wapichana | Especifique: _____ |

8) Existe algum atendimento específico para alunos que chegam a esta unidade de ensino sem falar o Português? Sim Não

8.1) Em caso positivo, informe qual/quais ações podem ser adotadas por esta unidade:

- Informa a instância superior competente e aguarda as orientações.
 Informa a instância superior competente e procura auxiliar o aluno.
 Solicita apoio da família para que o aluno tenha oportunidade de maior convivência com a Língua Portuguesa.
 Oferece aulas extras de Língua Portuguesa no contra horário escolar.
 Coloca-os em turma que tenha professor, ou outro aluno, falante da mesma língua.
 Matricula os alunos, maiores de 9 anos, inicialmente em uma única turma para serem alfabetizados em Português, e no momento seguinte são colocados no fluxo série/idade.
 Matricula os alunos, menores de 9 anos, na turma ano/série indicada pois o processo de alfabetização de tais turmas ainda está em curso.
 Outro, especifique: _____
-

9) Observa-se alguma diferença no desempenho dos alunos falantes de outras línguas em relação ao ensino de Língua Portuguesa? Sim Não

9.1) Caso positivo, aponte ao menos uma diferença:

APÊNDICE B



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL / Departamento de Linguística, Português e
 Línguas Clássicas – LIP
 Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL
 Pesquisa: Diversidade linguística em escolas de Bonfim/Roraima
 Doutoranda: Alessandra de Souza Santos

Questionário para Professores de Língua

- 1) Nome: _____
- 2) Escola onde leciona Língua Portuguesa: _____
- 3) Entidade mantenedora da Unidade Escolar? Município Estado
- 4) Qual a sua formação:
 - Nível Médio
 - Nível Superior. Curso: _____
 - Especialização. Área: _____
- 5) Em qual etapa do ensino básico leciona atualmente?
 - Educação Infantil
 - Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano
 - Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano
 - Educação de Jovens e Adultos.
 - Ensino Médio.
- 5) Qual sua é nacionalidade? _____
- 6) Qual sua é naturalidade? _____
- 7) Você residiu fora do Brasil? Sim Não
 - 7.1) Em caso positivo, em qual País? _____
 - 7.2) Em caso positivo, por quanto tempo? _____
- 8) Marque todas as línguas que você fala?
 - Português Macuxi Ingarikó Wapichana Espanhol
 - Inglês Wai-Wai Língua de Sinais
 - Outras, especifique: _____
- 9) Marque todas as línguas que você escreve?
 - Português Macuxi Ingarikó Wapichana Espanhol
 - Inglês Wai-Wai Língua de Sinais
 - Outras, especifique: _____

10) Qual a língua que você aprendeu primeiro?

- Português Macuxi Ingarikó Wapichana Espanhol
 Inglês Wai-Wai Língua de Sinais
 Outras, especifique: _____

11) Você entende alguma outra língua que não fala?

- Sim Não

11.1) Caso tenha marcado Sim na questão anterior, indique qual/quais línguas você entende apesar de não saber falar:

- Português Macuxi Ingarikó Wapichana Espanhol
 Inglês Wai-Wai Língua de Sinais
 Outras, especifique: _____

12) Em quais situações você utiliza a Língua Portuguesa?

- Na escola Em casa
 No comércio Na internet

13) Em quais situações você utiliza o Inglês?

- Na escola Em casa Quando viaja para Guiana
 No comércio Na internet

14) Em quais situações você utiliza outra língua diferente do Português e do Inglês?

- Na escola Em casa Quando viaja para Guiana
 No comércio Na internet

15) Atende alunos que não falam a Língua Portuguesa? Sim Não

15.1) Em caso positivo, assinale qual/quais línguas faladas podemos encontrar:

- Espanhol Inglês Macuxi Ingarikó
 Wapichana Wai-Wai Língua de Sinais
 Outras, especifique: _____

16) Atende alunos que são reconhecidamente falantes de mais de uma Língua?

- Sim Não

16.1) Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior, assinale os casos mais frequentes:

- Português e Inglês Macuxi e Inglês
 Português e Espanhol Wapichana e Inglês
 Português e Língua de Sinais Português , Macuxi e Inglês
 Português e Macuxi Português , Wapichana e Inglês
 Português e Wapichana Português, Espanhol e Inglês
 Português , Macuxi e Wapichana Outros, especifique: _____
 Macuxi e Wapichana

17) Realiza atendimento específico para os alunos que não falam a Língua Portuguesa?

Sim Não

17.1) Em caso positivo, informe qual/quais ações são adotadas por você:

- Informa a instância superior competente e aguarda as orientações.
 - Informa a instância superior competente e procura auxiliar o aluno.
 - Solicita apoio da família para que o aluno tenha oportunidade de maior convivência com a Língua Portuguesa.
 - Oferece aulas extras de Língua Portuguesa no contra horário escolar.
 - Coloca-os próximos aos alunos que falem a mesma língua.
 - Sabendo da dificuldade de alunos que não falam a Língua Portuguesa, elabora atividades específicas para tais alunos.
 - Como você fala a língua desse aluno, repete as explicações na língua falada por ele.
 - Outro, especifique: _____
-

18) Observa-se alguma diferença no desempenho dos alunos falantes de outras línguas em relação ao ensino de Língua Portuguesa? Sim Não

18.1) Caso positivo, aponte ao menos uma diferença:

APÊNDICE C



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL / Departamento de Linguística, Português e
 Línguas Clássicas – LIP
 Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL
 Pesquisa: Diversidade linguística em escolas de Bonfim/Roraima
 Doutoranda: Alessandra de Souza Santos

Questionário para os alunos

- 1) Qual o seu nome? _____
- 2) Qual a sua idade? _____
- 3) Qual o seu ano na escola? _____
- 4) Marque todas as línguas que você fala?

<input type="checkbox"/> Português	<input type="checkbox"/> Macuxi	<input type="checkbox"/> Ingarikó	<input type="checkbox"/> Wapichana	<input type="checkbox"/> Espanhol
<input type="checkbox"/> Inglês	<input type="checkbox"/> Wai-Wai	<input type="checkbox"/> Língua de Sinais		
<input type="checkbox"/> Outras, especifique: _____				
- 5) Marque todas as línguas que você escreve?

<input type="checkbox"/> Português	<input type="checkbox"/> Macuxi	<input type="checkbox"/> Ingarikó	<input type="checkbox"/> Wapichana	<input type="checkbox"/> Espanhol
<input type="checkbox"/> Inglês	<input type="checkbox"/> Wai-Wai	<input type="checkbox"/> Língua de Sinais		
<input type="checkbox"/> Outras, especifique: _____				
- 6) Qual a língua que você aprendeu primeiro?

<input type="checkbox"/> Português	<input type="checkbox"/> Macuxi	<input type="checkbox"/> Ingarikó	<input type="checkbox"/> Wapichana	<input type="checkbox"/> Espanhol
<input type="checkbox"/> Inglês	<input type="checkbox"/> Wai-Wai	<input type="checkbox"/> Língua de Sinais		
<input type="checkbox"/> Outras, especifique: _____				
- 7) Em quais situações você utiliza a Língua Portuguesa?

<input type="checkbox"/> Na escola	<input type="checkbox"/> Em casa
<input type="checkbox"/> No comércio	<input type="checkbox"/> Na internet
- 8) Em quais situações você utiliza o Inglês?

<input type="checkbox"/> Na escola	<input type="checkbox"/> Em casa	<input type="checkbox"/> Quando viaja para Guiana
<input type="checkbox"/> No comércio	<input type="checkbox"/> Na internet	
- 9) Em quais situações você utiliza outra língua diferente do Português e do Inglês?

<input type="checkbox"/> Na escola	<input type="checkbox"/> Na internet
<input type="checkbox"/> No comércio	<input type="checkbox"/> Quando viaja para Guiana
<input type="checkbox"/> Em casa	

10) Você entende alguma outra língua que não fala?

Sim Não

10.1) Caso tenha marcado Sim na questão anterior, indique qual/quais línguas você entende apesar de não saber falar:

Português Macuxi Ingarikó Wapichana Espanhol

Inglês Wai-Wai Língua de Sinais

Outras, especifique: _____

11) Marque todas as línguas faladas em sua família?

Português Macuxi Ingarikó Wapichana Espanhol

Inglês Wai-Wai Língua de Sinais

Outras, especifique: _____

12) Qual sua é nacionalidade? _____

13) Qual sua é naturalidade? _____

14) Qual é a nacionalidade de seus pais (país onde nasceram)?

Mãe: _____ Pai: _____

15) Qual é a naturalidade de seus pais (estado onde nasceram)?

Mãe: _____ Pai: _____

16) Você já morou em outro estado do Brasil? Sim Não

16.1) Em caso positivo, em qual estado? _____

16.2) Em caso positivo, por quanto tempo? _____

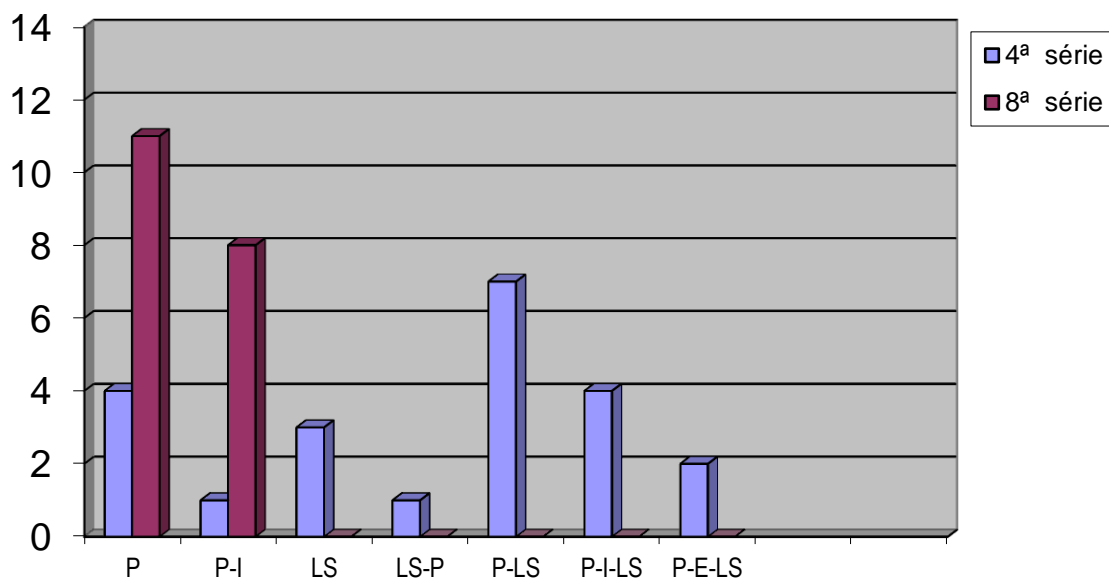
17) Você residiu fora do Brasil? Sim Não

17.1) Em caso positivo, em qual País? _____

17.2) Em caso positivo, por quanto tempo? _____

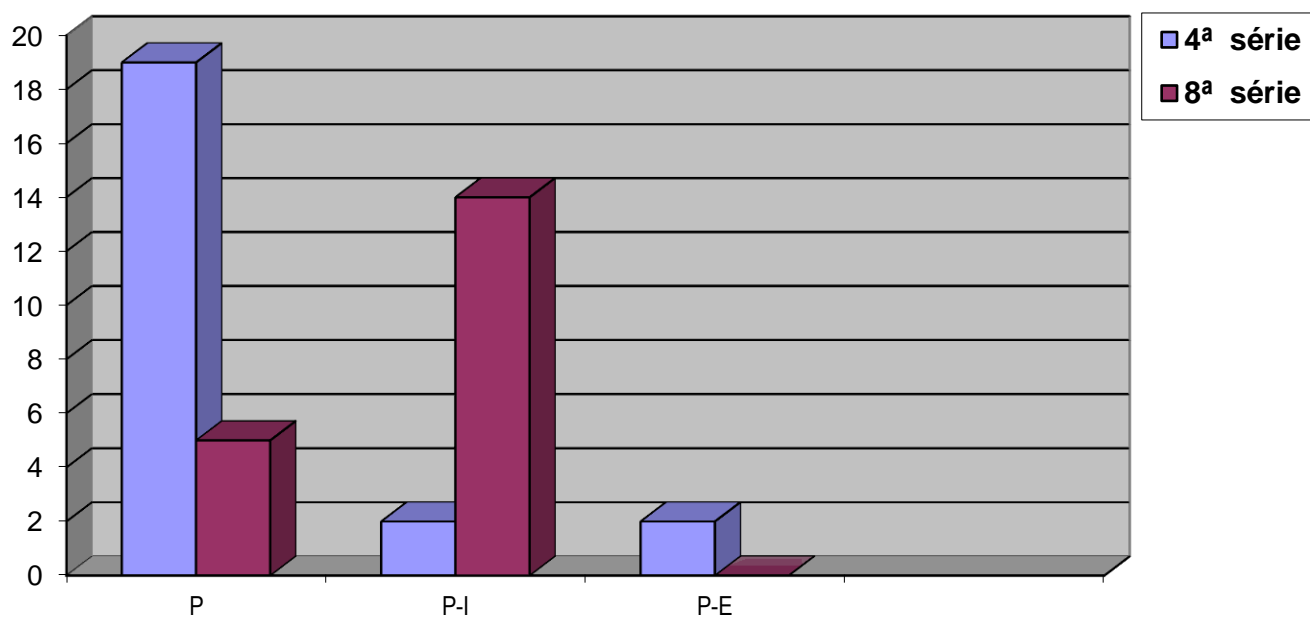
APÊNDICE D – Gráficos elaborados com base nos dados recolhidos nos questionários.

Gráfico 01 – Línguas Faladas pelos Alunos da 4ª e 8ª séries da Escola Estadual Aldébaro



P- Português; I- Inglês; M- Macuxi; W- Wapichana; E-Espanhol; LS Língua de Sinais

Gráfico 02 – Línguas escritas pelos alunos da 4ª e 8ª séries da Escola Estadual Aldébaro



P- Português; I- Inglês; E-Espanhol;

Gráfico 03 – Primeira Língua falada pelos alunos de 4ª e 8ª séries da Escola Estadual Aldébaro

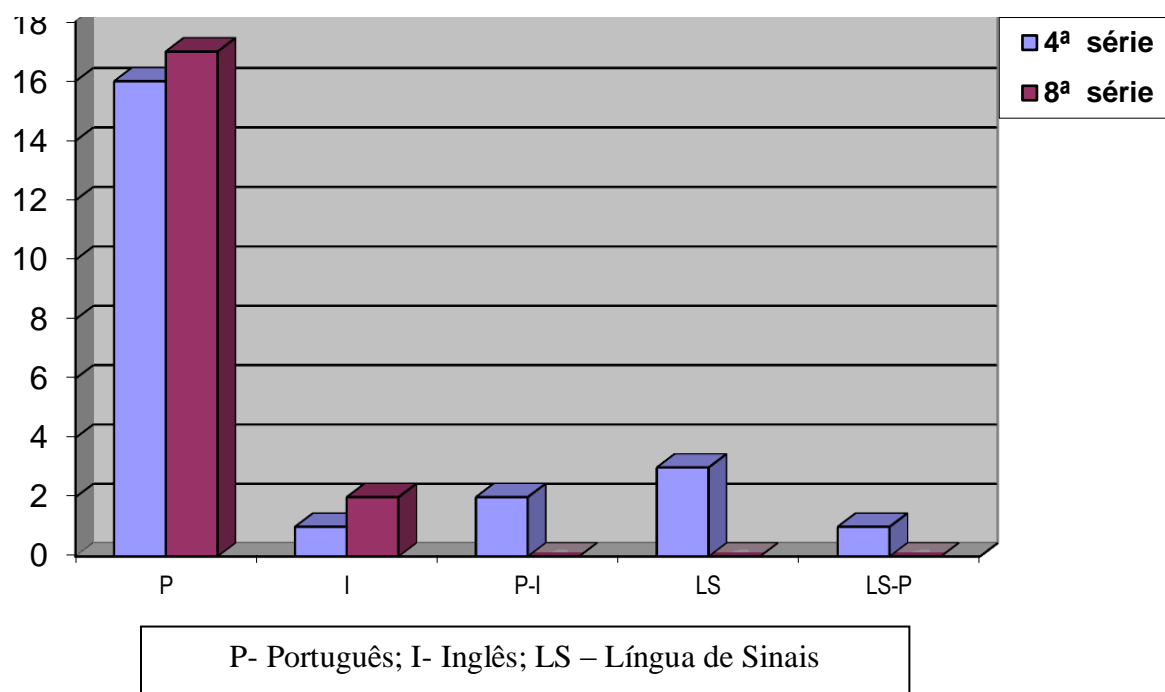


Gráfico 04 – Compreende alguma língua que não fala - Escola Estadual Aldébaro

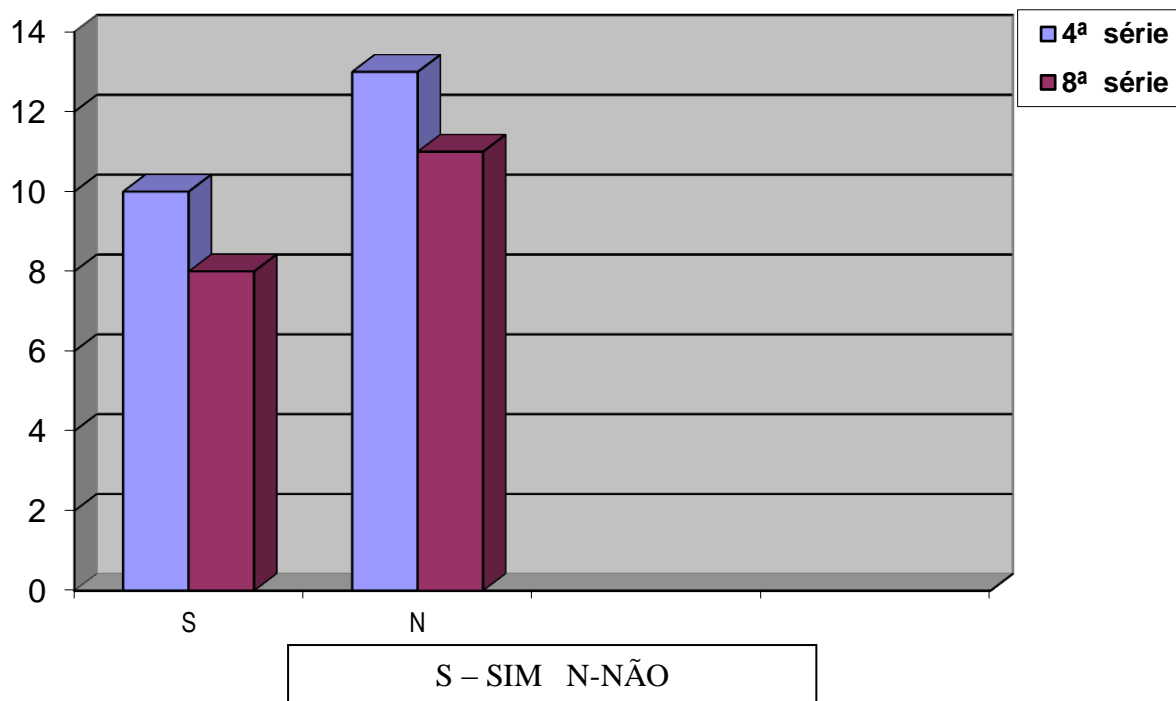


Gráfico 05 – Línguas somente entendidas pelos alunos de 4ª e 8ª séries da Escola Estadual Aldébaro

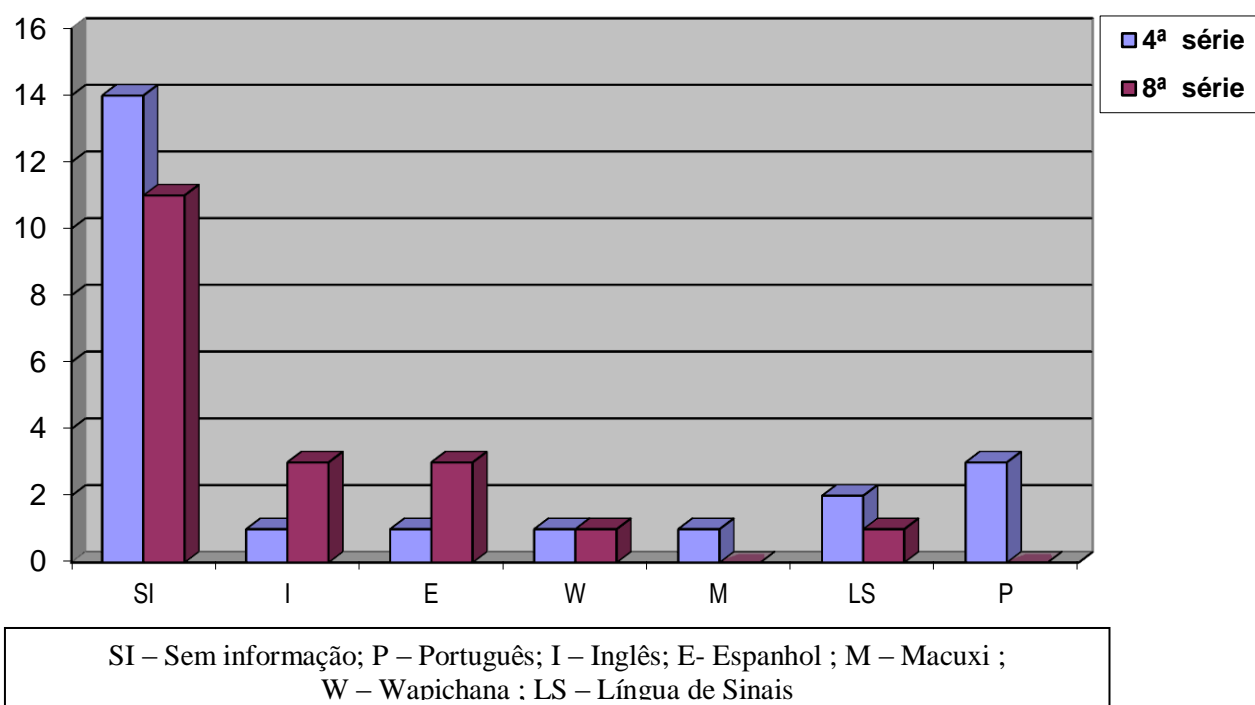
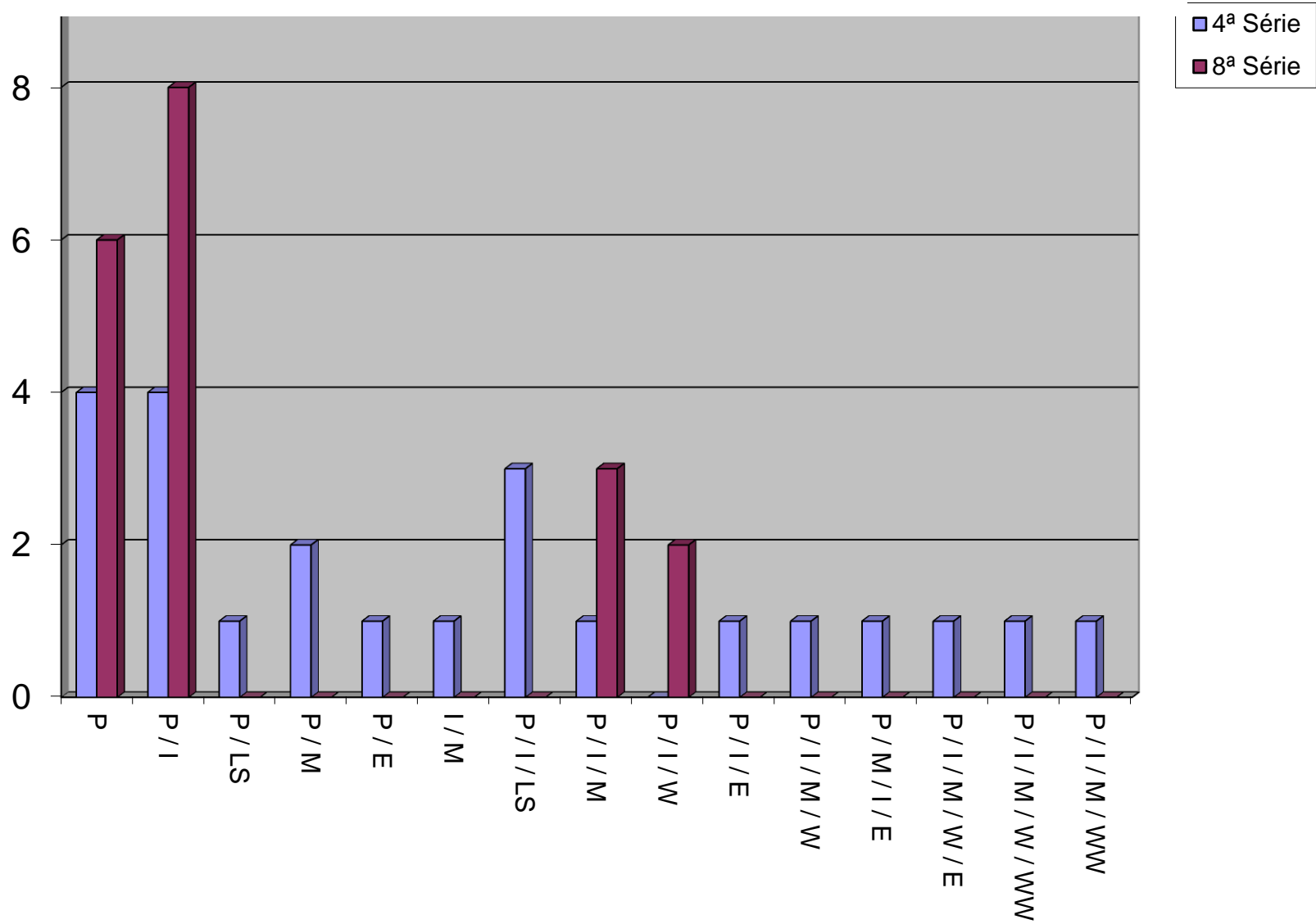


Gráfico 06 – Línguas Faladas pelas Famílias dos alunos de 4ª e 8ª séries da Escola Estadual Aldébaro



P – Português I – Inglês E- Espanhol M – Macuxi W – Wapichana LS – Língua de Sinais; WW – Wai-Wai

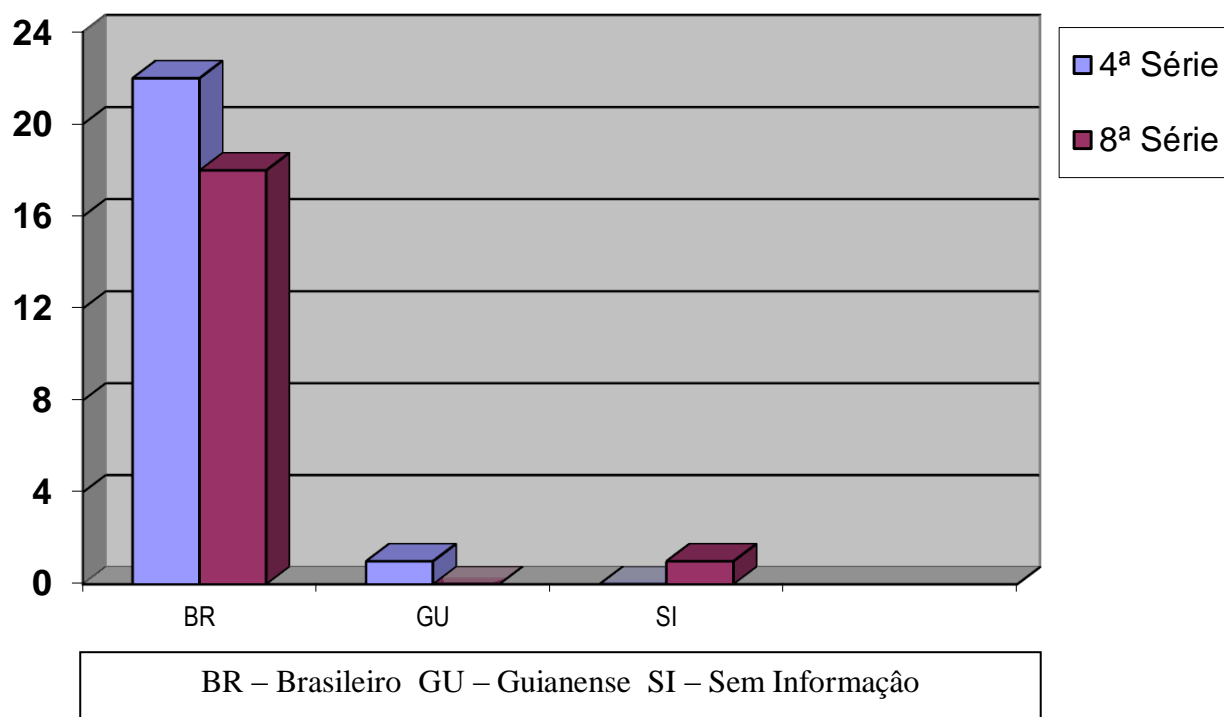
Gráfico 07 – Nacionalidade dos alunos de 4ª e 8ª séries da Escola Estadual Aldébaro

Gráfico 08 – Línguas Faladas pelos Alunos da 4ª e 8ª séries da Escola Municipal Maciel

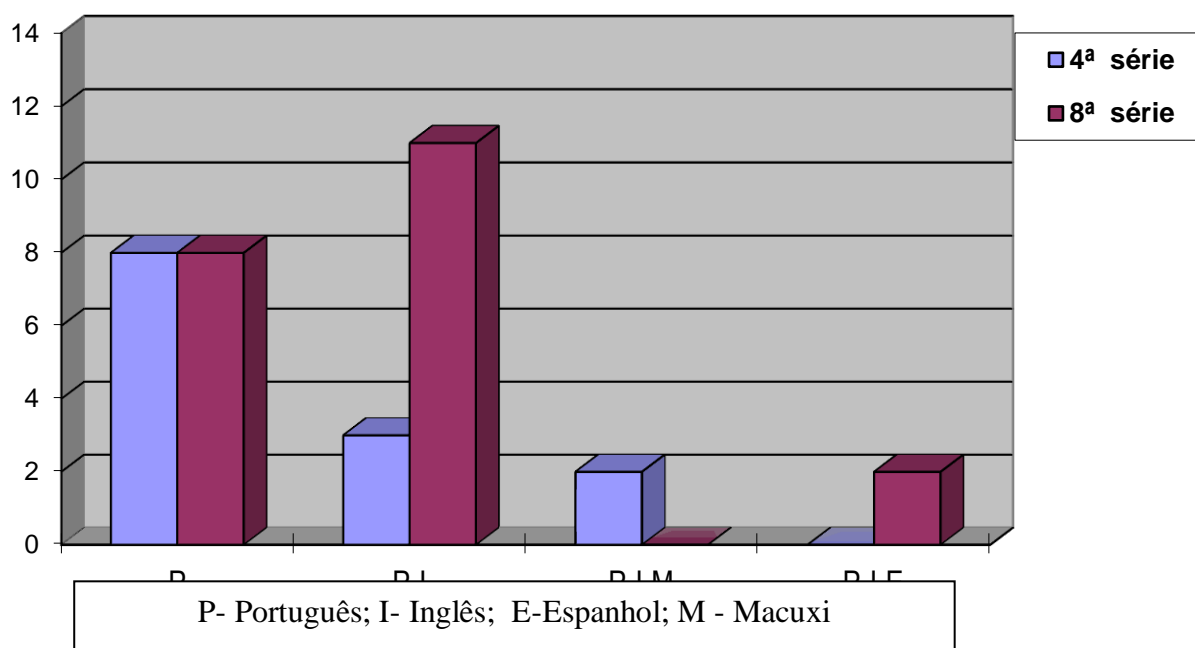


Gráfico 09 – Línguas escritas pelos alunos da 4ª e 8ª séries da Escola Municipal Maciel

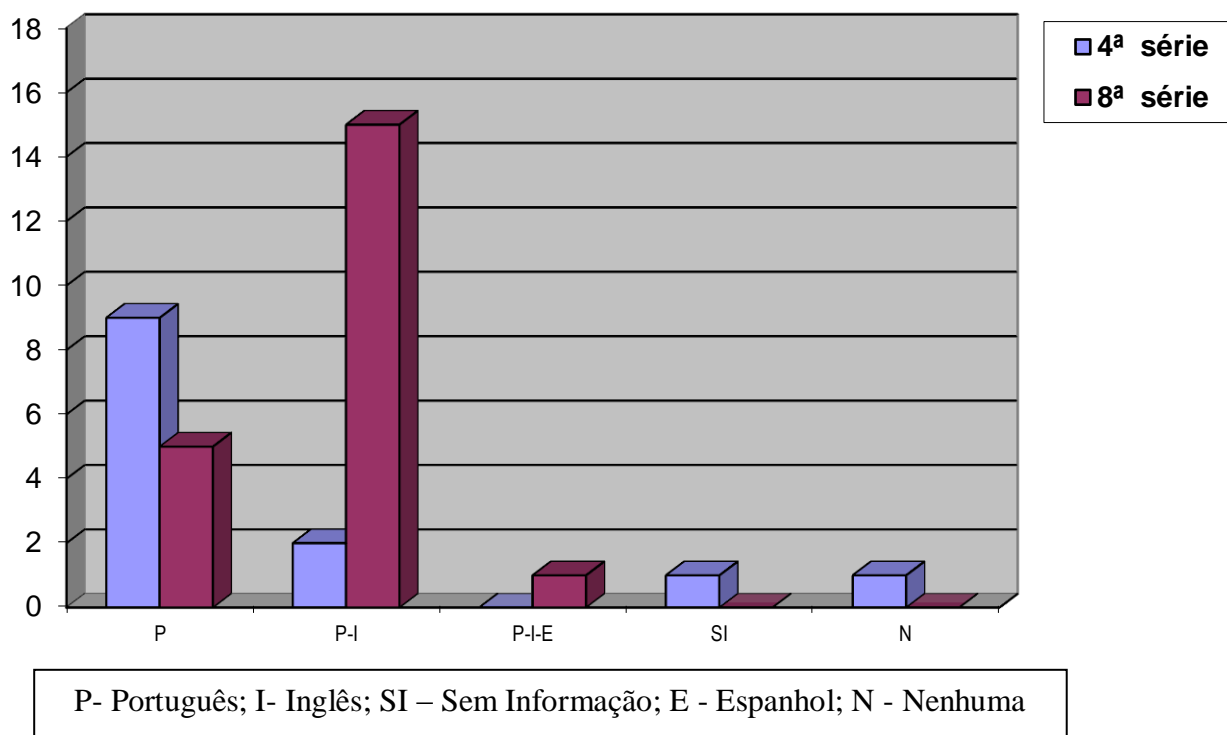


Gráfico 10 – Primeira Língua falada pelos alunos de 4ª e 8ª séries da Escola Municipal Maciel

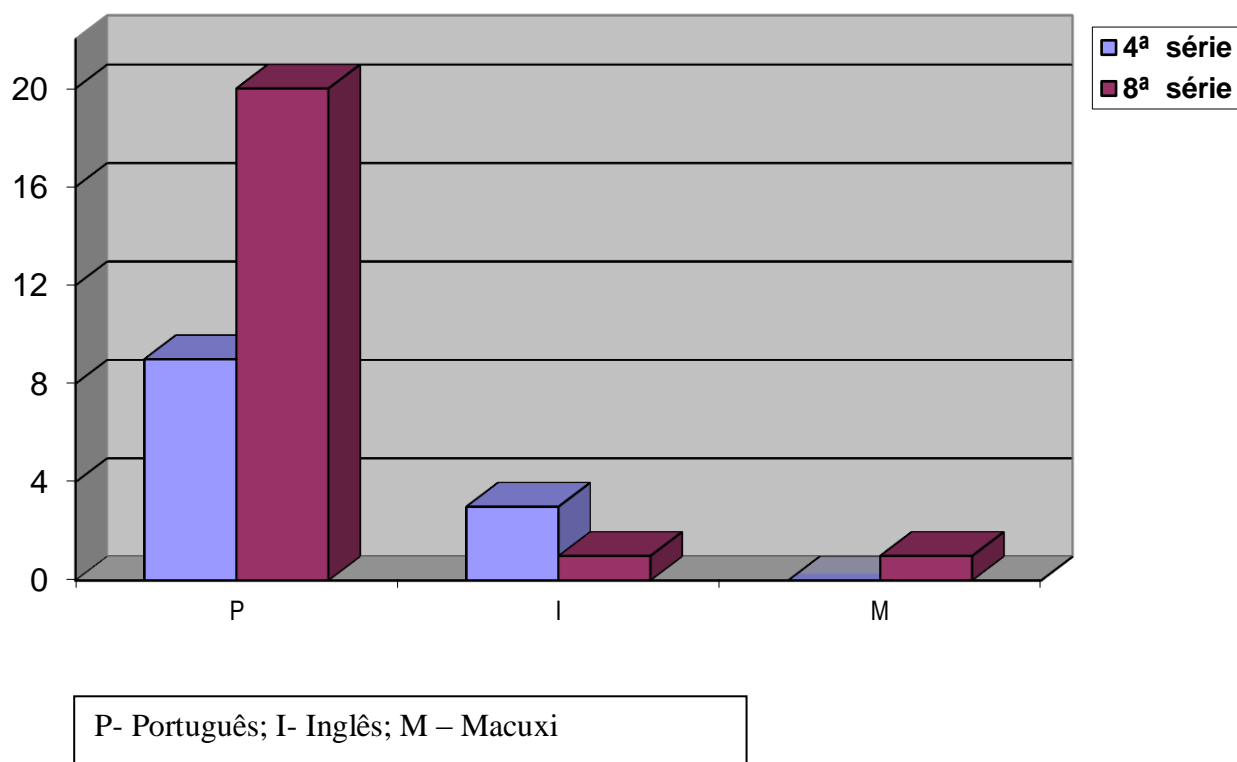


Gráfico 11 – Compreende alguma língua que não fala - Escola Municipal Maciel

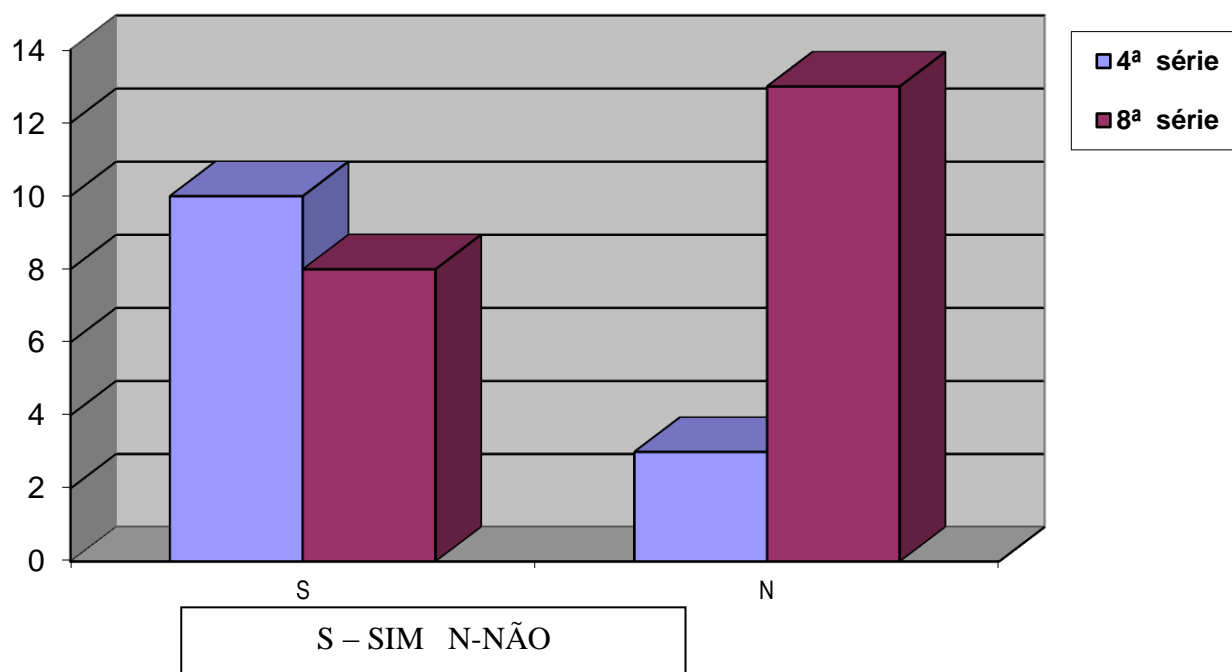
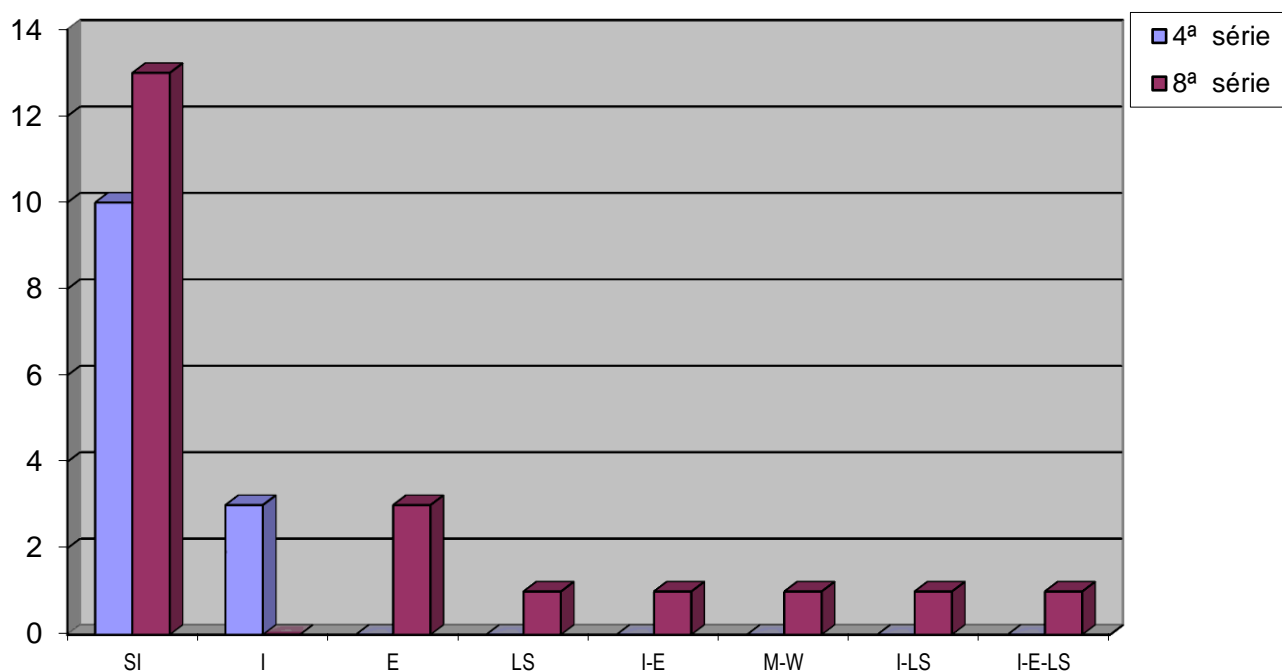
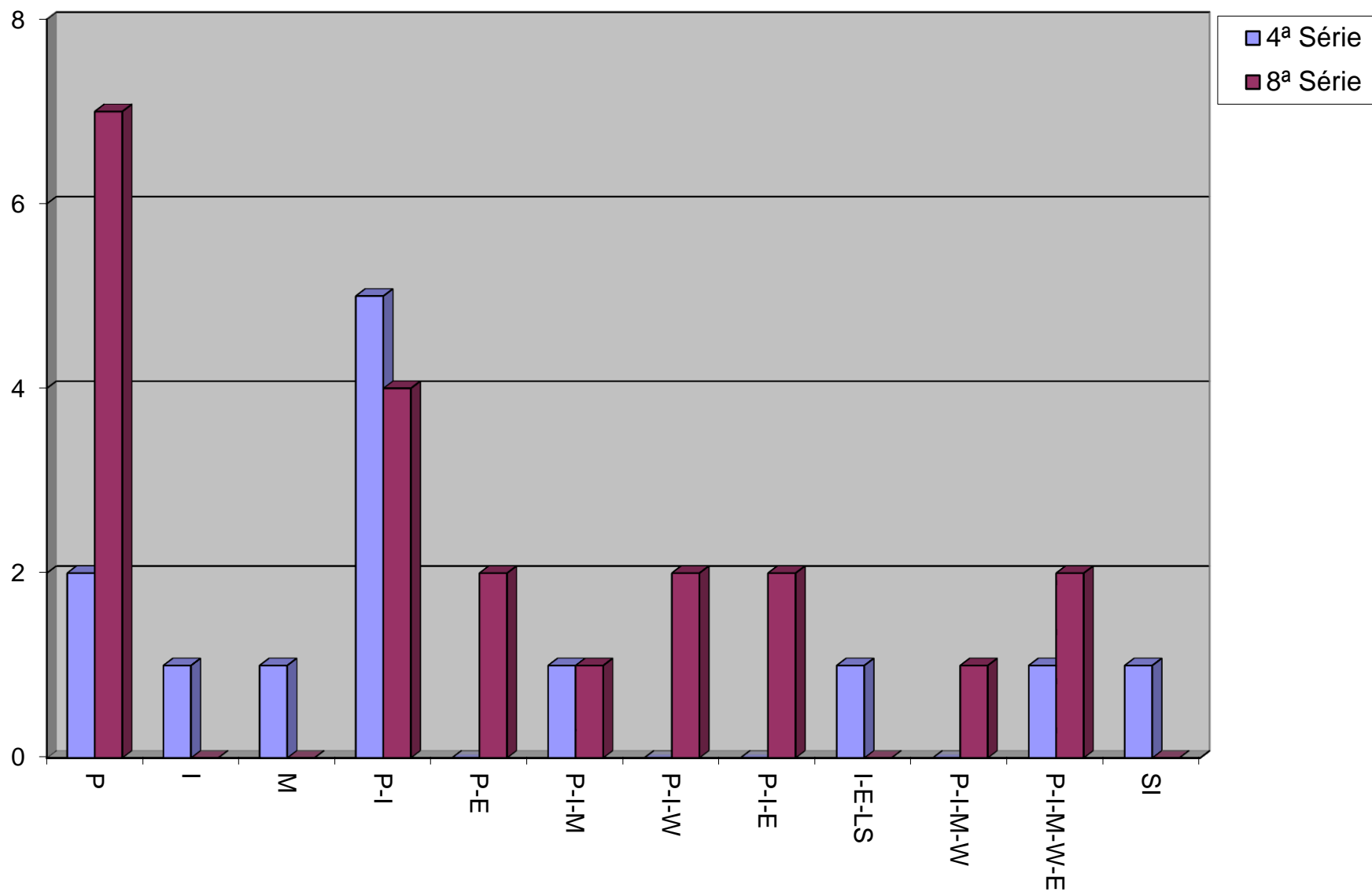


Gráfico 12 – Línguas somente entendidas pelos alunos de 4ª e 8ª séries da Escola Municipal Maciel

P- Português; I- Inglês; M- Macuxi; W- Wapichana; E - Espanhol; LS Língua de Sinais;



SI – Sem informação; I – Inglês; E- Espanhol; M – Macuxi; W – Wapichana; LS – Língua de Sinais

Gráfico 14 – Nacionalidade dos alunos de 4ª e 8ª séries da Escola Municipal Maciel

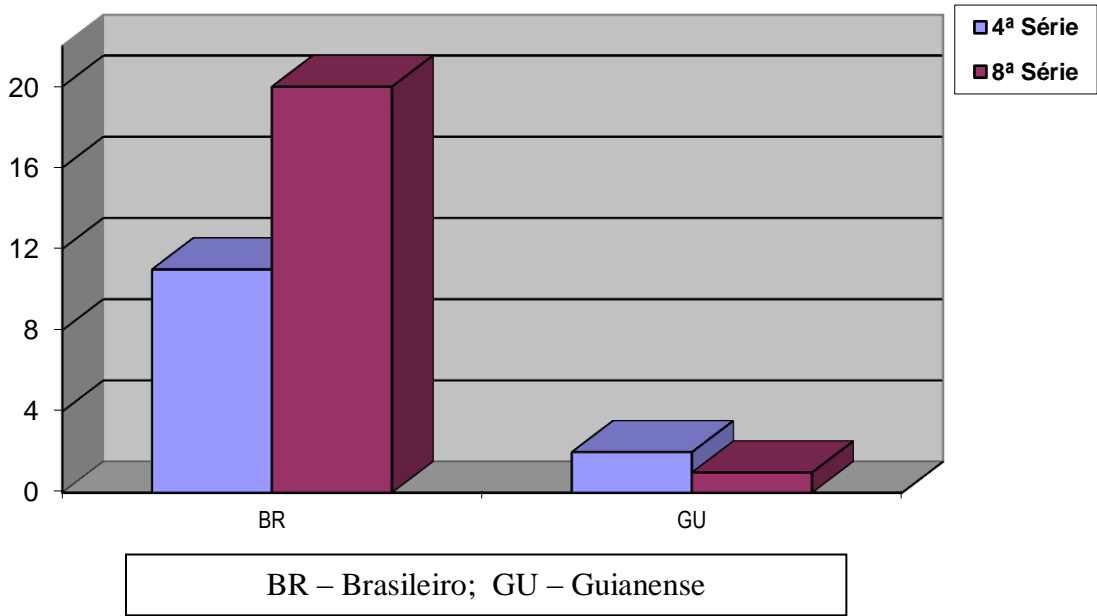


Gráfico 15 – Línguas Faladas pelos Alunos da 4ª e 8ª séries da Escola Municipal Oscar

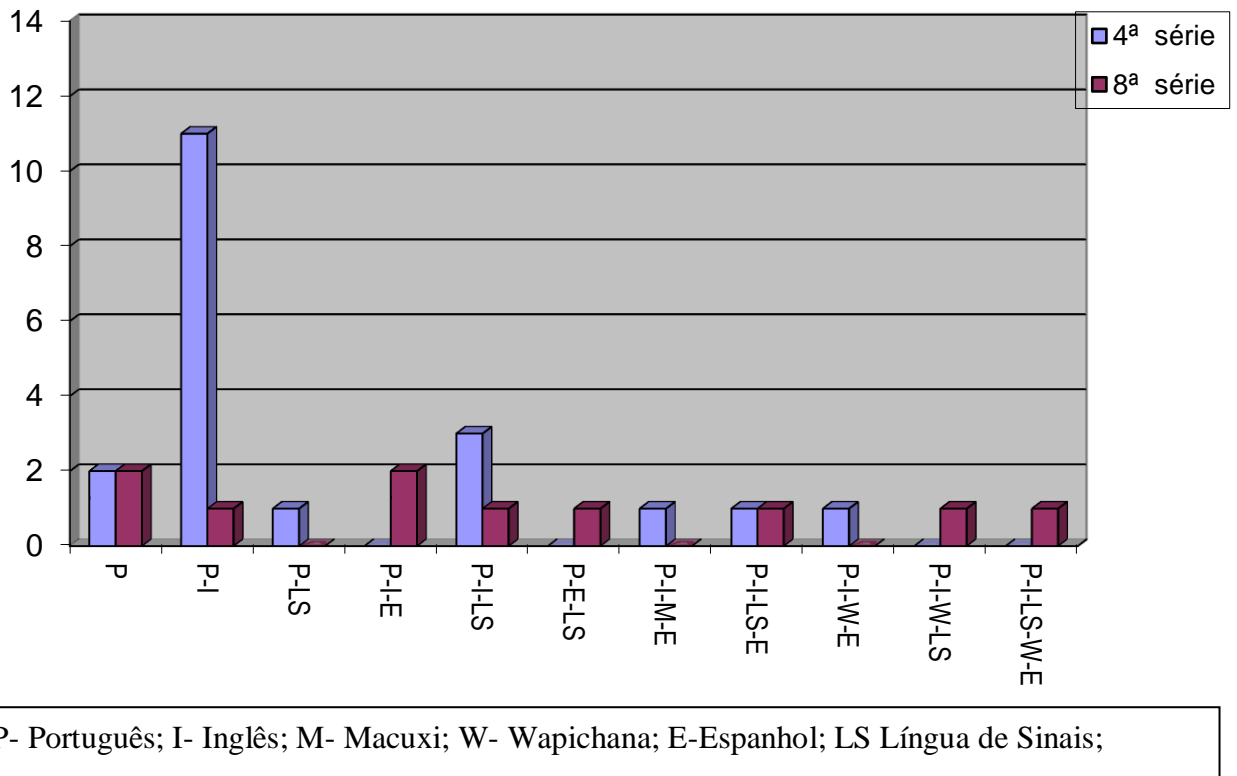


Gráfico 16 – Línguas escritas pelos alunos da 4ª e 8ª séries da Escola Municipal Oscar

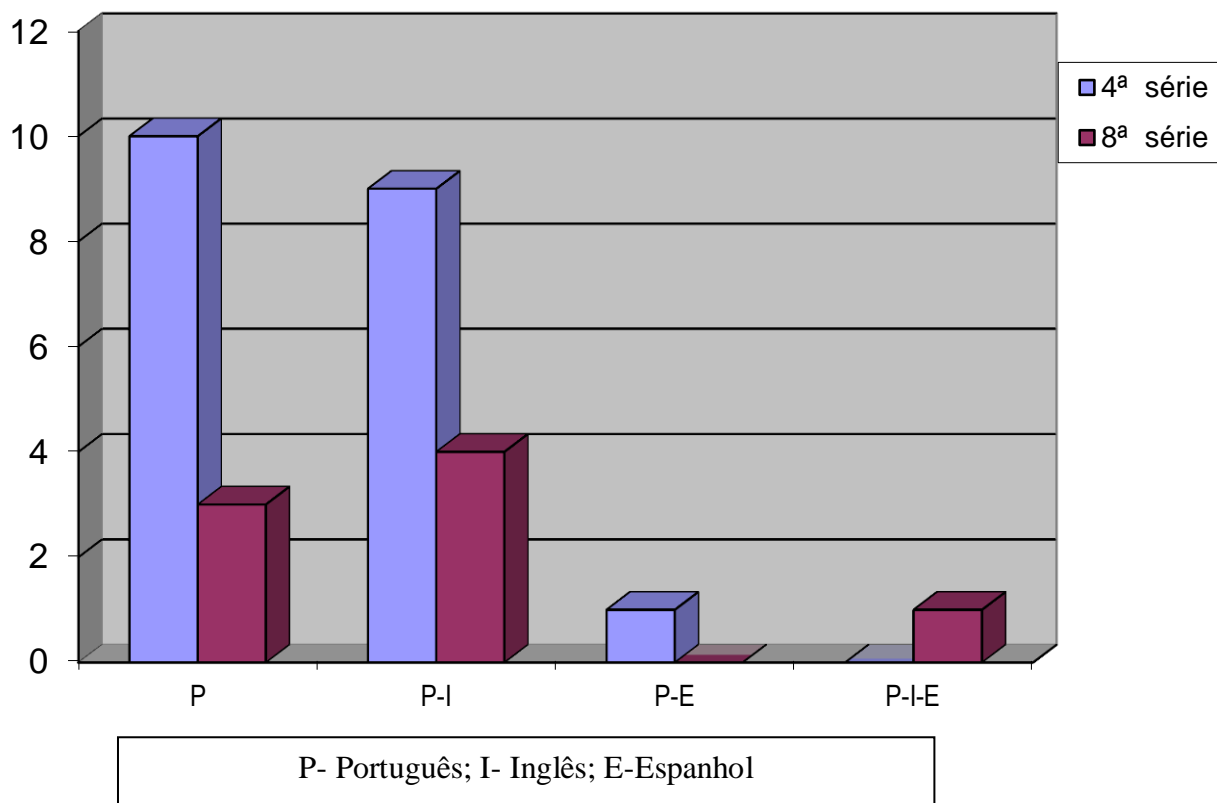


Gráfico 17 – Primeira Língua falada pelos alunos de 4ª e 8ª séries da Escola Municipal Oscar

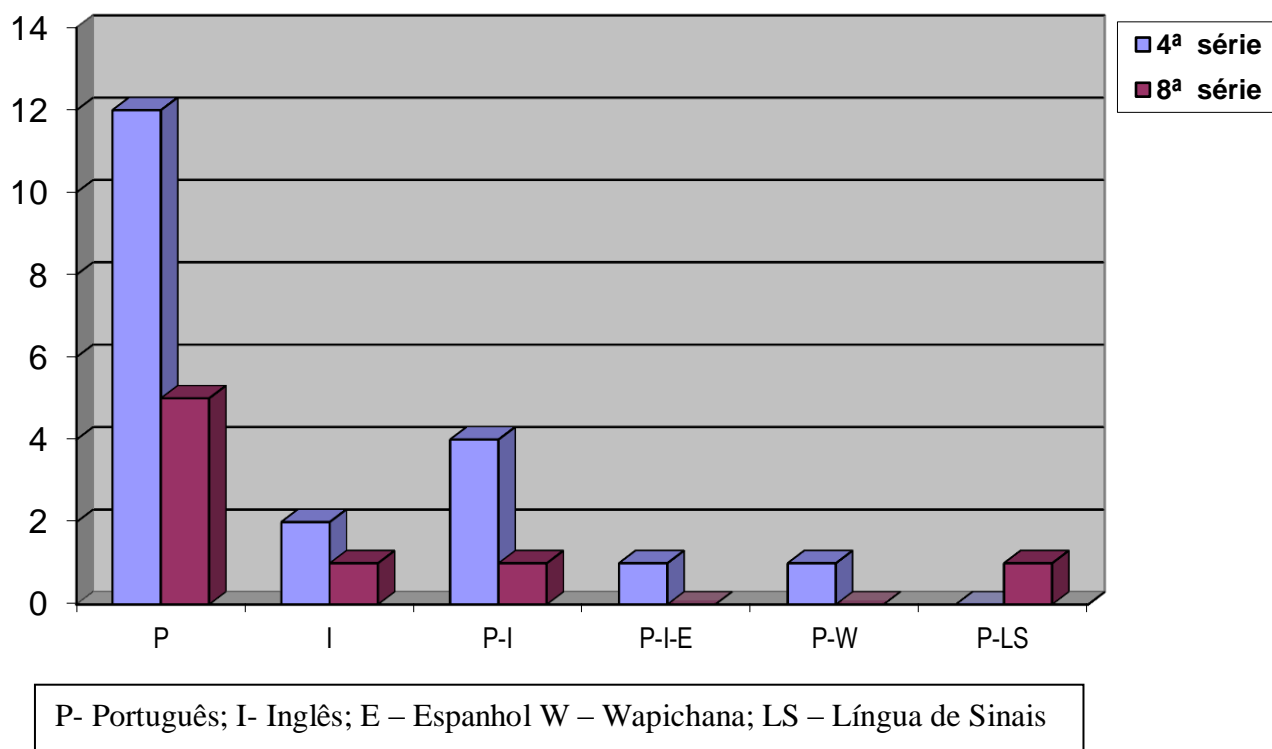


Gráfico 18 – Compreende alguma língua que não fala - Escola Municipal Oscar

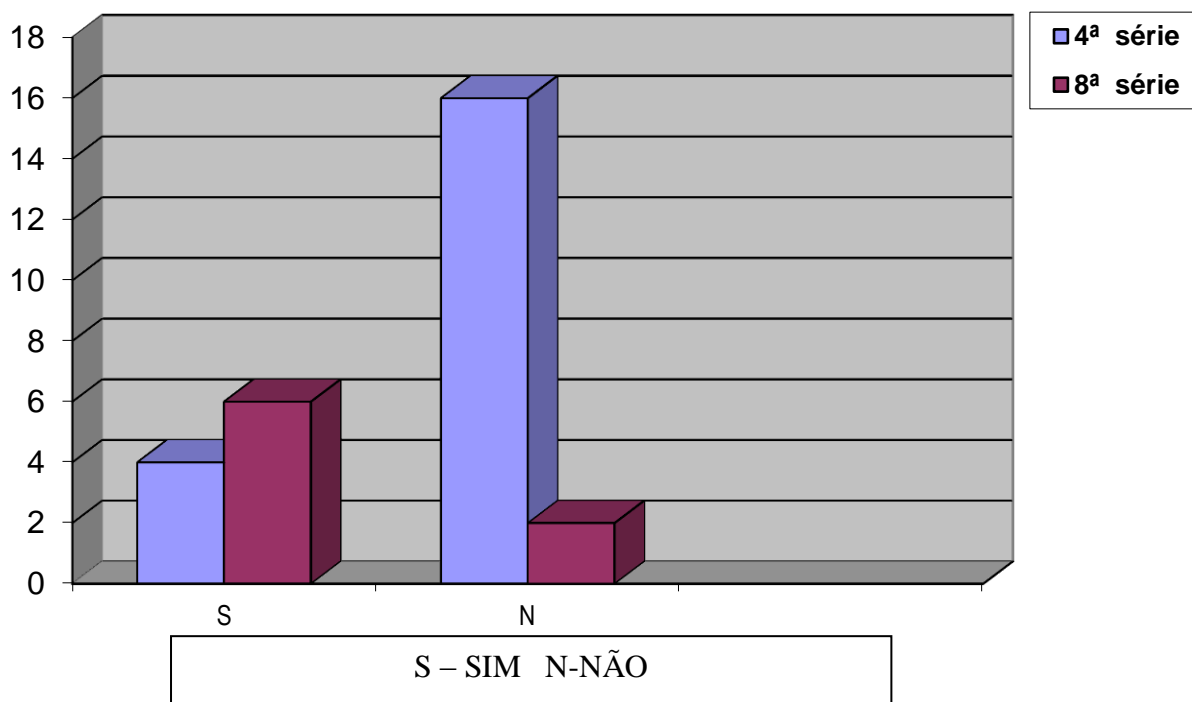


Gráfico 19 – Línguas somente entendidas pelos alunos de 4ª e 8ª séries da Escola Municipal Oscar

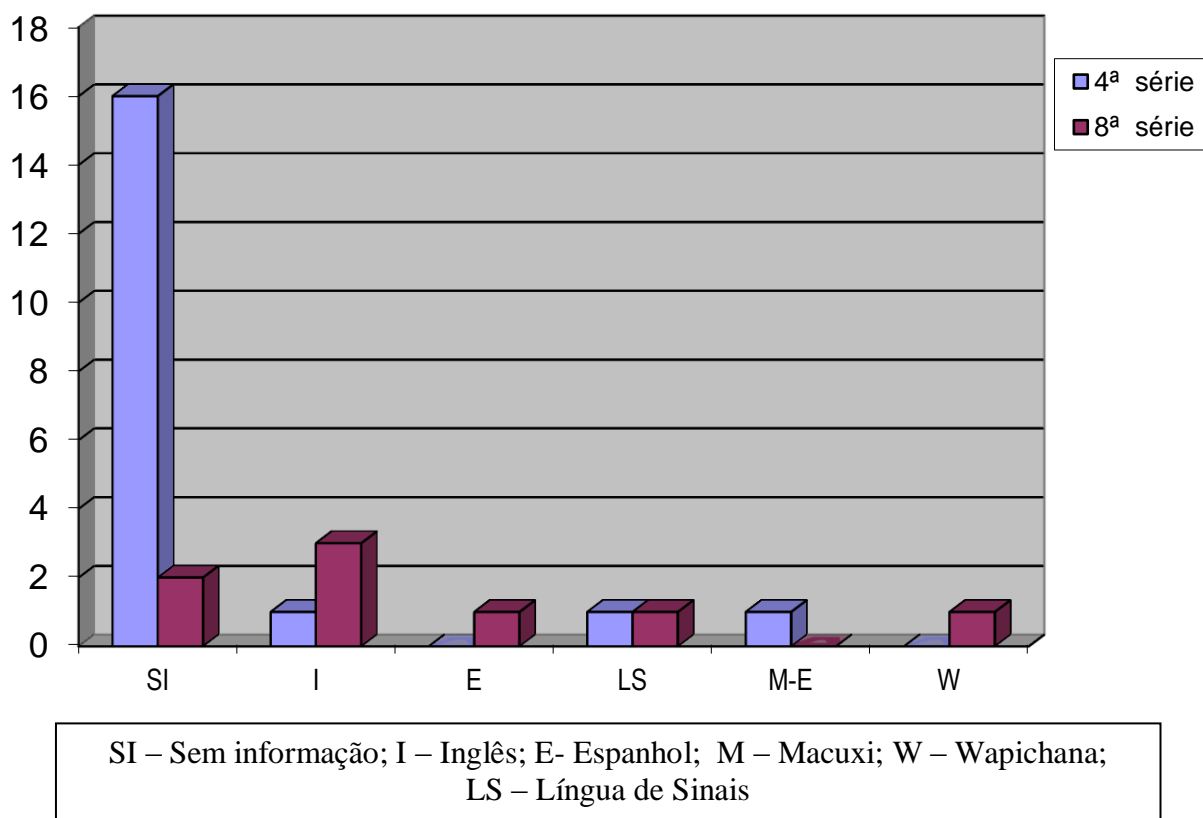
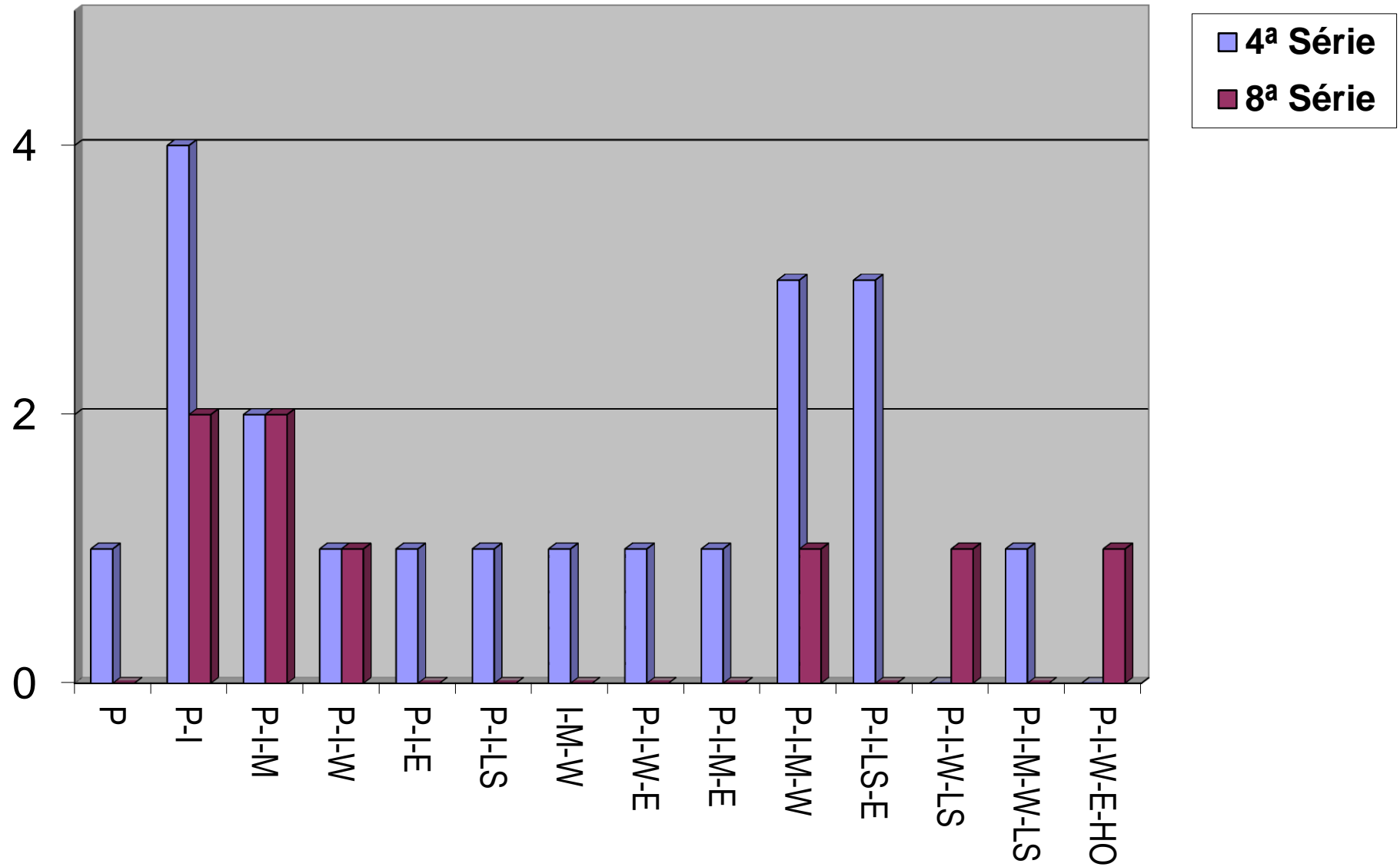
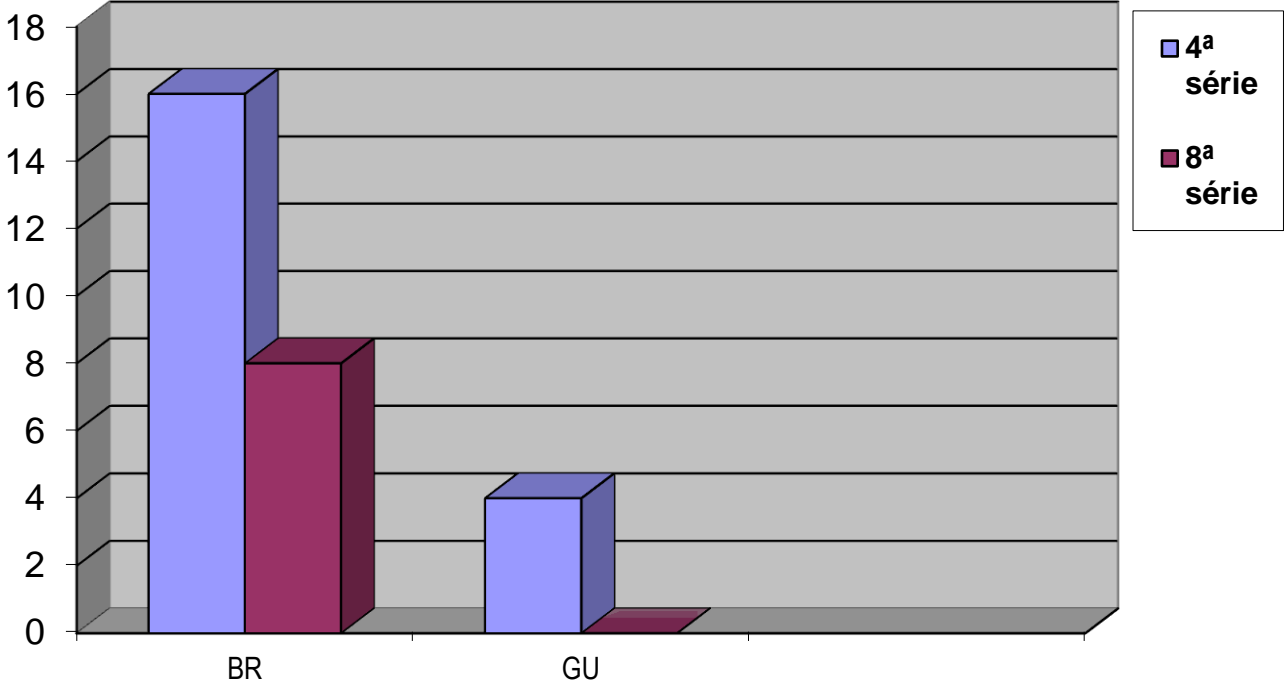


Gráfico 20 – Línguas Faladas pelas Famílias dos alunos de 4ª e 8ª séries da Escola Municipal Oscar



P – Português; I – Inglês; E- Espanhol; M – Macuxi; W – Wapichana; LS – Língua de Sinais;
 HO – Holandês

Gráfico 21 – Nacionalidade dos alunos de 4ª e 8ª séries da Escola Municipal Maciel



BR – Brasileiro; GU – Guianense

APÊNDICE E
FICHA LINGUISTICA

1. Qual a sua idade? _____

2. Marque todas as línguas que você fala?

- Português Macuxi Ingarikó Wapichana
 Espanhol Inglês Wai-Wai Língua de Sinais
 Outras, especifique: _____

3. Qual a língua que você aprendeu primeiro?

- Português Macuxi Ingarikó Wapichana
 Espanhol Inglês Wai-Wai Língua de Sinais
 Outras, especifique: _____

4. Marque todas as línguas que você escreve?

- Português Macuxi Ingarikó Wapichana
 Espanhol Inglês Wai-Wai Língua de Sinais
 Outras, especifique: _____

5. Em quais situações você utiliza a Língua Portuguesa?

- Na escola Em casa
 No comércio Na internet

6. Em quais situações você utiliza o Inglês?

- Na escola Em casa Quando viaja para Guiana
 No comércio Na internet

7. Em quais situações você utiliza outra língua diferente do Português e do Inglês?

- Na escola Na internet
 No comércio Quando viaja para Guiana
 Em casa

8. Você entende alguma outra língua que não fala?
 Sim Não
9. Caso tenha marcado Sim na questão anterior, indique qual/quais línguas você entende apesar de não saber falar:
 Português Macuxi Ingarikó Wapichana
 Espanhol Inglês Wai-Wai Língua de Sinais
 Outras, especifique: _____
10. Marque todas as línguas faladas em sua família?
 Português Macuxi Ingarikó Wapichana
 Espanhol Inglês Wai-Wai Língua de Sinais
 Outras, especifique: _____
11. Qual sua é nacionalidade? _____
12. Qual sua é naturalidade? _____
13. Qual é a nacionalidade de seus pais (país onde nasceram)?
Mãe: _____ Pai: _____
14. Qual é a naturalidade de seus pais (estado onde nasceram)?
Mãe: _____ Pai: _____
15. Você já morou em outro estado do Brasil? Sim Não
15.1 Em caso positivo, em qual estado? _____
15.2 Em caso positivo, por quanto tempo? _____
16. Você residiu fora do Brasil? Sim Não
16.1 Em caso positivo, em qual País? _____
16.2 Em caso positivo, por quanto tempo? _____