

MESTRADO

JANAÍNA MOREIRA PACHECO DE SOUZA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
E INGLESA SOBRE BILINGUISMO EM
ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE BONFIM –
FRONTEIRA BRASIL/GUIANA INGLESA**

2014



Estácio

Mestrado em Educação – Campus Centro I
Avenida Presidente Vargas 642, 22º andar – Centro
20071-001 Rio de Janeiro – RJ
Telefones: (21) 2206-9741 / 2206-9742

JANAÍNA MOREIRA PACHECO DE SOUZA

Representações sociais de professores de Língua Portuguesa e Inglesa sobre o bilinguismo em escolas no município de Bonfim - fronteira Brasil/Guiana Inglesa

Dissertação apresentada à Universidade Estácio de Sá como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação. Orientadora Prof^a. Rita de Cássia Pereira Lima.

Rio de Janeiro
2014



Universidade Estácio de Sá
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A dissertação

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES
DE LÍNGUA PORTUGUESA E INGLESA SOBRE O BILINGUISTO EM ESCOLAS
NO MUNICÍPIO DE BOMFIM – FRONTEIRA BRASIL/ GUIANA INGLESA**

elaborada por

JANAÍNA MOREIRA PACHECO DE SOUZA

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 24 de junho de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Rita de Cássia Pereira Lima
Presidente
Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Tarso/Bonilha Mazzotti
Universidade Estácio de Sá

Profª Drª Monica Rabello de Castro
Universidade Estácio de Sá

Profª Drª Lúcia Velloso Maurício
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

S729r

Souza, Janaína Moreira Pacheco de

Representações sociais de professores de língua portuguesa e inglesa sobre o bilinguismo em escolas no município de Bonfim – fronteira Brasil/Guiana Inglesa. / Janaína Moreira Pacheco de Souza. - Rio de Janeiro, 2014.

106 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, 2014.

1. Representações sociais. 2. Professor.
3. Bilinguismo. 4. Fronteira, Guiana Inglesa – Brasil.
I. Título.

CDD: 370

Não poderia finalizar este trabalho, sem narrar uma
cena que me acompanhou por todo mestrado.
Em um dos vários dias em que me confinei dentro do meu quarto
para estudar, minha filha caçulinha, abre a porta e diz:
“Mãe! Você quer fazer mestrado ou ser feliz?”.

Reporto-me a esta situação, neste momento, para dedicar essa
dissertação à minha família que esteve junto comigo
durante todos os momentos dessa trajetória.

E um dia, Clarinha, você entenderá que alcançar uma meta é
uma forma de ser feliz, mesmo que, para isso, tenhamos
que nos ausentar, por alguns instantes, das coisas prazerosas da vida.

Obrigada, Clara, Camilly e Vinícius por serem filhos maravilhosos.

Obrigada, Wanderson, por sempre ficar ao meu lado,
trazendo-me conforto na hora necessária e estímulo
nos momentos em que pensei em desistir.

Foi muito bom ter você como companheiro durante
a pesquisa de campo.

Muito obrigada!

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus por permitir a realização de mais um sonho, dando-me amparo nos momentos difíceis e força superior para superar as dificuldades.

À minha mãe, Dona Aparecida, que mesmo sendo uma mulher com pouco estudo, soube me orientar para o caminho das letras e do bem.

Aos meus sogros, Ana e Emídio, que sempre estiveram ao meu lado, auxiliando-me durante essa jornada e que, por várias vezes, fizeram o papel de pai e mãe para meus filhos.

Aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos que sempre torceram por mim, em especial, à minha sobrinha Thainá, que se tornou ouvinte das minhas narrativas de campo, antes mesmo de elas chegarem ao papel.

À minha professora e orientadora Dr^a Rita de Cássia Pereira Lima, que acreditou no potencial do meu trabalho e esteve comigo durante a realização deste sonho. Seu carinho, competência e rigor contribuíram para meu crescimento profissional.

Ao chefe e amigo Cel Carlos Eduardo Barroso Franco, Administrador Geral do Colégio Brigadeiro Newton Braga, por proporcionar meios e me permitir alcançar mais um degrau em minha vida profissional.

Aos amigos que fizeram parte desses momentos sempre me ajudando e incentivando, em especial a você, meu caro Lacerda, que do início ao fim esteve ao meu lado.

Aos colegas de curso que foram solidários e amigos em muitos momentos desse mestrado.

Às companheiras de mestrado, Márcia Souza e Rennata Paolla, que, com certeza, ficarão no meu coração por toda a eternidade. Nunca me esquecerei dos momentos que compartilhei com vocês ... boas risadas, muita preocupação e vários apertos. Tudo valeu a pena!

Ao professor Ívis Augusto Gadelha (*in memorian*), meu grande incentivador e colaborador desta pesquisa. Bonfim perdeu muito com seu falecimento... um aluno exemplar, homem comprometido, batalhador e atuante nas causas da educação. Obrigada por gerenciar minha visita a Bonfim. Fique em paz!

Aos gestores, coordenadores e professores de Bonfim, que me receberam tão gentilmente e não mediram esforços para a realização desta pesquisa.

Aos professores do mestrado em Educação da UNESA, que contribuíram para minha formação.

À Capes/Prosup pelo apoio financeiro que muito ajudou durante esse último semestre.

Às secretárias da pós-graduação, que sempre foram gentis e prestativas, tornando nossa vida mais prática e agradável.

Aos professores membros da banca examinadora que, com o olhar experiente, tecem críticas e fazem análises significativas às quais contribuem valiosamente para minha pesquisa.

Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu autorretrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa. Assim, deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si. Que a maneira de dizer induz a uma imagem que facilita, ou mesmo condiciona a boa realização do projeto, é algo que ninguém pode ignorar sem arcar com as consequências.

(Ruth Amossy)

RESUMO

A pesquisa propõe investigar representações sociais de professores de língua portuguesa e de língua inglesa sobre o bilinguismo em escolas de uma cidade da fronteira Brasil/Guiana Inglesa. Fundamenta-se na teoria moscoviciana das representações sociais e em estudos sobre bilinguismo, particularmente em regiões de fronteira. Bonfim, município situado em Roraima/RR, tem como especificidades ser o único da América Latina a fazer fronteira com um país que tem o inglês como língua oficial; receber em suas escolas um número expressivo de alunos guianenses; não possuir Projeto Político Pedagógico que evidencie a diversidade cultural e linguística da região. O estudo foi realizado em três escolas públicas municipais, com todos os professores de língua portuguesa e de língua inglesa, totalizando 10 sujeitos. Foram utilizados diferentes instrumentos para coleta de dados: formulário para caracterização de perfil socioprofissional, entrevistas semiestruturadas e observação participante, com registros em diário de campo. A análise de conteúdo temática foi utilizada para a análise das entrevistas, possibilitando organizar os dados coletados em três temas: “Bilinguismo em Bonfim”, “Bilinguismo na escola” e “Escolas na fronteira Brasil-Guiana”. Esta análise, associada aos registros da observação, conduziu à proposta de um modelo figurativo que integra o processo de objetivação porque explica um conceito de maneira concreta: a metáfora “rebolar” condensa o significado do grupo a respeito do bilinguismo. Ela se explica pela relação entre os seguintes elementos: o professor precisa “rebolar” porque trabalha em um contexto com “diferenças culturais”, “docentes sem domínio da língua inglesa” e “aluno com domínio da língua inglesa”, provocando “dificuldades em suas práticas pedagógicas”. Em contrapartida a tais dificuldades, há referência recorrente à possibilidade de viabilizar uma “escola de fronteira” para o contexto de Bonfim, ainda no plano “ideal”. O estudo de representações sociais de professores a respeito do bilinguismo em Bonfim pode contribuir para a melhor compreensão de suas práticas em um contexto escolar imerso nessa cultura específica. O aprofundamento dessas representações em diversos grupos da região tem potencial para melhorar a formação de docentes que ali trabalham, incluindo a construção de modelos didático-pedagógicos mais adequados à natureza bilíngue local.

Palavras-chave: Representação Social, Bilinguismo, Professores, Fronteira.

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate social representations of English and Portuguese teachers about bilingualism in schools in the city of Bonfim, in the Brazil/British Guiana border. The research is based on the Moscovician Social Representations Theory and on bilingualism studies, particularly in border regions. Bonfim, a city located in Roraima, has some particularities: it is the only Latin American border which has English as its official language; it receives significant number of Guianese students in its schools; it does not have a Political Pedagogical Project that shows the linguistic and cultural diversity of the region. The study was conducted in three public schools with all the Portuguese and English language teachers, resulting in 10 subjects. Different instruments were used for data collection: A questionnaire to characterize the socio-professional profile of the teachers, semi-structured interviews and participant observation of the subjects in their classrooms, with records in a field diary. A thematic content analysis was used to analyze the interviews, enabling the organization of the collected data in three themes: "Bilingualism in Bonfim", "Bilingualism at school" and "Schools in the Brazil-Guiana border." This analysis, combined with the records of observation, led to the indication of a figurative model that integrates the process of objectification because it explains a concept in a concrete way: the metaphor "rebolar" in Portuguese, which can be translated by the expression 'to make do', condenses the meaning of the group regarding bilingualism, explaining the relationship between "cultural differences", "teachers who do not have fluency in English" and "students who have fluency in English," causing "difficulties in their teaching practices." On the other hand, besides the difficulties, teachers refer to the ideal possibility of considering the feasibility of a 'cross-border school' for Bonfim. The deepening of these representations can contribute to improve teacher training in the region and to build more appropriate didactic/pedagogical models for the local bilingual nature

Keywords: Social Representations, Bilingualism, Teachers, Border.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Contatos linguísticos registrados em Bonfim	35
--	----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Tema: “Bilinguismo em Bonfim”.....	67
TABELA 2 – Tema: “Bilinguismo na escola”.....	71
TABELA 3 – Tema: “Escolas na fronteira Brasil-Guiana”.....	77
TABELA 4 – A escola ideal	84

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Modelo figurativo da representação social dos docentes de escolas de Bonfim/RR sobre o bilinguismo	87
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior PEIBF - Projetos Interculturais Bilíngues de Fronteiras

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LE – Língua estrangeira

LP – Língua portuguesa

L1 – Língua materna

L2 – Segunda língua

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MECyT – Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia da Nação Argentina (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina)

PAR– Plano de Ações Articuladas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

RS – Representação social

TRS – Teoria das Representações Sociais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

COMO INICIOU O DESAFIO.....	18
INTRODUÇÃO.....	20
1. BILINGUISTO E AS QUESTÕES DE FRONTEIRA.....	33
1.1. BILINGUISTO E INTERLÍNGUA.....	33
1.2. O MOVIMENTO MIGRATÓRIO EM BONFIM E SUAS PECULIARIDADES.....	36
2. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	40
2.1. A ABORDAGEM DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	40
2.2. A RELEVÂNCIA DOS ESTUDOS DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL EM CONTEXTOS DE FRONTEIRA.....	46
3. CONTEXTO ESCOLAR NA REGIÃO DE BONFIM	50
3.1. TRÊS ESCOLAS E VÁRIAS LIÇÕES.....	50
3.2. OLHARES QUE SE PROJETAM.....	51
3.3. DUALISMO OU NÃO DUALISMO?.....	54
3.4. A ESCOLA DA PONTE E SEM MUROS.....	55
3.5. FATOS QUE NÃO JUSTIFICAM, MAS TENTAM EXPLICAR A REALIDADE EDUCACIONAL DE BONFIM.....	59
4. METODOLOGIA.....	62
4.1. CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	62
4.2. TIPO DE PESQUISA.....	63
4.3. COLETA DE DADOS.....	64
4.4. ANÁLISE DOS DADOS.....	64

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	66
5.1. A ESCOLA IDEAL.....	83
5.2. MODELO FIGURATIVO, OBJETIVAÇÃO, ANCORAGEM: UMA HIPÓTESE INTERPRETATIVA	85
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE A - Questionário para professores.....	100
APÊNDICE B - Questionário para a unidade escolar.....	103
APÊNDICE C - Roteiro para entrevista com professores.....	105
APÊNDICE D - Parecer do Conselho de Ética pela aprovação da pesquisa.....	106

COMO INICIOU O DESAFIO...

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1996, p. 32).

No ano de 2008, tive a oportunidade de ministrar a disciplina “Comunicação Oral e Escrita” para o curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima, cujo *campus* funcionava no município de Bonfim, localizado na fronteira norte de Roraima, que faz divisa com a República Cooperativa da Guiana.

Bonfim foi uma experiência única em minha vida, tanto que resolvi desenvolver este trabalho de pesquisa. Quando cheguei ao município, fiquei fascinada pelo contexto linguístico, cultural e social que lá encontrei. A receptividade dos universitários e a maneira com que eles se interessavam pelo estudo eram atraentes. Depois de vários anos de docência, me sentia renovada e, no fundo, sabia que, ali, vivenciaria questões que estavam muito além de minha formação.

Com poucas semanas, observei que eu estava em um laboratório vivo da linguística. Nunca havia tido experiências que contribuíssem tanto para minha prática e, ao mesmo tempo, me desafiassem: teria que lidar com situações atípicas, as quais os livros da universidade nunca me apresentaram.

Meus alunos da graduação apresentavam trabalhos que retratavam situações envolvendo problemas educacionais gerados pela falta de políticas que viabilizassem a diversidade linguística e cultural, o que tanto dificultava o ensino do português quanto a implementação de um currículo que atendesse às escolas da fronteira.

Observava que a prática do bilinguismo era exercida naturalmente entre os universitários quando eles estavam no intervalo ou quando queriam se comunicar entre si. Aquilo me chamava a atenção. Depois de um tempo, quando a aproximação já se tornara mais rotineira, procurei compreender as razões desses comportamentos. Muitos me diziam que aquilo era habitual, que se comunicavam em mais de uma língua sem perceber, ato adquirido desde os primeiros anos da escola.

Com o tempo, passei a me acostumar com tal fato, embora fosse diferente do que eu conhecia. Porém, ficava curiosa por entender o que geraria essas situações, qual o olhar da escola e dos professores em relação a um posicionamento considerado “natural” para eles.

Em conversas informais em sala, algumas falas foram ditas e sobre elas eu ficava pensativa, dentre as quais destaco as seguintes: “quando chegamos à escola do Brasil, temos que esquecer o inglês”; “eu acho muito estranho o modo como esse professor da universidade ensina inglês”; “o inglês do meu país não é o mesmo do que é ensinado na escola de Bonfim”, “o ensino da Guiana é muito mais rígido que de Bonfim, porém preciso ficar aqui para melhorar de vida”.

A cada viagem de volta a Boa Vista – lugar onde residia com minha família –, essas falas iam se fortalecendo dentro da minha cabeça, fazendo com que eu me sentisse atraída por aquelas questões. Era como se estivesse dentro de um livro e quisesse entender como surgiu toda essa história; uma história que não é ficção, e quem tem o prazer de vivenciá-la conhece sua riqueza.

A diversidade linguística e cultural de Bonfim é desafiadora a qualquer pesquisador e, a partir deste estudo, pretendo entender um “pouco” do “muito” que Bonfim tem a oferecer a várias linhas de pesquisas que integram a Educação.

INTRODUÇÃO

Todo homem é um viajante sobre a terra, e sua língua é, no fundo, sua única bagagem (LUCERA, 1987).

Historicamente a nossa sociedade é marcada pelos esforços de criar uma imagem da unidade linguística nacional brasileira, por isso é interessante refletirmos de início sobre a origem e as mudanças da política linguística que cerca o nosso país. Segundo Ferraz (2007), a história do Brasil revela o entrecruzamento de diversos povos, gerando uma identidade pluriétnica na formação da sociedade brasileira. Afirma ainda que, desde o descobrimento do Brasil até os dias de hoje, sempre tivemos um multilinguismo estabelecido no território nacional, marcado inicialmente pelas línguas indígenas, que aqui tinham soberania, e, posteriormente, pelo processo de colonização portuguesa e campanhas migratórias desenvolvidas pelo governo brasileiro.

No Brasil, um dos primeiros esforços de planificação linguística¹ de que se tem registro foi realizado em 1757, quando o primeiro ministro de Portugal Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, publicou uma lei cujo nome é “Diretório dos Índios”. Essa lei regulamentava vários assuntos relacionados às populações indígenas, como, o casamento entre brancos e índios, ensino de ofícios, incentivo à prática de agricultura e pecuária e especialmente a orientação quanto ao uso da Língua Portuguesa nas escolas das Províncias do Grão-Pará e Maranhão. Dentre os vários artigos desse documento, o artigo 6º versava especificamente sobre a substituição da língua geral² pela língua portuguesa:

¹ O conceito de planificação linguística se apoia em um projeto linguístico coletivo. 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.

² É um termo específico para determinadas categorias de línguas que surgiram na América do Sul, nos séculos XVI e XVII, em condições especiais de contato entre europeus e indígenas. A expressão língua geral tomou um sentido bem definido no Brasil, nos séculos XVII e XVIII, quando passou a designar as línguas de origem indígena faladas por toda a população originada no cruzamento de europeus e índios tupi-guaranis.

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes. [...] Observando, pois todas as Nações polidas do Mundo, este prudente, e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado (ALMEIDA, 1997, p.23).

Esse documento que implantava o português permanentemente como língua oficial, proibindo assim o ensino de qualquer idioma indígena na colônia, foi decisivo para a mudança linguística no Brasil no final do século XVIII. A utilização da língua portuguesa era vista como forma de trazer “civilidade aos índios”, fazendo com que eles não tivessem uma posição desprivilegiada em relação aos brancos. Cabia à escola fazer cumprir essa determinação. Os mestres deveriam ser profundos conhecedores da Língua Portuguesa para que pudessem expandir e exigir o seu uso. Essa prática contribuiu para a redução de mais de 80% das línguas indígenas que aqui existiam e subsidiou a ideia de que teríamos uma identidade nacional única, mascarando a diversidade linguística sob um manto de aparente igualdade.

Moura (2008) afirma que, para construir essa visão de brasilidade, ocorreram diversas intervenções governamentais e sociais sobre as línguas. A autora indica que há registros dessa política intervencionista que institui o português como única língua oficial ao mesmo tempo em que se esforça por apagar as línguas minoritárias. Ela afirma que isso refletiu no uso exclusivo do português como língua de instrução nas escolas públicas em todos os Estados do Brasil. Dentre vários exemplos das ações instituídas pelo Estado, a autora cita um decreto de 1938, da prefeitura de Blumenau/SC, que proibia o uso de línguas estrangeiras em lápides no cemitério local e ações do exército que promoviam prisões, fechamento de escolas, clubes e jornais em língua estrangeira.

Outro fato importante que deve ser evidenciado sobre a política da língua que há tempos visa manter o *status* da língua portuguesa ocorreu no período de 1937 a 1945, durante o Estado Novo. Nesse período, as escolas de comunidades formadas por imigrantes, chamadas

“escolas étnicas”, foram transformadas em escolas públicas, obrigadas a terem um ensino exclusivo em Língua Portuguesa. Essa proibição ficou conhecida como “Campanha de Nacionalização” e teve como objetivo desenvolver a identidade nacional a todos estrangeiros residentes no Brasil (SANTOS, 2012).

É notório que a escolha da língua portuguesa como idioma oficial no Brasil e a proibição de outras línguas serviram a propósitos ideológicos. Essas intervenções geraram uma ilusão de um país unificado, buscando evidenciar que o Brasil é culturalmente homogêneo e possui identidade única, ilusão que as pesquisas atuais como, a de Silva e Tristoni (2012) e Cañete e Kersch (2012), vêm rebatendo de forma gradual. A pesquisa de Cañete e Kersch, cujo título é “Representações Sociais de envolvidos na implementação do PEIBF³”, tece considerações sobre essa temática e destaca a necessidade de formação intercultural de alunos em áreas de fronteira, promovendo a integração e o respeito à diversidade. Silva e Tristoni (2012) abordam a necessidade de formação específica para professores das escolas de região de fronteira, destacando a dificuldade que essas escolas encontram no processo ensino-aprendizagem por estarem inseridas numa realidade multilíngue e multicultural.

A imagem de um país supostamente monolíngue, perspectivada de forma ampla no país, é facilmente corrompida quando a contrapomos à afirmação de Cavalcante (1999, p.388):

Não é somente no Brasil que essa imagem de cenário monolíngue predomina. Mesmo se tendo a informação de que o bilinguismo está presente em praticamente cada país do mundo – Grosjean (1982) diz que cerca da metade da população mundial é bilíngue. O monolinguismo deveria ser tratado como caso especial, como desvio da norma, e o bilinguismo deveria representar a norma. Há cerca de trinta vezes mais línguas do que países. Isso implica a presença do bilinguismo em praticamente todos os países.

Existe uma crença na homogeneidade linguística e cultural arraigada às práticas educacionais brasileiras, porém os cenários de fronteira revelam a heterogeneidade inerente ao mundo contemporâneo. Há de se considerar que as regiões de fronteira, por sua diversidade linguística e cultural, são laboratórios vivos para estudos desse fenômeno.

³ No corpo do texto procurou-se manter a abreviatura PEIBF – Projetos Interculturais Bilíngues de Fronteiras – já que não se deve modificar o título do documento original.

No Brasil, o tema fronteira ainda é pouco estudado se o compararmos ao limite territorial que temos. A política de maior notoriedade na área de fronteira do território nacional é o projeto denominado Escolas Bilíngues de Fronteira, implementado pelo Ministério da Educação (MEC), desde 2005. De acordo com o *site* do Ministério da Educação (2009), o programa passou a atuar em 19 cidades, 24 escolas e 107 turmas, agregando também o Paraguai, o Uruguai e a Venezuela como participantes do projeto.

Segundo o documento elaborado pelo MEC e o MECyT (2008, p.7), o programa Escolas Bilíngues de Fronteira constitui de uma ação conjunta entre os governos do Brasil e da Argentina para a elaboração de projetos de aprendizagem visando ações bilíngues. Ele passou a ser divulgado como “um esforço binacional argentino-brasileiro para a construção de uma identidade Regional Bilíngue e Intercultural no marco de uma cultura de paz e cooperação interfronteiriça”. A metodologia adotada é a de ensino por projetos de aprendizagem. Os docentes de ambos os países realizam o planejamento das aulas juntos, pelo menos uma vez por semana, e determinam em quais partes do projeto os professores realizarão o intercâmbio. Portanto, o que ocorre não é o ensino da língua estrangeira, mas, o ensino em língua estrangeira, criando um ambiente real de bilinguismo para os alunos.

Além desse projeto, o MEC destaca algumas redes de intercâmbios que estão sendo criadas entre sete universidades brasileiras: Universidade Federal do Paraná e do Mato Grosso do Sul e as Universidades Estaduais de Maringá, Londrina, Ponta Grossa, Unicentro e Unioeste; quatro universidades públicas paraguaias e o Parque Tecnológico de Itaipu.

Os estudos mencionados nos parágrafos anteriores indicam o início de uma preocupação com as questões linguísticas relacionadas às fronteiras, porém é notável que esses estudos ainda não tenham alcançado o patamar compatível com a sua importância. Outra situação que se deve enfatizar é que a maioria desses estudos envolve a língua espanhola, deixando de lado as demais línguas.

Para Albuquerque (2006, p.15), a língua constitui um elemento principal a ser focalizado nas áreas de fronteira. Ele destaca que:

A prática cotidiana das pessoas que vivem em áreas fronteiriças revela variadas formas de hibridismo linguístico. Os moradores fronteiriços estão acostumados a misturar os idiomas, as músicas, a culinária, etc., a criar estereótipos sobre os outros e se identificar com suas respectivas nações. Mas os governos e a maioria dos educadores veem a mistura como um perigo e um medo de perder a soberania nacional. O alarme imediato é feito a partir da associação imediata entre língua e identidade nacional, ou seja, os espaços culturais em que as línguas nacionais perdem espaços para as línguas estrangeiras são logo vistos como lugares desnacionalizados.

Depreende-se dessa afirmação de Albuquerque que as novas teorias educacionais, o reconhecimento da diversidade cultural e linguística da sociedade, o imenso volume de informações que circulam no mundo e as diferentes necessidades de aprendizagem que distintos grupos expressam no interior de cada sociedade fazem com que educadores necessitem compreender os problemas que estão ao seu redor.

O estudo da língua é um dos grandes desafios a ser vencido no Brasil, em especial nas áreas de fronteira, visto que nestas reside uma população que se diferencia pela língua, pelos costumes, pelas crenças e pelos saberes. Pereira (2009) considera o estudo da língua o elemento principal a ser focalizado em uma discussão curricular nas áreas de fronteira, pois ele colabora para socializar o conhecimento e provocar reflexões em relação à diversidade cultural.

Como é possível perceber, embora restritas, algumas mudanças já podem ser constatadas nas propostas curriculares que envolvem as fronteiras brasileiras, porém autores como Cavalcanti (1999), Pereira (2009) e Moita Lopes (1996) indicam, por meio de pesquisas, que ainda há muito a se fazer, particularmente em relação ao despreparo tanto das universidades quanto das escolas, incluindo aí seus professores.

Cavalcanti (1999) salienta o despreparo dos professores em lidar com contextos multiculturais e bilíngues, quando cita que os cursos de Magistério e de Letras não formam profissionais para enfrentar este tipo de realidade. A autora mostra que o foco desses cursos está muito mais no conteúdo, deixando o componente pedagógico para os últimos semestres. Disciplinas que seriam essenciais ao curso não fazem parte do currículo, como, por exemplo, Linguística Aplicada, Sociolinguística Educacional, Interação em Sala de Aula. Essas disciplinas poderiam, dependendo de como fossem ministradas, sensibilizar os futuros professores para o complexo contexto sociolinguístico que os espera em muitos dos lugares onde exercerão sua prática docente.

A questão abordada por essa autora é que não há currículo de formação de professores que contemple uma forma ou outra de contexto bilíngue. O ensino da língua aparece sempre voltado para um falante nativo ideal e para uma comunidade de fala homogênea. A ênfase é em formar pessoas para trabalhar com o falante nativo ideal em uma comunidade de fala homogênea, sem conflitos ou problemas de qualquer espécie.

O despreparo dos cursos de magistério também é focalizado por Cavalcanti (1999, p. 403) quando ela não os exime da responsabilidade de trabalhar as questões linguísticas e culturais nas séries iniciais. A autora afirma:

No curso de Magistério, a Língua portuguesa é uma disciplina a mais em um currículo que enfatiza a educação geral. Se há nesse currículo um distanciamento da língua, que afinal perpassa todas as matérias dentro das primeiras séries na escola, imagine-se, o distanciamento do ensino de línguas dentro de um contexto de diversidade linguístico-cultural. O curso de Magistério, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, é uma habilitação técnica. Há mais de cem habilitações técnicas, o magistério é uma delas. Sendo uma habilitação técnica, cabe ao professor dar aula e ponto. Em outras palavras, o foco está no treinamento e não na formação do profissional em educação.

Para Coracini (2007, p.126), a heterogeneidade e a falta de uma política linguística adequada para a realidade fronteiriça dificultam a tarefa do professor em contextos multilíngues. Ressalta, ainda, que o docente “precisa estar preparado para lidar com os conflitos em sala de aula” e que estes conflitos, juntamente com a falta de preparo do professor, acabam gerando estigmas e preconceitos que são vivenciados pelos alunos, interferindo na (re)construção de suas identidades. Esta autora aponta a necessidade de uma formação específica para professores de escolas de fronteira, já que essas regiões são reconhecidas como laboratórios linguísticos naturais devido à sua formação étnico-linguística, resultante do fluxo migratório. Ela cita também a necessidade de se obter um material didático específico para as escolas de fronteira, que trate da realidade dessas regiões, um material que aborde a cultura e a história dos países fronteiriços, sem que haja uma visão nacionalista que gere preconceitos.

Ainda sobre a formação de professores, Moita Lopes (1996, p. 179) ressalta a visão dogmática e a tecnicidade que marcam os cursos de Letras, quando diz que

[e]mbora os cursos de formação de professores de línguas variem no que se refere à ênfase que colocam em um tipo de competência ou em outra devido a uma série de fatos (estafe especializado disponível, carga horária dos cursos, etc.), igualmente se ressentem de uma base teórica explícita sobre os processos de uso da linguagem dentro e fora de sala de aula. Ou seja, a formação que professores recebem não lhes permite fazer escolhas sobre o quê, e como e o porquê ensinar que sejam informadas teoricamente. [...] Isso quer dizer que são treinados a partir de certos modismos sobre como ensinar línguas, isto é, recebem sua formação pautada em dogmas.

Sobre essa questão, podemos dizer que a formação docente deveria ser pautada em um eixo sólido que tivesse ênfases em fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos e psicológicos da educação; portanto, não se trata de criar apenas disciplinas no currículo, mas

compreender que essas disciplinas devem propiciar prática pedagógica e não se reduzir apenas a receituários.

A desigualdade no cenário de educação para minorias fica ainda mais evidente quando se percebe o modo como é trabalhado o bilinguismo nas escolas públicas brasileiras. A realidade existente nas redes públicas é a indisponibilidade de material didático em língua inglesa para uso dos aprendizes, material que oferece ao estudante um contato mais efetivo com a língua estrangeira. Se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - BRASIL, 1998) afirmam a necessidade do ensino de língua estrangeira nas escolas como forma de interação verdadeira do estudante com o mundo globalizado, em contramão, as políticas negligenciam o investimento para atingir tal objetivo, deixando de produzir materiais para tal finalidade.

Ialago e Duran (2008, p.67) destacam em sua pesquisa sobre formação de professores de inglês no Brasil que

[...] a formação de professores de línguas prioriza discussões sobre o que fazer em sala de aula, não havendo muito espaço para a discussão sobre o porquê se trabalha de uma determinada maneira e não de outra, ou por que se ensina uma língua estrangeira moderna e não outra. O espaço de formação em serviço é praticamente inexistente e quando existe é geralmente usado de forma utilitária, não havendo formação crítica. Esta prática denota uma visão do professor como um executor, um aplicador do método, afastado das grandes decisões pedagógicas e denota também uma visão da língua inglesa como instrumento de aprimoramento técnico e profissional e não como um meio para ampliar a formação cultural dos cidadãos.

Além da situação exposta pelas autoras, outro problema recorrente no contexto escolar brasileiro é que os professores de língua inglesa têm que lidar com muitas restrições para trabalhar sua disciplina nas escolas públicas: espaço físico limitado, falta de materiais didáticos, número excessivo de alunos por sala, pouca carga horária, descaso por parte do governo e, às vezes, dos próprios alunos. Diante dessa realidade, o bilinguismo dentro das escolas acaba se tornando não um “atributo”, mas “grande problema”.

Cavalcanti (1999) aborda, em “Estudos Sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil”, que é comum haver a exclusão da língua minoritária dentro das escolas brasileiras e que esta se baseia em mitos. O primeiro deles é que a língua minoritária vai dificultar ou impedir a aquisição da língua portuguesa. O segundo é que a convivência de duas línguas representaria confusão mental. Em outras palavras, esses mitos comprovam que a política de monolinguismo no Brasil traduz um pensamento frequente e aceito de modo geral.

É importante destacar que a língua materna desempenha um papel importante para formar a identidade. Essa língua é importante porque é portadora de conhecimentos sociais e culturais do grupo, enquanto a segunda língua é portadora dos conhecimentos de outras culturas e grupos culturais. Para Maher (2006, p.3), as escolas deveriam seguir o “modelo de enriquecimento linguístico”. Ele insiste em que a língua materna seja a língua de instrução ao longo de todo o processo de escolarização e, além disso, de que se promova um bilinguismo aditivo: a língua portuguesa deve ser adicionada ao repertório comunicativo do aluno, sem, contudo, deixar de investir no aumento de competência de uso em sua língua materna.

Bagno e Rangel (2005) contribuem para esse questionamento quando citam os diversos direitos linguísticos dos falantes – explicitados na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, assinada em 1996 sob o âmbito da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) –, os quais revelam não somente a necessidade de garantir, mas de criar estratégias que visem consciência da realidade multilíngue, considerando a riqueza cultural de uma nação. Essa discussão tem na escola um dos seus promotores naturais, e uma das tarefas para a educação linguística tem de ser a formação de uma cultura do respeito à diferença e à pluralidade.

O contexto linguístico e educacional apresentado nas páginas anteriores é relevante quando o aproximamos de algumas fronteiras brasileiras, mais especificamente com a de Roraima, estado considerado lugar de múltiplas fronteiras e de trânsito. O espaço fronteiriço entre o Brasil e a Guiana Inglesa vem sendo modificado em função dos avanços tecnológicos e da comunicação. A imigração nesta região é impulsionada pelas redes de comércio e de serviços que não exigem um alto nível de qualificação profissional. Muitos grupos migram em busca de construir uma vida comum no novo espaço de habitação, criam estratégias de convivência e comunicabilidade e não excluem seus costumes, sua língua e suas práticas sociais.

É exatamente nesse contexto que se situa o município de Bonfim, situado na fronteira do Brasil com a Guiana Inglesa, no centro-oriental do Estado de Roraima, distante 125 km da capital Boa Vista, cuja rodovia de acesso é a BR 401. Bonfim sofre forte influência da cidade guianense de Lethem, localizada na margem oposta do Rio Tacutu, que banha e separa as duas. Possui uma população de aproximadamente 11 mil habitantes, sendo parte dela indígena, das etnias Macuxi e Wapixana, que fala português e inglês, além das suas línguas maternas.

Lethem é a capital da Região Nove da Guiana⁴, a Upper Essequibo-Upper Takutu, e tem uma população estimada em 3.000 habitantes. A população de Guiana é variada e inclui nativos ameríndios oriundos das nove tribos originais das savanas, havendo também uma forte influência das heranças caribenha, africana e indiana. O idioma principal é o inglês com sotaque caribenho; algum português é falado, principalmente por imigrantes brasileiros, além dos muitos dialetos das tribos de ameríndios. A proximidade entre os dois municípios e a valorização da moeda brasileira fizeram com que houvesse uma migração expressiva de guianenses para o Brasil.

Há entre esses dois municípios um trânsito fronteiriço que estabelece inter-relações importantes para analisar o contexto. O trânsito que se faz no sentido Guiana-Brasil devido à busca por escolas, por vários motivos inter-relacionados se torna importante: aprender uma segunda língua, conseguir emprego no Brasil, ter maior contato com a população e, com isso, aprender e entender os códigos da cultura urbana brasileira, migração de familiares para Bonfim em busca de melhores condições de vida, casamentos interétnicos, políticas públicas que ajudam os estudantes e os familiares e vislumbre de uma continuidade nos estudos, já que em Lethem este acesso é mais difícil.

Pereira (2007) destacou, em seu estudo sobre Escolas de Fronteira, que, na Guiana, há regras que incidem sobre o ambiente escolar, como, por exemplo, aquela que proíbe mães solteiras de frequentarem escolas. A autora citou ainda que muitas crianças e adolescentes estudam no Brasil porque seus pais entendem que o estudo brasileiro é melhor. Acreditam que nas escolas brasileiras aprende-se desde a alfabetização a falar português e a contar dinheiro brasileiro. Idealizam que o estudo é uma garantia certa de conquista de emprego porque favorece o aprendizado de uma profissão. Assim, entendem que a diferença está nas maiores oportunidades de empregabilidade que o Brasil oferece.

No que tange aos aspectos educacionais da Guiana, a rigidez é um fator comumente apontado pelas pessoas que moram em Bonfim. Sobre ela, Pereira (2007, p.351) destaca:

[...] o que “salta aos olhos” na observação sobre a educação em Lethem é a rigidez no cotidiano escolar, a começar pelos trajés dos alunos, que não são compatíveis com o calor e os caminhos de chão batido, cujo barro e cuja poeira acentuada constituem as ruas que eles percorrem para ir às escolas.

⁴ A Guiana está dividida em dez regiões: Barima-Waini, Cuyuni-Mazaruni, Demerara-Mahaica, East Berbice-Corentyne, Essequibo Islands-West Demerara, Mahaica-Berbice, Pomeroon-Supenaam, Potaro-Siparuni, Upper Demerara-Berbice, Upper Takutu-Upper Essequibo; cada uma delas governada por uma prefeitura. Lethem se localiza na região nove.

O uso dos uniformes – que são padronizados em cores diferentes de acordo com o grau de ensino – é obrigatório. Além desses aspectos, os depoimentos retratam uma relação de ensino-aprendizagem bastante rígida por normas de comportamento.

No contexto descrito, a presente pesquisa busca compreender culturalmente o bilinguismo que envolve alunos guianenses em escolas públicas localizadas nesse município bilíngue. Tem-se como base a seguinte situação: muitos alunos matriculados nas escolas de Bonfim são oriundos de Lethem e procuram, por diversos motivos, outra escola que lhes forneça a aprendizagem de uma segunda língua, no caso, o português. Os professores desses alunos são brasileiros que têm como língua materna a língua portuguesa. Alguns deles, por conta da proximidade do município com a Guiana Inglesa, dominam o inglês instrumental, que é utilizado quando fazem a travessia da ponte do rio Tacutu para fins comerciais, já que grande parte do consumo do município é originada de Lethem, pois o custo é muito inferior ao do Brasil. Sabemos também que a formação desses professores de inglês foi realizada no Brasil e pelo que podemos notar no dia a dia, eles apresentam um pouco de dificuldade em conciliar o inglês que aprenderam na universidade com o inglês utilizado na fronteira.

O contato diário entre os professores, alunos brasileiros e guianenses se dá prioritariamente em língua portuguesa, sendo que, em algumas situações, alguns professores pedem auxílio a alunos que se comunicam fluentemente nas duas línguas. Outro fator relevante é que, muitas vezes, os alunos guianenses são convidados “a abdicar do inglês” durante o período que estão dentro da sala de aula, partindo-se do princípio que, para adquirir uma outra língua, ele deve falar e pensar na língua que quer aprender, no caso o português.

Por algumas vezes, presenciamos no ambiente escolar alunos guianenses conversando sobre a metodologia dos professores. Segundo eles, há uma distância entre o inglês ensinado na escola e o inglês que eles dominam. Essa reclamação repercutia nas avaliações, pois os alunos tinham dificuldade de entender o que professor pedia, já que, na maioria das vezes, os questionamentos eram feitos em português, e a abordagem gramatical utilizada era a que os livros brasileiros traziam, os quais não levavam em conta as peculiaridades fonéticas e o vocabulário da região da Guiana.

Com relação a esse último aspecto, é importante notar que, muitas vezes, os comportamentos e identidades dos aprendizes são negociáveis e sujeitos à mudança. A escola, nesse processo, utiliza a teoria da aculturação, que visa a sobreposição de uma cultura, de um modo de agir e pensar, por outro. Autores como Mitchell e Myles (1998, p.122), da área de

linguística, evidenciam que o processo de aquisição e uso da L2⁵ sofre uma grande influência social, não sendo um processo que ocorra em um terreno de neutralidade, o que aumenta a dificuldade da tarefa de aprender uma segunda língua.

Tendo em vista essa realidade, a diferença linguística e cultural que os alunos vivenciam se torna relevante, pois eles se deparam com uma língua e uma cultura de ensinar diferentes daquela do país de origem, o que pode afetar a prática do professor. Essa situação, considerada incomum em boa parte do território brasileiro, suscita reflexões. Seu entendimento depende do aprofundamento de muitas questões, dentre elas: qual o trabalho pedagógico realizado pela escola quando recebe alunos da Guiana? Qual a formação dos professores de língua portuguesa e inglesa? Qual a metodologia utilizada para fazer a transposição dos conteúdos de língua portuguesa e do inglês? Como é realizada a interação entre alunos de diferentes línguas dentro de uma mesma sala de aula? No entanto, deve-se ressaltar que tratar minuciosamente de todas essas questões seria improvável em uma dissertação de mestrado, tendo em vista o curto espaço de tempo.

Com base nessa situação das escolas de fronteira, distintas em relação à de outros contextos, principalmente devido à diversidade linguística, o presente estudo tem como opção teórico-metodológica a teoria moscoviciano das representações sociais. Estudar tais representações nesse espaço é conhecer o modo como grupos, por exemplo, profissionais da área da educação, constroem determinados saberes sobre o bilinguismo, os quais expressam sua identidade e sua cultura e se manifestam em suas práticas. Tais estudos permitem estudar o homem comum em seu grupo, entender o que os indivíduos sentem, assimilam, apreendem e interpretam sobre o seu cotidiano.

Ao propor a Teoria das Representações Sociais (TRS), Moscovici (2012) propõe que a linguagem e os discursos estão repletos de representações de objetos para viabilizar a comunicação social entre os sujeitos. É a teoria mais adequada ao estudo porque privilegia a atenção ao conjunto organizado de significações sociais do processo educativo, promovendo articulação entre a Psicologia da Educação e a Sociologia da Educação e buscando abordar o universo escolar em seus múltiplos aspectos.

É importante destacar que não se pretende que a Teoria das Representações Sociais seja capaz de abarcar todos os problemas que envolvem a questão do bilinguismo nas escolas

⁵ O termo L2 refere-se à segunda língua, que, nesta pesquisa, é o inglês.

de Bonfim, porém acredita-se que ela seja uma possibilidade. Conforme afirma Madeira (2001, p.127):

[...] não que a abordagem das representações sociais seja a única solução para a pesquisa em educação ou o único approach capaz de dar conta de suas questões. Isso seria um dogmatismo que levaria a um modismo vazio, negando os pressupostos da própria teoria e a especificidade da educação.

A TRS, além de privilegiar as interações sociais dos grupos, tem como objetivo explicar os fenômenos do homem, a partir de uma perspectiva social, sem perder de vista a dimensão individual, ou seja, trata-se de uma abordagem psicossocial. As representações sociais têm um papel fundamental na formação de identidades e na identificação de conflitos entre os sentidos atribuídos a um mesmo objeto por diferentes grupos, fatores que tornam relevante a opção por esta teoria na pesquisa em questão.

Com fundamentação no delineamento teórico apresentado, este estudo tem como objetivo geral investigar as representações dos professores de língua portuguesa e língua inglesa acerca do bilinguismo que envolve o contexto escolar de Bonfim. E como objetivos específicos i) caracterizar a (in)formação acadêmica dos professores em relação ao bilinguismo; ii) verificar a proposta pedagógica da escola, observando as especificidades relacionadas à diversidade linguística local e iii) observar a interação linguística entre alunos e professores.

O trajeto das reflexões expressadas nesta pesquisa está disposto em quatro capítulos. No primeiro são pontuadas questões acerca do bilinguismo, da interlíngua e das situações que envolvem o bilinguismo nas fronteiras brasileiras, dando ênfase ao município pesquisado. O segundo capítulo apresenta a abordagem moscoviciana das representações sociais. Situaresmos a relevância dos estudos de representação social nos contextos de fronteira. No terceiro capítulo, já anunciando o contexto em que se definiu o percurso metodológico do estudo, são comentadas investigações que envolvem o contexto escolar da região de Bonfim e o cenário das três escolas pesquisadas. Situaresmos ainda, nesse capítulo, resultados de avaliações nacionais do município. O quarto capítulo contempla a opção metodológica para coleta e análise dos dados e o quinto explicita a análise dos resultados. Para finalizar, são apresentadas algumas conclusões concernentes aos objetivos iniciais propostos bem como as considerações acerca dos resultados nela obtidos.

Por meio da investigação sobre o "pensar", ou sobre as "representações" dos professores a respeito do bilinguismo em Bonfim, pode-se compreender um pouco mais a sua

prática no contexto escolar imerso nessa cultura específica. É possível supor que alguns deles ainda não tenham refletido sobre a situação atípica do município em que vivem, como a de duas línguas e duas culturas tão diferentes e tão próximas ao cotidiano. Talvez ainda não se deem conta de que este é um aspecto valioso para suas práticas, suscitando um "olhar especial" para a inclusão de tal particularidade nos projetos pedagógicos das escolas. Desvendar alguns elementos dessa situação pode ser uma das principais contribuições do presente estudo.

1. O BILINGUISMO E AS QUESTÕES DE FRONTEIRA

1.1. BILINGUISMO E INTERLÍNGUA

Aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro.
(Revuz, 1998)

Não há consenso sobre a definição de bilinguismo na sociedade e no mundo científico, talvez, por esse motivo, a linguística refute a conceituação pura e simples do termo, sem levar em conta as proposições que o envolve. Diante das mais variadas definições acerca do bilinguismo, cabe, inicialmente, elucidarmos alguns conceitos que Bloomfield (1933), Grosjean (1982), Halliday (1973), Hamers e Blanc (2000) deram ao termo. Essas definições são de fundamental importância para o campo da linguagem, devido à dificuldade para se conceituar um termo que se encontra vivo na linguagem humana.

De acordo com Grosjean (1982), os sujeitos bilíngues se caracterizam pelo fato de interagirem com o mundo ao seu redor em duas ou mais línguas. O autor enfatiza a necessidade de se considerar quatro habilidades básicas da linguagem como critério de bilinguismo: a fala, a compreensão da linguagem oral, a leitura e a escrita. Para este autor, o bilíngue deve possuir pelo menos uma dessas habilidades em um nível mínimo. Nesse sentido, não é necessário que o sujeito utilize as duas línguas de forma equivalente, ele pode ser mais fluente ou ter melhor desempenho em uma delas.

Para Maher (2007), a definição do bilinguismo aflige a academia há tempos. A autora destaca duas delas por serem paradigmáticas de um tipo de olhar para o fenômeno e por serem semelhantes àquelas ditadas pelos leigos:

Bilinguismo é o conceito de duas línguas equivalentes ao controle do falante nativo destas línguas. [Bloomfield *apud* Hamers e Blanc 1989] (*apud* Maher, 2007, p. 72).

O sujeito bilíngue é aquele que funciona em duas línguas em todos os domínios, sem apresentar interferência de uma língua na outra. [Halliday *et ali apud* Hamers e Blanc 1989] (*apud* Maher, 2007, p. 72).

Conforme apontam Hamers e Blanc (2000), o bilinguismo é um fenômeno e não devemos conceituá-lo sem levar em consideração variados níveis de análises: individual, interpessoal, intergrupar e social. Eles consideram que, para classificarmos os indivíduos

como bilíngues ou monolíngues, devemos expor as dimensões analisadas no processo para facilitar o entendimento não só de quem se classifica, como também de todos que se encontram envolvidos. De acordo com os autores, um sujeito bilíngue é aquele que tem acesso a mais de um código linguístico como meio de comunicação social, e o encontro entre línguas étnicas e entre registros se configura um contexto bilíngue.

Segundo Melman (1992), a prevalência de um bilinguismo na era globalizada é atestada pela existência no mundo de cerca de “três mil línguas faladas por duzentos Estados politicamente individualizados”. Isso ocorre por diversas razões: históricas, como invasões, as migrações e as organizações da política dos Estados. Ainda para o autor, nesse tipo de bilinguismo, o inconsciente não oferece resistência à mistura das línguas.

É comum acontecer em comunidades bilíngues, onde há um convívio de falantes de línguas diferentes e onde se busca o aprendizado pela segunda língua, o surgimento de interlínguas. O interlinguismo é a inferência mais ou menos consciente de regularidades entre duas línguas, visando perceber regras de um sistema que sirva ao outro. Conforme acontece a aprendizagem e há apropriação dessas regras, aumentando o repertório linguístico, as interferências vão diminuindo. Esse termo “interlíngua” foi criado pelo linguista americano Larry Selinker, ao reconhecer o fato de que os aprendizes de L2 constroem um sistema linguístico que se carrega em partes do sistema de L1, mas é diferente deste e da língua-alvo. O sistema da interlíngua é, então, um sistema linguístico único.

Brabo (2001) conceitua a interlíngua como uma competência linguístico-comunicativa que o aprendiz de língua estrangeira manifesta em sua produção, marcada pela variabilidade num percurso com avanços, regressões, instabilidades e possíveis fossilizações até o estágio final. Além das transferências linguísticas, ocorre a criação de regras próprias a esse sistema.

Segundo Semino (2007), o processo da interlíngua também é denominado por diferentes pesquisadores da área como sistema aproximativo (por aproximar-se gradualmente da língua-alvo), dialeto transitório (por não ser definitivo e evoluir em direção à língua objeto), ou dialeto idiossincrático (já que as regras do sistema do indivíduo geralmente pertencem somente a ele, não existindo tais regras nos sistemas linguísticos com os quais ele convive). Portanto, entende-se que, durante o processo cognitivo da criação de seu sistema, o aprendiz formula, testa e reestrutura hipóteses a partir das redes já criadas por sua língua materna. Chardenet (2004) conceitua o interlinguismo como um processo pelo qual os idiomas estão em relação de ignorância, de contato, de influência, de dominação de coexistência uns com os outros.

Para Santos (2012), o interlinguismo é uma situação linguística que está presente não apenas nas escolas de Bonfim, mas em toda a comunidade. Para ela, não é incomum a observação de momentos onde duas ou mais línguas são utilizadas simultaneamente. O ambiente de diversidade que Bonfim apresenta favorece o contato linguístico e interlinguístico. Para ilustrar tal fato, visualizaremos o quadro que a pesquisadora produziu em sua tese, sobre os contatos linguísticos que compõem o município.

QUADRO 1: Contatos linguísticos registrados em Bonfim

Português X Inglês
Português X Espanhol
Português X Línguas de Sinais
Português X Línguas Indígenas
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 Línguas de Sinais
Espanhol X Inglês
Português X Inglês X Línguas Indígenas
Português X Espanhol X Línguas Indígenas
Português X Línguas Indígenas X Línguas de Sinais
Português X Inglês X Espanhol X Línguas Indígenas

(Fonte: SANTOS, 2012, p.25)

Para reforçar nosso objeto da pesquisa, é importante mencionar que Santos (2012) confirma a convivência de falantes em pelo menos cinco dessas línguas – português, inglês, espanhol, macuxi e wapichana –, enfatizando que, no entanto, duas delas são claramente observadas em situações de uso: o português e o inglês.

A tendência das regiões de fronteira é cada dia mais fomentar o bilinguismo e o surgimento de interlínguas, pois o dinamismo econômico e o surgimento de relações interpessoais estão cada dia mais evidentes, fazendo com que a interação cultural e linguística

dessa população ocorra cada vez mais e de maneira natural. Porém, nestas localidades, não é incomum haver sobreposição de uma língua pela outra.

Grupos de minorias linguísticas, devido ao convívio com a sociedade majoritária, acabam por aprender a língua majoritária do país. Logo, coexistem, no mínimo, duas línguas em grupos de línguas minoritárias em zonas de imigração: a língua de herança e a língua de prestígio. Esse contato linguístico produz desestabilidades, inseguranças, conflitos, desafios, pois, como adverte Rajagopalan (1998, p.39), “as línguas vivem em constante contato uma com a outra e se ‘contaminam’ mutuamente, constantemente criando possibilidades novas e nunca sonhadas”, causando uma verdadeira “relação de poder” entre os falantes.

Importante lembrar que, na presente pesquisa, o bilinguismo será utilizado como termo para designar um contexto onde um mesmo indivíduo é usuário de mais de uma língua. A aprendizagem dessa língua pode ter se dado por meio da família, do contato com indivíduos de um mesmo país ou de outro, ou pelo estudo.

1.2. O MOVIMENTO MIGRATÓRIO EM BONFIM E SUAS PECULIARIDADES

No contexto linguístico pesquisado, fica evidente que o movimento migratório é uma das principais razões para que haja o contato entre a língua portuguesa e a língua inglesa, proporcionando um inter-relacionamento entre as pessoas do município.

A pesquisa de Pereira (2006), *Processos Migratórios Brasil-Guiana*, é uma das poucas indicações encontradas sobre a história do município, haja vista que não há uma cultura de documentar os fatos históricos da região. Segundo a autora, a migração da região se deu prioritariamente por uma história marcada por fases de picos de povoamentos relacionados às atividades de expansão agrícola, fomentação do comércio de fronteira, instalação do Pelotão do Exército, abertura de estradas, revolução guianense e catequização indígena. O município já experimentou momentos específicos de atenção nacional, mas hoje se encontra numa situação menos prestigiada.

É importante salientar que, ainda segundo os estudos de Pereira (2006), tanto os moradores comuns quanto as autoridades locais reconhecem que 70% da população de Bonfim é composta de guianenses. No entanto, os dados do IBGE não confirmam essa informação. Isso se explica porque, de acordo com informações do diretor do IBGE, o censo questiona, em primeiro lugar, quantos são os moradores daquela cidade; por isso, ao ser feito, não prioriza a nacionalidade.

O trabalho missionário, segundo depoimentos de professores entrevistados para esse estudo, pode ser considerado um dos fatores fundamentais para que houvesse o bilinguismo na região:

[...] conta-se a história da formação do município de Bonfim que foi através de uns missionários ingleses que chegaram aqui nesse município, vieram e moraram num sítio, tomaram um espaço num sítio aqui, esse sítio era da falecida D. Olinda, e ali eles começaram a pregar o Evangelho, fazer pequenos cultos, e como o lugar era pequeno, facilitava ainda mais o trabalho deles, né. E aí, através da chegada deles e da existência da Guiana Inglesa, que já existia na época, veio esses missionários e começaram a fazer um pequeno trabalho missionário, juntamente com um senhor que veio do Senhor do Bonfim, da Bahia, não lembro o nome dele. Por isso que o nome do município é Bonfim, ele batizou senhor do Bonfim, mas não pegou e só ficou Bonfim. E através da própria fronteira eles puderam trazer a língua que já era uma língua um pouco conhecida pelas pessoas que estavam aqui em Bonfim, e começaram a fazer essa troca, e devido a Guiana ser nossa fronteira, as pessoas daqui começaram a casar com estrangeiros, guianenses, americanos e foram formando sua família e assim pode chegar a essa união do português e o inglês. (E10)⁶

Observa-se, que os processos migratórios de pessoas e de mercadorias na fronteira se articulam, em via de mão dupla. Os brasileiros procuram o país vizinho em busca de consumir produtos com menores preços que os encontrados em nosso país; também foi notório o crescimento de lojas cujos proprietários são brasileiros. Através de conversa informal com alguns deles, verificou-se que o motivo principal para tal fato é que a Guiana oferece melhores vantagens comerciais, ou seja, eles conseguem o produto com maior facilidade, mais rapidez e com impostos bem mais baixos que os nossos.

Do mesmo modo, os guianenses migram para Bonfim com a finalidade de vender seus produtos, procurar empregos em serviços de baixa qualificação, ter acesso a serviços públicos como saúde e educação. Ao serem indagados sobre o porquê de tantos guianenses em Bonfim, vários professores de nosso estudo confirmaram que a questão financeira é a grande motivadora para esse processo de migração:

Eu acredito que seria pela questão do trabalho. Aqui, quando eles conseguem um emprego, a renda deles é maior do que a renda de lá. Então as famílias vêm pra cá à procura de melhores condições. Quando eles conseguem trabalhar pela Prefeitura, ou até mesmo nas casas de famílias, têm muitos

⁶ As entrevistas foram enumeradas de E1 a E10.

que vêm para trabalhar em casas de famílias e ganham mais que lá. A questão é essa... mais financeira mesmo.(E3)

[...] muitos alunos vêm para escola, mas se você perguntar para eles qual é o objetivo deles aqui na escola, eles respondem: é porque minha mãe recebe Bolsa Família, é porque meu pai me obrigou a vir para escola. (E5)

A questão da aprendizagem da língua portuguesa, nesse contexto, está além das questões normalmente apresentadas em outros lugares do país. Aqui, se tornar bilíngue, não é um processo aditivo para formação continuada, como acontece em diversas escolas de línguas. Nessa região, se tornar bilíngue é uma questão de prosperidade.

Grosjean (1982) e Baker (1997) indicam que, nas situações de línguas em contato, especialmente nas situações de imigração, os indivíduos envolvidos passam a ter que desenvolver habilidades linguísticas na língua do país acolhedor. No caso da presente pesquisa, essas necessidades surgem devido à necessidade de comunicação dos guianenses com os brasileiros nas relações cotidianas.

É interessante notar que, nesse caso, diferentemente de outras situações, levando-se em conta o prestígio internacional da língua inglesa, o contato entre português e inglês não prioriza a língua inglesa na região de Bonfim. Nesse contexto, a língua do imigrante não é considerada como a língua do progresso e do poder, já que muitas vezes eles abdicam dela para aprender a nossa. Observa-se que a necessidade de melhorar de vida, de adquirir bens, de ter acesso à educação, são fatores predominantes nas escolhas linguísticas dos moradores da região.

Os casamentos interétnicos também são responsáveis por esse contato linguístico na região de Bonfim. Depoimentos de professores mostram que o número de famílias que têm uma mãe brasileira e um pai guianense é expressivo. Tal fato se dá por razões culturais e históricas:

Difícilmente um brasileiro casa com uma guianense [...] tem esse fator peculiar da questão cultural. A mulher ainda é vista para casa, filhos e família. Elas não podem ir ao mercado, não batem perna na rua e a roupa não pode mostrar barriga, perna. A questão cultural lá é mantida. Os homens são machistas⁷. (E5)

⁷ A título de curiosidade, não é comum encontrarmos na cidade de Lethem, moças e senhoras passeando pelas ruas, fato considerado comum em nossa cultura. As mulheres que encontramos por lá, ou são brasileiras, ou estão trabalhando dentro das lojas juntamente com sua família. O depoimento foi confirmado através de uma visita informal ao país vizinho, com intuito de constatar tal informação.

Silva (2011) alerta-nos sobre a importância do papel da família na manutenção do diálogo nas duas línguas. Para ele, o casamento pode ser um passo para o deslocamento de uma língua, caso uma pessoa bilíngue de uma comunidade de língua minorizada, se case com um monolíngue de língua majoritária. O autor ressalta que o resultado pode ser uma criança monolíngue na língua majoritária. Sobre esse assunto, ele conclui que “o uso da língua no lar e a transmissão para as gerações sucessoras são fundamentais para o destino de uma língua”. Sobre o argumento levantado pelo autor, um dos professores de língua inglesa deu uma declaração que foi ao encontro das ideias apresentadas.

Eu peço a eles para falarem com os pais em casa. Tenho uma sobrinha assim: minha irmã fala em inglês, mas ela não se interessa. Digo a ela para ensinar porque eles vão precisar na frente. Não basta entender o que ouve, tem que falar. Lá em casa, a minha mulher fala em português com ele e eu em inglês. Em casa, a gente ensina e ele está na creche, mas quando tiver uns oito anos, eu vou dar aula para ele de inglês. (E1)

Outros depoimentos foram dados a esse respeito. Nota-se que, diferentemente desse professor que valoriza a utilização das duas línguas para que seu filho tenha compreensão e fluência, muitas famílias em Bonfim estão deixando de encorajar seus filhos a usarem as duas línguas. Nesse sentido, observemos a fala abaixo:

Então, em casa eles têm contato com as duas línguas. De alguma forma, eles têm. Uns falam, outros ficam mais tímidos. Uns dizem que entendem, mas não falam. Setenta por cento são pais oriundos da Guiana. (E1)

Esse depoimento ilustra que grande parte das famílias bonfinenses tem o privilégio de conviver com um laboratório natural bilíngue em casa, porém, por razões ainda não pesquisadas, não sabemos o que as levam a abdicar de tal prática. Grosjean (1982) e Baker (1997) reiteram que, quando os falantes das línguas minorizadas não a transmitem para seus filhos, não haverá uma nova geração de falantes daquela língua para substituir a geração dos mais idosos. Assim, os membros dos grupos minorizados podem deixar de falar sua língua, adotando uma conduta de deslocamento.

2. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A noção de bilinguismo abordada no item anterior, especialmente sua presença no cotidiano no município de Bonfim e região, nos permite supor que grupos sociais que vivem ali possam pensar sobre o assunto, conversar sobre ele, formar um conhecimento a seu respeito. O contexto descrito também mostra que o bilinguismo está nas práticas sociais desses grupos e nas diversas interações que estabelecem. Por essa razão, acreditamos que esse tema, “bilinguismo”, pode se constituir em objeto de representação social para tais grupos, incluído professores de português e de inglês, sujeitos da pesquisa. A Teoria das Representações Sociais (TRS) justifica-se, portanto, como referencial teórico-metodológico do estudo.

2.1. A ABORDAGEM DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A noção de representação social surgiu do trabalho pioneiro de Serge Moscovici, intitulado “La Psychanalyse, son image et son public”, em 1961, na França. Essa obra sintetiza a tese de doutorado do autor, em que psicanálise é tomada como objeto para melhor compreender o fenômeno das representações sociais. Em seu estudo, Moscovici mostra como as pessoas tendem a elaborar teorias do senso comum, derivadas da ciência, que são compartilhadas nos grupos. O autor reconhece no senso comum uma forma de “saber” e explica que ele é capaz de orientar as práticas cotidianas.

A obra inaugural de Moscovici partiu do conceito de representações coletivas de Emile Durkheim, o qual preconizava a explicação sociológica dos fatos sociais, definindo as representações em sua dimensão coletiva, estável e estabelecendo, assim, uma dicotomia entre individual e coletivo, pessoa e sociedade, estável e instável. Na concepção Durkheimiana, a sociedade é vista como uma realidade em si, e as representações, como um fenômeno coercitivo, autônomo, exterior ao indivíduo. Pelas experiências e saberes de gerações, elas instituem aspectos mais íntegros, unificados e estáveis do social, como a religião, os mitos e as ciências (MOSCOVICI, 1988; SÁ, 2004).

Na concepção de Moscovici (1988), essa separação que Durkheim preconiza pode ter sido inevitável para afirmar a autonomia da nova ciência social, a sociologia defendida por ele. Porém, com base na psicologia social, Moscovici (*idem*) afirma que o propósito das RS é se libertar de uma dicotomia em que se escolhe entre uma entidade social e um indivíduo.

Para o autor, as representações são geradas e modificadas, enquanto, na concepção de Durkheim, isso ocorre apenas excepcionalmente, em circunstâncias incomuns, fora de interações sociais costumeiras.

Moscovici baseou-se nos conceitos da sociologia de Durkheim para fazer suas contestações ao excessivo individualismo da psicologia social americana, conferindo à TRS um caráter essencialmente psicossocial. Utilizou como ponto de partida o propósito de voltar-se para os fenômenos mais dinâmicos, buscando contribuir com implicações renovadas que consistissem em situar efetivamente a psicologia social na entrecruzilhada entre a psicologia e as ciências sociais. Uma de suas preocupações era explicar a persistência de pensamentos ditos irracionais nas sociedades contemporâneas (cujas instituições são amplamente regidas pelas exigências da razão, da lógica e da ciência) interessando-se pela maneira como o pensamento natural orienta para a maior parte das comunicações e dos comportamentos na vida cotidiana (SÁ, 2004).

Dessa forma, Moscovici (1988) situa as RS numa sociedade pensante em desenvolvimento. Nela, os indivíduos não são apenas processadores de informações, nem meros portadores de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que se interrelacionam para produzirem suas próprias representações. Para o autor, as representações sociais moldam nossas relações com a sociedade, fazendo parte de um componente da organização social. Dizem respeito aos conteúdos do pensamento cotidiano e ao estoque de ideias que dão coerência às nossas crenças religiosas, políticas e às conexões que criamos, permitindo-nos classificar pessoas e objetos, comparar e explicar comportamentos de homens e mulheres, ou de representações encontradas no mundo, já que elas podem ser guardadas no tempo.

Ainda segundo Moscovici (*idem*), a função comunicativa do pensamento, ou seja, a conversação, torna-se um fator essencial para entendermos o pensamento cotidiano (ou conhecimento do senso comum), uma vez que contribui para as trocas que estão acontecendo constantemente entre as pessoas sobre os eventos que influenciam suas vidas e aguçam sua curiosidade, fazendo com que haja um fluxo contínuo de deliberações entre pessoas cujas opiniões estão sempre em curso.

A comunicação também se faz presente no campo científico, segundo o autor (*idem*), quando oferecemos uma estrutura mais formalizada para nosso conhecimento. Para ele, organizar e incorporar uma estrutura compreensível exige hierarquia e regras específicas de comunicação que organizem informações, fazendo com que elas se tornem base de operações e delineiem a realidade oficial. Assim, nesse universo de informações, toda verdade é

considerada verdade “legal” no que é confirmada por sua conformidade com procedimentos e terminologia prescritos. Isso não significa que o conhecimento científico não deva ser levado em conta, mas, para o autor, na TRS, ambos os conhecimentos devem agir de forma simultânea em nossa realidade.

Moscovici (1988, p.216) faz uma analogia entre o enciclopedismo e o surgimento das RS em cada um de nós. O autor faz uma reflexão sobre como adquirimos o conhecimento fazendo associações entre o que existe internamente e o que a ciência nos fornece, como internalizamos e expressamos aquilo que decodificamos, fazendo com que o conhecimento seja assimilado por não especialistas. Ele próprio considera essa situação um grande paradoxo e sua fala retrata exatamente isso: “como as pessoas conseguem tanta milhagem de tão pouco conhecimento?”. Esse pensamento é sustentado ainda quando diz: “os membros da sociedade são transformados numa espécie de cientistas amadores, cada um tentando manter contato com as ideias que estão no ar e responder as perguntas que os atormentam”.

Nas sociedades modernas, as representações são formadas frequentemente quando o “novo” surge deliberadamente devido aos avanços tecnológicos, de informações e da própria globalização, e, acoplada as essas novas descobertas, surge a necessidade de familiarização. Sabe-se que uma realidade social é criada quando esse novo é incorporado pelos amadores, que operam processos pelos quais podem se familiarizar, tornando o “novo” socialmente reconhecido. Moscovici (1988) diz que a tensão com o “não familiar” tem o mérito de impedir que a habituação mental domine completamente. Segundo o autor, a tensão atrai, intriga e perturba as pessoas, provocando nelas o medo da perda dos referenciais habituais. Mas, ao tornar familiar o estranho, ele é tornado, ao mesmo tempo, menos extraordinário e mais interessante, mostrando assim, que as representações sociais tomam forma e são comunicadas para fazer o mundo mais excitante.

Para Jodelet, a representação social é:

uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma maneira mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social (JODELET, 1990, p. 361).

A autora afirma que “representar” é “assumir o lugar de” ou “estar no lugar de”, como uma metáfora da representação teatral. Porém, não esquece o fato de que representar é rerepresentar, o que indica a elaboração de uma representação mental. A metáfora utilizada explicita características essenciais das representações: seus aspectos significantes, criativo e

autônomo, pois elas significam algo para alguém e, ao mesmo tempo, revelam algo de quem a representa.

Ainda segundo Jodelet (1990), podemos distinguir cinco características fundamentais nas representações: 1) elas são sempre representações de um objeto; 2) elas têm um caráter imaginante e a propriedade de tornar intercambiáveis o sensível e a ideia, o percepto e o conceito; 3) elas têm um caráter simbólico e significante; 4) elas têm um caráter construtivo, e 5) elas têm um caráter autônomo e criativo.

Jodelet (1990) focalizou duas questões que estão interligadas à base da teoria: Como o social interfere na elaboração psicológica que constitui a representação e como esta elaboração psicológica interfere no social? A autora cita que Moscovici, em seu estudo sobre a Psicanálise, respondeu a essas questões apontando dois processos que transformam o conhecimento social em representações e que evidenciam a interdependência da atividade psicológica e suas condições sociais: a objetivação e a ancoragem.

Para que haja uma explanação conceitual do significado desses termos, utilizaremos as definições do próprio autor:

A objetivação tem como natureza um processo psíquico capaz de tornar familiar, de situar e de tornar presente aquilo que, em nosso universo interior, se encontra distanciado, aquilo que, de certa forma, está ausente. O resultado é uma “impressão” do objeto que se mantém durante o tempo que for necessário (2012, p.58).

Moscovici (2012, p.100) acrescenta que “a objetivação permite tornar um esquema conceitual e substituir uma imagem por sua contrapartida material”. Desta forma, entende-se objetivação como um processo por meio do qual se cristaliza uma representação. As noções abstratas são transformadas em imagens cujo conteúdo interno, após descontextualizar-se do parâmetro do qual derivam, por meio de uma “filtragem”, constituem o que o autor chamou de modelo figurativo, que designa um complexo de palavras que reproduzem um complexo de ideias. Essas imagens assim armazenadas são transformadas em elementos da realidade.

A ancoragem se dá quando essa constatação entra numa série de relacionamentos e articulações com outros objetos que já estão lá e dos quais ela empresta as propriedades e acrescenta as suas próprias. Assim, observamos que representar um objeto é, ao mesmo tempo, conceder-lhe o estatuto de signo e conhecê-lo, tornando-o significante; designa a inserção de uma ciência na hierarquia dos valores e nas operações concretizadas pela sociedade. A sociedade torna o objeto social um instrumento do qual pode dispor, e esse objeto é colocado numa escala de preferência nas relações sociais existentes; transforma a

ciência em quadro de referência e em rede de significações; permite apreender a maneira como as significações contribuem para modelar as relações sociais e como elas se exprimem. A ancoragem, ao generalizar o uso de sua representação, provoca o domínio da sociedade sobre a ciência cujas funções são determinadas pelo quadro no qual é apreendida. E mesmo que as orientações que assume dependam ainda de seu conteúdo, elas seguem as preocupações atuais da coletividade. Cada uma dessas orientações pode esclarecer e atualizar a representação e estruturá-la envolvendo-a numa rede de significações que faz parte do ato de se representar e de seus prolongamentos (MOSCOVICI, 2012).

Para Jodelet (1990), os processos de objetivação e ancoragem se relacionam e permitem compreender como a significação é conferida ao objeto, como ela é utilizada, interpretada no mundo social, como se instrumentaliza na conduta do sujeito, como se integra, influencia e é influenciada no meio social.

O modelo figurativo é apresentado como o esquema da organização do pensamento. Através desse modelo, classificam-se as informações e coordena-se a característica de cada termo da representação.

Segundo Moscovici (2012, p.115), o modelo figurativo resultante da representação preenche as seguintes funções:

- a) ser um ponto comum entre a teoria científica e a representação social;
- b) realizar a mudança do indireto em direto, ou seja, o que na teoria é expressão geral e abstrata de uma série de fenômenos torna-se, na representação, tradução imediata do real;
- c) associar os elementos indicados numa sequência autônoma com dinâmica própria, unidade inspirada na psicanálise, da qual se exclui o que entra em contradição com o sistema de classificação dicotômico e as normas sociais: a libido.

Ao penetrar no meio social como expressão do real, o modelo figurativo se torna então natural, utilizado como se fosse copiado diretamente dessa realidade.

As representações sociais dizem respeito aos conteúdos do pensamento cotidiano e ao estoque de ideias que nos cerca. Elas nos permitem classificar pessoas e objetos, comparar e explicar comportamentos como partes do cenário social. Portanto, as interações cotidianas produzem as representações sociais, conforme Moscovici (1988, p.248) nos indica:

[...] é surpreendente ver como ela brota de uma aparente repetição de clichês, uma troca de termos tautológicos à medida que ocorrem numa conversação, e uma visualização de imagens indistintas relacionadas a objetos estranhos. E ainda ela combina todos estes elementos heterogêneos num todo e dota a coisa nova com uma aparência inusitada e mesmo coesa.

Para Moscovici (1988), a sociedade está constantemente produzindo novas representações para motivar a ação e dar sentido às interações humanas que surgem dos problemas cotidianos das pessoas e, por isso, o objetivo da teoria se torna evidente: focalizar a comunicação e o pensamento cotidianos. Assim, ele espera indicar a ligação entre a psicologia humana e as tendências sociais e culturais modernas.

O autor (2012, p.416) cita que “a passagem da representação-expressão para a representação-instrumento, graças ao papel mediador da dupla repetição, ao mesmo tempo destaca os processos cognitivos da matéria que lhes serve de suporte: a linguagem”. Assim, a linguagem começa a existir por si mesma, se afirmando como totalidade e com características próprias. Essa transformação acontece na conjunção de duas linguagens: uma que qualifica e outra que é qualificada e, a consequência disso é uma modificação semântica. Essa modificação está ligada a motivações afetivas, cognitivas e sociais mais complexas, já que, conforme a indicação do próprio autor, “a comunicação e os signos léxicos estão ligados e fazem parte de um sistema de condutas (*op. cit.*)”.

A importância da linguagem e da construção do pensamento nas representações é marcada por Moscovici (2012, p.212), quando ele nos afirma que “as formulações simbólicas não podem ser separadas do comportamento global e do pensamento, já que conhecer socialmente algo é falá-lo”. A ideia da apreensão de uma realidade associada à demonstração de que representações sociais partem de sociedades pensantes foi evidenciada pelo autor (1988, p.6) quando cita um pensamento de Wade e Schram (1969): “a gramática deve ser alterada, a trajetória lógica abreviada, palavras transformadas em imagens, ideias em metáforas, se o conteúdo é para ser apreendido e entendido”.

A fim de dar prosseguimento às questões da língua, pouco aprofundada na obra original de Moscovici (2012), e validar cada vez mais sua importância, atualmente contamos com estudos de Mazzotti (1998, 2002) que apontam reflexões sobre a relação dos modelos figurativos com as metáforas e outras figuras de linguagem.

Mazzotti (1998), em seu artigo “Investigando os núcleos figurativos como metáforas”, indica que os núcleos figurativos das representações sociais podem ser considerados como resultantes de metaforizações, ou seja, se encontrarmos a metáfora, de acordo com os procedimentos usuais da retórica, encontraremos o núcleo figurativo da representação social.

O autor indica que o processo de objetivação descrito por Jodelet (1989) é o mesmo da metaforização. Segundo ele, o processo de metaforização se faz pela transformação do objeto em algo que se apresenta como uma “imagem”, materializada de maneira inteligível para o

grupo social, constituindo-se em ponto de apoio das significações. Acrescenta, ainda, que esse processo ajuda a compreender as práticas sociais correntes do grupo.

Para Mazzotti (1998), a metáfora nada mais é que uma tentativa de predicação de algo que queremos conhecer, por meio de sua comparação com algo que já supomos conhecer. Cita que a metáfora é um esquema (ou figura) cognitivo, que consiste no processo de predicação, por analogia, dos entes que encontramos e produzimos como interpretações. Por essa definição, podemos supor uma aproximação com o processo de ancoragem.

Neste estudo, opta-se pela abordagem processual de Moscovici e Jodelet, com vistas a investigar a representação social de um grupo de professores de Bonfim a respeito do bilinguismo na região de fronteira. Para compreender esse processo, torna-se necessário considerar como as condições sociais, a linguagem e comunicação intervêm na formação dos processos representativos e, também, onde estes estão ancorados e como se objetivam as representações deste objeto.

2.2. A RELEVÂNCIA DOS ESTUDOS DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL EM CONTEXTOS DE FRONTEIRA

A situação das escolas de fronteira é singular em relação a outros contextos, conforme já mencionado. Estudar representações sociais nesse espaço social possibilita melhor conhecer o modo como o grupo (professores de português e de inglês) constrói determinados saberes sobre o bilinguismo, os quais expressam sua identidade e cultura. Permite também estudar o homem comum, entender o que os indivíduos sentem, assimilam, apreendem e interpretam sobre o seu cotidiano. No campo da educação, esse estudo é de extrema relevância, já que professores estão inseridos em vários contextos sociais e linguísticos diferentes, com tantas singularidades, para as quais muitas vezes não foram preparados academicamente. Por vezes, eles se posicionam sobre situações inerentes a contextos que interferem em suas vidas e ultrapassam a sua formação. Portanto, seria útil que o campo da educação fosse amparado pelos estudos das representações sociais para melhor compreensão dos processos psicossociais aí envolvidos.

Segundo Alves-Mazzotti (1994, p.62), o estudo das representações sociais envolve “uma preparação para ação”, uma vez que:

[...] as representações sociais, tal como as opiniões e atitudes, são “uma preparação para ação”, mas, ao contrário destas, não o são apenas porque orientam o comportamento do sujeito, mas principalmente porque

reconstituem os elementos do ambiente no qual o comportamento terá lugar, integrando-o a uma rede de relações às quais está vinculado o seu objeto.

Moscovici (2009) compreende que as ideias são produzidas num contexto cultural, político, econômico muito heterogêneo, constituído por forças divergentes, representativas de segmentos diferentes, com interesses e demandas, impregnando, assim, as relações sociais e instituindo poder nessas relações. É importante entender que as representações sociais estabelecem um diálogo com as questões abordadas, trazendo à tona questões relacionadas ao discurso e ao poder, visando destacar fatores presentes num processo de mudança social.

Conforme Alves-Mazzotti (2000), a representação social é uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado que auxilia a compreensão do sujeito a respeito dos acontecimentos da vida cotidiana. Por ela, esses sujeitos podem dominar o ambiente, comunicar fatos e ideias e se situar à frente de pessoas e grupos. Ela serve de orientação e justificativa para comportamentos das pessoas frente aos objetos representados, contribuindo para o fortalecimento da identidade grupal.

Jodelet (1990) afirma que esse conhecimento é socialmente elaborado porque, embora se constitua a partir da experiência cultural do sujeito, ele se serve de informação, crenças, significados e modelos de pensamento negociados através da tradição, da educação e da comunicação social. Segundo a autora, há uma relação entre experiência vivida e representações sociais que remete a uma modalidade de consciência como totalidade, que inclui, ao lado dos aspectos do conhecimento, dimensões emocionais e de linguagem.

Moscovici (1988, p.230) nos alerta sobre a indissociabilidade entre o objeto representado e quem o representa. Segundo ele, “precisamos nos livrar da ideia de que representar algo consiste em imitar, por pensamentos ou linguagens, fatos e coisas que têm um significado fora do contexto”, ou seja, nenhuma imagem que se faz a respeito do que é representado está desvinculado da pessoa que a cria.

É também relevante enfatizar a defesa que esse autor faz de sua teoria, conseguindo, ao mesmo tempo, visualizar sua importância e a necessidade de progresso sobre ela, quando diz :

Para nós, as representações vieram como uma grande descoberta que recebeu seu ímpeto do entusiasmo ingênuo de todas as novas paixões. Ainda assim, nossa ingenuidade não afetou a lucidez com a qual vimos nosso progresso e julgamos o que ainda precisa ser alcançado. (MOSCOVICI, 1988, p.217)

É possível dizer que faltam estudos e pesquisas acerca das representações sociais do bilinguismo, principalmente no cenário de fronteiras na região Norte do Brasil. Isso não significa dizer que não existam estudos sobre educação bilíngue. Contudo, ainda estão restritos a determinados espaços geográficos e ao bilinguismo relacionado ao ensino da segunda língua em escolas de idiomas.

Melo e Batista (2010, p.71) confirmam esta informação ao desenvolverem a pesquisa “Educação e Representações Sociais: O Estado Da Arte da Pesquisa Brasileira no Período de 1988 a 2008”. Segundo elas:

[a]produção mapeada mostra que a interlocução entre representações sociais e educação tem sido usada como meio de produção de conhecimento por diversas universidades de todas as partes do Brasil. No entanto, está concentrada, principalmente nas regiões Sudeste e Sul do Brasil, como resultado direto da maior concentração de universidades e programas de pós-graduação nestas regiões. Mas esta concentração também pode ser vista como expressão indireta de contrastes socioeconômicos, políticos, de desenvolvimento ou investimentos na educação das regiões brasileiras.

Em relação às temáticas desenvolvidas, Melo e Batista (2010, p.73) acrescentam:

[...] a maioria dos estudos teve como objetos de análise fatores relacionados com os Processos Formativos, como as representações de outra ciência e/ou disciplina escolar; as representações sociais de diversas funções e papéis da própria escola enquanto instituição; as representações de funções escolares como as de professores, educador e diretor; e as representações de elementos constituintes do processo ensino-aprendizagem; sendo poucos os estudos que se referem às relações entre escola, educação e comunidade.

As discussões acerca dos processos formativos podem indicar um cuidado, por parte das instituições e seus sujeitos, em rever e refletir suas práticas, porém, por outro lado, podem sugerir um afastamento entre o conhecimento situado em regiões com peculiaridades educacionais e o impacto que essas podem provocar no contexto escolar.

Para Jodelet (*apud* MELO; BATISTA, 2010), é necessário considerar que conhecimentos populares podem facilitar a aquisição de saberes escolares ou promover oposição a eles, como obstáculos à aprendizagem. Assim, os estudos a respeito dos conhecimentos culturais dos docentes no meio escolar, expressos por representações sociais de seus grupos de pertença, podem contribuir efetivamente para a promoção da aprendizagem.

É notável que os estudos têm avançado no decorrer desses anos, que tem crescido o número de investigações que abordam diretamente as representações sociais presentes nas

relações e práticas pedagógicas. Partindo desse fato, acredita-se que esses estudos possam contribuir para a elaboração de novos entendimentos acerca da realidade e da prática educativa.

Madeira (2001, p.139) afirma que refletir sobre a aplicação da Teoria das Representações Sociais é visualizar caminhos pertinentes e coerentes que poderão dar conta de questões levantadas no campo da educação. Acrescenta ainda que “essa teoria pressupõe a negociação da aceitação do interlocutor, a descoberta de seu contexto de vida, de relações, de linguagens, como condições para um diálogo”.

Acreditamos que a Teoria das Representações Sociais possa contribuir para compreender a realidade do bilinguismo nas fronteiras, em especial no contexto escolar de Bonfim, já que ela está assentada em valores e princípios nos quais a sociedade, os grupos e os indivíduos se guiam para construir ou reconstruir o sentido de suas ações.

Alves-Mazzotti (1994, p.75) acrescenta ainda que:

[...] cada grupo, cada segmento sociocultural, tem seu sistema de representações sobre os diferentes aspectos da vida, as quais nós, educadores e pesquisadores, teimamos em não ouvir. Enquanto grupo socioprofissional, construímos nossas próprias representações e, em função delas, construímos nossas práticas e as impomos aos alunos, na suposição de que sabemos o que é bom para eles. Se o conhecimento das representações sociais, as de nossos alunos e de suas famílias, bem como as nossas próprias, puder nos ajudar a alcançar uma maior descentração no que se refere aos problemas educacionais já terá demonstrado sua utilidade.

A Teoria das Representações Sociais contribui com os estudos da área da educação, na medida em que, a partir dela, podem ser estabelecidos elos entre os indivíduos e o conjunto de toda sociedade. Assim, essa Teoria pode nos fornecer uma análise que nos permitirá visualizar o modo com que os professores dessa região produzem significados sobre a realidade linguística que os cerca e o que fazem dela em sua prática pedagógica.

3. O CONTEXTO ESCOLAR NA REGIÃO DE BONFIM

Este item, que começa a anunciar a metodologia adotada na pesquisa, busca fazer uma transição entre o quadro teórico e a exposição da coleta e da análise dos dados. Foi construído com base nas observações em campo e em conversas com sujeitos da escola. Em alguns momentos são também retomadas falas das entrevistas com professores. Acreditamos que essa apresentação das três escolas, em forma de descrição do tipo etnográfica, acompanhada de dados da região, possa melhor situar o leitor quanto à situação tão particular do bilinguismo na fronteira Brasil-Guiana Inglesa.

3.1. TRÊS ESCOLAS E VÁRIAS LIÇÕES

Para a realização da pesquisa, foram selecionadas três escolas públicas localizadas no município de Bonfim/RR, sendo duas delas municipais e uma estadual. Para que não haja exposição do nome das instituições durante a caracterização, utilizaremos os termos “Escola 1” para a escola estadual, “Escola 2” para a escola municipal que fica localizada na região central do município e “Escola 3” para a escola que fica à margem do rio Tacutu – limite fronteiro entre as cidades de Bonfim (Brasil) e Lethem (Guiana).

A proposta inicial, num primeiro contato com essas escolas, era confirmar (ou não) a presença de alunos que não tivessem o português como primeira língua, para assim podermos dar prosseguimento às outras etapas da pesquisa. Também foram observados, nesses espaços, questões sobre aspectos pedagógicos e de infraestrutura, como, por exemplo, implementação de Projeto Político Pedagógico (PPP), existência de materiais didáticos, dificuldades encontradas pelos professores em exercer sua prática, condições das salas de aula, existência de laboratórios e conservação da estrutura física.

Para tanto, faremos uma descrição das escolas visitadas, apresentando especificidades que encontramos por meio das observações e das entrevistas concedidas pelos professores, coordenadores e gestores, para assim podermos contrastar, comparar e conhecer um pouco mais de uma realidade específica em nosso país.

3.2. OLHARES QUE SE PROJETAM

A Escola 1 é uma escola de grande porte que oferece o ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano, e ensino médio completo, incluindo Educação de Jovens e Adultos (EJA). A estrutura física da escola é favorecida em relação às demais. O estado geral de conservação é bom, a estrutura das salas e outras dependências não são tão precárias quanto as das outras. Com relação ao aspecto pedagógico, observamos a inexistência de um Projeto Político Pedagógico que aborde questões sociais e linguísticas singulares com as quais a escola se depara. Um dado positivo relacionado às necessidades pedagógicas da região foi observado logo na entrada da escola: um *banner* afixado na fachada principal cujo teor era “Fronteira Educativa – Ensino aprendizagem na perspectiva bilinguística”. Durante a entrevista com alguns professores, fez-se um questionamento sobre do que se tratava a mensagem, e as informações obtidas foram que, durante a primeira semana de novembro de 2013, teria uma “feira cultural” que abordaria questões que envolvessem o Brasil e a Guiana. Com a intenção de saber mais sobre o evento, foi perguntado ao professor quem estava incentivando esse tipo de projeto, e ele nos disse que era um grupo de professores que refletiam sobre o papel da escola num contexto de fronteira. Percebe-se, através de algumas ausências de respostas ou demora ao responder, que esse projeto não abarcava um “todo”, ou seja, todo o corpo docente e discente – fato semelhante ao que ocorre em diversas situações em que se tenta implementar projetos pedagógicos. A coordenadora nos informou que a escola não atende alunos que não falam a língua portuguesa, mas que existem muitos alunos naquele espaço que falam mais de uma língua.

Através de entrevistas com professores dessa escola, soubemos que a utilização do inglês e do português é comum em sala de aula. Questionado sobre a razão para tal ocorrência, um professor mencionou que é “devido à fronteira, que na escola tem cerca de 70% dos alunos que os pais ou avós são da Guiana” (E1). Esse mesmo professor, durante nossa conversa sobre como era lecionar inglês num contexto daquela fronteira, trouxe à tona aspectos relacionados à sua dificuldade.

Eu acho que a educação deveria focar mais na língua inglesa, porque eu não sei se é no estado todo, mas eles mandam escolher livro didático e não vem língua estrangeira. Outro dia eu estava falando com a gestora sobre isso. Eu fico tirando atividades de livros que eu tenho, da internet, porque eles não têm material. Procuo trabalhar as atividades culturais dos ingleses, e eles não têm material para acompanhar. (E1)

Logo após a exposição que o professor fez sobre as dificuldades de exercer seu trabalho da maneira como pretendia, indicando como causas mais comuns a falta de recursos didáticos e número excessivo de alunos por sala, um questionamento surgiu repentinamente. Foi perguntado a ele se, apesar de toda a dificuldade encontrada, os alunos daquela região ou daquela escola se destacariam de alguma maneira por terem o inglês tão próximo à vida deles, e ele respondeu prontamente:

Aqui, destaca os Jovens Embaixadores⁸. Os nossos alunos, eles se destacam; no ano passado teve um que foi eleito. De alguma forma, todos que se destacaram nos Jovens Embaixadores tiveram contato com Bonfim, devido à Língua Inglesa.

Nota-se que o depoimento do professor evidencia as dificuldades encontradas por ele no espaço escolar, mas, ao mesmo tempo, demonstra que somente o fato de pertencer a uma região bilíngue favorece a aprendizagem daqueles que residem ali. Esse favorecimento se tornou ainda mais evidente quando nos relatou que, nos meses de julho e agosto de 2013, ele fora selecionado pela CAPES para fazer um curso de capacitação nos Estados Unidos. Constatamos que esse professor é oriundo da Guiana Inglesa e veio estudar em Bonfim com 15 anos. No Brasil, cursou o supletivo para terminar o ensino fundamental II, fez o ensino médio regular e, por fim, optou pelo curso de Letras para assim poder lecionar a língua que já dominava. Esse domínio da língua lhe trouxe bons frutos. Ele nos conta que somente dois profissionais de todo o estado de Roraima foram habilitados para o curso em Nova York e disse, ainda, que se sentiu muito bem lá, entendendo perfeitamente o que falavam; conseguia se comunicar com naturalidade, diferentemente de muitos outros professores de inglês. É notório, nesse caso, que a língua materna teve um valor estimável, dando-lhe os subsídios necessários para se destacar diante de um grupo de professores que, por motivos diversos, não tiveram o mesmo acesso que ele ao inglês.

A professora de língua portuguesa destacou a dificuldade que os alunos guianenses encontram em suas aulas. Segundo ela “eles têm muita dificuldade com o português, eles escrevem muitas palavras erradas”. Ressalta que a maior dificuldade encontrada por eles é a

⁸ O Programa Jovens Embaixadores é uma iniciativa de responsabilidade social da Embaixada dos Estados Unidos — em parceria com os setores público e privado em ambos os países — que beneficia, com uma viagem de três semanas aos Estados Unidos, alunos brasileiros da rede pública com excelente desempenho escolar, que falam inglês, que pertencem à camada sócio-econômica menos favorecida, que têm perfil de liderança, que prestam serviço voluntário, enfim, que são exemplos em suas comunidades.

produção de texto. Questionada sobre como lida com essa problemática e procura desenvolver suas atividades, ela explica que

[às] vezes, coloco muitos livros. A gente está trabalhando com leitura para justamente trabalhar a questão da escrita. Eu, juntamente com o professor [...] estamos trabalhando projetos de leitura e dentro desses projetos, estamos implementando a questão da leitura de livros bimestrais. Trabalhamos um ou dois livros para que eles conheçam mais a língua. É a única forma de lidar com isso é a questão dos livros e do conhecimento. Eles só vão aprender lendo e escrevendo (E3).

Visivelmente, a escrita é o grande desafio para os imigrantes. Eles se deparam com uma realidade na escola bem diferente da que estão acostumados no dia a dia, em suas casas ou nas ruas de Bonfim. Eles chegam à escola munidos de uma língua intermediária, que é a língua em que eles se comunicam antes de conhecerem a chamada “gramática padrão”. A questão da formação é levantada pela professora quando, em estado de desabafo, nos diz que não tem formação para trabalhar essa questão do inglês e do português, até mesmo porque sua formação foi em língua espanhola. Ela relata que nunca imaginaria ter que trabalhar numa fronteira, mas que “a vida a pegou de surpresa”.

Um terceiro professor, que trabalha na EJA no período noturno, nos relata que já até pensou em morar em Lethem para aprender inglês. Revela-nos que se sente constrangido em morar em um lugar onde se fala inglês e não ter habilidade com essa língua. Com bom humor, ele nos transmite o que pensa sobre essa relação do ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Na verdade, a gente ensina, aprendendo. Eles gostam muito de falar, de se comunicar, eles vêm com português carregado de sotaque. Há essa troca, principalmente na parte cultural. Há troca de conhecimento da própria língua. Eles vêm aprender português e a gente rouba um pouco do conhecimento do inglês. (E7)

Pode-se considerar as questões apresentadas pelos professores como multifacetadas, pois envolvem reflexões não apenas acerca das situações de ensino-aprendizagem, de teoria e de metodologia, mas questões de formação profissional num contexto singular.

3.3. DUALISMO OU NÃO DUALISMO?

A Escola 2 é uma instituição municipal que atualmente oferece o ensino fundamental completo, do 2º ao 9º ano, atendendo cerca de seiscentos alunos. Esse número visivelmente excessivo, tendo em vista a estrutura da escola, ocorreu por questões da política de transferência de escolas estaduais para o município. Segundo o vice-gestor, isso acarretou problemas institucionais, já que o espaço que a escola dispõe não atende ao número de alunos que hoje a frequenta.

Analisando o questionário respondido pela gestão, observamos que existem quatro línguas faladas dentro desse espaço escolar: o inglês, o português, o Wapichana e o Macuxi. O número de profissionais que atuam no ensino de línguas no ensino fundamental II, que vai do 6º ao 9º ano, é de três professores, sendo dois de língua portuguesa e um de língua inglesa.

Questionado sobre o recebimento de alunos que não falam a língua portuguesa, o vice-gestor prontamente afirmou a existência, sugerindo que, durante o recreio, observássemos tal fato. Duas situações relatadas por ele merecem destaque tendo em vista o estudo realizado: a escola não oferece trabalho específico para alunos que não têm como L1 a língua portuguesa; não existe PPP nessa escola.

Indagado sobre o motivo da inexistência de um trabalho voltado para os alunos que chegam à escola sem o domínio da língua portuguesa, visto que a instituição visualiza a presença desses estudantes, ele se justifica:

Ainda não tem nenhum trabalho específico, porque, eu vejo assim, tem que haver uma capacitação para eles, e aí, os nossos professores ainda não tiveram nenhuma formação específica. Olha, assim como tu trabalha com mudo, você vai trabalhar esse tipo de linguagem, vai ter uma formação. Para trabalhar com um aluno com deficiência tem que ter uma capacitação. Mas até hoje não despertaram para essa questão de ver que um aluno que fala só inglês, pode-se dizer que tem quase a mesma dificuldade de um aluno com deficiência, porque pra ele o que ele vai escutar ele não vai entender. Então, nós não temos. (E5)

De acordo com as entrevistas, percebemos que há nessa escola um número expressivo de alunos e profissionais da área de apoio que falam tanto o português quanto o inglês, ou Wapichana e português. Uma situação nos chama a atenção durante uma das conversas: segundo informações, quem menos tem o domínio das duas línguas são os professores que aqui atuam. “Essa situação é mais presente com os funcionários de apoio, com os professores, não. São poucos os professores que têm o domínio dessas duas línguas”. (E5)

Para dar maior visibilidade à situação apresentada, convém mencionarmos uma fala que demonstra como a língua pode ser utilizada como fonte de “poder” em certas situações.

Aqui é perceptível. Eu percebo mais com os alunos e funcionários, com as meninas da copa. Então, assim, elas se comunicam muito entre si, usam muito o inglês e aí quando vão falar com todos, usam o português. E o mesmo ocorre com os alunos. Quando estão em sala de aula e querem conversar sobre algo particular, aí eles utilizam a língua inglesa. (E5)

Podemos observar como esse “poder” se materializa em certos comportamentos, provocando situações constrangedoras. Visualizamos, através da cena apresentada, que quem domina a língua minoritária, nesse caso, o grupo de alunos ou os funcionários de apoio, conseguem criar códigos próprios para que haja uma comunicação reservada. Por vezes, esse tipo de comportamento é aceito, por outras, não, conforme explicita um dos professores: “Eu não gosto que eles façam isso. Eu peço a eles que não façam”. (E7)

Antes de passarmos à descrição da próxima escola, vale aqui trazer a reflexão de Stübe Neto (2007, p.51), que se relaciona com o contexto apresentado. Segundo ele, “é pelo reconhecimento de uma complexidade que surge a pertinência de discutir a formação de professores, para ensejar um novo modo de compreender e valorizar a diversidade”.

3.4. A ESCOLA DA PONTE E SEM MUROS

A escola descrita a seguir não é o Colégio Estadual de Minas Gerais, projetado por Oscar Niemeyer com o objetivo de sustentar a excelência e a efervescência cultural da sociedade belorizontina, e que teve como características marcantes as formas inovadoras e ausência de muros. Não se trata da escola de Heliópolis, em São Paulo, que se tornou famosa por ser destaque no Fantástico, no domingo (23/03/2014), por apresentar a proposta de derrubar os muros para conseguir se integrar à comunidade. Tampouco seria a escola do filme “Entre os muros da escola” (2008) – uma produção francesa dirigida por Laurent Cantet, que procurou retratar questões sobre como memorizar e reproduzir aquilo que foi estudado em sala de aula, mantendo sempre um comportamento submisso.

Para iniciar o relato, parafrasearei o discurso de Rubem Alves quando, em seus vários depoimentos, nos conta que conheceu uma escola diferente: a Escola da Ponte. Em seus relatos, assume que, para ele, significou espanto e encantamento, o que o motivou a escrever um livro sobre ela.

A escola sobre a qual discorrerei algumas páginas não é a Escola da Ponte portuguesa, descrita por Rubem Alves (2001) e já conhecida no meio acadêmico educacional brasileiro. É uma escola muito próxima à ponte Prefeito Olavo Brasil Filho⁹, popularmente conhecida como ponte do rio Tacutu que, por motivo desconhecido, não tem muros que a separe das ruas que a cerca.

A Escola 3 é uma escola municipal considerada de pequeno porte, que atende 305 alunos nos segmentos da educação infantil ao ensino fundamental. Seu público é composto por alunos brasileiros que residem nas proximidades, guianenses e indígenas, predominando as etnias Macuxi e Wapichana. No município, a escola é reconhecida por atender muitos alunos guianenses e de classe social menos favorecida.

A referida instituição foi a última visitada durante o período das entrevistas, e, para minha surpresa, foi a que causou mais impacto devido às condições de ensino oferecida. O local em que a escola está situada é uma região um pouco mais afastada do centro de Bonfim, chegando a margear o rio Tacutu e a ponte. Essa localização geográfica talvez seja a responsável direta pela migração de tantos alunos oriundos de Lethem.

Santos (2012, p.113) descreve, em seu estudo, informações que irão ao encontro das situações apresentadas nesta pesquisa, colaborando para uma reflexão do quadro linguístico da escola e das situações referentes ao ensino-aprendizagem com que ela se depara. Assim, temos uma escola que se encontra no seguinte contexto:

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, Línguas 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 das 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.

Indagada sobre a ocorrência do bilinguismo naquele espaço, a vice-gestora disse-nos que “80% dos alunos da escola falam duas línguas e que eles querem aprender a falar o português para ensinar aos pais, em casa”. Dando prosseguimento ao assunto, perguntamos por

⁹ A ponte do rio Tacutu (oficialmente Ponte Prefeito Olavo Brasil Filho) cruza o referido rio ligando a cidade brasileira de Bonfim, no estado de Roraima, à cidade de Lethem, na Guiana. A ponte é o último trecho da rodovia BR-401 do lado brasileiro

que isso ocorre e ela nos indica dois motivos: i) aprender a falar para levar conhecimento para casa, para ajudar no comércio e ii) adquirir a Bolsa Família.

Relatou-nos que a escola tem tido problemas com esse tipo de situação, porque algumas mães fazem questão que seus filhos estudem lá (na Guiana) e cá (no Brasil) e, desde o início do ano de 2014, houve uma mudança no horário escolar de Lethem, iniciando às 8h e terminando às 14h, o que não permitiu a assiduidade desses alunos em duas escolas. Contou-nos que, por várias vezes, mães chegam com desculpas de que seus filhos estariam doentes ou teriam viajado, para tentar assim justificar a ausência deles. Porém, a escola pede que seja feita opção por uma das duas. Devido a esse fato, confirmou que houve uma redução do número de alunos guianenses nessa instituição.

Também não obtivemos a confirmação da existência do Projeto Político Pedagógico nessa escola. Quando questionada sobre como trabalham com alunos que não têm como L1 o português, ela nos explica a metodologia utilizada por eles:

Colocamos eles em uma série de alfabetização onde o professor vai desenvolver um trabalho de alfabetizar mesmo, mas não como uma criancinha de sete anos, mas de uma maneira diferente, porque ele já trouxe um conhecimento do país estrangeiro e que aqui ele só vai fazer a diferença, ou seja, conhecer regras que não existem na língua deles. Vão trabalhar com recorte, leitura de pequenos textos para que eles tenham contato com a língua materna. (E6)

No caminhar da nossa conversa, a vice-gestora deu-nos indícios de que teria uma professora na escola responsável por fazer esse tipo de trabalho. De imediato, pedimos autorização para conversar com ela, com o propósito de compreender como funcionaria essa prática no cotidiano da escola. A professora foi muito solícita e se prontificou a responder a todos os questionamentos que surgissem.

As entrevistas, a convivência com a professora, as visitas em sala de aula, as histórias pessoais, os casos intrigantes e as observações feitas por ela foram de grande valia, levando-nos a acreditar que, se fizéssemos somente esse recorte da pesquisa, daria para abranger muitas questões da área da educação.

A narrativa feita pela professora nos conduz a um perfil de sala de aula bem diferente do que estamos acostumados. Na medida em que ela nos contava os detalhes, íamos imaginando como seria isso na prática, quais seriam as dificuldades encontradas por ela e tentávamos descobrir qual seria a fonte para tanta força de vontade e criatividade.

Sua primeira turma era composta por vinte e três alunos – a maioria de origem inglesa, com idade variando de oito a dezesseis anos, na turma de alfabetização. Ela declara que esse foi o primeiro desafio, já que estava acostumada a alfabetizar crianças de sete anos. Trabalhar com alunos de idade mais avançada, fazer com que eles prestassem atenção, que entendessem uma explicação de um conteúdo em uma língua que não era a deles, não era tarefa fácil. Segundo ela, a todo o momento pensava: “Meu Deus, como vou fazer para que esses alunos aprendam!”.

Em seu relato, nos diz que o primeiro dia de aula na turma foi “um verdadeiro desastre”. No início, quando recebeu a turma, não sabia o que iria encontrar. Fez seu planejamento conforme o hábito e foi ao encontro deles. Quando se deparou com aquela realidade, disse: “fiquei sem fazer nada. Só pensei: meu planejamento foi por água abaixo”. Diz que foi naquele exato momento que teve a certeza de que todo professor deve ter um “plano B”. Teve que pensar rápido e começar a trabalhar o plano B. Iniciou uma apresentação pessoal e, à medida que o tempo ia passando, observou que ela não entendia nada que os alunos guianenses falavam. Como boa cristã que é, pensou: “Meu Deus, me ajude, me dê paciência porque tenho que conseguir”. Segundo ela, os primeiros dias não foram fáceis. Detectou na sala um aluno que sabia se comunicar fluentemente nas duas línguas – o que ela considera ter sido de grande ajuda. Ele foi de fundamental importância nas suas aulas. “Eu falava porta em português e ele repetia em inglês para os colegas. Quando tinha uma pergunta dos colegas que eu não entendia, ele traduzia para mim”. E assim os dias foram passando.

Em vários momentos, ela tece elogios aos seus alunos e confirma que aprendeu muito com eles. Sobre sua convivência, sua troca de experiência e seus desafios, ela diz:

Eu achava uma graça porque muitos me corrigiam dizendo que eu não sabia falar o inglês, e eles percebem quando o professor não domina a língua. Eu dizia pra eles não rirem de mim, porque eu estava aprendendo com eles também. A troca de experiência é muito boa. (E8)

Um dia um aluno me disse: hoje sou eu que vou dar aula para a senhora, professora. Tudo o que a senhora escrever em português, a senhora fala, e eu vou explicar para senhora em língua inglesa. (*idem*)

Ele me disse assim: quando a gente chega e fala bom dia, a senhora tem que falar “good morning”. Aí quando eu falava errado, eles ficavam sorrindo, mas diziam que entendiam o que eu queria falar. Foi um desafio muito grande, mas hoje eu aprendi algumas palavras. (*idem*)

Refletindo sobre essas situações, é possível lembrar a nossa poetisa e contista Cora Coralina, que diz “feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”. Em sua reflexão final, a professora reforça o trabalho que desenvolve com essa turma “heterogênea”, no sentido lato da palavra. Para ela, ter oportunidade de desenvolver esse trabalho é uma forma de aprender. “Na verdade, eu aprendo todos os dias com eles. Saber que você está ensinando algo que eles querem aprender é muito bom”. Diz que a recompensa de seu trabalho vem quando a professora do ano seguinte comenta que eles estão muito bem, que “eles já tiram as coisas do quadro e que conseguem falar puxado, mas conseguem”.

Essa foi uma das situações encontradas nesse laboratório linguístico vivo, que é a Escola 3. Sabemos que esse cenário nos permite outras reflexões acerca do convívio entre línguas, práticas-pedagógicas, formação docente e a realidade de muitas escolas brasileiras. A realidade da Escola 3 evidencia que é necessário refletir sobre a relação do sujeito com a língua, seja ela, materna ou nacional.

3.5. FATOS QUE NÃO JUSTIFICAM, MAS TENTAM EXPLICAR A REALIDADE EDUCACIONAL DE BONFIM

Sabemos que a escola é um lugar privilegiado onde acontece o contato com a aprendizagem, a transmissão de valores, a apropriação de conhecimentos, a socialização da cultura e da língua. Nesse espaço há um compartilhar entre pessoas que se diferenciam pela origem social, cultural, linguística, étnica e religiosa.

As três escolas pesquisadas apresentam todas as características acima mencionadas, porém, se evidenciam por apresentar um número expressivo de alunos imigrantes que aprendem o português como língua não materna. Esse fato é notório, e os entrevistados confirmam:

Aqui a gente tem no nosso município, ingleses, da Guiana Inglesa, têm pessoas que também vieram da Venezuela, temos moradores venezuelanos aqui, temos os próprios indígenas né, que têm o idioma deles, Wapichana, o Macuxi, enfim... (E6)

Aqui nós temos o Macuxi, Wapichana, inglês, o espanhol. Até porque aqui é uma fronteira tríplice, né. (E4)

Temos 305 alunos e parte destes 305 falam [sic] o português, o inglês, ou wapichana. É interessante que, na hora do recreio, você vê que eles conversam com os coleguinhas em inglês, Wapichana. (E6)

Infelizmente, muitos optam por não “enxergar” a riqueza dessa diferença, fazendo com que uma realidade visível aos olhos de qualquer um que transite pelo município seja “ocultada”.

Alguns órgãos governamentais são tendenciosos em não reconhecer o plurilinguismo no Brasil, apesar de a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e de a LDB (BRASIL, 1996) validarem a diversidade linguística presente no nosso país. A negação ao diferente e a falta de políticas públicas que viabilizem fronteiras, como a do Brasil com a Guiana Inglesa, fazem com que situações paradoxas sejam apontadas. Para reforçar essas afirmações, faz-se necessária a observação que Santos (2012, p.76) fez em sua pesquisa que envolve o município de Bonfim:

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 de administração escolar, é confirmada pela comunidade em geral e é facilmente percebida durante os primeiros momentos de observação nas escolas do município de Bonfim.

Uma análise dos indicadores do Plano de Ações Articuladas (PAR) do MEC, referente ao último quadriênio avaliado (2007/2011), também nos indica que a realidade educacional de Bonfim necessita de muitos ajustes. Vários pontos foram observados pela instituição, porém alguns merecem destaque por apresentarem relação direta com a aprendizagem dos alunos. Dentre eles estão: qualificação de professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental por não possuírem formação superior; criação de um Projeto Político Pedagógico; implementação de programas especiais para o estímulo à leitura, elaboração de recursos pedagógicos que considerem a diversidade racial, cultural e das pessoas com necessidades especiais existentes; criação de políticas voltadas para a formação inicial e

continuada dos professores visando o cumprimento da Lei 10.639/03¹⁰ (BRASIL, 2003), criação de sala de recursos e laboratórios.

Vale aqui ressaltar que nenhuma das escolas pesquisadas apresenta Projeto Político Pedagógico e que os dados obtidos através do relatório do MEC coincidem com as considerações que alguns professores fizeram sobre a realidade que os cerca. Segundo eles:

Eu vejo assim... Se nós tivéssemos um preparo, uma valorização, nesse sentido, para poder desenvolver atividades que pudessem estar enriquecendo esse bilinguismo aqui na escola. Então, seria no caso de ter uma preparação mais ampla, fazer cursos, participar de atividades variadas e isso poderia contribuir. (E3)

[...] mas o que eu queria trabalhar na verdade não é essa língua inglesa, porque eu não domino, eu não domino a língua inglesa e assim, pra não ficar numa situação de você trabalhar como se tivesse tapando buraco ali né, mas como o diretor e a diretora da época conversaram comigo que não tinha nenhum professor para assumir essa vaga, eu tive que aceitar e aí, eu fico buscando todos os meios de trabalhar com os alunos e desenvolver os alunos. A necessidade surgiu e eu tive que aceitar né. (E2)

Hoje, a Secretaria de Educação do nosso Estado não tem investido tanto quanto deveria para poder tirar mais proveito dessa aproximação e enriquecer mais o conhecimento dos nossos alunos. Eu acho que o Governo do Estado, a Secretaria de Educação ou até mesmo o Governo Federal deveriam explorar mais essa questão, essa aproximação linguística, que é um ponto forte do nosso município na questão da educação, mas que não tem sido trabalhado como deveria. (E5)

Pelo que se observa das situações descritas, é viável que façamos uma reflexão sobre um questionamento de Moita Lopes (2003): “Como fazer o uso dos novos olhares que fraturam a vida social e a enriquecem, para construir novos conhecimentos ou novas sociabilidades?”. Durante toda a pesquisa, todas as vezes que alguns dos vários problemas eram apresentados e não se via expectativa de soluções para eles, essa indagação voltava à tona.

Pensar e repensar em uma resposta plausível para tal questionamento não é tarefa fácil, mas, talvez, refletir sobre uma última fala de uma das professoras, visivelmente indignada, seria um dos caminhos para que possamos encontrar uma saída para um problema tão complexo. Segundo ela, “investimento dos governantes e autoridades é o que nos falta. Nós só precisamos disto” (E6).

¹⁰ A Lei 10.639/03 versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, resalta a importância da cultura negra e a formação da sociedade brasileira.

4. METODOLOGIA

4.1. CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA

Conforme já mencionado, o estudo foi realizado em três escolas públicas de Bonfim, duas da rede municipal de ensino e uma da rede estadual. A escolha respeitou critérios que indicassem diferenças entre elas, visando um olhar mais amplo para o contexto local: a Escola 1 oferece diferentes segmentos de ensino - fundamental II, médio regular e EJA. A Escola 2 contempla o ensino fundamental I e II. A Escola 3, além de oferecer o ensino fundamental I e II, tem como característica fundamental localizar-se à margem da ponte da fronteira Brasil-Guiana, atendendo a um grande número de alunos guianenses.

O estudo foi realizado com professores de língua portuguesa e de língua inglesa, totalizando os 10 sujeitos responsáveis por essas disciplinas nas escolas pesquisadas. Para o maior entendimento dos dados analisados, algumas situações relacionadas aos professores são relevantes: i) alguns acumulavam cargos administrativos em outras escolas, como de coordenação e gestão. Por esse motivo, em certos momentos, suas falas serão referentes a diferentes situações; ii) observou-se, que pela necessidade da rede ensino e de garantia de melhor salário, alguns dobram a jornada de trabalho, tendo acúmulo de matrícula nas escolas. Encontraremos, portanto, professores que trabalham em duas das escolas pesquisadas.

O grupo pesquisado era composto por seis homens e quatro mulheres. Dos seis homens, dois apresentaram faixa etária dos 26 aos 35 anos; os demais disseram ter uma idade superior. As mulheres tinham entre 26 a 35 anos. Todos os professores cursaram nível superior, inclusive alguns declararam ter mais de uma formação acadêmica. Quanto à disciplina ministrada por eles, quatro trabalham com língua inglesa e seis, língua portuguesa.

Para que não houvesse problemas durante a etapa de coleta de dados, procuramos logo no ingresso do mestrado fazer um primeiro contato, por telefone e por e-mails, com os diretores, coordenadores e professores das escolas. O atendimento foi efetivado com sucesso e todos se prontificaram a colaborar no que fosse necessário para o desenvolvimento da pesquisa.

4.2. TIPO DE PESQUISA

Em função de o objetivo da pesquisa ser investigar as representações dos professores de língua portuguesa e língua inglesa em escolas do município de Bonfim – fronteira Brasil/Guiana, optou-se pela perspectiva do construtivismo social, que é particularmente afinada com a perspectiva de Schutz (1967), cuja linha é “interpretar ações dos indivíduos no mundo social e as maneiras pelas quais os indivíduos atribuem significado aos fenômenos sociais” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p.132).

A pesquisa é de cunho qualitativo, por ser este o tipo de estudo adequado para analisar realidades que envolvem relações psicossociais e culturais de grupos humanos na área da educação. Na investigação qualitativa, o investigador envolve-se com os sujeitos da pesquisa, buscando compreender o problema a partir da visão, vivências, aflições, desejos e anseios dos mesmos.

Denzin e Lincoln (2005) consideram a pesquisa qualitativa uma atividade situada, que localiza o observador no mundo. Assim, esse tipo de pesquisa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa do mundo circundante, o que significa que os pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Para estes autores,

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de matérias empíricas – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção, história de vida, entrevistas; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais. [...]. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo (DENZIN; LINCOLN, 2005, p.17).

A opção pelo tipo de pesquisa e a proximidade temática da mesma estão inter-relacionadas, propiciando abrangência do estudo de questões relacionadas ao bilinguismo presente nas escolas de Bonfim. Percebe-se uma inter-relação entre a Teoria das Representações Sociais e a pesquisa qualitativa, já que ambas são permeadas pela subjetividade, permitindo apreender elementos psicossociais ligados ao seu objeto de estudo. Nesse sentido, as técnicas utilizadas dentro da abordagem qualitativa fortaleceram a pesquisa, uma vez que o discurso do grupo foi considerado a partir de informações coletadas, resgatando opiniões e formando, então, representações do objeto em análise. As

representações podem ser consideradas instrumentos centrais tanto no plano da análise social, como no campo da educação, pois, de certa maneira, retratam a realidade de um grupo social.

4.3. COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada durante a segunda quinzena do mês de outubro de 2013. Com base na fundamentação teórico-metodológica das representações sociais, foram utilizados diferentes instrumentos para a coleta de dados: formulário para caracterização de perfil socioprofissional dos professores (Apêndice A) e das escolas (Apêndice B), entrevistas semiestruturadas e observação participante, com registros em diário de campo (anotações, fotos e vídeos).

A observação do contexto foi relevante para compreender a inserção do problema na realidade sociocultural estudada. Ela se fez presente durante todo o período de visita às escolas e foi o primeiro instrumento a fornecer detalhes para efetivar a “organização” do trabalho a ser desenvolvido nesta fase. O diário de campo foi o instrumento indissociável durante esse processo de observação, pois, por vários momentos, novos dados puderam ser acrescentados às entrevistas, já que na pesquisa qualitativa a coleta de dados não é estanque.

Foram utilizados formulários voltados para a caracterização socioprofissional dos professores com a intenção de obter dados sobre a formação acadêmica, profissional e cultural dos mesmos. Também foram aplicados formulários de caracterização para as unidades escolares, com a finalidade de obtermos informações sobre o quantitativo de alunos; número de professores de língua portuguesa e inglesa que atuavam nessas escolas; se a escola atendia alunos que não tinham como língua materna o português e se possuíam um projeto Político Pedagógico. As entrevistas semidirigidas foram orientadas por um roteiro básico (Apêndice C), permitindo, assim, fazer ajustes para contemplar os objetivos da pesquisa e também criar uma interação favorável entre entrevistador e entrevistado.

4.4. ANÁLISE DOS DADOS

Quanto à técnica de análise de dados, ela teve inspiração na análise de conteúdo temática, de Bardin (1977). De acordo com a autora, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações em que as negociações sociais se dão por meio das interações comunicacionais. Nessa técnica, pode-se chegar às unidades temáticas por meio de uma contagem dos significados apresentados pelos sujeitos da pesquisa. Essa análise se divide

em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com inferência e interpretação.

A pré-análise se iniciou a partir da leitura “flutuante” do material transcrito, com o objetivo de identificar os conteúdos e as temáticas que merecessem consideração no contexto da pesquisa. Questões do roteiro de entrevista serviram de base para a escolha dos temas. Na fase exploratória, os resultados foram codificados e organizados com a finalidade de gerar interpretações para análise final. Na etapa da finalização, fez-se a interpretação por meio de inferências, com a própria confrontação do material, chegando às conclusões.

A categorização foi acompanhada do número de incidências semânticas apresentadas no decorrer do material analisado. Embora a quantidade não tenha sido central na interpretação dos resultados, o número de categorias foi observado porque ele pode, eventualmente, indicar alguma pista para o estudo de representações sociais. Por exemplo, se uma categoria aparece várias vezes nas falas dos sujeitos, ela pode (ou não) indicar algum significado consensual no grupo. Por outro lado, a ausência, ou baixa incidência de uma categoria relevante para o objeto de representação pode contribuir para a compreensão da subtração desse elemento pelo grupo. As categorias foram contabilizadas devido a tais possibilidades. Foi fato observar que o trabalho de categorização requer por parte do pesquisador “tempo”, “dedicação” e “rigor”, a fim de ultrapassar as incertezas dos dados considerados “brutos” para adquirir uma leitura significativa de seu conteúdo, tornando-o essencial à análise. Salientamos que as entrevistas foram transcritas e as gravações, conservadas.

A análise de conteúdo temática foi utilizada para a análise das entrevistas, possibilitando organizar os dados coletados em três temas: “Bilinguismo em Bonfim”, “Bilinguismo na escola” e “Escolas na fronteira Brasil-Guiana”.

No capítulo seguinte, explicitaremos os três temas propostos, acompanhados de categorias e de subcategorias, com a finalidade de investigar as representações sociais de professores de língua portuguesa e inglesa sobre o bilinguismo em escolas no município de Bonfim – fronteira Brasil-Guiana Inglesa.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Retomando o que já foi mencionado, as expressões categorizadas feitas durante a análise de conteúdo foram agrupadas por nível semântico, sendo encontrados três temas-chave: “Bilinguismo em Bonfim”, “Bilinguismo na escola” e “Escolas na Fronteira Brasil-Guiana”. Dentro desses temas foram inferidas categorias com significações sobre o bilinguismo e o posicionamento de professores em relação à realidade educacional do município.

Dividiremos os temas em categorias e subcategorias, indicando sua incidência e exemplificando a partir de relatos retirados das entrevistas.

Para começar a explicar a Tabela 1, partiremos de informações que obtivemos a respeito do surgimento do município de Bonfim. Apesar de este não ser o principal foco da pesquisa, faremos uso dessas informações a fim de contextualizar o início do processo de hibridização das línguas portuguesa e inglesa na região pesquisada.

Segundo Farias e Silva (2013), os primeiros habitantes dessa região foram os Macuxis e os Wapichanas, que mantiveram os primeiros contatos com os conquistadores europeus no final do século XVII. A partir da década de 1860, houve um deslocamento de diversas famílias para Bonfim em virtude da atividade garimpeira que se iniciava naquela região.

Durante a formação do município de Bonfim, chegaram missionários ingleses com a finalidade de evangelizar pessoas do município e fazer pequenos cultos. Esses missionários ficaram alojados num sítio que era de uma senhora já falecida, cujo nome era D. Olinda. Ali eles conheceram um dos pioneiros do município, o baiano Manuel Luiz da Silva, que nomeou essa localidade em homenagem ao padroeiro de sua terra, Nosso Senhor do Bonfim. Dessa forma, eles se aliaram e deram continuidade ao trabalho. Assim, a língua inglesa que já era um pouco conhecida pelas pessoas que ali moravam, tornou-se ainda mais comum, propiciando a troca de informações, relacionamentos e cultura.

As inter-relações foram surgindo e, com elas, o casamento entre brasileiros e guianenses. É muito comum no município nos depararmos com centenas de famílias que apresentam essa característica. Detectamos em alguns bairros o expressivo número de casais que apresentam essa peculiaridade.

Tabela 1 – Tema: “Bilinguismo em Bonfim”

CATEGORIAS	Fx	RELATOS
União pelo casamento	5	“Na minha opinião, foi através dessa união que começou a trazer para o município, se você fizer uma pesquisa vai ver, que a maioria das pessoas falam inglês porque em casa tem um pai ou uma mãe que falam [sic] inglês, e aí eles fizeram com que esses dois idiomas tivessem essa proximidade, uma união, um laço e hoje, tanto é que a escola tem uma preocupação em fazer com que o nosso português seja passado para eles lá.”(E6)
Relações familiares	3	“Então, em casa eles têm contato com as duas línguas. De alguma forma, eles têm. Uns falam, outros ficam mais tímidos. Uns dizem que entendem, mas não falam. Setenta por cento são pais oriundos da Guiana.” (E1)
Influência de condições socioeconômicas	7	“Os alunos que vêm estudar no Brasil, vêm pelo fator econômico. Temos alunos que concluíram o ensino médio lá, mas não quiseram dar continuidade. A questão salarial lá, eles não têm um piso de nenhuma classe trabalhista, não têm direitos trabalhistas, não têm previdência, então, isso faz com que os pais que têm condições mandem os filhos para o Brasil porque aí ele projeta um futuro e na Guiana o futuro é incerto. Quem consegue adquirir muita riqueza tudo bem, quem não consegue... Na Guiana só existem duas classes: ou ele é rico ou pobre. Quem é rico, é muito rico, quem é pobre, muito pobre. Então, é isso que faz. A questão é econômica.” (E9)
Construção da ponte	4	“A ponte ajudou, facilitou a chegada desses alunos pra cá, porém a gente sabe que não pode se inibir por causa da violência que cresceu mais.” (E10)
Importância do bilinguismo	5	“Eu vejo que o povo de Bonfim, eles são privilegiados por morar nessa fronteira, apesar de não se estar sendo explorado como deveria ser, já que temos a Guiana Inglesa como o único país da América Latina que fala o inglês”. (E5)

Um professor nos contou que são os homens guianenses que procuram as mulheres brasileiras e que o inverso quase não acontece. Questionado sobre o porquê dessa situação, ele diz:

(...) eles têm a nossa cultura de 60 ou 70 anos atrás. A mulher foi feita para lavar e cuidar da casa. Você pode andar na Guiana, você verá poucas mulheres na rua, porque elas ficam cuidando da casa e da comida. Eles são muito tradicionais nessa questão, ainda estão na moda antiga. Grande parte deles é assim. Os guianenses vêm muito para cá em busca de casar com uma brasileira, aí, quando eles conseguem, eles se dedicam muito. Aí já tem uma mistura muito grande de guianense com brasileiro. E aí formam famílias. E aí, às vezes, esse não é um ponto muito bom para nós porque devido à

questão econômica, nós temos bairros aqui atrás da escola, que 90% das casas são guianenses que formaram famílias aqui. (E5)

Vê-se que o casamento é um dos principais mecanismos de interação linguística nessa região. Por meio dele, podemos entender como se dá esse processo partindo de uma visão micro para macrosocietal, ou seja, da família bonfinense para a sociedade como um todo, já que muitos dos integrantes dessas famílias têm o primeiro contato com a língua inglesa nas relações familiares, com o inglês considerado coloquial, e só depois, se deparam com o inglês “considerado formal”, na escola.

Nesses casos, a opção linguística adotada pela família é de fundamental importância para que o monolingüismo não se instale em estruturas familiares compostas de uma língua majoritária (nesse caso, o português) e a minoritária (o inglês). Segundo Grosjean (1982), quando os falantes da língua minoritária não a transmitem para seus filhos, possivelmente não haverá uma nova geração daquela língua.

Em algumas situações, aprender o inglês é questão de necessidade para interagir em família. Sobre essa situação, a professora nos diz:

Eu tenho vontade de aprender inglês porque meu esposo fala inglês e a família dele fala inglês e, às vezes, eu vou para a casa deles e fico voando, tentando juntar alguma coisa, às vezes eu entendo que eles estão falando de algum fato que aconteceu, aí fico juntando, e eles olham para mim perguntando se eu entendo. Peço para eles falarem devagar, porque aí facilita. Mas assim, só entendo palavras soltas, não são frases, mas eu vou juntando e vou me virando. (E6)

Unida à questão do casamento, a influência de condições econômicas foi outro fator bastante citado para a migração de guianenses para Bonfim. Obtivemos relatos que apontam a necessidade de melhoria de vida e procura de trabalho como centrais para que essa migração aconteça.

Eu acredito que seria pela questão do trabalho. Aqui, quando eles conseguem um emprego, a renda deles é maior do que a renda de lá. Então as famílias vêm pra cá à procura de melhores condições. Quando eles conseguem trabalhar pela Prefeitura, ou até mesmo nas casas de famílias, têm muitos que vêm para trabalhar em casas de famílias, e ganham mais que lá. A questão é essa... mais financeira mesmo. (E3)

Atualmente, o acesso a ambos os países é mais favorável ao que antigamente se apresentava. Até o ano de 2009, quando foi construída uma ponte ligando o Brasil à Guiana Inglesa, o trânsito que ligava os dois municípios se dava através de balsa ou pequenos botes.

O tempo gasto para fazer esse trajeto era considerado alto, as embarcações não dispunham da segurança necessária e o preço não era acessível a todos.

Quando o assunto sobre a construção da ponte foi abordado, algumas situações sobre ela foram levantadas: “A ponte para o desenvolvimento da Guiana foi muito bom” (E5), “Para nós brasileiros não vi muita vantagem” (E3), “Facilitou a chegada desses alunos pra cá” (E6), “Trouxe mais progresso para os guianenses” (E7), “A qualidade de vida do nosso município piorou” (E10), dentre outros.

Observa-se que o grupo entrevistado não atribui vantagens socioeconômicas para Bonfim com a construção da ponte. Em todos os relatos há evidências de que ela beneficiou a cidade de Lethem e os moradores da capital, Boa Vista. Segundo eles, Bonfim não é caminho obrigatório para atravessar a ponte, já que a rodovia passa por fora da cidade e por isso as pessoas passam, fazem suas compras e retornam sem que entrem em Bonfim. A construção da ponte representou para Lethem um nítido desenvolvimento na estrutura local e comercial.

Nas entrevistas, também houve indicações de que a ponte foi responsável pelo aumento de alunos guianenses nas escolas de Bonfim, reforçando o bilinguismo local. Segundo eles, o “ir e vir” se tornou mais fácil, porque eles não dependem das embarcações, conseguem transitar de bicicleta, táxi ou andando. Porém essa facilidade de acesso às escolas de Bonfim traz sequelas econômicas ao município.

A maioria dessa clientela fica na escola (...), porque a ponte fica mais perto. Aumentou o número de alunos, mas economicamente trouxe mais despesas para a gente: Bolsa-família, vagas em escolas, casas populares... o Brasil é “o irmão rico”. É um gasto não contabilizado. A prefeita chora, mas não adianta. (E5)

A proximidade com Lethem antes da construção da ponte já era um fator que propiciava bastante a migração dos guianenses para Bonfim, seja para fixar residência, seja para utilizar os serviços públicos oferecidos no Brasil. Mas a construção da mesma acelerou esse processo, trazendo com ela mazelas causadas pela falta de recursos oferecidos ao município.

Essa mobilidade interfere diretamente na questão cultural e linguística de Bonfim. Conforme depoimento de um professor (E5), esse contato direto com os guianenses “interfere muito na questão da língua, na questão da cultura, como na dança e na alimentação”.

Para ratificar as questões apresentadas, é pertinente refletirmos sobre a afirmação de Cavalcanti (1999), que nos diz não existir contato sem conflito, visto que sempre haverá uma relação assimétrica de poder, em maior ou menor grau, entre os grupos envolvidos.

Entretanto, observa-se que os participantes da pesquisa atribuem a esse contato uma grande vantagem para a sociedade bonfinense: o contato linguístico.

A gente aprende muito com eles também. A cultura é muito rica para nós que moramos aqui na fronteira e trabalhamos com eles, nós acabamos ganhando muito, tanto de cultura, até mesmo palavras que eles trazem de lá e levam da gente. Essa troca é muito rica. (E3)

Há o enriquecimento do nível educacional, porque a gente vê assim, como o mundo é globalizado, é uma necessidade hoje de no mínimo a gente ter duas línguas. E hoje a gente tem um privilégio muito grande de ter nas nossas escolas isso de forma natural. (E4)

Através das informações contidas nas entrevistas, pode-se concluir que, para os informantes, o grande ganho dessa proximidade das fronteiras é o contato linguístico que a região apresenta. Embora essa proximidade com a fronteira lhes traga déficits em várias outras situações, conforme exposto nos parágrafos anteriores, o bilinguismo é reconhecido como “privilégio” por todos.

Na Tabela 2, explicitaremos o bilinguismo nas escolas de Bonfim, partindo da descrição da interação linguística que ocorre nesses espaços. Serão enfatizados os aspectos ligados à realidade dos alunos nessas instituições para depois discutirmos as questões com as quais os professores se deparam para atuarem nesse contexto.

Como já fora observado, a proximidade com a fronteira permitiu ao município e, conseqüentemente, à escola, absorver muitos alunos guianenses que não têm domínio da língua portuguesa e que vêm em busca da aprendizagem da mesma, por diversos motivos. Porém, essas escolas se deparam com situações para as quais não tiveram preparo, orientação e investimento.

As escolas pesquisadas, mais precisamente as salas de aula, apresentam um cenário paradoxal, cercado de dificuldades, ausências, tentativas, superações, novidades e outras questões que se tornarão mais explícitas durante os relatos dos professores.

Tabela 2 – Tema: “Bilinguismo na escola”

CATEGORIAS	Fx	RELATOS
Interação linguística na escola	3	“Eles chegam a misturar tudo. Muitas vezes falam uma palavra em inglês e depois em português, mas a comunicação acontece”. (E5)
Dificuldades encontradas em sala de aula	7	“[...] você tá trabalhando [...] o português e têm dois ou três alunos que não compreendem o que você está dizendo. A mesma coisa no inglês [...]. Certos alunos que não compreendem nada do português e certos alunos que não compreendem nada do inglês. A gente tem que envolver esses alunos o tempo todo para que eles possam começar a desenvolver essa prática de falar as duas línguas, no caso”. (E2)
Ausência de trabalho pedagógico direcionado para alunos guianenses	4	“O aluno vai se adaptando à escola, e a aprendizagem dele vai se dar pelo processo de convivência, mas não temos nenhum trabalho diferenciado, atendimento diferenciado, em nenhuma escola do nosso município”. (E5)
Ausência de projeto pedagógico nas escolas	5	“Essa questão do bilinguismo, ela é importante aqui no nosso município. O que falta? Faltam projetos para serem desenvolvidos nas escolas” (E2)
Valorização do aluno guianense	9	“O desenvolvimento, pelo menos dos alunos que vêm de lá, com relação com os alunos que vêm daqui, a gente percebe, que os de lá conseguem sobressair em certas situações em sala de aula. A questão da disciplina lá é diferente, da aprendizagem, a gente pode dizer que os alunos de lá são bem avançados em comparação com os alunos dessa escola”. (E2)
Bom desempenho em matemática	7	“[...] tem uma coisa que me chama atenção em alunos que já estudaram na Guiana e vêm para o Brasil. Eu digo que grande parte deles tem um domínio maior da disciplina de matemática, do que os brasileiros, e eu já até me questionei sobre isso”. (E4)
Disciplina de inglês pouco valorizada	5	“Eu acredito que, para ser bilíngue, deveria ser trabalhado desde a base. Não deixar para trabalhar a língua inglesa lá no 6º ano, né. [...] Eu hoje vejo mais a questão do ensino da língua inglesa aqui no Bonfim como cumprimento de uma grade curricular. Eles não estão realmente formando e ensinando pessoas, estão apenas cumprindo uma grade porque tem que se cumprir. Na há investimento nessa área, não tem nenhum recurso didático que vem para as escolas para ajudar, seja livros, seja recursos audiovisuais, não tem. Quem quer hoje que seus filhos aprendam inglês tem que entrar num curso específico”. (E5)
Crítica à formação acadêmica	9	“[...] nós sabemos que nem todos os cursos preparam o profissional para sair dali e atuar em certas áreas e isso acontece com o professor porque o professor tá na faculdade e nós conhecemos a realidade como é que é. Ele não é preparado para sair da teoria e colocar alguma coisa que ele aprendeu ali na prática, até porque não temos materiais na escola, e tudo isso aí envolve. Nessa questão eu não fui preparado”. (E2)

A socialização linguística é perceptível nesses espaços; no entanto, elas não ocorrem da mesma maneira. Há lugares que apresentam maiores restrições, como, por exemplo, as salas de aula com a presença de professores de português. Nesse caso, visualizamos a dificuldade apresentada por parte do professor, do aluno brasileiro e do aluno guianense. Em outros espaços, como no pátio ou na cantina, observa-se que há uma “tranquilidade” em se usar as duas línguas. Nessas situações, observamos que o contato se dá naturalmente; eles conversam, por vezes, utilizando as duas línguas.

Eles brincam com crianças que falam inglês. Nós temos alunos aqui que chegam sem conhecer nenhuma palavra em língua portuguesa e então ele começa a ter um amiguinho, e aí eles também se interessam. (E2)

Naturalmente você vê isso na hora do recreio, você observa isso, a conversa deles em duas línguas. Isso é um enriquecimento grande, naturalmente. (E5)

Esse contato faz com que muitos alunos aprendam a segunda língua de maneira natural, ou seja, sem a interferência ativa do professor. Essa relação é vista de maneira benéfica pelos professores, acreditando que esse processo facilita a aprendizagem de outra língua.

[...] no início, ele teve uma dificuldade enorme. Mas, no final, ele já estava..., eu acredito que quando o aluno é colocado no meio de uma outra cultura, falando uma outra língua, fica muito mais fácil ele aprender, ainda mais quando se é criança. Logo, logo, eles pegam. Em poucas semanas eles conseguem falar. Ele aprendeu muito rápido. (E2)

No entanto, essa aprendizagem natural que se vê usualmente durante o recreio, não é absorvida por completo dentro das salas de aulas.

Ela tem muita dificuldade de relacionar com os outros coleguinhas porque ela não consegue falar português, e então fica calada no cantinho e, às vezes, se isola. Por quê? Justamente pela falta de comunicação. Quando não há comunicação, ela prefere se isolar, ou até mesmo, por vergonha, porque ela não consegue falar as palavrinhas de uma forma mais normal, como os outros. Aí ela prefere se isolar num cantinho para não “pagar mico”, como eles dizem. (E3)

O isolamento, em sala de aula, dos alunos que não conseguem se comunicar em português é um fator destacado na fala dos professores. “Às vezes, alguns ficavam a manhã inteira sem ir ao banheiro e sem beber água porque não sabiam falar em português.”(E8).

Pode-se dizer que esse isolamento torna-se ainda maior quando o Estado não legitima esse tipo de situação dentro de seu município. Infelizmente, não é oferecida à escola subsídios

para que ela tenha condições de trabalhar com essas diversidades. Os relatos dos professores sobre essas questões são marcados por cenas que refletem a dificuldade de atuarem nesse contexto.

Na outra escola que eu trabalho, atualmente, eu tenho uma menina pequena de sete anos, que entende pouquíssimo português. Muitas vezes para trabalhar com ela, eu preciso fazer gestos, para que ela entenda o que eu quero falar pra ela, repassar para ela fazer as atividades, ou acompanhar com os coleguinhas. (E3)

Nós não temos dentro dessa turma só alunos ingleses, mas a maioria são ingleses, mas como a minoria já são de brasileiros mesmo né, aí a atividade é específica para aquele aluno. É um desafio para a professora, porque ela tem que planejar duas vezes, para aquele aluno que é brasileiro, que já conhece e tem contato com a língua portuguesa e para aquele que não tem contato nenhum e passa o dia com a mãe e a família falando inglês e assistindo TV em inglês. (E6)

Conseguir colocar alguma coisa de português na cabecinha deles – o que não é fácil para nós. (E4)

Em contrapartida a tantas dificuldades apresentadas, há um consenso entre os professores em relação à valorização do aluno guianense. Durante as entrevistas, foi levantado um questionamento sobre a diferença de desempenho entre alunos brasileiros e guianenses, e vários predicativos referentes aos guianenses foram citados, como: disciplina, ordem, interesse, força de vontade e respeito.

O desenvolvimento, pelo menos dos alunos que vêm de lá, com relação com aos alunos que vêm daqui, a gente percebe, que os de lá conseguem sobressair em certas situações em sala de aula. A questão da disciplina lá é diferente, da aprendizagem; a gente pode dizer que os alunos de lá são bem avançados em comparação com os alunos dessa escola. Eu não sei qual é a questão, a receita, mas assim, a diferença a gente vê. (E2)

Por incrível que pareça, os alunos guianenses têm mais interesse que os alunos brasileiros. Justamente por eles quererem aprender a língua portuguesa, eles se empenham mais. (E4)

Eles são muito centrados, focados naquilo que a gente está explicando. Inclusive né, eles ficam em sala bem antenados, bem focados. Eles têm muito interesse em aprender a LP. O que eu acho interessante também é quando a gente está em uma conversa informal, fora da sala de aula. Aí eles pedem material de LP; inclusive eu já levei muitas gramáticas lá para a escola de Lethem. (E5)

Eles são bem mais disciplinados e isso torna melhor o nosso trabalho. Eles têm uma admiração pelos professores que eu só via quando minha mãe era

professora, que os alunos tinham esse respeito, admiração, onde o professor era a imagem da autoridade do pai na sala de aula. (E6)

Observa-se que o perfil dos alunos guianenses, apresentado pelos professores, remete a uma época de “saudosismo acadêmico” – em que o professor era valorizado e admirado pela sua profissão. O “ter que ir em busca” é, de certa forma, a desvantagem que se apresenta como uma vantagem, e que faz a diferença perante os professores.

Através das conversas, visualizamos duas situações, uma supostamente previsível – em que eles teriam dificuldade em aprender o português padrão, e outra que causou curiosidade – que os guianenses “são bons em matemática”.

A relação com a aprendizagem do português padrão foi vista pelos professores como um desafio tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Detectamos várias atitudes positivas dos professores que se utilizam de diversas estratégias para conseguirem alcançar seus objetivos pedagógicos. A dificuldade central apontada pelos professores de português está relacionada à escrita, especificamente à produção textual, conforme mostra a fala: “(...) além da dificuldade na questão da escrita, os textos são mais secos, ou seja, não têm aquela riqueza de adjetivos, ditos populares que só os brasileiros sabem usar”. (E10)

Quanto à facilidade com a matemática, observa-se através das falas dos professores que esse é um fator visível dentro das escolas fazendo com que os alunos guianenses sejam reconhecidos por essa habilidade. As explicações que obtivemos para tal situação sugerem que o trabalho pedagógico destinado a eles, desde as séries iniciais na Guiana, favorece esse destaque. Alguns depoimentos esclarecem:

[...] eles se destacam mais em matemática. Lá a educação é outra, então, até me lembro de quando eu estudava lá, eu chegava na sala de aula e o professor começava com tabuada. [...] Aqui a gente não faz isso. Então lá eles passam dez questões de matemática; acertando seis você está excelente, mas se tiver seis erradas, você tem que estudar mais. Eles cobram muito lá matemática. A gente percebe na hora quando chega aluno que estudou na Guiana pela matemática. (E1)

A questão que eu observo é que as habilidades do aluno em matemática, lá na Guiana, são trabalhadas desde as séries iniciais e nós não queremos exigir dos nossos alunos a partir do 6º ano, e aí, não tem como. O aluno não criou base para ter esse domínio todo. (E5)

Essa atitude positiva em relação aos alunos guianenses favorece a redução dos conflitos linguísticos, financeiros e culturais, apresentados durante a pesquisa, uma vez que os

professores percebem que essas dificuldades podem ser amenizadas pelo interesse dos desses alunos.

Além das questões expostas sobre a relação do professor de português com alunos que não dominam a nossa língua, a análise dos dados nos permite refletir sobre a real situação dos professores de inglês com sua disciplina e formação.

Num primeiro momento, poderíamos pensar que todos os problemas relacionados ao bilinguismo nessas escolas estariam centrados na disciplina de língua portuguesa. No entanto, esse fato não se consolida. Questões relacionadas à formação acadêmica do professor de língua inglesa e a desvalorização da disciplina nas escolas públicas brasileiras fazem com que nesse cenário se desenvolvam situações sobre as quais cabem reflexões.

Os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998) apresentam propostas que preveem a possibilidade de o ensino da língua estrangeira contemplar as origens étnicas e linguísticas de seus alunos. Entretanto, parece haver uma distância da proposta com a realidade de Bonfim.

Partindo dessa situação, observamos que o ensino do inglês nas escolas de Bonfim se assemelha a tantas outras escolas espalhadas pelo Brasil, sendo que esse município apresenta uma peculiaridade – ser o único município da América Latina a fazer fronteira com um país que fala o inglês. Esse fato, por si só, justificaria uma reformulação pedagógica relacionada ao ensino do inglês nessas escolas, porém isso não acontece.

[...] que tenha um professor da língua materna e ela tenha a mesma carga horária da língua portuguesa. É o que eu acho que deveria acontecer na questão da língua inglesa. Que colocassem para as séries iniciais e que tivessem a mesma carga horária da língua portuguesa, porque, se não for assim, não há possibilidade de querer que o aluno tenha o domínio em apenas quatro anos, sendo duas horas, e sendo duas horas com pouco recurso – professor, quadro e giz. Não tem como. (E5)

Associada à desvalorização do ensino de línguas no Brasil está a formação acadêmica dos professores que participaram da pesquisa. Para eles, a prática pedagógica e a inserção no contexto de fronteira lhes dão maior capacitação para atuarem em sala de aula em relação à formação que obtiveram na universidade.

Uma amiga me disse que agora, em sala de aula, está aprendendo inglês com seus alunos e que a faculdade deu o certificado, mas os alunos estão ensinando a prática da língua inglesa. [...] Como posso dizer... eu já dominava a língua inglesa, então, ajudou, ajudou, até certa forma, por causa

do certificado. [...] A universidade ajudou, mas eu já atuava aqui na escola, já dominava o inglês... é o diploma! (E1)

[...] eu fiz Letras por conta disso, por causa do inglês. A gente tem que entender alguma coisa. Apesar de não ser “aquele inglês”. Quando nós chegamos na faculdade, o professor avisou que a gente não sairia dali falando inglês e que nós aprendêssemos lá do outro lado. Que nós aprenderíamos gramática. Nós tivemos Dona ..., tu foste professora dela, eles falam muito entre eles, apesar da professora ser muito boa, ficou com a gente quatro semestres e eles falam muito. Eles corrigem o professor dentro de sala, “não é assim, é por aqui”... tem muito disso. (E7)

No tocante à realidade de Bonfim, existe a necessidade de haver uma reformulação curricular em todos os níveis de ensino para atender às necessidades dessa região, já que há indícios de lacunas existentes durante a formação. Também seria viável que houvesse instrumentalização do professor para lidar com essas situações emergenciais, com oferecimento de programas de formação que incentivem o estabelecimento da uma relação “teoria e prática”. Acerca das questões apresentadas, Freire (1996) as corrobora quando cita que “o conhecimento nasce do fazer”, ou seja, apoia-se na ideia de que o sujeito constrói seus saberes, dadas as situações que enfrenta e conforme os instrumentos que possui.

Conforme a Tabela 3, os relatos dos professores permitiram delinear algumas diferenças fundamentais entre as escolas brasileiras e guianenses. É importante salientar que, em nenhum momento, essa abordagem foi realizada com o intuito de explicitar um julgamento sobre os espaços. O objetivo principal dessa descrição é procurar entender o que ocorre e como ocorrem as situações que podem interferir (ou não) na migração de alunos para Bonfim e no processo educativo das escolas pesquisadas no que se refere ao bilinguismo.

Partiremos dos relatos que envolvem as escolas da Guiana e, para tê-los, contamos com depoimentos de professores que estudaram em Lethem, professores que possuem filhos que estudaram por lá e professores de alunos guianenses cujos pais residem ou residiram no país vizinho.

A migração de alunos guianenses para Bonfim foi confirmada durante a pesquisa e, a partir dela, faremos reflexões sobre a cultura escolar guianense e a falta de uma política que viabilize o intercâmbio entre alunos brasileiros e guianenses.

Tabela 3 – Tema: “Escolas na fronteira Brasil-Guiana”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Fx	RELATOS
Disciplina	Flexibilidade no Brasil	7	“Eu tenho uma aluna de lá, que nunca estudou lá. Ela disse que por causa da rigidez na escola, porque lá eles batem nas crianças, então o castigo lá é bem severo, então ela sempre estudou aqui no Brasil, desde a 1ª série”. (E1)
	Castigos físicos na Guiana	7	“Tem que ir fardado para escola, senão eles mandam você ir para casa trocar. Tem que ser bota preta com meia branca, tem que trançar o cabelo. E a disciplina de lá é mais assim... os alunos respeitam os professores. Se os professores falam que você vai ficar quieto, você tem que ficar”. (E10)
	Referência à Guiana	4	“Ela me disse: ‘Eu acho o ensino daqui melhor.’ Perguntei: de que forma é melhor? E ela me disse: ‘todo dia eu venho de lá para cá por causa de amizades, e ter mais liberdade de expressão, já que em Lethem as normas são mais rígidas’. (E1)
Professores de inglês sem domínio de língua (Bonfim)		5	“Olha, eu vou ser bem sincero aqui. Eu como professor de inglês não estou preparado para, mas eu faço tudo que tiver que ao meu alcance, porque falar fluentemente com meus alunos, assim, eu tenho essa dificuldade. Eu sei o inglês básico. Converso normal um diálogo assim simples, agora, por exemplo, explicar um assunto na língua inglesa já se torna uma dificuldade muito grande”. (E2)
Multilinguismo (Bonfim)		5	“O bilinguismo é um dos pontos muito fortes dentro do município de Bonfim porque, além da questão da língua inglesa, tem a língua portuguesa e ainda tem as línguas indígenas que estão ao redor do nosso município muitas comunidades indígenas”. (E7)
Ausência de investimentos (Bonfim)		4	“Hoje, a Secretaria de Educação do nosso estado, não tem investido tanto quanto deveria para poder tirar mais proveito dessa aproximação e enriquecer mais o conhecimento dos nossos alunos. Eu acho que o Governo do Estado, a Secretaria de Educação ou até mesmo o Governo Federal, deveriam explorar mais essa questão, essa aproximação linguística, que é um ponto forte do nosso município na questão da educação, mas que não tem sido trabalhado como deveria”. (E5)

Há indicações de que o governo brasileiro oferece certa facilidade no ato de matricular alunos guianenses em Bonfim. Segundo declarações, “eles precisam de documento para efetuarem matrícula, e quando tem aquelas operações para tirar documento, eles conseguem com facilidade” (E7).

A reação dos professores nem sempre é favorável a essa acolhida, até porque ela envolve mais que um quantitativo numérico, envolve questões pedagógicas para as quais muitas vezes eles não estão preparados, como o seguinte caso:

[...] tá com dois meses que ela está comigo na Escola. Ela não fala português. Inclusive, quando a direção me disse que iria me mandar essa garota para minha sala, eu dei um pulo longe. Eu disse: “Como vocês vão me mandar uma aluna que não fala português e eu não entendo a língua dela? Eu não vou ter como trabalhar com essa criança.” Aí, a secretaria vai e simplesmente diz para mim o seguinte: “Essa menina já veio com uma declaração do conselho tutelar”. Eles já sabem que vão ter dificuldade aqui, então já procuram um órgão competente que é o Conselho Tutelar e já vêm para nós com essa declaração dizendo que a escola é obrigada a receber essa criança. Nós, professores, não temos muito o que fazer. Se tem uma vaga, eles simplesmente jogam lá e você fica lá como pivô na história. (E3)

Há que ressaltar que esse processo não existe em via de mão dupla, já que não há indícios de projetos que viabilizem intercâmbio entre as escolas.

Então, não há esse intercâmbio hoje de interação entre as escolas. O Brasil recebe, sem nenhum problema, até regulariza documento para eles se naturalizarem brasileiros, mas, para nós conseguirmos uma vaga lá na Guiana, é muito difícil. Geralmente quando alguém quer colocar um filho, tem que pagar. Então hoje deveria haver essa busca dessa relação com os governos brasileiro e guianense para que houvesse esse espaço de intercâmbio escolar, porque o Brasil hoje tem recebido centenas de alunos da Guiana, mas daqui pra lá, são pouquíssimos e quando vai tem que pagar as escolas particulares, porque públicas, lá eles não recebem. (E5)

As indicações dos motivos pelos quais esses alunos procuram as escolas brasileiras já foram apresentadas anteriormente. O quantitativo de matrículas nas escolas de Bonfim não se torna maior porque, segundo relatos, o horário estabelecido pelo governo guianense inviabiliza a frequência desses alunos em ambas as escolas. “O horário deles não bate com o nosso. Eles estudam no período integral, até as quinze horas, e o nosso horário vai até ao meio dia.” (E3)

Mesmo havendo esse empecilho, observa-se que muitos alunos fazem a opção por estudarem no Brasil, e sobre o porquê dessa escolha, duas situações foram apresentadas pelos

professores como sendo fatores fundamentais: a flexibilidade das escolas brasileiras e a violência praticada nas escolas guianesas.

Em contrapartida à flexibilidade das escolas brasileiras está a rigidez das escolas de Lethem. Essa associação de antíteses daria uma discussão acerca de muitos problemas com os quais os professores têm se deparado nos últimos tempos, mas, neste momento, traremos uma reflexão dos professores sobre como lidam com essa rigidez e como ela parece favorecer a aprendizagem.

Observa-se que associada à “rigidez” estão palavras como “respeito”, “educação” e “disciplina”. Pode-se supor dessa associação que os professores valorizam esses conceitos por acreditarem que estão presentes nas grandes dificuldades pedagógicas e administrativas com as quais as escolas se deparam na atualidade.

Eles têm um respeito muito grande pelos professores e isso a gente observa não só pelos alunos menores; observamos pelos maiores, pelos alunos da EJA. Eles têm uma disciplina maravilhosa. Nossos alunos deixaram de ter o respeito, a ordem dentro da escola. Quando trabalhamos com alunos guianeses, vemos que eles têm um respeito muito grande pelos professores. Você pode chamar atenção, pode falar qualquer coisa que ele não te responde. Se você disser: “vamos para essa fila”, ele fica. Se você disser, “fique sentado, faça o dever”, ele faz tudo. Então, assim, eles são muito disciplinados. Eu não sei se é pela questão deles serem Colônia Britânica, então eles têm um pouco dessa cultura. E isso, é visualmente, é observado dentro de sala de aula. Eles não conversam dentro de sala, eles prestam atenção. Eles brincam normalmente na hora do intervalo, tudo, aluno normal. Mas a questão disciplinar deles é de dez a zero nos nossos. (E3)

Nota-se que olhar favorável dos professores para os comportamentos dos alunos guianeses favorece a relação ensino-aprendizagem, uma vez que há uma disposição por parte de quem ensina e de quem aprende, “eles prestam atenção”. Em oposição a esse “olhar”, poderíamos supor que eles estão em vantagem aos alunos “brasileiros” com relação às atitudes e disciplina dentro das escolas.

Mas a diferença do aluno brasileiro e guianense é a disciplina, o cuidado de fazer tudo direitinho, do respeito ao professor, ao funcionário. Não é que o brasileiro não seja educado, ele é, mas a gente vê que é uma disciplina diferenciada mesmo porque é um país diferente do nosso com uma cultura diferente, um regimento diferente do nosso, do professor ser rígido e cobrar muito e os pais, com certeza, cobram muito dos filhos. Deve ter seus casos reservados, mas creio que a cobrança lá é maior. Essa é a diferença. (E6)

Constatamos que a formação moral dos alunos guianeses, além de ser conduzida pelos pais, é realizada pela escola. “Eles na Guiana ainda têm a disciplina educação moral. Eu

tenho uma aluna que me fala sobre o sistema educacional de lá, e ela me disse que essa disciplina trata sobre a conduta moral deles”. (E5)

Para os professores, a flexibilidade encontrada nas nossas escolas, com a qual tanto os alunos se deparam, não é motivo de orgulho. Essa flexibilidade por vezes é confundida com indisciplina e falta de compromisso.

Um aluno da Guiana me disse: aqui é o céu! A gente faz o que quer aqui. Lá não, lá é disciplinado, rigidez, tem que estudar. Aqui não, o aluno senta lá e vai, e o professor ainda tem que arrumar uma nota para ele passar. (E10)

Outra constatação que obtivemos refere-se à oferta da segunda língua pelas escolas guianenses. O sistema educacional do país não leva em consideração Lethem fazer fronteira com o Brasil, já que a segunda língua oferecida pelas escolas é o espanhol. “É incrível né, mas eles não ensinam português lá. A segunda língua deles é o espanhol e eles têm um país que fala português bem aqui do lado”. (E7)

Para os professores que participaram da pesquisa, a “violência” é um dos fatores determinantes para que tantos alunos guianenses migrem para o Brasil ou abandonem as escolas. Durante as entrevistas, obtivemos relatos de um professor que cursou uma parte da sua vida escolar na Guiana e, depois que passou por situações de constrangimento, resolveu abandonar o estudo e morar no Brasil.

Eu estudei na Guiana. Eu fiz até o último ano, só que no último ano, eu não cheguei a concluir lá devido a um fato que ocorreu na escola. Eu passei por uma vergonha na frente de todo mundo e resolvi vir para cá. Aí houve esse fato lá na escola, porque lá os alunos apanham na frente de todo mundo e, como eu estava naquela idade, 14, 15 anos, e passar vexame na frente de todo mundo, não queria passar. Aí eu disse “pode bater em outro, em mim não”. Aí eu tive que vir embora. (E1)

Para esse professor, foi um desafio recomeçar no Brasil. Quando abandonou os estudos em Lethem, já estava terminando o ensino médio e, ao chegar em Bonfim, descartou a possibilidade de se matricular em uma escola regular com alunos bem mais novos que ele. Por isso, ficou cinco anos sem ir à escola. Resolveu que iria aprender a ler e escrever em português com a ajuda dos amigos e parentes, porém, aos dezenove anos, observou que um certificado estava lhe fazendo falta. Foi então que uma professora, que morava em frente à sua casa, lhe informou sobre o programa EJA e ele resolveu fazer o ensino fundamental. Já no ensino médio, não quis fazer EJA e, por isso, optou em se matricular no ensino regular. Tinha consciência de que precisava absorver mais os conteúdos que eram diferentes de seu país de

origem. Terminado o ensino médio, deu continuidade aos estudos optando pelo curso de Letras. Sabia que queria ser professor de inglês, já que conhecia muito bem a língua. Assim, o professor se tornou um profissional capacitado para exercer sua profissão, sendo até escolhido pela CAPES para fazer um curso em Nova York.

A situação retratada nos indica o quanto é favorável se ter a presença do bilinguismo na formação. Nessa fronteira, a diversidade linguística se faz presente e ela poderia ser vista como uma fonte de possibilidades para ambos os países. A experiência do professor nos mostra que adquirir duas línguas pode possibilitar oportunidade profissional na vida das pessoas, ainda mais se levarmos em consideração a política linguística da globalização, que incentiva toda a sociedade a ter o inglês como língua instrumental.

Pensando nessa situação, uma professora nos relata que, antes da reformulação do horário escolar de Lethem, ela e mais duas famílias conseguiram levar seus filhos para estudar em Lethem. As crianças faziam dupla escolarização; estudavam no período da manhã na Guiana e no período da tarde no Brasil. Disse-nos que achava importante que eles tivessem inserção num espaço com falantes nativos, vantajoso para sua formação. Enfatizou que são “exímios matemáticos” e que dominam o inglês. Porém, o que a incomodava era a rigidez da escola. “Nossa! As leis são bastante severas. Mas como são leis, a gente não tem como entrar e conversar, porque eles dizem: ‘aqui, ou segue as regras, ou não fica’. Então, eu preferia deixar mesmo assim”. (E3)

Relatou-nos que, para mantê-los nas escolas da Guiana, precisou aprender a conviver com a questão do castigo aplicado às crianças que não seguiam as regras da escola.

Se o aluno não obedecer, apanha. Até hoje tem aquela situação da régua. O meu menino, o maior, nunca apanhou... ele tinha muito medo. Agora, o meu menorzinho, era muito danado. Começou a estudar lá com 3 aninhos e ele apanhava. Ele juntou com uma coleguinha daqui, e começavam a correr de um canto pra outro, e de vez em quando levava uma taquinha na mão. E chegava e me dizia “mamãe, hoje eu apanhei lá do outro lado”. Aí, eu perguntava: “Mas por que você apanhou?”; aí ele dizia: “Por causa da minha coleguinha que mexeu comigo, que começou a brincar e a gente começou a correr e aí a professora bateu”. (E3)

É importante destacar que, durante a pesquisa, não houve visita formal a nenhuma das escolas da Guiana para averiguar se tais situações se confirmavam e se elas ainda acontecem. Todas as situações aqui apresentadas se valem de relatos obtidos de professores durante as entrevistas.

Sobre a realidade educacional brasileira, com ênfase nas escolas de Bonfim, algumas situações foram apontadas; entre elas estão: o multilinguismo na região, a flexibilidade das escolas, professores sem domínio da língua, exclusão de línguas dentro da escola e ausência de investimentos.

Para compormos o cenário diversificado das escolas de Bonfim, é viável apresentarmos relatos que demonstram que, além do bilinguismo – objeto desta pesquisa, as escolas apresentam um cenário multilíngue e multicultural.

Nessas escolas, há predominância das línguas inglês e português, mas também há ocorrência de várias línguas indígenas, como o Macuxi e o Wapichana. “Aqui é bem diversificado. Eles falam a língua inglesa, da República Cooperativista, eles falam língua indígena, Wapichana, Macuxi e outras; têm alunos que falam três a quatro idiomas”. (E6)

Sobre essa realidade, um professor fez um apontamento que cabe reflexão.

Então, tem a outra questão das línguas indígenas, que estão sendo esquecidas; não há investimento mais nessa área de permanecer a formação e a continuidade da língua. Então, por exemplo, as redes municipais, antes, tinha [*sic*] a língua materna e hoje já não tem mais. Quer dizer, automaticamente, esses alunos, esses novos indígenas que estão nascendo eles não vão ter mais o domínio dessa língua, e os velhos vão morrer, e a língua vai se acabar. Inclusive há uma discussão na Secretaria da Educação para que no próximo ano seja trabalhado novamente a questão da língua materna nas comunidades indígenas. Que tenha um professor da língua materna e ela tenha a mesma carga horária da língua portuguesa. (E5)

Grosjean (1982) e Romaine (1995) indicam que esse deslocamento de uma língua em uma comunidade pode seguir a sequência temporal “monolinguismo → bilinguismo → monolinguismo”, fazendo com que uma comunidade que um dia foi monolíngue na língua A se torne bilíngue por um determinado tempo e depois caminhe para a extinção da língua A. Acrescentam que esse processo pode demorar anos e séculos e não depende somente de fatores linguísticos, mas sim de fatores extralinguísticos como interesses, não penetração da língua minorizada em determinados domínios e atitude das pessoas para a preservação da língua.

Nessas escolas visualizamos inúmeros profissionais que são de origem indígena, e alguns deles, por vários motivos, não falam sua língua de origem.

Eu sou da etnia Macuxi, mas eu não falo. Eu gostaria muito de falar a minha língua, mas eu não tive oportunidade. A minha mãe nunca me ensinou, entendeu? Os meus avós já faleceram e a minha mãe hoje só entende, fala pouca coisa. Eu nasci no interior, que eu saí de lá com nove anos e eu não

consegui aprender a falar macuxi, mas eu gostaria muito. Trabalhei um ano no interior, que fica próximo, na maloca do Jabuti. Às vezes, eu fugia da minha sala para assistir aula da língua wapichana. Meu horário batia e eu não podia assistir. Mas não tive oportunidade de aprender. (E8)

Observa-se que, aliada à passividade da escola, que por vezes permite a massificação dessas línguas, estão as famílias que migram para área urbana do município e não dão continuidade à transmissão da língua materna.

Sabemos que a escola não existe como instituição autônoma e independente capaz de resolver todas as situações que a cerca, e que, para que haja desenvolvimento dos projetos, necessita de profissionais capacitados e recursos financeiros. Porém, esses lhe faltam:

[...] para que houvesse essa questão do bilinguismo, eu acredito que a escola, aliás, não a escola, porque a escola não tem essa autonomia, acredito que deveria partir de um âmbito maior, uma Secretaria de Educação, Governo do Estado ou Federal para investir mais numa escola específica bilíngue. (E5)

Quanto aos aspectos linguísticos, observamos que esse cenário marcado por uma diversidade linguística e cultural está operando um verdadeiro processo de aculturação, marcado cada vez mais pelo uso da língua portuguesa. Esse processo se dá pela junção de fatores internos e externos, fazendo com que as línguas minoritárias sejam ameaçadas de exclusão.

5.1. A ESCOLA IDEAL

Para construir o futuro é preciso primeiro sonhá-lo, imaginá-lo (FREIRE, 1996).

A ideia de abordar a temática sobre a escola ideal surgiu da necessidade de “provocar” os professores para que eles falassem a respeito do que lhes faltava naquele contexto. Seria mais rápido e objetivo se, durante a entrevista, fizéssemos uma pergunta sobre o que lhes incomodava naquelas escolas, mas esse não era o caminho pretendido. Naquele momento, depois de uma longa conversa em que surgiam diversos assuntos, nada melhor que conduzi-los a um plano ideal, nem que fosse por alguns minutos. As interjeições, as respirações profundas, os risos, as paradas para pensar sobre o que falar... tudo isso era frequente durante a conversa. Algumas vezes, as pausas diziam tudo. Mas o que realmente importava naquele momento é que eles se permitiam traçar planos, sonhar, afinal, “eles são educadores”!

Os sonhos tiveram formas e necessidades variadas. Eles se materializavam em objetos ou até mesmo em uma grande criação. E, para compreendermos a real importância dos aspectos citados, é necessário que façamos uma reflexão sobre as situações apresentadas até aqui, sintetizadas na Tabela 4.

TABELA 4 – A escola ideal

Climatização	“Eu criaria um ambiente climatizado”. (E1)
Internet aberta	“Eu criaria um ambiente com internet aberta”. (E1)
Um ambiente com interação linguística	“Um lugar onde se ensinasse bem o inglês e que houvesse essa troca, da gente aprender com eles e eles com a gente”. (E7)
Professores habilitados e capacitados	“[...] com professores realmente habilitados na sua área específica, sendo que o foco seria a língua inglesa e a portuguesa. Seria um projeto piloto na nossa região, no nosso estado, e por isso precisaríamos de profissionais competentes, especialistas, para idealizar e montar essa escola. Pensar na estrutura que ela teria que ter, pensar qual o público-alvo, que tipo de professor eu preciso ter na escola”. (E5)
Formação continuada	“[...] professor em formação continuada buscando novos conhecimentos, se preparando para depois colocar em prática tudo aquilo que vem adquirindo durante seus estudos. O ponto-chave seria a preparação dos professores”. (E2)
Envolvimento dos pais	“Segundo ponto: envolver principalmente os pais, como uma chave importante para que essa escola ideal começasse a surgir, porque nós sabemos que até mesmo para trazer os pais para dentro da escola hoje é difícil”. (E2)
Mobilização dos alunos para os estudos	“Outro aspecto importante é a questão dos próprios alunos. A conscientização dos próprios alunos, que eles possam enxergar a educação como fonte de que vai proporcionar alguma coisa lá na frente para eles”. (E2)
Professores bilíngues	“[...] eu pegaria esses professores que são de lá, justamente esse povo que entende tanto o português quanto o inglês, e colocaria esse povo para trabalhar e fazer o trabalho com eles. Eu acredito que seria maravilhoso”. (E3)
Apoio dos gestores	“Eu vejo assim, que a gente tem que começar a pensar em certas atitudes que possam ajudar, por exemplo, ter apoio dos gestores”. (E4)
Metodologia diferenciada	“Com certeza teria uma metodologia diferenciada, não seria o material que nós utilizamos no Brasil. Seria um material que atendesse à necessidade deles”. (E4)
Pesquisar as necessidades	“Eu iria fazer uma sondagem para ver qual seria a necessidade para atender esses alunos. Ver de que forma eu iria trabalhar. Qual seria a metodologia”. (E4)
Equipe competente	“Teria que haver um planejamento muito maior porque não se deve se formar apenas com uma cabeça. Teríamos que ter uma comissão formada por pessoas com habilidades específicas da área para poder alcançar esse objetivo”. (E5)
Escola integral	“Mas eu diria o seguinte, para que hoje eu tivesse uma escola bilíngue, primeiro ela precisaria ser uma escola integral, em tempo integral, porque nós não teríamos como trabalhar o bilinguismo em quatro horas, vinte horas semanais. Até porque nós íamos receber alunos de outro município”. (E5)

Professores comprometidos	“Teria professores que tivessem compromisso com aquilo que estão ensinando”. (E6)
Materiais adequados	“Precisaríamos de materiais adequados direcionados para o idioma que ministra”. (E6)
Criação do Projeto Escola de Fronteira	“Seria o investimento, vamos investir que nós somos um país que faz fronteira com a Guiana, que nem esse projeto de fronteira, que o município só tem a ganhar e que esse projeto saia do papel para a realidade, para que nossos alunos e filhos tenham a oportunidade que nós não tivemos e isso acontecendo facilitaria muito, ia colaborar muito com as escolas”. (E3)

Alguns professores tiveram certa resistência em contemplar esse sonho sem contestá-lo, talvez a razão para isso seja a luta diária dentro das escolas para que os projetos e as solicitações saiam do papel. Por vezes, até citavam as reais necessidades, mas acabavam resumindo essa proposta no termo “utopia”.

Acho que aqui não haveria essa escola, uma utopia mesmo, um sonho. Nós termos essa escola ideal... acho que é uma utopia. Realmente acho que não vai funcionar nunca aqui no Bonfim. Isso aqui é bem difícil. (E7)

[...] tudo isso aí, se fosse posto em prática, com certeza teríamos uma escola melhor, um ensino melhor, então essa escola ideal está nos nossos sonhos, mas nós sabemos que temos muitas dificuldades e muitos problemas e quem sabe né, um dia, essa escola ideal possa surgir. (E2)

Observa-se que a escola dos sonhos desses professores está ligada à transformação, a um possível futuro promissor. É válido ressaltar que em nenhum momento durante a entrevista esses profissionais citaram a questão salarial – fator comum quando se depara com pesquisas sobre a real situação da educação no Brasil. Nessa escola, só houve lugar para a expectativa, para o crescimento qualitativo da educação e para o desenvolvimento do município de Bonfim.

5.2. MODELO FIGURATIVO, OBJETIVAÇÃO, ANCORAGEM: UMA HIPÓTESE INTERPRETATIVA

Com base na análise apresentada, propomos um modelo figurativo fundamentado na TRS, optando-se pela abordagem processual, originalmente proposta por Moscovici (1976), que privilegia os processos formadores das RS: a objetivação e a ancoragem. Tais processos não ocorrem isoladamente, mas estão interligados entre si e a um sistema de interpretação da

realidade. A objetivação visa transformar um conceito que está em nível abstrato em algo concreto. A ancoragem faz a aproximação entre o objeto estranho e algo familiar ao grupo, já conhecido em seu contexto social.

No presente texto será enfatizado o núcleo figurativo que integra o processo de objetivação, sempre associado à ancoragem, que pode ser constituído por figuras de linguagem, como metáforas, conforme propõe Mazzotti (1998).

As incidências das expressões categorizadas, feitas durante a análise de conteúdo, foram agrupadas por nível semântico, sendo encontradas três categorias temáticas: “Bilinguismo em Bonfim”, “Bilinguismo na escola” e “Escolas na Fronteira Brasil-Guiana”. Dentro dessas categorias foram inferidas subcategorias com significações sobre o bilinguismo.

Na categoria “Bilinguismo em Bonfim”, pode-se perceber que as relações familiares são centrais para que haja um convívio bilíngue no município. Além disso, os aspectos econômicos foram confirmados como o grande influenciador para a migração de guianenses para nosso país. Os depoimentos sobre a importância que o bilinguismo tem para essa região também devem ser destacados, levando em conta que os entrevistados reconhecem que ter a oportunidade de conviver com duas línguas e duas culturas diferentes é o grande benefício para a sociedade bonfinense.

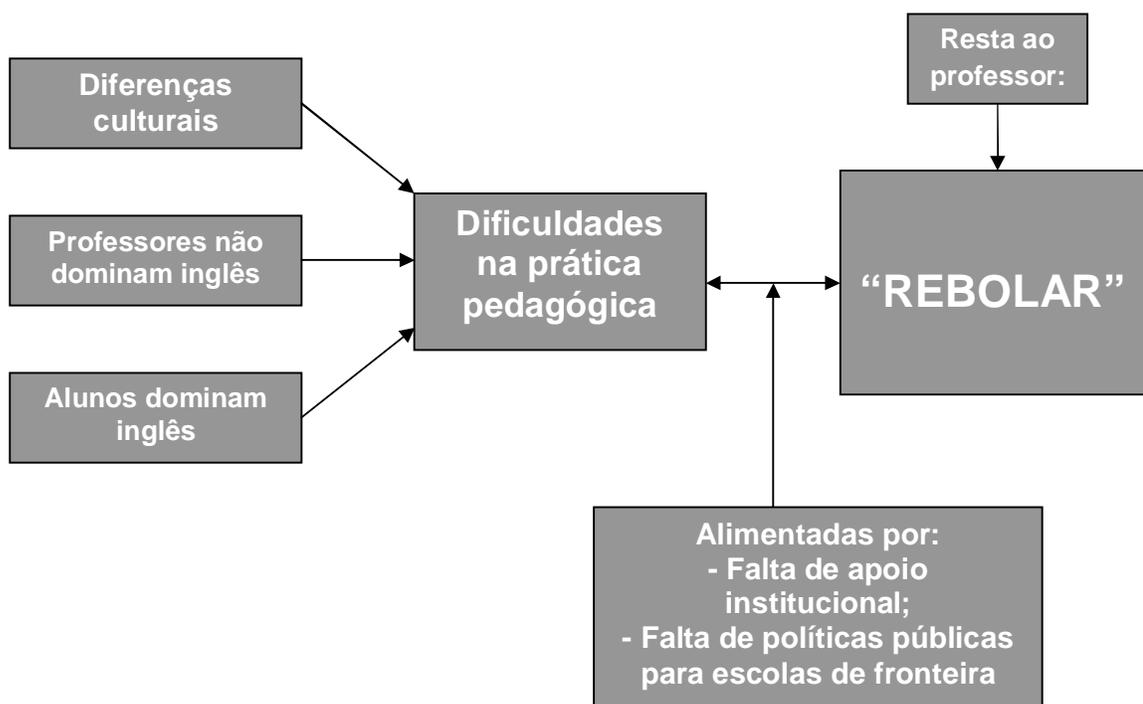
A categoria “Bilinguismo na Escola” traz elementos que nos permitem reflexões sobre as avaliações nacionais realizadas em Bonfim, uma vez que a análise dos indicadores do Plano de Ações Articuladas (PAR) do MEC, referente ao último quadriênio avaliado (2007/2011), indica que a realidade educacional de Bonfim necessita de muitos ajustes. A crítica à formação universitária no Brasil, especialmente em língua inglesa, é tema recorrente durante as entrevistas. A ausência de Projetos Políticos Pedagógicos, as dificuldades que os professores encontram para se comunicar com seus alunos e a inexistência de projetos voltados para atender alunos que não sabem se comunicar em língua portuguesa são aspectos que emergiram das entrevistas. Além disso, são frequentes os depoimentos em que os professores alegam dificuldades em se comunicarem em inglês.

A categoria “Escolas de fronteira Brasil-Guiana” trouxe à tona diferenças consubstanciadas entre as escolas de Bonfim e de Lethem, tangendo aspectos relacionados à disciplina, formação de professores, horário escolar, grade curricular, formação moral e facilitação de matrículas. A grande descoberta dessa categoria foi o desenho que se fez em torno de “uma escola ideal”, vislumbrada sob a implantação de uma “escola de fronteira” para essa região. Muitos aspectos foram levantados pelos professores, desde a estrutura física,

como a necessidade de ar-condicionado (sabendo-se que é uma região muito quente) até a implantação do Projeto Escola de Fronteira.

Realizar essa análise temática possibilitou a proposição de um núcleo (ou modelo) figurativo da RS dos professores sobre o bilinguismo, como ilustra a Figura 1.

FIGURA 1 – Modelo figurativo da representação social dos docentes de escolas de Bonfim/RR sobre o bilinguismo



O termo “REBOLAR” metaforiza o bilinguismo nos discursos dos professores das escolas pesquisadas, compondo o modelo figurativo que integra o processo de objetivação da representação social. Ao concretizar o bilinguismo na metáfora “rebolar”, é possível perceber como o grupo condensou o significado deste objeto de representação: a docência é exercida em um cenário de diferenças culturais, de professores sem domínio da língua inglesa e de alunos com domínio da língua inglesa. Este contexto pode gerar dificuldades nas práticas pedagógicas, alimentadas pela falta de apoio institucional e pela ausência de políticas públicas para escolas de fronteira. Nessa situação, resta ao professor “REBOLAR”. É importante ressaltar que, neste modelo, está ausente, ou foi subtraída, a valorização da “oportunidade de aprender inglês na escola”.

Falas como a de E3 conseguiram condensar a significação e transformar conceitos abstratos em uma metáfora que possivelmente explique as representações dos professores da região de Bonfim. “Seria riquíssimo se tivéssemos alguém para auxiliar e que não jogassem esses alunos simplesmente de supetão, fazendo os professores **‘rebolar’**, porque isso não é vantajoso nem para eles, nem para nós”.

A análise dos dados nos indica que a metáfora “rebolar” objetivou as representações do grupo a respeito do bilinguismo na região de Bonfim, uma vez que foi possível concretizar uma ideia com o intuito de criar uma imagem mental para se apropriar do objeto pesquisado. Essa objetivação trouxe à tona evidências sobre o comportamento, as atitudes e a relação dos professores com as situações encontradas nas escolas pesquisadas. O termo “rebolar” parece ali naturalizado.

Pode-se dizer que a ancoragem é a responsável por enraizar essa imagem no universo social, já que as relações simbólicas do grupo pesquisado intervêm na apropriação do objeto. Observando as declarações a seguir, pode-se buscar a ancoragem no contexto de diversidade cultural, que provoca situações consideradas de difícil solução, por vezes, marcadas pela “ausência”. Assim, é possível associar a metáfora “rebolar” aos termos “se virar”, “dar um jeito”, “improvisar”, em meio à diversidade cultural e linguística que circunda a prática desses docentes:

Porque hoje nós sabemos que a escola, a língua inglesa na escola, os professores não estão preparados para lidar com essa situação em sala de aula. (E2)

Se pudéssemos adequar a situação de preparar o professor né, de forma mais qualificada, para que ele possa sair preparado, seria ótimo. (E4)

Quando estou explicando a matéria e ele não domina, aí eu tenho que arranjar um monitor, um tradutor. (E5)

Aqui não existe nenhum currículo diferenciado, não existe nada. (...) a gente segue o padrão nacional, por isto que é tão difícil, porque não é a realidade deles. Você pega o livro de geografia tem elefante e girafa e nada da realidade roraimense. (E7)

Para Moscovici (2012, p.72), a passagem de uma teoria científica para a representação social correspondente satisfaz justamente a necessidade de provocar comportamentos ou visões socialmente adaptados sobre o real. Assim, somos levados a compreender que a metáfora encontrada é a imagem materializada da situação em que o grupo de professores se encontra.

É importante salientar que o modelo figurativo proposto neste estudo, por enquanto, se configura como uma hipótese interpretativa, pois, para que seja reafirmado, serão necessários estudos complementares abrangendo o contexto social e educacional da fronteira Brasil-Guiana Inglesa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aquele que começa uma investigação repleto de certezas acabará terminando cheio de dúvidas. Mas aquele que começa com dúvidas poderá terminar com algumas certezas. (Francis Bacon)

Depois de percorrer um caminho em busca de algumas respostas, chegamos até aqui com a certeza de ter aprendido muito sobre um lugar quase desconhecido para muitos, mas que, desde o início, conseguiu nos encantar e nos provocar a buscar respostas para situações que até então desconhecíamos. Um primeiro projeto pode ter sido cumprido, porém fica a sensação de querer mais.

Vimos que um estudo como este tem o poder catalisador para qualquer pesquisador, criando situações por vezes paradoxas. Chegar até aqui nos fez perceber duas situações: i) que valeu a pena sair do comodismo e viajar para Bonfim em busca de adquirir uma experiência que considerávamos ser somativa para a vida profissional, e ii) que chegando ao final da pesquisa, sentimos uma sensação de impotência por saber que as situações descritas aqui poderiam ser tão diferentes se a educação no Brasil tivesse prioridade maior.

Estudar representações sociais neste contexto foi fundamental para preencher lacunas que permitirão um possível avanço nas questões educacionais de Bonfim, pois, como afirma Moscovici (1988, p.212), “as representações sociais moldam o que é vagamente denominado de uma consciência social, despertando uma consciência sobre um problema, sobre algo oculto”. Assim, compreendemos que criar estratégias que viabilizem desenvolvimento nas questões educacionais que envolvem o bilinguismo em Bonfim, tendo em mente a apreensão de que os professores têm daquela realidade, permite vislumbrar projetos um pouco mais palpáveis.

Constatamos que os depoimentos dos professores conseguiram esclarecer os objetivos propostos com muita clareza.

Vimos que a formação acadêmica interfere ativamente no trabalho que eles realizam nestas escolas, e que as falas giram em torno da inexistência de um currículo dentro das universidades voltado para as questões bilíngues da fronteira, sobretudo preparando profissionais que atuam com o ensino de línguas nessa região.

O estudo permitiu verificar que o bilinguismo é fator considerado natural tanto no município quanto dentro das escolas, porém parece haver dentro dessas instituições uma

dificuldade muito grande em conciliar essa naturalidade e fazer com que ela se transforme em prática educacional.

Quanto à proposta pedagógica, verifica-se a inexistência de projeto político pedagógico em todas as escolas pesquisadas. Entende-se que a ausência deste instrumento tem dificultado intervenções nesses ambientes, já que este se configura como um canal de diálogo entre os participantes do processo ensino-aprendizagem.

Podemos dizer que a pesquisa em si nos trouxe contribuições como educadoras, porém um dos depoimentos justificou nossa presença no município.

A sua vinda aqui na escola, esse bilinguismo, eu já tinha conversado isso na sala de aula, na faculdade. Mas como o bilinguismo aqui no município de Bonfim é num tamanho imenso e a gente sabe que aqui dentro de Bonfim é imenso mesmo, é um projeto que me chamou muito atenção, que eu posso sentar com o professor de língua portuguesa e língua estrangeira pra gente pensar nisso, num projeto que valorize mais nossos alunos bilíngues, que faça com que eles vejam a importância, até mesmo aqueles que não falam o inglês, para que eles prestem atenção e vejam a importância de se ter alunos bilíngues. Não tinha pensado nisso não, mas acho interessante, já que nossa escola é mais favorecida por ser bem próxima à fronteira, a ponte está bem aí, é só atravessar... é interessante. Acho que a escola deveria pensar na possibilidade de fazer um projeto. Quem sabe na próxima vez que você vier aqui já não tenha um projeto bem legal (rsrsrsr). (E6)

Foi notório observar que o grupo (re)conhece o ambiente multicultural e bilíngue em que vive e que todos professores atribuem valor positivo a essa questão. Foi nesse momento que entendemos a importância dessa investigação para a região e para nós, porque foi através do depoimento desta professora que consegui perceber que minha pesquisa já estava fazendo a diferença e que ali se iniciava um caminho a ser percorrido.

E por falar em rebolar...

E o que representa esse “rebolar”? Esse termo muito utilizado nos dias atuais, nada mais é que a arte da resistência e superação das pessoas. Representa a capacidade de lidar com os problemas, de superá-los e, às vezes, até se deixar transformar pelas adversidades. O “rebolar” no contexto da pesquisa traz o “jeitinho brasileiro” de sempre lidar com situações perante as quais as pessoas não se encontram preparadas e, de alguma forma, encontram um caminho, uma resolução, como se tudo tivesse uma possível solução.

E uma possível solução parece existir para o grupo pesquisado. A implantação do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira como forma de construir uma nova identidade para a comunidade bonfinense, com o intuito de oferecer melhor qualidade de ensino para os alunos dessa região e capacitação para os profissionais, é a grande esperança

desses professores. Esse pensamento dos professores confirma a posição de Savedra (2003, p.42), que, através de seus estudos, nos alerta sobre a “importância de discutir uma política linguística para o Brasil, a partir de sua inserção de políticas em blocos regionais”.

Vimos através desse estudo que há muito por fazer, por construir e por descobrir em Bonfim e que a análise das representações sociais nesse contexto permitiu, como diz Moscovici (1988, p.250), “apontar caminhos para possíveis soluções dos problemas científicos e sociais que não são menos reais”.

Assim, finalizamos esse trabalho com a mesma paixão que iniciamos. Hoje, enxergamos Bonfim não com um olhar de uma professora de um curso superior que passou pela região e se encantou com situações que se apresentavam como “diferentes”, mas com o olhar de uma pesquisadora iniciante que pode constatar todas as adversidades daquele local, a riqueza linguística e a falta de uma política que desenvolva o potencial da região.

Esperamos ter levado o leitor à fronteira da riqueza, do descaso, da língua, do comércio, da busca, e principalmente, a uma fronteira da esperança, porque foi isso que vimos nos olhos daqueles professores.

Pretende-se que esta pesquisa contribua para o conhecimento profissional daqueles que lidam com esse tipo de realidade e que se torne um instrumento útil de análise e reflexão para os professores de áreas de fronteira. Espera-se, também, que, juntamente com outras pesquisas, sirva de estímulo a outros pesquisadores, tendo em vista que os estudos realizados sobre o tema abordado, principalmente envolvendo o bilinguismo na região norte, são escassos, fator este que torna uma realidade que é “nossa” tão distante da vida de muitos brasileiros. Concluímos que a presente dissertação foi uma contribuição para outros estudos nessa região de fronteira.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, José Lindomar Coelho. Conflito e Integração na Região de Fronteiras. Disponível em: <<http://www.observatoriotf.com/archivos/articulos/lindomar2.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2013.
- ALMEIDA, Rita Heloísa de. *O Diretório dos Índios: um projeto de civilização no Brasil do século VVXVIII*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-78, jan/mar. 1994.
- _____. Representações Sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. Perdizes/São Paulo: Thompson, 1998.
- ALVES, Rubem. *A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- ARAÚJO, Ana Valéria. *Povos indígenas e a lei dos "brancos": o direito à diferença*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. 212 p. (Coleção Educação para Todos. Série Via dos Saberes n.3).
- BACON, FRANCIS. *Récusation des doctrines philosophiques et autres opuscules*. Paris: PUF, 1987. (Coleção Épiméthé).
- BAGNO, Marcos. *Língua Materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2002.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81. 2005.
- BAKER, Colin. *Fundamentos de educación bilíngue y bilinguismo*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1997.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta, 1994.
- BLOOMFIELD, Leonard. *Language*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1933.
- BORSTEL, Clarice Nadir. A diversidade linguística e cultural em contextos escolares diversos. Ponta Grossa, *Muitas Vozes*, v. 1, n. 1, p. 109-125, 2012.
- BRABO, Maria de Lourdes Cruz. *Estágios de interlíngua: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol*. Tese de Doutorado, UNICAMP, Campinas, 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: *Escola de Fronteira*, Documento Final – 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12586&Itemid=836 . Acesso em: 26 mar. 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais; Ministério da Educação. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, 2008a. Disponível em:< http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1&Itemid=14>. Acesso em: mar. 2013

_____. Secretaria de Ensino Fundamental/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais – língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

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

CALVET, Louis-Jean. Sociolinguística: uma introdução crítica. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CAÑETE, Greici Lenir Reginatto; KERSCH, Dorotea Frank. Representações Sociais de envolvidos na Implementação do PEIBF – um exemplo do RS. *Caderno de Linguagem e Sociedade*, Rio Grande do Sul, v. 13, n. 1, p.102–128, 2012.

CARVALHO, Francione Oliveira. O programa escola bilíngues de fronteira: cruzando territórios. reconhecendo culturas? *Educação e Fronteiras on-line*, Dourados/MS, v. 2, n. 5, p.132-248, maio/ago. 2012.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 15, n. Especial, p.385-417, 1999.

_____. *Formação de professores para contextos bilíngues no Brasil*. Conferência proferida na Programação da ALAB na 49ª Reunião Anual da SBPC. Belo Horizonte, MG, 18, jul. 97.

_____.; Bortoni-Ricardo, Stella Maris. *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2007.

_____.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p.301-371, jan/dez. 1994.

CHARDENET, Patrick. *Interlinguismo de alternância e interlinguismo simultâneo em trocas plurilíngues*: por uma análise entre-os-idiomas. In: GIERING, M^a Eduarda; TEIXEIRA, Marlene (Org.) *Investigando a linguagem em uso*: estudos em linguística aplicada. Rio Grande do Sul: Editora Unisinos, 2004.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *A Celebração do Outro*: arquivo, memória e identidade - línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.) *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DIAS, Dylla Lysardo (Org.) *Discurso, representação e ideologia*. São João Del-Rei: MG, PROMEL/UFSJ, 2005.

FARIAS Maria Valdira de Azevedo; SILVA, Paulo Rogério de Freitas. Espaços fronteiriços e integração: a importância das cidades na fronteira Brasil-República Cooperativista da Guiana. In: FILHO, Arthur Rosa; NETA, Luiza Câmara Beserra (Org.). *Bonfim: um olhar geográfico*. Roraima: Editora da UFRR, 2013, 260p. (Coleção Paisagem e Território Amazônico, v. 1).

FERRAZ, Aderlande Pereira. O panorama linguístico brasileiro: a coexistência de línguas minoritárias com o português. *Filologia e linguística portuguesa*, São Paulo, n. 9, p. 43-73, 2007.

_____. O panorama linguístico brasileiro: a coexistência de línguas minoritárias com o português. *Filosofia e Linguística portuguesa*. São Paulo: Humanitas, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *A educação na cidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 13-41.

GROSJEAN, François. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. U.S.A, Cambridge: Harvard University Press, 1982.

HALLIDAY, M. A. K. *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold, 1973.

HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H. A. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University Press, 2000.

IALAGO, Ana Maria; DURAN, Maria Claret Geraes. Formação de professores de inglês no Brasil. *Revista Diálogo Educação*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 55-70, jan/abr. 2008.

JODELET, Denise. O Movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Sociedade e Estudo*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

_____. (org.) *Les représentations sociales: un domaine en expansion*. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

_____. *Représentation sociale: Phénomènes, concept et théorie*. In: MOSCOVICI, S. (org.) *Psychologie Sociale*. Paris, Presses Universitaires de France, 1990.

LIMA, Rita de Cássia Pereira; PETRENAS, Rita de Cássia. Representações sociais de professores sobre ciclos de aprendizagem e a progressão continuada. *Múltiplas Leituras*, São Paulo, v. 1, n. 1, 2008.

_____.; SICCA, Natalina; DAVID, Alessandra. Representações sociais de estudantes de pedagogia sobre o trabalho docente em sua trajetória de formação. *Educação & Linguagem*, São Paulo, v. 15, n. 25, p. 58-82, jan/jun. 2012.

LUCERA, G. Un américain à Paris. In: GREEN, J. Le langage et son double. Paris: Éditions du Seuil, 1987.

MADEIRA, Margot Campos. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: **Representações Sociais: Teoria e Prática**, Antônia Silva Paredes Moreira. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

MAHER, Teresinha de Jesus Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

_____. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MARCELINO, Marcelo. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, LAEL/PUC-SP, v. XIX, p. 1-22, 2009.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Investigando os núcleos figurativos como metáforas. *Jornada Internacional sobre Representações Sociais*. Natal, 1998.

_____. Núcleo figurativo: themata ou metáfora? *Psicologia da Educação*. São Paulo, 14/15, 1º e 2º sem., p. 105-114, 2002.

MECyT & MEC. *Programa Escolas Bilíngues de Fronteira: modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol*. Buenos Aires e Brasília: 2008.

MELMAN, Charles. *Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país*. São Paulo: Escuta. 1992.

MELO, Neide de Melo Aguiar; BATISTA, Vanderleia. Educação e representações sociais: o estado da arte da pesquisa brasileira no período de 1988 a 2008. *ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGE/ME FURB* ISSN 1809– 0354 v. 5, n. 1, p. 58-77, jan./abr. 2010.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. Educação bilíngue: uma breve discussão. *Horizontes de linguística aplicada*, Goiás, v. 9, n. 1, p.118-140, 2010.

MENEZES, Leonarda Jacinto José Maria. A problemática de aquisição de segunda língua em países multilíngues: Moçambique. *PERcursos Linguísticos*. Vitória (ES), v. 2, n. 1, p. 110-123, 2011.

MITCHELL, Rosamond; MYLES, Florence. *Second language learning theories*. London: Arnold Publishers, 1998.

MOITA-LOPES, Luis Paulo. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

_____. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L & RAMOS, R. C. G. *Reflexão e ações no ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p. 29-57.

_____. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C.; ANDREOTTI, V. (Org.). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005, p. 49- 67.

MOURA, Selma de Assis. *Educação Bilíngue no Brasil: possibilidades e desafios rumo a uma sociedade linguística e culturalmente plural*. Trabalho apresentado na VI Semana da Educação da FEUSP – 2008.

MOREIRA, Antonia Silva Paredes. *Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

MOSCOVICI, Serge. Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, v. 18, p. 211-250, 1988. Tradução Gláucia Alves Vieira.

_____. *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Renata Alves de. *Programa Escolas Bilíngues de Fronteira: das generalizações do documento às especificidades da Fronteira entre Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu*. São Carlos: UFSCar, 2012.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle Pereira. Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul. *Revista Múltiplas Leituras*. Mato Grosso do Sul, v. 2, n. 1, p. 51-63, jan/jun. 2009.

PEREIRA, Mariana Cunha. *A ponte imaginária: o trânsito interétnico na fronteira Brasil-Guiana*. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

_____. Processos migratórios na fronteira Brasil-Guiana. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 20, n. 57, p. 209 -219. mai/ago. 2006.

_____. A escola da fronteira: diversidade e cultura na fronteira Brasil – Guiana. *Revista Faculdade Educação UFG*, Goiás, v. 32, n. 2, p. 345-361, jul/dez. 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora de uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 21-46, 1998.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução Silvana Serani-Infante. 1992. In: SIGNORINI, Inês. (org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

RIZZO, Gilda; LEGEY, Eliane. *Fundamentos e Metodologia da Alfabetização*. Ed. RJ: Francisco Alves, 1990.

ROMAINE, Suzanne. 1995. *Bilingualism* (2nd ed.). Malden, MA: Blackwell, pp. 107-119.

SÁ, Celso Pereira de. As representações sociais na história recente e na atualidade da psicologia social. In: JACO-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (Org.). *História da psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau, 2007, p. 587-606.

_____. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. P. (Org.) *O conhecimento do cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SANTOS, Alessandra de Souza. *Multilinguismo em Bonfim/ RR: O ensino de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguística*. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães. *Bilinguismo e bilinguagem: O tempo passado no discurso de língua portuguesa e língua alemã*. Tese de doutorado, Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 1994.

_____. Política Linguística no Brasil e no Mercosul: o ensino de primeiras e segundas línguas em um bloco regional. In: SAVEDRA, M.; HEYE, J. (Org.) *Revista Palavra 11*. Rio de Janeiro: Editora Trapera, 2003.

SCHUTZ, Alfred. *The phenomenology of the social world*. Evanston, Il:Northwestern University Press, 1967.

SEMINO, María Josefina Israel. *Español y Portugués: desenredando las lenguas*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2007.

SILVA, Grasiela Mossmann; TRISTONI, Rejane Hauch Pinto. Diversidade Cultural e Linguística nas escolas de fronteira Brasil/Paraguai. *Projeto saber: travessias*. Cascavel: Paraná, v. 6, n. 1, 2012.

SILVA, Sidney de Souza. *Línguas em contato: cenários de bilinguismo no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

SOUZA, Maria Regina. *Formação de professores e minorias linguísticas: que pedagogos e pedagogas, para atender a que interesses ideológicos, estamos formando?* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/22_souza.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2013.

SPINK, Mary Jane Paris. O Estudo Empírico das Representações Sociais. In: SPINK, M. J. P. (Org.) *O Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*, São Paulo, Brasiliense, 1995, p. 19-45

STÜBE NETO, A. D. Sujeito e Linguagem: (des)construindo identidades. *Revista da Abralin*, v. 6, n. 1 e 2, p. 45-62, dez. 2007.

www.qedu.org.br/cidade/3143-bonfim/compare Acesso em: 1 jun. 2013.

www.portalideb.com.br/cidade/3143-bonfim/ideb?etapa=9&rede=publica – Acesso em: 11 jun. 2013.

APÊNDICE A - Questionário para professores

Prezado(a) Professor (a)

Estamos desenvolvendo uma pesquisa cujo tema é REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA INGLESA SOBRE O BILINGUISMO EM ESCOLAS DE BONFIM – FRONTEIRA BRASIL-GUIANA.

Sua participação é muito importante para nós!

Obrigada.

Janaína Moreira Pacheco de Souza

Sexo: () Feminino () Masculino
Nacionalidade: _____ Naturalidade: _____
<p>Faixa Etária:</p> <p>() menos de 20 anos () 20 a 25 anos () 26 a 35 anos</p> <p>() 36 a 45 anos () 46 a 50 anos () mais de 50 anos</p>
<p>FORMAÇÃO</p> <p>1- Ensino Médio () regular () Curso Normal – Magistério () EJA () Técnico</p> <p>Instituição: _____ Ano de conclusão: _____</p>
<p>2- Graduação em _____</p> <p>Com Habilitação em: _____</p> <p>Instituição: _____ Ano de conclusão: _____</p>
<p>3-Outra Graduação em: _____</p>

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____
4- Especialização: Em _____ Instituição _____
5- Possui mestrado e/ou doutorado? () sim () não Em _____ Instituição _____
6- Marque todas as línguas que você domina. () Português () falo () escrevo () entendo quando o outro se comunica comigo () Inglês () falo () escrevo () entendo quando o outro se comunica comigo () Espanhol () falo () escrevo () entendo quando o outro se comunica comigo () Wapichana () falo () escrevo () entendo quando o outro se comunica comigo () Ingarikó () falo () escrevo () entendo quando o outro se comunica comigo () Macuxi () falo () escrevo () entendo quando o outro se comunica comigo () Wai-Wai () falo () escrevo () entendo quando o outro se comunica comigo () Outras, especifique: _____
7- ATUAÇÃO PROFISSIONAL () Ensino Fundamental I (até o 5º ano) () Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) () Ensino Médio () Ensino Superior

8 – TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- menos de 5 anos 6 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos
 21 a 30 anos 31 a 40 anos 41 a 45 anos 46 a 50 anos
 mais de 51 anos

9- Qual(is) disciplina(s) você leciona?

10- Há quanto tempo você leciona?

11- Você leciona para alunos que não têm a Língua Portuguesa como L1?

- Sim Não

APÊNDICE B - Questionário para a unidade escolar

Estamos desenvolvendo uma pesquisa cujo tema é REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA INGLESA SOBRE O BILINGUISMO EM ESCOLAS DE BONFIM – FRONTEIRA BRASIL-GUIANA.

Sua participação é muito importante para nós!

Obrigada.

Janaína Moreira Pacheco de Souza

1-Nome da Unidade Escolar: _____
2- Responsável por responder ao questionário: _____ Função que exerce na escola: _____ Formação Profissional: _____ _____ _____
3- Clientela atendida pela escola: <input type="checkbox"/> Educação Infantil <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Completo <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> EJA
4- Quantitativo de professores que atuam no ensino de línguas: Língua Portuguesa: _____

Língua Inglesa: _____

5- Atende alunos que não falam a Língua Portuguesa?

sim não

6- Caso positivo, qual ou quais línguas os alunos dominam?

Inglês Espanhol Wapichana Ingarikó Macuxi Wai-Wai

Outras: Especifique _____

7- Atende alunos que dominam mais de um idioma? sim não

8- A escola possui Projeto Político Pedagógico?

Sim Não

APÊNDICE C - Roteiro para entrevista com professores

- 1) Eu gostaria de saber o que te levou a trabalhar nesta escola.
- 2) Como é seu trabalho aqui?
- 3) O que te vem à mente quando eu falo “bilinguismo”?
- 4) Você poderia detalhar como é o bilinguismo nesta região?
- 5) E aqui na escola? Como o bilinguismo acontece no cotidiano?
- 6) Como você entende a mescla linguística aqui no município e na escola?
- 7) O que você poderia dizer sobre a sua formação acadêmica para trabalhar nessa região de contexto bilíngue?
- 8) Você teria algo a dizer sobre a adequação do currículo de seu curso ao trabalho que exerce aqui?
- 9) Como é a sua relação em sala de aula com alunos que se comunicam em línguas diferentes?
- 10) Você observa diferenças de desempenho de alunos brasileiros e guianenses? Explique.
- 11) Você poderia comentar os pontos positivos e negativos quanto a ter alunos que falam línguas diferentes?
- 12) Como a escola recebe os alunos que não falam (dominam) português? Há algum tipo de atenção para eles?
- 13) Como você vê a vinda de tantos alunos guianenses para cá?
- 14) Como você criaria uma “escola ideal” para a especificidade linguística desse contexto?
- 15) Você teria algo para acrescentar ao que nós conversamos?

APÊNDICE D – Parecer do Conselho de Ética pela aprovação da pesquisa

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE
SÁ/ UNESA/RJ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA INGLESA SOBRE O BILINGUISMO NO ESPAÇO ESCOLAR DE BONFIM - RORAIMA

Pesquisador: Janaina Moreira Pacheco de Souza

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 28032314.2.0000.5284

Instituição Proponente: Universidade Estácio de Sá/ UNESA/RJ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 613.860

Data da Relatoria: 10/04/2014

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa (Parecer: 613233 - CAAE: 28032314.2.0000.5284), intitulado "REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA INGLESA SOBRE O BILINGUISMO NO ESPAÇO ESCOLAR DE BONFIM - RORAIMA" é da autoria de Janaina Moreira Pacheco de Souza do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá, linha de pesquisa: Representações Sociais e Práticas Educativas, sob a orientação da Professora Prof.ª Dra. Rita de Cássia Pereira Lima.

Objetivo da Pesquisa:

São objetivos da presente pesquisa:

Objetivo Primário: Compreender como se estabelece a relação multicultural e linguística entre professores e alunos dentro deste espaço escolar.

Objetivos Secundários:

- . Observar dificuldades e facilidades dos professores ao lidarem com o bilinguismo na sala de aula.
- . Compreender a interação linguística entre professores e alunos dentro da sala de aula.
- . Reconhecer o posicionamento dos professores perante a proposta pedagógica que a escola apresenta.

Endereço: Rua do Riachuelo 27, 3º andar

Bairro: Centro

CEP: 20.230-010

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3231-6139

E-mail: cep.unesa@estacio.br

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE
SÁ/ UNESA/RJ



Continuação do Parecer: 613.860

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em relação aos riscos: Não há riscos.

Quanto aos benefícios, a pesquisa propiciará um maior entendimento da realidade linguístico-cultural de Bonfim (Roraima), por meio das representações sociais que os professores têm sobre o bilinguismo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa será qualitativa, por ser este o tipo de estudo adequado para analisar realidades que envolvem relações psicossociais e culturais de grupos humanos na área da educação.

Os sujeitos da pesquisa serão professores de língua portuguesa e de língua inglesa (10 sujeitos) de uma Escola da rede pública municipal de Bonfim/RR, localizada no centro do município de Bonfim. A escolha dessa escola se deu por dois motivos: por ser uma instituição que oferece ensino fundamental e médio, incluindo EJA e por razões de logística - já que muitas escolas nesta região são consideradas de difícil acesso.

A investigação fundamentar-se-á na perspectiva da Teoria das Representações Sociais, com opção pela abordagem processual, originalmente proposta Moscovici e seguida por Jodelet. Em tal abordagem busca-se compreender como se formam as RS por meio de seus processos formadores, chamados de objetivação e ancoragem.

Com base nesta fundamentação teórico-metodológica, serão escolhidos como instrumentos de coleta de dados: a observação do contexto, análise documental, especificamente o Projeto Político Pedagógico da escola, entrevistas individuais e duas entrevistas com base em orientações de grupo focal.

Serão utilizados formulários voltados para a caracterização sócio-profissional dos professores com a intenção de obter dados sobre a formação acadêmica, profissional e cultural dos mesmos. As entrevistas serão orientadas por um roteiro básico, permitindo, assim, ao pesquisador fazer ajustes para contemplar os objetivos da pesquisa e também criar uma interação favorável entre entrevistador e entrevistado.

A Metodologia de Análise de Dados será a análise de Conteúdo, proposta por Bardin; leitura minuciosa das entrevistas semiestruturadas, transcrição dos dados, agrupamento das ideias por nível semântico, chegando a um núcleo figurativo que explique, ou tente explicar, as Representações dos professores daquele município.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo de pesquisa e o termo de consentimento seguem as recomendações das Resoluções

Endereço: Rua do Riachuelo 27, 3º andar
Bairro: Centro **CEP:** 20.230-010
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3231-6139 **E-mail:** cep.unesa@estacio.br

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE
SÁ/ UNESA/RJ



Continuação do Parecer: 613.860

CNS196/96, 251/97 e 292/99 sobre Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos.

O projeto apresentou cronograma das atividades da pesquisa.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa está estruturado de acordo com as normas de apresentação de projetos e fundamentação na literatura pertinente.

Aprovo o projeto, devendo ao final do trabalho um relatório detalhado ser encaminhado a esse CEP.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Este colegiado aprovou o projeto na reunião de 10/04/2014.

RIO DE JANEIRO, 12 de Abril de 2014

Assinador por:

Luciana de Paula Lima e Schmidt de Andrade
(Coordenador)

Endereço: Rua do Riachuelo 27, 3º andar

Bairro: Centro

CEP: 20.230-010

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3231-6139

E-mail: cep.unesa@estacio.br