

# SER PROFESSORA

*em área de fronteira bilíngue no Brasil*  
Educação inclusiva à luz da pesquisa (auto)biográfica

Janaína Moreira Pacheco de Souza



ISBN: 978-85-921998-2-1

CDL



9 788592 199821



Editorial  
LaborAt

# SER PROFESSORA

*em área de fronteira bilíngue no Brasil*  
Educação inclusiva à luz da pesquisa (auto)biográfica

Copyright © 2026 por Janaína Moreira Pacheco de Souza

© 2019 Janaína M. P. de Souza, *Ser professora em área de fronteira no Brasil : Desafios e possibilidades*, tese doutoral, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Programação visual, projeto editorial e pós-produção:

Laboratório de Linguagens e Ambientes de Aprendizagem Hipertextual - UERJ

Revisão: Paula Santos Diniz

Capa: L. A. G. Senna (2026)

Comitê editorial responsável pela avaliação do mérito da obra:

Profa. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança, Comitê ad Hoc

Profa. Dra. Annie Gomes Redig, Comitê Editorial Permanente

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Souza, Janaína Moreira Pacheco de  
Ser professora em área de fronteira bilingue no  
Brasil [livro eletrônico] : educação inclusiva à luz  
da pesquisa (auto)biográfica / Janaína Moreira  
Pacheco de Souza. -- Rio de Janeiro : Editorial  
Laborat, 2026.

PDF

Bibliografia.

ISBN 978-85-921998-2-1

1. Bilinguismo 2. Educação 3. Educação inclusiva  
4. Narrativas 5. Pesquisa educacional 6. Políticas  
educacionais I. Título.

26-355385.0

CDD-370.1175

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação bilingue 370.1175

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AO AUTOR

A comercialização desta obra é proibida

Publicado em Regime de Acesso Aberto e Gratuito, por

Editorial LaborAt

Iniciativa de Imprensa Acadêmico-Científica Aberta, Livre e Confiável



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Programa de Pós-Graduação em Educação

Rua São Francisco Xavier, 524 gr. 12037-F - 20550-900 Rio de Janeiro (RJ)

www.editoriallaborat.com.br - editoria@editoriallaborat.com.br

# SER PROFESSORA

*em área de fronteira bilíngüe no Brasil*  
Educação inclusiva à luz da pesquisa (auto)biográfica

Janaína Moreira Pacheco de Souza





## PRÓLOGO

No ano de 2008, atuando como professora de Linguística Aplicada do curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima (UERR), tive a oportunidade de conhecer o contexto escolar de Bonfim/RR, município situado na fronteira do Brasil com a Guiana Inglesa, distante 125 km da capital Boa Vista. A cada viagem a Bonfim, percebia claramente que eu estava diante de um laboratório linguístico, e isso me instigava a querer saber mais sobre o local, as pessoas, os costumes e línguas que ali eram faladas.

Durante o tempo que permaneci na UERR, me nutri de muitas informações valiosas, porém sentia a necessidade de organizá-las para melhor compreender a realidade daquele laboratório linguístico. Por isso, mesmo morando no Rio de Janeiro, distante de Roraima, me dispus durante a pesquisa de mestrado, no ano de 2014, a investigar as “*Representações sociais de professores de Língua Portuguesa e Inglesa sobre o bilinguismo em escolas no município de Bonfim/RR*”. Essa investigação, associada ao meu conhecimento empírico, contribuiu para o entendimento de algumas questões educacionais daquele cenário singular, marcado pela diversidade linguística, cultural e social.

Desde então, passei a me interessar por questões que envolvem a aprendizagem em regiões de minorias linguísticas. Bonfim foi uma primeira experiência para que eu pudesse entender que aquela realidade se replicava em outros lugares do Brasil e do mundo. No doutorado, sob a orientação do professor Doutor Luíz Antônio Gomes Senna, tive a oportunidade de ampliar meu campo de conhecimento e dividir todas as inquietações que ainda permaneciam acerca deste tema complexo, porém encantador. Foram muitos diálogos e reflexões no Grupo de Pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais (UERJ), na tentativa de compreender um pouco mais de uma realidade silenciada e inexplorada em nosso país.

Para elucidar os caminhos percorridos antes de chegar a este livro, trago, logo de início, o cenário que anuncia uma condição particular de aprendizagem, o qual foi adentrado por mim enquanto professora nos anos de 2008/2009, e depois como pesquisadora, a partir de 2014, durante o processo de doutoramento – o município de Bonfim. Em seguida, demarco esse

cenário, trazendo informações acerca da escolha de uma escola municipal, denominada pelos moradores do município como a “escola da fronteira”, locus desta pesquisa. Por fim, apresento a professora escolhida para compartilhar, através da narrativa (auto)biográfica, suas experiências, saberes e aprendizagens, enquanto educadora dessa região fronteiriça.

### Bonfim/RR: um laboratório linguístico natural

O município de Bonfim é marcado pelas questões da imigração, do contato linguístico e cultural e da inclusão escolar – principais interesses do presente estudo. A imigração na região é algo perceptível. Ela é impulsionada pelas redes de comércio e de serviços, que não exigem um alto nível de qualificação profissional. Muitos grupos migram para o município em busca de construir uma vida comum no novo espaço de habitação, criam estratégias de convivência e comunicabilidade, porém não excluem seus costumes, sua língua e suas práticas sociais.

A Figura 1, abaixo, apresenta três mapas que situam geograficamente o estado de Roraima no território brasileiro e o município de Bonfim: o primeiro (a) traz a localização do Brasil no contexto da América do Sul; o segundo, (b), marca a posição do estado de Roraima em relação às suas fronteiras; e o terceiro, (c), apresenta os municípios do estado de Roraima, com marca proposital na cidade de Bonfim, sobre a qual os olhares se voltam neste estudo. Através deles, pode-se verificar que a localização geográfica do município é um dos fortes fatores que contribui para o processo de imigração da região.

Figura 1: Localização da Cidade de Bonfim



Legenda:

- (a) - Mapa do Brasil e América do Sul;
- (b) Mapa das fronteiras do estado de Roraima;
- (c) Mapa político do estado de Roraima.

Segundo os estudos de Pereira (2006), tanto os moradores do município de Bonfim quanto as autoridades locais reconhecem que 70% da população é composta de guianenses. Santos (2012) confirma esse dado, ao apontar a convivência de falantes em pelo menos cinco dessas línguas nessa região: português, inglês, espanhol, macuxi e wapichana. Enfatiza que, no entanto, duas delas são claramente observadas em situações de uso: o português e o inglês.

O interesse em aprender essas duas línguas no município vai além das questões normalmente apresentadas em outros lugares do país. Ali, se tornar bilíngue não é um processo aditivo para que haja uma formação ampliada ou continuada, como acontece em diversas escolas de línguas. Nessa região, se tornar bilíngue é uma questão de sobrevivência e de progresso para quem migra para Bonfim.

A socialização linguística é explícita nesse espaço, o que é claramente percebido através do aspecto visual dos ambientes da cidade, demonstrando uma intrínseca relação linguística naturalizada. Moradores e visitantes do município veem com naturalidade o fato de as pessoas conviverem com as duas línguas (português-inglês) em diferentes lugares, como na igreja, no comércio e na escola. Algumas imagens coletadas durante uma breve caminhada pelas ruas da cidade servem para demonstrar a naturalidade com que os comerciantes e moradores demonstram tal fato.

Figura 2: Frequência do Inglês em Bonfim



No trânsito que se faz no sentido Guiana-Brasil, a busca de guianenses por escolas é algo perceptível, e esta se dá por vários motivos inter-relacionados: aprender uma segunda língua, conseguir emprego no Brasil, ter maior contato com a população para compreender os códigos da cultura urbana brasileira, possibilitar a migração de familiares para Bonfim em busca de melhores condições de vida, consumir casamentos interétnicos, procurar políticas públicas que ajudam familiares e vislumbrar de uma continuidade nos estudos, já que em Lethem – cidade que faz fronteira com Bonfim – este acesso é mais difícil.

A proximidade com a fronteira permite 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, pelos motivos já citados. Porém, essas escolas se deparam com situações para as quais não tiveram preparo, orientação e investimento.

Como já pontuado, a socialização linguística é explícita na cidade; no entanto, essa relação não ocorre da mesma maneira ou com a mesma intensidade dentro da escola. Neste espaço, visualizamos a dificuldade apresentada por parte do professor, do aluno brasileiro e do aluno guianense quando estes estão dentro da sala de aula (SANTOS, 2012; CUNHA, 2012). Em outros espaços, fora da sala de aula, como no pátio ou na cantina, observa-se que há uma maior “tranquilidade” em se usar as duas línguas, o que 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, que acreditam que esse processo facilita a aprendizagem de outra língua (SOUZA, 2014).

Como visto, o bilinguismo é fator considerado natural no município, porém parece haver dentro das instituições uma dificuldade em conciliar essa naturalidade e fazer com que ela seja aproveitada nas instituições de ensino, transformando-se em práticas educacionais que agreguem os valores linguísticos e culturais da população que reside naquela região de fronteira.

O isolamento, em sala de aula dos alunos que não conseguem se comunicar em português foi um fator destacado na fala de alguns professores durante a pesquisa desenvolvida naquela oportunidade (2014, p. 70): “Às vezes, alguns ficavam a manhã inteira sem ir ao banheiro e sem beber água porque não sabiam falar em português”. Pode-se dizer que esse isolamento se torna ainda maior quando o Estado não legitima esse tipo de situação dentro do município. Infelizmente, não são oferecidos às escolas dessa região subsídios para que elas tenham condições de trabalhar com a diversidade linguística.

Num primeiro momento, pode-se 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. A valorização do 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 do Sul 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.

[...] 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. Não 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”. (SOUZA, 2014, p. 71).

Associada à desvalorização do ensino de línguas está a formação acadêmica dos professores. Para eles, a prática pedagógica e a inserção no contexto de fronteira lhes dão maior capacitação para atuarem em sala de aula do que a 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! (SOUZA, 2014, p. 78).

Percebe-se que a formação acadêmica interfere ativamente no trabalho que os professores realizam nas 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 para atuarem com o ensino de línguas nessa região.

Além disso, a implantação do Projeto Escola Intercultural Bilingue de Fronteira<sup>1</sup> 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 uma das esperanças para os professores de Bonfim, pois eles acreditam que a proposta poderá contribuir para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que atenda às necessidades locais.

Portanto, verificou-se através desses apontamentos que existe em Bonfim um contexto de inclusão escolar claramente marcado pelo pluri/multilinguismo, que se dá de forma absolutamente canhestra, já que não há uma política nacional que receba essa situação; os professores, que não foram formados para ensinar a língua materna, se sentem despreparados para alfabetizar alunos de outras línguas e lidar com essa diversidade, e as instituições não oferecem na graduação uma política oficial que legitime esse aluno imigrante que é matriculado em escolas brasileiras.

## **O locus: a escola e a região de fronteira**

Na cidade de Bonfim, existe uma escola municipal considerada de pequeno porte, que atende cerca de 305 alunos no segmento do ensino fundamental I e II. Essa escola, que é lócus desta pesquisa, tem um público composto por alunos brasileiros que residem nas proximidades, indígenas (predominantemente as etnias macuxi e wapichana) e guianenses. 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 internacional Prefeito Olavo Brasil Filho (figura 3).

---

1. 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 Bilingue 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 sim, o ensino em língua estrangeira, criando um ambiente real de bilinguismo para os alunos.

Figura 3: Fotografias da ponte e do rio Tacutu



A proximidade da escola de Bonfim com a ponte que une o Brasil com a Guiana faz com que inúmeros alunos guianenses se matriculem nessa instituição. As crianças e seus familiares fazem esse trânsito de bicicleta ou a pé, tendo em vista a proximidade do bairro onde residem na Guiana e a escola. Tal proximidade faz com que a instituição seja referenciada por moradores de ambos os países como a “escola da fronteira” ou a “escola da ponte”. Entende-se, portanto, que a localização geográfica da escola brasileira também é uma das responsáveis pela imigração de tantos alunos oriundos de Lethem.

Dados indicam que 80% dos alunos matriculados nesta escola falam duas línguas e que essa aprendizagem se dá porque eles querem aprender o português para ensinar aos pais em casa. Isso ocorre, principalmente, por dois motivos: i) aprender a falar para levar conhecimento para casa, para ajudar no comércio, e ii) adquirir o Bolsa Família (SOUZA, 2014).

Acerca do trabalho realizado com alunos que chegam à escola de Bonfim sem ter como L1 o português, Souza (2014) apresenta registros que demonstram a metodologia utilizada para atender esses alunos imigrantes.

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. (p. 57).

Como a instituição não possui um projeto político pedagógico que oriente a prática docente para esse tipo de situação, a escola segue uma orientação da Secretaria Municipal de Educação. A normativa é que a série de matrícula do aluno guianense na escola bonfinense independa da idade e da escolaridade.

dade que ele se encontra no país de origem, pois, ao se matricular na escola brasileira, ele fará o primeiro ano de alfabetização e só depois desse período passará por um processo de reclassificação. Por isso, é comum observar nas turmas de alfabetização desta escola um corpo discente heterogêneo, com alunos que possuem idades, compreensão linguística e rendimentos diferenciados.

### **A escolha da professora sujeito da pesquisa**

Deparei-me com a professora que inspirou este livro, ainda durante a minha pesquisa de mestrado, quando uma gestora deu indícios de que teria uma professora na instituição que realiza um trabalho de acolhimento e alfabetização de alunos oriundos da Guiana. De imediato, apesar de ter ciência de que aquela situação a qual a professora se encontrava não era o foco central daquela pesquisa, pedi permissão para conhecê-la. O meu propósito, naquele momento, era saber um pouco mais como funcionava essa prática no cotidiano da escola. A professora, muito solícita, se prontificou, neste rápido contato, a falar sobre o trabalho realizado com aqueles alunos e respondeu a todas as dúvidas que surgiram.

A narrativa feita pela professora me conduziu a um perfil de sala de aula bem diferente do que eu estava acostumada. À medida que ela contava os detalhes, imaginava como seria isso na prática, quais seriam as dificuldades encontradas por ela, e tentava descobrir qual seria a fonte para tanta força de vontade e criatividade. Mas, infelizmente, se eu me aprofundasse nessas questões, perderia o foco do estudo a que me propus fazer naquele momento. Por isso, guardei essas impressões para um estudo posterior. Posso afirmar que deste contato surgiu o primeiro ímpeto para a realização do estudo que derivou este livro.

De acordo com os relatos da professora, 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!” (SOUZA, 2014, p. 58).

No decorrer de nossa conversa, ela comentou 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”. Disse 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. Então, resolveu iniciar uma apresentação pessoal com seus alunos e, à medida que o tempo ia passando, observava que 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 em 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, teceu elogios aos seus alunos e confirmou que aprendeu muito com eles. Sobre sua convivência, sua troca de experiência e seus desafios, ela disse:

[...] 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. (SOUZA, 2014, p. 58).

[...] 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. (*ibidem*).

Em sua reflexão final, reforça o trabalho que desenvolve com essa turma “heterogênea”, no sentido lato da palavra. Para ela, ter oportunidade de desenvolver esse trabalho foi 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 do trabalho realizado 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” (SOUZA, 2014, p. 59).

As entrevistas, o contato com a professora, as visitas em sala de aula, as histórias pessoais, os casos intrigantes e as observações feitas por mim fo-

ram de grande valia, levando-me a entender que o professor que busca pela compreensão de seu campo educacional se reveste de conhecimento e, conseqüentemente, enriquece sua prática.

Através deste contato, neste laboratório linguístico vivo que é a escola de Bonfim, surgiram outras reflexões acerca do convívio entre línguas, práticas pedagógicas, formação docente e realidade de muitas escolas instaladas nas fronteiras brasileiras. A realidade dessa escola e da professora evidenciou que é necessário refletir sobre a relação do sujeito com a língua, seja ela, materna ou nacional.

### **A tessitura da obra**

Este livro derivou da experiência ora apresentada, a qual evidenciou um quadro de investigação singular que deve ser explorado neste estudo: um contexto que não apresenta política educacional que respalde as questões linguísticas da região e uma professora que, apesar de todas as ausências que subsidiariam seu trabalho docente, demonstra ter uma postura que atende de forma inclusiva às crianças imigrantes. Portanto, essa pesquisa se justifica a partir dessas constatações, pois se acredita que conhecer um pouco mais sobre as realidades desse contexto contribuirá para que políticas linguísticas e educacionais (re)conheçam a diversidade linguística e cultural presente nas escolas que recebem alunos imigrantes.

Com base no contexto apresentado, temos por objetivo aprofundar as questões acerca de contextos educacionais que apresentam diversidade linguística e cultural, particularmente nas regiões de fronteira no Brasil. Para tanto, procurar-se-á caracterizar o espaço didático-pedagógico de um contexto escolar bilíngue em situação de diglossia e pensar, a partir de uma experiência docente, caminhos para a formação de professores que atuam nesses ambientes.

Procuramos demonstrar ao longo do livro quais são as experiências que aconteceram dentro da escola, quais os saberes que circulam no espaço de uma escola situada em região de fronteira e o que disso poderia servir de reflexão para a formação de professores em outros lugares do país.

Para trilhar esse caminho, além da investigação bibliográfica, nos apoiaremos na narrativa (auto)biográfica como modo de compreensão de um saber prático que a professora utiliza para alfabetizar alunos oriundos de fluxo migratório externo. Conhecer a vivência singular da professora é importante para pensar, através de sua experiência, caminhos possíveis tanto para a for-

mação dos professores quanto para uma política de educação bilíngue. Ou seja, a compreensão de sua história de vida nos permitirá enxergar a singularidade de sua prática docente. É interessante verificar que, nesta proposta de abordagem, não se pretendem validar as hipóteses que o pesquisador tinha ao iniciar o estudo, mas elaborá-las a partir do que se ouve, observa e compreende.

Associado à entrevista narrativa com a professora, procuramos durante a pesquisa de campo conhecer as realidades da escola através da inserção no ambiente escolar, no contato com os alunos, inspetores, diretores e coordenadores. Acredita-se que a inserção do pesquisador no universo educacional provoca uma constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento do pesquisador (MATTOS, 2011, p. 51).

A fim de percorrer o caminho da narrativa (auto)biográfica, cuja abordagem está inserida na perspectiva etnossociológica<sup>2</sup> como uma forma particular de entrevista, utilizaremos as contribuições teóricas de Bertaux (2010), Josso (2010), Marinas (2014), Bolivar (2014), Bragança (2014) e Catani (2014).

O roteiro para a realização da entrevista com a professora seguiu três caminhos: o grupo familiar, a formação e a trajetória profissional. A escolha desses caminhos fora atribuída à revisitação do áudio em 2014, os quais nos deu indícios de que haveria necessidade de conhecer a história da professora para compreender sua realidade e protagonismo profissional naquele contexto de fronteira. Depois de um tempo distante desse material, foi possível observar fatos que serviram como indícios para trilhar novos caminhos, acreditando que eles ajudariam na compreensão de muitas situações desconhecidas até aqui.

Alguns trechos abaixo, coletados desse contato com a professora em 2014, solidificaram uma correspondência com os caminhos propostos aqui neste livro:

O grupo familiar: *conhecer a origem da professora, sua língua materna e os desafios que ela encontrou quando saiu da aldeia indígena para morar na cidade de Bonfim.*

“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 nova e eu não consegui aprender a falar macuxi, mas eu gostaria muito.”

---

2. Bertaux (1980) define a perspectiva etno-sociológica das narrativas como experiências vividas que se constituem de verdadeiras jazidas de saberes que devem ser explorados em proveito do conhecimento sociográfico e sociológico.

A formação: reconhecer a proposta da Universidade diante de um contexto peculiar como o de Bonfim e perceber qual a contribuição desta para a formação da professora.

“Na faculdade, eu aprendi muita coisa. Em pedagogia eu aprendi a trabalhar jogos, mas não nessa forma que eu entrei. Porque a pedagogia trabalha muito todos os tipos de criança. E agora eu estou num projeto que está me ajudando bastante. Antes tem professores que já sabiam mas não levam para sala de aula o lúdico.”

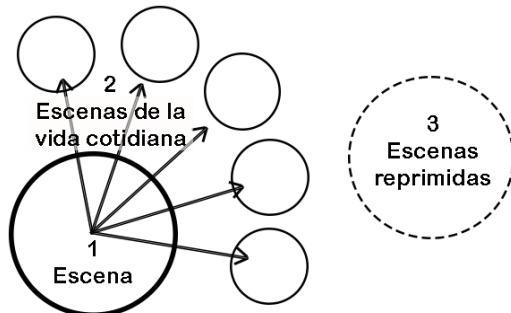
A trajetória profissional: visualizar quais os desafios enfrentados pela professora diante de uma turma que apresentava línguas, culturas e faixa etária diferenciadas poderá suscitar reflexões acerca de práticas voltadas a essa demanda.

“Quando a gente entra nessa profissão de professora, a gente sabe o que vai acontecer [...] Teve um dia que eu disse que eu não queria que eles falassem em inglês na sala, porque eu queria que eles aprendessem português. Aí um me disse: “hoje sou eu que vou dar aula para senhora, professora. Tudo o que a senhora escrever em português, a senhora fala, e eu vou explicar para senhora em língua inglesa.”

Como percurso metodológico para a compreensão e análise das questões evidenciadas neste estudo, tivemos como inspiração a associação entre a análise do conteúdo temático (BARDIN,1994) e a compreensão cênica (MARINAS 2007, 2014).

A categorização da análise de conteúdo, a qual evidencia as temáticas deste estudo, permitiu a abordagem das seguintes questões: a imigração, o bi/multilinguismo, o processo ensino-aprendizagem, a formação acadêmica/contínua, as políticas educacionais e a realidade de profissionais que atuam em escolas de fronteira. Além disso, desenvolvemos o estudo da narrativa, por meio da compreensão cênica (MARINAS, 2007, 2014), o que possibilitou um olhar particular acerca das temáticas sugeridas, através da palavra dada e escuta atenta.

Figura 4: Modelo da compreensão cênica



Fonte: Marinas, 2007.

A compreensão cênica tem como premissa “entender o relato não como uma história linear, acumulativa, mas como um repertório de cenas” (MARINAS, 2007, p. 118). Nesse sentido, esse conceito de análise desenvolvido por Marinas (2007) e Santamarina e Marinas (1994) pode ser compreendido através do modelo interpretativo descrito na figura 4.

Para ampliar a noção da compreensão cênica, Marinas (2014) explica o funcionamento das três cenas que compõem este esquema discursivo:

“[...] a primeira é a que reúne na escuta, o narrador e o entrevistador. Nela sucedem fenômenos que remetem tanto à lógica do íntimo (transferência) como a das condições sociais e discursivas (...). A cena 2 são as que formam parte da vida cotidiana de quem narra, seus posicionamentos como emissor e receptor atravessam de volta (retornam) a cena 1 na medida em que nela se atualizam. Nesse jogo entre as cenas 1 e 2 se dá o possível passo ou emergência das cenas reprimidas ou esquecidas” (2014, p. 51). (Tradução livre do Espanhol)

Dessa forma, a partir da compreensão singular que se pretende alcançar através dos relatos compreendidos nas três dimensões cênicas, delineamos os seguintes temas que nos proporcionarão compreensões das situações propostas nesta pesquisa: i) ser imigrante de sua própria língua, ii) tornar-se professora, iii) formação docente, iv) formação continuada e v) protagonismo docente.

Assim sendo, nos capítulos subsequentes, nos aprofundaremos nos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa que descreveremos adiante, pontuando, no capítulo 1, as variadas definições que o mundo científico outorga à palavra bilinguismo, com o propósito de demonstrar a complexidade de conceituar esse termo. Definiremos, ainda no interior dessa diversidade conceitual, o termo que melhor se aplica às situações sociológicas e educacionais nos espaços fronteiriços brasileiros. Ainda nesse capítulo, traçaremos um caminho que explicita o fato de que o bilinguismo em nosso país não é algo recente; todavia, políticas públicas contribuíram para que fosse construído um imaginário social que enxergasse o país como linguisticamente homogêneo. Para desmistificar esse imaginário e demonstrar que as fronteiras brasileiras são laboratórios vivos de línguas, traremos a realidade da região de Bonfim/RR.

O segundo capítulo tem o intuito de suscitar um diálogo entre as leis que regem as práticas bilíngues em nosso país e a prática pedagógica realizada nesses contextos, com a pretensão de analisar se o amparo legal referente ao bilinguismo existente no Brasil é suficiente para desmistificar a crença de um país monolíngue e criar estratégias que possibilitem políticas linguísticas para contexto de diversidade.

O terceiro capítulo tem como finalidade demonstrar como o mito do monolinguismo acabou suscitando em algumas escolas brasileiras, localizadas em regiões fronteiriças, práticas pedagógicas excludentes para alunos que não têm como L1 a língua portuguesa, o que está na contramão de propostas sobre diversidade sociolinguística que afligem o cenário mundial. Com o intuito de evidenciar essas práticas e nos fazer refletir sobre a exclusão que elas provocam, será apresentado o cenário educacional de algumas regiões. Durante o caminho a ser percorrido nesse capítulo, reforçaremos o argumento de que a escola pode ser um espaço de promoção da diversidade, mas, para isso, se faz necessário fomentar políticas linguísticas e qualificar práticas educacionais voltadas ao cenário dessas regiões.

O quarto capítulo detalha o aporte (auto)biográfico como uma abordagem teórico-metodológica que tem potencializado as pesquisas no campo da educação. Para tanto, suscitamos discussões acerca das narrativas como prática de linguagem que permite o desvelamento de enredos e silêncios omissos (MARINAS, 2014), os quais podem servir como uma ponte para ressignificar experiências docentes. A proposta neste estudo é contemplar a abordagem narrativa através da biografia educativa (DOMINICÉ, 2000, 2014) e pesquisa-formação (BRAGANÇA, 2009), a fim de marcar a indissociabilidade entre o conceito de pesquisar e formar. Ou seja, nosso intuito é aflorar a experiência de vida da professora, proporcionando-lhe um movimento reflexivo de sua trajetória enquanto educadora.

Os caminhos percorridos durante a pesquisa de campo e a análise dos dados serão apresentados no quinto capítulo. Os detalhes que envolvem a chegada a campo, o planejamento, a execução e a análise da entrevista serão apresentados a fim de que o leitor acompanhe o desenvolvimento da pesquisa. Além disso, nesse capítulo, desenvolvemos um constructo de cenas e temas acerca da narrativa da professora, os quais nos convida a refletir sobre “ser professor(a) numa área de fronteira bilíngue” a partir da própria historicidade da educadora, tendo ela a oportunidade de se ver dentro de uma pesquisa não como um “outro” a ser investigado, mas como agente reflexivo de sua prática educacional.

No último, apresentaremos o relato de um encontro realizado, durante a pesquisa de campo, na Secretaria Municipal de Educação de Bonfim. Naquele momento, procurou-se discutir com um dos responsáveis pela gestão educacional de Bonfim um assunto que ainda se encontra silenciado nas políticas públicas educacionais do município, que diz respeito à inexistência de ações voltadas à formação continuada de educadores da rede municipal, a fim de que eles consigam explorar essa diversidade e transformá-la em práticas educacionais.

Por fim, ressalto que este livro apresenta contribuições ao diálogo com três questões de ineteresse imediato para os estudos da educação brasileira. De um lado, a realidade educacional complexa nas regiões de fronteira bilíngue ao longo de todo o território nacional, objeto ainda pouco explorado na formação inicial dos professores. De outro, a força da mulher educadora brasileira, cuja voz anuncia uma narrativa de vida, civil e profissional, demonstra a própria natureza e o sentido do educar ao acolher o outro, fazendo-se, assim, expressão viva da educação inclusiva. E, por fim, ao longo de todos os capítulos, um percurso metodológico cuja análise global nos permite acompanhar o processo da pesquisa acadêmica na formação docente, desde seus aportes teóricos, aos insumos de coleta e análise de extratos de investigação.

## Lista de ilustrações e quadros

- Figura 1 – Localização da cidade de Bonfim, 6
- Figura 2 - Frequência do Inglês em Bonfim, 7
- Figura 3 - Fotografias da ponte e do Rio Tacutu, 11
- Figura 4 - Modelo da compreensão cênica segundo Marinas, 16
- Figura 5 - Fronteiras do Brasil, 67
- Figura 6 - As faces da fronteira, 88
- Figura 7 - Ações educativas, 89
- Figura 8 - Ancoragem temática da entrevista, 124
- Figura 9 - Imagem de jogos pedagógicos construídos pela professora, 154
- Figura 10 - Imagem da geladeira utilizada no projeto “*fome de ler*”, 155
- Figura 11 - Tópicos de interlocução para a ancoragem da narrativa, 157

•

- Quadro 1 - Época de aquisição e tipos de bilinguismo, 33
- Quadro 2 - Contatos linguísticos registrados em Bonfim, 46
- Quadro 3 - Línguas cooficializadas no Brasil por município, 69
- Quadro 4 - Cenas, temas e frases-núcleo, 130

## Sumário

- Prólogo, 5

### Parte I

- 1. Bilinguismo e aspectos afins, 27**
  - Bilinguismo e bilingualidade, 32
  - Diglossia e interlíngua, 35
  - O bilinguismo no Brasil, 38
  - O bilinguismo e as línguas em contato na região de Bonfim, 45
- 2. O bilinguismo na legislação brasileira, 51**
  - Breve histórico do contexto educacional de imigrantes no Brasil, 53
  - A educação como um direito humano fundamental, 56
  - A diversidade linguística brasileira, 61
  - A legislação brasileira referente ao bilinguismo, 64
- 3. Escolarização em contexto de bilinguismo no Brasil, 71**
  - Panorama da oferta de línguas no cenário educacional, 73
  - O mito do monolinguismo na educação brasileira, 77
  - A promoção da diversidade linguística no contexto educacional, 79
  - A escola como promotora da diversidade linguística, 81
  - O cenário educacional das regiões de fronteira, 82
  - A realidade sobre a aprendizagem de minorias nas escolas da fronteira Brasil/Paraguai, 83
  - A experiência em Ponta-Porã/MS, 87
  - O bilinguismo nas escolas de Bonfim/RR, 90

### Parte II

- 4. A narrativa (auto)biográfica como abordagem de pesquisa, 101**
  - A potencialidade das narrativas como prática da linguagem, 103
  - Conhecer-se através das narrativas, 106
  - As narrativas como movimento de formação e produção do conhecimento, 109

O balseiro e a barca, 113

O lugar do pesquisador nas narrativas autobiográficas, 115

## **5. A professora e sua narrativa, 119**

A experiência metodológica, 121

Utilização da narrativa imagética como fonte inicial para a realização da entrevista, 123

A ancoragem temática, 124

Transcrições e análise de dados, 126

O constructo de cenas e temas, 128

Cena 1 - O contexto do encontro, 130

A chegada à escola, 131

O descortinamento da personagem, 132

Cena 2 - Imagens do cotidiano no tríplice presente, 135

1º Tema - Ser imigrante de sua própria língua, 136

2º Tema - Tornar-se professora, 139

3º Tema - Formação docente, 142

4º Tema - Formação continuada, 147

5º Tema - Protagonismo docente, 152

Cena 3 - Imagens implícitas e reflexões, 157

## **6. Quem sabe da próxima vez, 161**

Considerações finais, 165

- Referências, 171
- Sobre a autora, 179
- Nota do editor, 181

*A voz de minha filha  
recolhe todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.  
A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.  
O ontem – o hoje – o agora.  
Na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
o eco da vida-liberdade.*

•

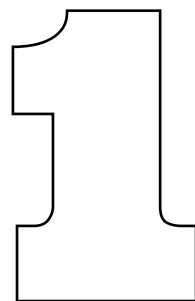
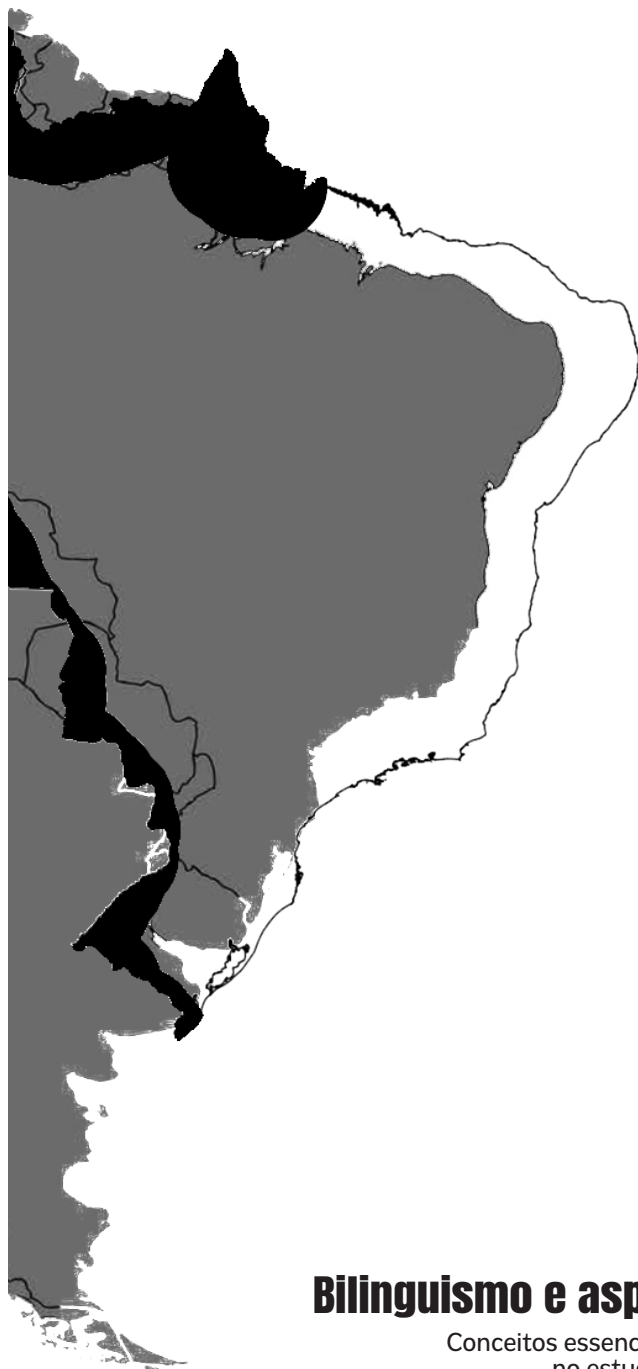
Conceição Evaristo



**Parte**







## **Bilinguismo e aspectos afins**

Conceitos essenciais e sua aplicação  
no estudo da Educação em  
área de fronteira bilingue



# 1

## Bilinguismo e aspectos afins

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 envolvem. Diante das mais variadas definições acerca do bilinguismo, cabe, inicialmente, elucidarmos reflexões que Bloomfield (1933), Grosjean (1982), Halliday (1984), Hamers e Blanc (2000) e Baker (2001) fizeram sobre o termo. Essas reflexões são de fundamental importância para o campo da linguagem, devido à dificuldade de conceituação de um termo que se encontra vivo no linguajar humano.

Os estudos de Grosjean (1982) e Baker (2001) apontam que os sujeitos bilíngues se caracterizam pelo fato de interagirem com o mundo ao seu redor em duas ou mais línguas. Os autores enfatizam 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 eles, deve-se evitar uma classificação pura e simples do termo, já que o bilíngue pode possuir pelo menos uma dessas habilidades em diferenciados graus de desenvolvimento. 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, ou seja, as quatro habilidades podem não ser utilizadas de maneira exata.

Baker (2001) assinala que há ainda a possibilidade de existirem subescalas e dimensões diferenciadas das quatro habilidades apontadas: a pronúncia, a extensão do vocabulário, a exatidão gramatical, a capacidade de transmitir significados em diferentes situações e as variações de estilo. Assinala, ainda, que essas divisões cada vez mais microscópicas surgem para que tentemos fugir de uma categorização simplista do conceito de sujeito bilíngue, já que elas podem surgir a partir de um juízo de valor. Ele sinaliza que essa categorização poderá ocorrer dependendo da finalidade; por exemplo, em momentos em que se quer incluir ou excluir as minorias linguísticas.

Para Maher (2007), a definição do bilinguismo afiige a academia há tempos e 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, 2000).

O sujeito bilíngue é aquele que funciona em duas línguas em todos os domínios, sem apresentar interferência de uma língua na outra. [Halliday *et al. 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 configura um contexto bilíngue.

Segundo Melman (1992), a prevalência do 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 as invasões, as migrações e as organizações da política dos Estados. Nesses tipos de bilinguismo, o inconsciente não oferece resistência à mistura das línguas.

Sobre as dimensões do bilinguismo, Valdés e Figueroa (1994) sugerem que o grau de bilinguismo dos sujeitos seja classificado por idade, capacidade, saldo de línguas, desenvolvimento e contextos em que cada língua é adquirida ou usada (processo circunstancial ou eletivo).

No presente estudo, daremos ênfase ao contexto utilizado para o uso da língua, pois o que nos interessa discutir, prioritariamente, é o bilinguismo como processo circunstancial, ou seja, aquele ligado a um grupo de indivíduos que chegam ao nosso país em condições diversas e que precisa tornar-se bilíngue para viver socialmente, atender a exigências educacionais e ascender.

Baker (2001) alarga essa concepção de bilinguismo e atenta para o perigo de se olhar para o sujeito bilíngue com uma visão fracionada de dois monolíngues em uma só pessoa. Segundo ele, essa é uma visão míope e injusta porque sujeitos bilíngues podem utilizar suas duas línguas em situações diferentes e com pessoas diferentes; portan-

to, a força do idioma poderá variar nos diferentes contextos de uso. Como exemplo, cita a realidade dos EUA e do Norte da Europa, levando-nos a refletir sobre como esse tipo de atitude corrobora para que o bilinguismo seja visto como fato normal e não exceção. Nos Estados Unidos, as crianças de famílias de imigrantes ou de famílias oriundas de minorias linguísticas são muitas vezes classificadas pelo governo como proficiência limitada em inglês (LEP). No norte da Europa, bilíngues que apresentam falta de proficiência são descritos como “semilíngues”.

Esses exemplos nos mostram a necessidade de se ter uma visão holística do bilinguismo, vendo-o como um todo integrado e evitando posições comparativas que se fazem em torno da proficiência da língua de um sujeito monolíngue e de um bilíngue. A proficiência nos diferentes domínios é esperada, tendo em vista que ela pode variar de acordo com os fins e ambientes: alguns são competentes no contexto familiar, outros no contexto escolar ou religioso. O que não se deve esperar é uma categorização simplista e comparações que gerem atitudes depreciativas em torno de pessoas que integram esses grupos.

Para Baker (2001), essas comparações fazem pouco sentido, pois buscam demonstrar, através do lápis e do papel, uma estimativa da linguagem cotidiana. Ressalta, ainda, que esses testes funcionam analogamente à medição da arte de Michelangelo, ou seja, na linguística, é o mesmo que reduzir a competência da língua dos sujeitos analisados.

Já Gosjean (1994) salienta que esses testes de proficiência não deveriam ser pautados em testes de linguagem tradicionais, pois eles buscam resultados baseados na forma e correção da língua e não na totalidade do uso da mesma. A comunicação não se sustenta somente a partir da estrutura da linguagem, mas também sobre as circunstâncias em que ela se dá. Por isso, testes padronizados não medem o padrão discursivo de pessoas que têm diferentes culturas; eles refletem expectativas sociais de alguns grupos que controlam algumas instituições.

Tendo em vista as diferentes concepções do bilinguismo, é viável destacar que, neste estudo, iremos utilizar o conceito do termo defendido por Senna (1991, p. 42), o qual designa “a capacidade de emprego alternado de diferentes línguas naturais, estrategicamente planejado pelo falante segundo o momento social em que se dá o ato da fala”.

Assim, entendemos que o indivíduo é usuário de mais de uma língua, não necessitando ter a mesma frequência, competência ou intensidade. Abordaremos principalmente o cenário educacional onde existem alunos de minorias linguísticas de diferentes contextos culturais e linguísticos e em que

a aprendizagem da língua portuguesa pode ter se dado por meio da família, do contato com indivíduos de um mesmo país ou de outro, ou pelo estudo.

## **Bilinguismo e bilingualidade**

Como visto no tópico anterior, a prática bilíngue se concretiza quando, num determinado espaço social, um indivíduo faz uso de duas línguas, não necessariamente com a mesma frequência, competência ou intensidade. Ou seja, o bilinguismo se constitui por individualidades, visto que é necessário “considerar a condição particular de indivíduos bilíngues de forma dinâmica, uma vez que ela se modifica na trajetória de vida dos indivíduos e assume contornos em relação ao domínio e à variação de uso de ambas as línguas” (SAVEDRA, 2009, p. 128).

Segundo Savedra (2009), a produção discursiva de um indivíduo bilíngue é constituída de vários estágios de bilingualidade. Ela conceitua o termo bilingualidade como “diferentes estágios de bilinguismo, pelos quais os indivíduos, portadores de condições bilíngues, passam na sua trajetória de vida” (ibidem, p. 128). Esses estágios são vistos como processos dinâmicos, já que podem variar dependendo da época e situações vivenciadas pelo sujeito.

Para Souza (2014), a escola é um local considerado como um agente motivador para o exercício da bilingualidade. Os estágios de bilingualidade são evidenciados, neste espaço, através do convívio de alunos nativos e imigrantes, conforme pode-se observar na situação descrita abaixo:

[...] 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 o português. Ele aprendeu muito rápido (SOUZA, 2014, p. 72).

Ainda dentro dessa perspectiva, Savedra (2009) identifica as situações de bilinguismo através de dois vieses: o contexto de aquisição da língua e o uso funcional variado. No que se refere ao contexto de aquisição, ela demonstra que a condição bilíngue de um sujeito pode se dar por diferentes formas:

i) se a língua é adquirida ao mesmo tempo que a outra, sendo ambas consideradas como L1 (L1a + L1b); ii) se uma língua é adquirida posteriormente à outra, antes de

a primeira ter sido maturacionada (L1 + L2); iii) se uma língua é adquirida posteriormente à outra, depois de a primeira ter sido maturacionada (LM + LE) ou (LM + LA)” (p. 129).

Para ilustrar essa proposta acerca do contexto de aquisição de duas línguas, tendo em vista a idade do sujeito e a maturidade linguística, apresenta o quadro abaixo, o qual demonstra as dimensões de bilinguagem:

Quadro 1: Época de aquisição e tipos de bilinguismo

Época de aquisição	Tipo de bilinguismo
Infância	L1ab ou L1+L2
Adolescência	L1+L2 ou lm+le
Adulto	lm + le

Fonte: Savedra, 2009, p.129.

É importante salientar, que num contexto de fronteira, como o trazido aqui, há diferentes tipos e modos de aquisição de uma segunda língua, diferentes graus de bilinguagem e, conseqüentemente, diferentes formas de bilinguismo.

Na escola de ensino fundamental de Bonfim/RR, lócus desta pesquisa, foi possível observar as variadas dimensões de bilinguagem por diferentes circunstâncias. Naquele espaço, há crianças e adolescentes ingleses, cuja idade escolar varia entre 6 a 17 anos, os quais apresentam interação linguística de maneira diferenciada por várias questões: serem filhos de pais que possuem a mesma língua materna (LM), serem filhos de pais cuja língua materna se diferencia (um deles tem como LM o inglês e, o outro, o português), estarem inseridos (ou não) em uma turma cuja professora estimula a prática bilíngüe, e o próprio fator psicológico da criança de se sentir à vontade em utilizar ambas as línguas (SOUZA, 2014).

Outra situação que corrobora para a oscilação das dimensões de bilinguagem é o momento em que se dá o acesso da criança/adolescente à escola, tendo em vista que, no contexto estudado nesta pesquisa, a imigração é contínua, fazendo com que, a qualquer momento, o aluno seja matriculado na

escola e inicie um efetivo contato com outros alunos, professores e funcionários falantes do português e, em alguns casos, falantes do inglês – já que há nessa escola vários funcionários nativos da Guiana. Além disso, há de se destacar que a ausência de estímulo linguístico de ambas as línguas em outros ambientes comunicativos extraescolares é um fator adjacente a essa questão. Portanto, como afirma Savedra (2009), “a oscilação do uso das línguas não é estável, imutável (...) pois, essa alternância de uso sofre modificações também em decorrência de fatores sociais e comportamentais” (2009, p. 131).

A bilingüidade de adição, proposta por Lambert *et al.* (1998) e sustentada por Savedra (2009), é uma forma de aquisição bilíngue que deveria ser respeitada pela escola, pois leva à valorização de ambas as línguas e culturas. Essa valorização será benéfica para a criança, pois influenciará o nível de proficiência e o próprio desenvolvimento cognitivo.

Acerca da compreensão do processo de bilingüidade na escola, a fim de que haja uma reflexão sobre o ensino de línguas e a manutenção de um bilingüismo aditivo, os quais contribuirão para maturidade linguística do aluno, Viscardi (2010) declara que

[a] língua tem papel fundamental na estruturação deste novo paradigma de pensamento, e a educação bilíngue, ao mesmo tempo em que expressa esta realidade, promove este diálogo, não apenas por ter em sua instrução uma língua franca, mas principalmente por permitir que as crianças e adolescentes convivam, em suas experiências diárias na escola com o particular e o universal, com a língua e cultura maternas e a estrangeira, com o semelhante e o diferente (p. 63).

Destaca, também, que, caso não haja por parte das instituições práticas pedagógicas voltadas à implementação de um bilingüismo aditivo, corre-se o risco de que o desenvolvimento da bilingüidade resulte em dificuldades de aprendizagem e de integração ao meio social, por parte do aluno. Nesse sentido, observa-se a importância do papel da escola em regiões de fronteira onde o bilingüismo é uma prática naturalizada, pois, como salienta Mello (2011, p. 148), “a escola pode funcionar como um catalizador de forças para a manutenção do bilingüismo na sociedade, minimizando o conflito diglósico por meio do redimensionamento do valor simbólico da língua minorizada em relação à dominante”.

Portanto, propiciar um ambiente educativo onde prevaleça a comunicação é uma forma de estimular e fortalecer as diversas bilingüidades existentes em sala de aula. “Esse respeito à bilingüidade pode levar também a um respeito humano mútuo, já que estimula o respeito às

diversidades culturais, sociais e políticas que estão relacionadas a cada repertório linguístico.” (SALGADO; DIAS, 2010, p. 50).

## Diglossia e interlíngua

É comum acontecer em comunidades como a referida neste estudo, em que há um convívio de falantes de línguas diferentes e onde se busca o aprendizado pela segunda língua, o surgimento da diglossia e da interlíngua.

Ferguson (1972[1959]) e Fishman (1967) traçam um percurso crítico sobre o conceito de diglossia. O sociolinguista norte-americano Charles Ferguson conceituou diglossia como sendo:

[...] uma situação linguística relativamente estável em que, além dos dialetos primários da língua (que podem incluir um padrão ou padrões regionais), há uma variedade sobreposta, muito divergente, altamente codificada, veículo de uma grande e respeitada parcela da literatura escrita, quer de um período anterior quer de outra comunidade de fala, e que é aprendida essencialmente pela educação formal e usada para a maioria dos propósitos escritos e formais, mas não é usada por nenhum segmento da comunidade para a conversação ordinária (FERGUSON, 1972 [1959], p. 244-245, tradução nossa).

Fishman (1967) sinaliza uma diferença fundamental entre bilinguismo e diglossia. Para ele, o bilinguismo é essencialmente uma caracterização do comportamento linguístico individual, enquanto a diglossia é uma caracterização da organização linguística em nível sociocultural.

Podemos situar o contexto bilíngue e diglósico da fronteira do Mato Grosso do Sul, em que os falantes oriundos do Paraguai têm como L1 o espanhol e o guarani, como exemplo de um contexto de bilinguismo com diglossia. Essa situação se encaixa na perspectiva de Fishman (1967), em que o espanhol desempenha o papel de uma variedade alta e o guarani, o de uma variedade baixa. Já os exemplos de bilinguismo sem diglossia são todos os casos em que uma população imigrante mantém o uso da sua língua vernácula em certo lugar, mas o conjunto da população desse lugar não precisa nem aprender, nem a usá-la.

Partindo dos conceitos apresentados por Ferguson e Fishman (1967), é possível perceber que a coexistência harmoniosa ou estável de duas línguas em um mesmo contexto social não é norma, pois sempre haverá uma hierarquização das línguas em contato. Esse fato é relevante em nosso estudo,

porque demonstra a hierarquização que os sujeitos têm sobre suas línguas nos contextos que as cercam, o que pode simbolizar alguns valores sociais.

Segundo Senna (2001), em comunidades bilíngues onde a diglossia não se manifesta de forma acentuada, há certa tendência a se incorporarem as interferências na formação de um dialeto comum. Porém, em situações em que há acentuação da diglossia, costumam ocorrer flutuações nas diferentes formas de interferências observáveis, tais como:

- i) interferências essencialmente temporárias, que tendem a desaparecer conforme o falante bilíngue incorpore o sistema e os valores culturais a que a língua está exposta; ii) interferências essencialmente perenes, derivadas de registros psicológicos da língua materna não facilmente controláveis pelo falante (p. 43).

Acerca da existência de diglossias em comunidades de fronteira em que coexistem línguas cujas finalidades funcionais são diferentes, Kremnitz (1991, p. 69) afirma que “toda situação diglósica contém elementos de desigualdade e, conseqüentemente, elementos de conflito. O potencial de conflito está ligado inextrincavelmente à desigualdade de empregos”. Pode-se observar, portanto, que a possibilidade de não existir diglossia seria apenas uma impressão, pois nesses contextos existem uma hierarquização em nível social que acaba gerando o conflito linguístico.

No cerne dessa situação de conflito diglósico, podemos incluir a questão das línguas indígenas. Segundo Braggio (2011, p. 95), a migração da população indígena para as cidades intensificou esse processo.

No Brasil, de uma população indígena total estimada em 350.000, o número de pessoas indígenas vivendo nas cidades já passa de 100.000. Na cidade, a situação de diglossia entre as línguas indígenas e a língua portuguesa é visível, seja na modalidade oral, e, mais contundentemente, na escrita.

Essa situação gera um conflito que pode findar em deslocamento ou perda da língua nativa, tendo em vista que muitos passam a frequentar escolas que só utilizam a língua dominante como forma de comunicação e instrução. Braggio (2011, p. 96) faz referência a esse tipo de situação e sinaliza seus riscos.

Esse tipo de diglossia pode levar – e que a profecia não se auto-realize – ao deslocamento e à perda da língua nativa, confinada ao futuro aos museus e laboratórios de bancos de dados de línguas indígenas, na medida em que a língua dominante, por si só, seja vista e sentida como a porta de entrada para um mundo mais feliz. Ou, em uma perspectiva menos infeliz, a continuidade da língua nativa na sua modalidade oral, mas, como afirmamos anteriormente, possivelmente contaminada pela língua oficial.

O termo “interlíngua” foi criado pelo linguista americano Larry Selinker (1972) 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. 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.

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.

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 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.

É tendência nas regiões de fronteira fomentar cada vez mais o bilinguismo e o surgimento de diglossias e interlínguas, pois o dinamismo linguístico e o surgimento de relações interpessoais estão cada dia mais evidentes, fazendo com que a interação cultural e linguística dessa população ocorra com cada vez mais frequência 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.

Como vimos, há uma multiplicidade conceitual em torno do termo bilinguismo, o que acaba acarretando a existência de diferentes conceitos para a educação bilíngue. Mackey (1972) contribui para essa discussão quando destaca que

[e]scolas no Reino Unido nas quais metade das matérias escolares é ensinada em inglês são denominadas escolas bilíngues. Escolas no Canadá em que todas as matérias são ensinadas em inglês para crianças franco-canadenses são denominadas bilíngues. Escolas na União Soviética em que todas as matérias exceto o Russo são ensinadas em inglês são escolas bilíngues, assim como escolas nas quais algumas matérias são ensinadas em georgiano e o restante em russo. Escolas nos Estados Unidos nas quais o inglês é ensinado como segunda língua são chamadas escolas bilíngues, assim como escolas paroquiais e até mesmo escolas étnicas de final de semana... [Consequentemente] o conceito de escola bilíngue tem sido utilizado sem qualificação para cobrir tamanha variedade de usos de duas línguas na educação (MACKEY, 1972, *apud* GROSJEAN, F. 1982, p. 213).

Cabe elucidar que o estudo em torno do bilinguismo e da educação bilíngue não são recentes, todavia poucas são as pesquisas, aqui no Brasil, que ultrapassam questões conceituais e evidenciam situações sociológicas e educacionais dos espaços fronteiriços. Conforme cita Mello (2010, p. 119), é necessário superar as discussões acerca do significado de educação bilíngue para “[...] investigar como e por que os programas bilíngues funcionam da maneira como são num determinado contexto sócio-histórico”.

É nesse sentido que a presente pesquisa tem a pretensão de pensar sobre o ensino da língua portuguesa como instrumento sociocultural, educacional e inclusivo destinado àqueles que não a têm como L1.

## **O bilinguismo no Brasil**

Historicamente, a nossa sociedade é marcada pelos esforços de criar uma equivocada imagem da unidade linguística nacional brasileira; por isso, é interessante refletirmos inicialmente sobre a origem e as mudanças da política linguística que cerca a realidade de nosso país.

A história do Brasil revela o entrecruzamento de diversos povos, gerando uma identidade pluriétnica na formação da sociedade brasileira. Desde o descobrimento do Brasil até os dias de hoje, sempre tive

mos um multilinguismo estabelecido no território nacional, marcado inicialmente pelas diversas línguas indígenas que aqui eram faladas e, posteriormente, pelo processo de colonização portuguesa e campanhas migratórias desenvolvidas pelo governo brasileiro (FERRAZ, 2007).

Segundo Dornelles (2011), três atos marcaram historicamente a política de homogeneização linguística no Brasil: o Diretório dos Índios (século XVIII); a campanha de nacionalização do ensino do Governo Vargas (década de 1940), e o projeto de Lei contra os estrangeirismos (final da década de 1990).

A história nos mostra que a relação entre as comunidades indígenas e os colonizadores, desde o período colonial, sempre aconteceu de maneira embatida, o que constituiu num extermínio de muitas línguas. Segundo Rodrigues (1993), o Brasil no final do século XV, apresentava uma estimativa de 1.175 línguas indígenas, e delas apenas 180 conseguiram sobreviver. Essa perda linguística foi decorrente da política portuguesa que forçou o desaparecimento dessas línguas com o propósito de realizar políticas de integração em nosso país.

A redução de 1200 para 180 línguas indígenas nos últimos 500 anos foi o efeito de um processo colonizador extremamente violento e continuado, o qual ainda perdura, não tendo sido interrompido nem com a independência política do país no início do século XIX, nem com a instauração do regime republicano no final desse mesmo século, nem ainda com a promulgação da “Constituição Cidadã” de 1988. Embora esta tenha sido a primeira carta magna a reconhecer direitos fundamentais dos povos indígenas, inclusive direitos linguísticos, as relações entre a sociedade majoritária e as minorias indígenas pouco mudou (RODRIGUES, 1993, p. 100).

Uma das maneiras de consolidar essa assimilação deu-se através do ensino da língua portuguesa. Assim, uma primeira providência era implantar escolas nos territórios indígenas, para que a comunidade assimilasse a língua portuguesa. Porém, quando não era possível “assimilar pacificamente, exterminavam-se os povos e com eles suas línguas” (FRANCESCHINI, 2011, p. 38).

Um dos primeiros esforços de planificação linguística<sup>5</sup> de que se tem

---

4 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.

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.

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.

Essa situação da perda linguística se consolida ainda mais nos dias de hoje, quando grupos migram para regiões em que ocorre o contato entre indígenas e não-indígenas. Nessas localidades, “é possível observar um maior preconceito à própria língua, e os indígenas assimilam esse preconceito.” (FRANCESCHINI, 2011, p. 46). Assim, o processo se amplia, pois o preconceito faz com que as famílias deixem de usar sua própria língua e, conseqüentemente, passam a não a transmitir aos filhos em prol do uso da língua dominante.

Oliveira (2009) aponta através de estudos que, além dos índios, outros grupos foram vítimas da política de planificação linguística dos Estados lusitano e brasileiro. Segundo ele, o regime ditatorial instaurado por Getúlio Vargas, no período de 1937 a 1945, deixou sua contribuição quando instituiu o processo de nacionalização do ensino, reprimindo as línguas de imigração, em especial aquelas da região colonial de Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

O Estado Português e, depois da independência, o Estado Brasileiro, tiveram por política, durante quase toda a história, impor o português como a única língua legítima [...] A política linguística do estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato de línguas) através de deslocamento linguístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa. A história linguística do Brasil poderia ser contada pela sequência de políticas linguísticas homogeneizadoras e repressivas e pelos resultados que alcançaram (2009, p. 1-2).

Moura (2008), Oliveira (2009), Dornelles (2011) e Santos (2012) afirmam que, para construir essa visão de brasilidade, ocorreram diversas intervenções governamentais e sociais sobre as línguas e indicam que há registros dessa política intervencionista que instituiu o português como única língua oficial ao mesmo tempo em que se esforça por apagar as línguas minoritárias.

Os autores citam que a “política do silêncio”, ou seja, o uso exclusivo do português como língua de instrução em escolas públicas de alguns estados do Brasil, que tinham um número relevante de imigrantes, foi uma das estratégias de inviabilizar o processo de bilinguismo. Esse fato foi primordial para promover a política linguística que visava manter o status da língua portuguesa no período de 1937 a 1945, durante o Estado Novo. Populações cuja primeira língua não era o português, acabaram perdendo sua forma escrita e seu prestígio, passando seus falantes a usá-la apenas oralmente e, por conseguinte, perdendo-a.

Quando os alemães chegaram ao Brasil, estabeleceram um modelo escolar em suas colônias com o objetivo de proteger a língua e a cultura de sua comunidade. Para isso, promoveram encontros de estudo, atualização dos professores e investiram principalmente na produção de material didático adequado aos objetivos de suas escolas. Porém, o processo de nacionalização do ensino no Brasil não permitiu que essas ações tivessem continuidade porque viam nelas “um indício seguro de resistência local antibrasileira” (KREUTZ, 2005, 2010). Tendo em vista esse contexto, governantes passaram a tomar várias medidas, como, por exemplo, o Art. 1º do Decreto-Lei nº 1545, de 25 de agosto de 1939, que principia uma dessas medidas, dispondo sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros: “Essa adaptação far-se-á pelo ensino e pelo uso da língua nacional, pelo cultivo da história do Brasil, pela incorporação em associações de caráter patriótico e por todos os meios que possam contribuir para a formação de uma consciência comum”. Adiante, o Art. 4º deste mesmo decreto faz referência a várias incumbências do Ministério da Educação e Saúde, dentre as quais destacam-se: Promover a criação de escolas confiadas a professores capazes de servir os fins da lei; Orientar o preparo e recrutamento de professores para atuarem nas colônias; Instituir bibliotecas de interesse nacional e promover comemorações cívicas; Exercer vigilância sobre o ensino de línguas e da história e geografia do Brasil. É notório que essas ações serviram a propósitos ideológicos. Essas intervenções gerariam uma ilusão de um país unificado, buscando evidenciar que o Brasil é culturalmente homogêneo e possui uma identidade única.

Segundo Luna (2000) e Kreutz (2010), essas implementações legais causaram transtornos de aprendizagem para os imigrantes,

afastamento de milhares de crianças da educação formal e descontentamento de professores que atuavam na região.

Kreutz (2010) faz referência ao *Jornal do Professor Católico*, um meio de comunicação da época que divulgava os problemas enfrentados pela escola pública. Dentre os problemas, enfatiza-se a questão da língua como a responsável pela baixa aprendizagem dos alunos. Também indica que nesses núcleos rurais étnicos havia muitas desistências de professores, o que ocasionava trocas e remanejamentos constantes.

Se os promotores das políticas de nacionalização tiveram a pretensão de promover, através dessas imposições, uma integração entre os imigrantes dessas colônias alemãs e a escola desenhada pelo Estado, não conseguiram.

O processo de nacionalização foi conduzido numa perspectiva de muita imposição, com quase nenhum diálogo pelo Secretário de Educação Sr. Coelho de Souza e pelo Chefe de Polícia Major Aurélio da Silva Py, ocasionando um ambiente antipedagógico que refletia negativamente a qualidade do ensino e da aprendizagem de toda uma geração. Com o afastamento dos professores, com a destruição do material didático e com a proibição da língua alemã, a escola se tomou estranha para o aluno da imigração, seja pela língua, seja pelo método de ensino (KREUTZ, 2010, p. 12).

Luna (2000) adverte para o fato de que a imagem da escola pública, naquele momento, mostrava-se abalada. A falta de professores qualificados para trabalhar com essas crianças, a inexistência de aparato didático-pedagógico e salários pouco atrativos faziam com que o aprendizado do português se tornasse “quase uma impossibilidade para crianças imigrantes” (p. 43). Diante desse quadro, muitas escolas permaneceram fechadas, o que implicou o afastamento de muitas crianças da escola.

A partir de 1938, alguns decretos foram criados pelo Ministério da Educação cuja finalidade era erradicar qualquer tentativa que a escola pudesse vir a ter com o ensino de outra língua.

O Decreto-Lei nº 868 de 18 de novembro de 1938 criou, no Ministério da Educação, a Comissão Nacional do Ensino primário. Essa tinha como um dos seus objetivos a definição de ações de nacionalização integral do ensino primário de todos os núcleos de população de origem estrangeira.

O Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938, por sua vez, normatizou o livro didático, proibindo o uso do ensino primário de publicações não escritas em língua portuguesa.

Finalmente, o Decreto-Lei nº 3.580 de 3 de setembro de 1941 ratificou o disposto no decreto acima, enfatizando a proibição de importação de livros didáticos para o uso no ensino primário, bem como a

produção, no Brasil, de livros escritos total ou parcialmente em língua estrangeira. A proibição compreendia também jornais, periódicos, revistas de igreja, almanaques, literatura devocional e até traduções de clássicos da literatura portuguesa e brasileira (LUNA, 2000, p. 52).

Esses decretos vieram para contribuir para o afastamento de um “Problema inquietante: Brasileiros que não falam a nossa língua” - manchete do Jornal O ESTADO, de 22 de janeiro de 1938 (ibidem, p. 53). Todavia, é interessante notar a visão tendenciosa que os governantes tiveram da situação ao proporem a criação de decretos que combatessem a prática de inserção de uma outra língua que não fosse a língua portuguesa já nos anos iniciais de escolarização. A consciência do sucesso da aprendizagem da língua portuguesa, juntamente com a inserção de uma outra cultura e valores, já nos primeiros anos escolares, provavelmente seria uma garantia de um ideal de nacionalismo apregoado pelo governo da época.

E esse ideal reverberava no convívio familiar, pois o sucesso da aprendizagem da língua portuguesa confundia-se com o afastamento das raízes linguísticas e culturais de famílias imigrantes que moravam no Brasil, como exemplificado no fragmento abaixo.

[...] O Sr. Geitzhauer, que havia retirado suas filhas do colégio Santos Anjos, visitado por essa inspetoria que lhe pediu explicações sobre os motivos que o levaram a tal ação, respondeu-me: minhas filhas não querem mais falar o alemão, só o português. Nesses dias eu estava lendo o “Deutsche Zeitung”, e a mais velha chegou-se e perguntou-me em português: o que está lendo, pai? Disse-lhe em alemão: “São cousas sobre a grande Alemanha”. Ela respondeu-me: “Isso não me interessa” (...) (Relatório do Departamento de Educação, 1940, p.10, *apud* LUNA, 2000, p. 60).

Na tentativa de reproduzir os atos de homogeneização do século XVIII e da era Vargas, o Deputado Aldo Rebelo, no ano de 1999, propôs o Projeto de Lei nº 1676-D, que dispunha sobre a promoção, a proteção, a defesa e o uso da língua portuguesa. De acordo com a proposta, toda a vez em que fosse usada uma palavra estrangeira para uma comunicação ao público, o emissor da mensagem deveria disponibilizar a tradução em português. Tal regra seria válida para os meios de comunicação de massa, informações em estabelecimentos comerciais e para a publicidade.

O projeto nacionalista foi recomendado por um dos pares da Comissão, o Deputado Átila Lira, em 2003, como sendo:

[...] a oportuna iniciativa legislativa do nobre parlamentar ALDO REBELO, além de bem escrita, é um convite à reflexão sobre a língua como fator de integração e

soberania nacional. Não hesito, portanto, em também recomendá-la como leitura a todos os brasileiros que se interessam pela promoção da cidadania e da brasilidade no seio do nosso povo.

A apresentação desse projeto de lei em 1999 culminou com as comemorações dos 500 anos de descobrimento do Brasil. O caráter de cunho elitista e preconceituoso da proposta tentou trazer à tona o ideário nacionalista, porém causou polêmica e estranheza, pois apresentava a língua portuguesa como sendo una e indivisa dentro de um território pluriétnico e multicultural. Ou seja, mais uma vez, em tempos não tão distantes, houve uma tentativa de trazer à escola uma forma de estranhamento linguístico aos alunos, tendo em vista a gama de acessos a diferentes línguas e culturas que eles adquirem com uso de tecnologias.

Pensar em nosso país como proposta de uma identidade única seria um paradoxo, tendo em vista que somos um povo que se constitui, há séculos, por uma diversidade linguística e cultural interna (pessoas que migram dentro do próprio país) e externa (imigrantes). Interessante seria que esse processo de identidade única percorresse o caminho inverso, ou seja, que a nossa verdadeira história se naturalizasse para que o conceito de nacionalidade se tornasse mais abrangente.

A institucionalização de uma língua única para um contexto de diversidade associa-se ao processo de legitimação social proposto por Berger e Luckmann (2014), já que ela pode ser compreendida como uma forma de se estabelecer proteção aos valores impostos por uma parcela da sociedade. Porém, é fato que essa institucionalização não representa uma identidade única brasileira, e, estudos cada vez mais enfocam situações de diversidade para evidenciar fatos que não se encaixam nesse universo simbólico que as políticas linguísticas quiseram implantar.

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

[n]ão 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.

Diante disso, é viável (re)conhecer realidades existentes em nosso próprio país para compreender que esse mito do monolinguismo gerou e continua gerando exclusão e, por isso, já deveria ter sido abolido da cultura escolar.

## **O bilinguismo e as línguas em contato na região de Bonfim**

O imaginário social de um país linguisticamente homogêneo vê a imigração como um dos principais causadores da impureza linguística de um país. Assim, o movimento migratório torna-se responsável por esse contato, promovendo o inter-relacionamento de pessoas que têm línguas e culturas diferentes.

Essa crença sobre a homogeneidade linguística e cultural está estabelecida nas práticas educacionais brasileiras, porém os cenários de fronteira revelam uma heterogeneidade inerente ao mundo contemporâneo. Estudos demonstram que há de se considerar que as regiões de fronteira, por sua diversidade linguística e cultural, são exemplos de laboratórios vivos para estudos deste fenômeno (PEREIRA, 1999; CAVALCANTI, 1999; SANTOS, 2012; SOUZA, 2014).

Como forma de exemplificar a existência desses tipos de laboratórios, trataremos a realidade do município de Bonfim/RR, cidade que se encontra em área de fronteira internacional, fazendo divisa com a República Cooperativista da Guiana, a antiga Guiana Inglesa. A localização geográfica propicia uma vasta diversidade linguística, pois, além de fazer divisa com a cidade de Lethem, na Guiana, existem comunidades indígenas de diferentes etnias em ambos os lados da fronteira internacional.

Segundo Farias e Silva (2013), os primeiros habitantes da região de Bonfim/RR 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 sessenta, no século XX, houve um deslocamento de diversas famílias para Bonfim em virtude da atividade garimpeira que se iniciava naquela região.

Durante a formação do município, chegaram missionários ingleses com a finalidade de evangelizar pessoas que ali residiam e a 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, 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 (SOUZA, 2014).

Com o passar do tempo as inter-relações foram surgindo e, com elas, o bilinguismo. Segundo Mello (1999, p. 34) há várias razões que levam uma pessoa a se tornar bilíngue, destacando-se “o movimento migratório, os sentimentos federativos e nacionalistas, os casamentos inter-raciais, as atividades comerciais (...), os fatores culturais e econômicos”.

Em Bonfim, o fenômeno do bi/multilinguismo é um fator visível, já que o município é caracterizado como cidade gêmea e está localizado entre várias tribos indígenas. As cidades-gêmeas possuem inter-relações cotidianas entre seus residentes, em razão da existência de meios de acesso entre os dois lados da fronteira, o que propicia uma integração social e linguística. Para comprovar tal fato, visualizaremos o quadro que Santos (2012) produziu em sua tese, sobre os contatos linguísticos que compõem o município.

Quadro 2: Contatos linguísticos registrados em Bonfim

Português X Inglês
Português X Espanhol
Português X Línguas de Sinais
Português Br X Português Pt
Português X Crioulo de base inglesa
Línguas indígenas entre si
Línguas indígenas X Inglês
Línguas indígenas X Línguas de Sinais de base inglesa e espanhola
Português X Inglês X Línguas indígenas
Português X Espanhol X Línguas indígenas
Todas em contato

Fonte: Santos, 2012, p. 25.

A pluralidade presente no município propicia um contato linguístico e interlinguístico. Santos (2012) demonstra, através de sua pesquisa, que os espaços de convivência dos falantes são vários: a própria residência, ambientes familiares ou locais públicos. Destaca, também, que muitas famílias são formadas por indivíduos falantes de mais de uma língua e as utiliza predominantemente no contexto familiar, já que nos espaços públicos, há predominância da Língua Portuguesa.

A escola é citada como o espaço de maior convivência entre os falantes de diferentes línguas; no entanto, não se vê nesse espaço o uso delas.

Em todas as escolas da sede do município de Bonfim, existe a convivência de falantes de pelo menos cinco línguas: Português, Inglês, Espanhol, Macuxi e Wapichana. No entanto, apenas duas dessas línguas são claramente observadas em situações de uso: o Português e o Inglês. É raro observar situações de diálogo nas línguas indígenas participantes do quadro linguístico de Bonfim (SANTOS, 2012, p. 27).

Ainda sobre a relação da escola com o bilinguismo, é relevante pontuar que a socialização linguística não ocorre da mesma maneira. Há lugares que apresentam maiores restrições, como, por exemplo, as salas de aula com a presença de professores de português. Em outros espaços, como no pátio ou na cantina, observa-se que há uma “tranquilidade” em usar as duas línguas. Nesta última situação, observa-se que o contato se dá naturalmente, pois eles conversam, por vezes, utilizando as duas línguas. “Naturalmente, você vê isso na hora do recreio, você observa isso, a conversa deles em duas línguas. Isso é um enriquecimento grande.” (SOUZA, 2014, p. 74).

Mello (2011) acredita que esse tipo de situação acontece nas escolas porque as instituições acabam “sufocando” a primeira língua da criança imigrante, adotando uma política rígida de uso exclusivo da L2, o que tende a provocar relações de poder nesses espaços e a criação da “língua acadêmica” versus a “língua do playground”.

Estudos de Gardner & Lambert (1972) apontam que a relação linguística do indivíduo bilíngue está relacionada ao comportamento dentro de uma determinada sociedade. Para esses autores, tornar-se bilíngue não depende somente das questões individuais, mas também dependerá das influências sociais e da repercussão que seu comportamento terá na sociedade.

Uma das motivações apontadas pelos autores é a integrativa. A base desse tipo de motivação é o querer aprender uma língua para se tornar membro de um grupo social. Em algumas situações, aprender o inglês em Bonfim é questão de necessidade para interagir em família. Sobre essa situação, o relato de uma 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 (SOUZA, 2014, p. 68).

O outro tipo de motivação a que se referem os autores é a instrumental. Esse tipo reflete uma orientação utilitarista que tem como objetivo alcançar recompensas por meio da aprendizagem e uso da segunda língua. Esse tipo de motivação também se faz presente na comunidade pesquisada, conforme aponta o relato a seguir.

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 (SOUZA, 2014, p. 68).

Assim, tendo por base os estudos de Gardner & Lambert (1972), fica evidente que existe na região de Bonfim a presença de dois tipos de relação linguística: a integrativa e a instrumental.

Mello (2011) alerta para essa nova filiação societal como sendo um risco para que haja afastamento do grupo social base, já que a convivência com outros grupos que diferem do seu, seja pela questão cultural ou linguística, poderá ocasionar a perda de laços pré-existentes e o silenciamento da língua materna.

Unida à questão do casamento, a condição financeira foi outro fator bastante citado para a migração de guianenses para Bonfim. Obtivemos relatos que apontam a necessidade de estabilidade financeira e emocional como centrais para que essa migração aconteça. Naquele contexto, por questões culturais, são os homens guianenses que procuram as mulheres brasileiras, e o inverso quase não acontece. Questionado sobre o porquê dessa situação, um informante nos 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, em que 90% das casas são de guianenses que formaram famílias aqui (SOUZA, 2014, p. 67).

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 macro-societal, 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 depararam 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.

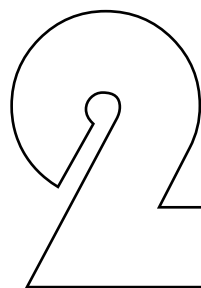
Para ratificar as questões apresentadas, é pertinente refletirmos sobre a afirmação de Cavalcanti (1999), que nos diz não existir contato sem conflito, visto que sempre haverá uma relação assimétrica de poder, em maior ou menor grau, entre os grupos envolvidos. Entretanto, associada a essa questão, observa-se através da pesquisa de Souza (2014) que os participantes da mesma atribuem a esse tipo de 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 (SOUZA, 2014, p. 70).

Pode-se observar que a diversidade linguística que a região apresenta é reconhecida como privilégio, embora essa proximidade com a fronteira lhes traga déficits em várias outras situações, como, por exemplo, na questão econômica, tendo em vista que a verba que o município recebe não contabiliza o real número de imigrantes que se instalam ali. Ou seja, essa imigração faz com que o município tenha um gasto maior ao construir casas populares e ofertar vagas nas escolas públicas.

A particularidade dessa região serviu como estímulo para que houvesse uma primeira indagação sobre a situação de outras fronteiras que cercam o território brasileiro e, posteriormente, uma investigação sobre como funciona a educação para essas minorias linguísticas que povoam espaços cujos direitos linguísticos não são cumpridos. Assim, acredita-se que um maior reconhecimento da importância da diversidade em nosso país, promovendo as diferentes línguas e culturas, principalmente no âmbito da educação formal, implicará na desconstrução de lógicas e ideologias monolíngues que persistem em existir no Brasil.





## **O Bilinguismo na Legislação Brasileira**

A presença do bilinguismo na  
legislação brasileira que rege  
a vida civil e escolar



## 2

### O bilinguismo na legislação brasileira

O presente capítulo tem o intuito de suscitar um diálogo entre as Leis que regem as práticas bilíngues em nosso país e a prática pedagógica desses contextos, com a pretensão de analisar se o amparo legal referente ao bilinguismo existente no Brasil é suficiente para desmistificar a crença de um país monolíngue e criar estratégias que possibilitem políticas linguísticas para contexto de diversidade. Para esta reflexão, pautamo-nos em documentos oficiais como: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Lei n.º 10.436 do ano de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS; Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146); Estatuto do Estrangeiro (Lei n.º 6.815/80); Lei de Migração (Lei n.º 13.445/17); na Declaração de Incheon e em teóricos que reconhecem a necessidade de reflexões pontuais a fim de atender às peculiaridades sociolinguísticas existentes no Brasil.

#### Breve histórico do contexto educacional de imigrantes no Brasil

A abordagem sobre a imigração no Brasil não tem o intuito, neste momento, de contemplar uma perspectiva histórica, já que muitas são as pesquisas que se propõem a fazê-la. Aqui trataremos de questões relacionadas às políticas que se relacionam ao processo de ensino e aprendizagem de imigrantes em nossas escolas e de como esses indivíduos convivem com esse processo, ou seja, quais os benefícios, malefícios e o que se desprende disso. Nosso maior objetivo neste estudo é demonstrar que os imigrantes sempre estiveram presentes em nosso convívio social e educacional, porém poucas foram as propostas que lhes possibilitaram uma real inclusão educacional no Brasil.

Sabemos que a história da imigração se confunde com a própria história do povo brasileiro, marcada inicialmente pela colonização dos portugueses; posteriormente, pela chegada de imigrantes que vieram trabalhar nas lavouras de

açúcar e café e, mais recentemente, com um cenário globalizado, assinalado por pessoas de diferentes lugares do mundo, sendo elas legalizadas ou não, mas que têm como um objetivo maior conseguirem uma ascensão na vida, em busca de um melhor emprego, oportunidade de uma vida digna ou fuga de perigos.

Esses sujeitos que sempre estiveram presentes em nossa sociedade e nas escolas brasileiras ganharam tratamentos diferenciados, dependendo da época e do local onde residiam. Na região Sul do Brasil, no início do século XIX, vários grupos que aqui chegaram tinham a intenção de manter sua própria língua e cultura vivas; por isso, optaram por deixar seus filhos em escolas que pudessem contemplar essas questões, porém a legislação brasileira não permitiu que isso acontecesse.

Em 05 de outubro de 1917, foi promulgada a Lei nº1.187, no estado de Santa Catarina, a qual introduzia no ensino primário e privado a exigência da língua portuguesa, da geografia e da história do Brasil. Também havia a condição para que o ensino dessas disciplinas fosse ministrado exclusivamente por brasileiros, o que marca o início de uma política de nacionalização do ensino no Brasil, a qual tinha como uma das metas extinguir as escolas de imigração e incitar o patriotismo de todos os alunos residentes no Brasil (OLIVEIRA, 2015).

Com a extinção das escolas de imigração, esses alunos foram acomodados nas escolas regulares brasileiras, as quais não tinham como objetivo promover sua língua de origem, muito menos sua cultura. Observa-se que todos os decretos promulgados tinham a intenção de fazer com que eles entendessem que os que aqui escolheram viver deveriam seguir a cartilha brasileira; conseqüentemente, deveriam se apropriar da língua, da cultura e das políticas vigentes em nosso país. Promover a igualdade linguística para ambas as partes era algo inconcebível nessa situação.

A partir do século XX, passamos a ter um outro perfil de imigrantes chegando ao Brasil. Deixamos de receber os imigrantes que assumiram o status de agentes do progresso, no caso, os europeus, para dar lugar ao estrangeiro pobre que vinha em busca de uma colocação no mercado de trabalho, um refúgio e cidadania. A inclusão educacional dessa clientela agora é algo previsto em Lei, porém a realidade em que ela se processa necessita ser rediscutida, tendo em vista que é visível o distanciamento entre oferecer a vaga e criar estratégias de aprendizagem para alunos imigrantes.

Essa legalidade pelo direito à educação dos imigrantes no Brasil foi um movimento social de conquista que resultou, inicialmente, na promulgação do Estatuto do Estrangeiro em 1980, determinando a matrícula do imigran-

te em estabelecimento de ensino de qualquer grau à sua situação migratória regular no país. O debate a respeito da situação dos imigrantes no Brasil poderia ter sido concluído com a promulgação desse Estatuto, porém é sabido que não existem somente imigrantes regularizados em nosso país. E mais uma vez a situação do imigrante fica vulnerável e à revelia do legislativo, o que acaba gerando um índice de exclusão escolar em vários estados brasileiros.

Bonassi (2000) corrobora essa reflexão quando indica que aproximadamente quatrocentas crianças e adolescentes imigrantes se encontravam em situação irregular em SP, entre 1990 e 1995, tendo suas matrículas canceladas no estado de São Paulo e sendo proibidos de continuar a frequentar a escola. Esse fato demonstra que a garantia do direito universal à educação, amplamente divulgada pela Constituição de 1988, não foi resguardada. Esclarece ainda que essa situação causou uma grande mobilização social que não foi amplamente divulgada pela imprensa, e que coube aos direitos humanos lutar pelos imigrantes que estavam nessa situação.

Atualmente, o Brasil tem assumido compromissos com organizações internacionais, visando, sobretudo, à preservação dos direitos individuais do cidadão. Hoje, depois de quase quatro décadas após a criação do Estatuto que ampara o imigrante no Brasil, observamos um cenário um pouco mais inclusivo e compatível com o intenso fluxo migratório mundial.

O Estatuto aprovado nos anos 1980, durante o governo militar, concebia o imigrante como um estranho, como uma suposta ameaça à segurança nacional, conforme afirma Oliveira (2017):

A migração internacional no Brasil era regulada até então por normas legais implementadas no período do Regime Militar, nas quais o imigrante era visto como uma ameaça à “estabilidade e à coesão social” do país, predominando, portanto, o enfoque da segurança nacional, que deveria manter de fora das nossas fronteiras aqueles que “pretendiam vir causar desordem em nossas plagas.” (p. 172).

No entanto, a nova Lei de Migração, aprovada em maio de 2017, por sua vez, procurou amparar a situação dos imigrantes, a fim de que eles não fossem vitimados pela xenofobia. Oliveira (2017) considera que o maior avanço da nova lei foi:

“[...] acabar com o anacronismo do Estatuto dos Estrangeiros, aparato jurídico inspirado num regime de exceção, cuja base se assentava na doutrina da segurança nacional e que vigorava mesmo depois da aprovação da Constituição Democrática de 1988, que, entre outros objetivos, se colocava como missão sepultar os resquícios jurídicos da ditadura militar.” (p. 174).

É possível observar, através do Art.4º, que a nova Lei de Migração procurou dar enfoque aos direitos humanos: “Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados” (BRASIL, 2017).

Para corroborar com as questões tratadas aqui, há de se destacar no Artigo 4º, dentre as várias implementações da nova Lei do Migrante, o inciso X, o qual garante “direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória” (BRASIL, 2017). É importante salientar que a existência desse tipo de normatização é um primeiro passo para fomentar discussões locais sobre as reais condições de ensino oferecidas a centenas de imigrantes matriculados em regiões de fronteira no Brasil e sobre o tratamento que lhes é dado quando são matriculados nas escolas (OLIVEIRA, 2015; SOUZA, 2014).

Na última década, algumas pesquisas (SANTOS, 2012; SOUZA, 2014; OLIVEIRA, 2015) abordaram a situação do aluno imigrante em escolas públicas no Brasil e apontaram a fragilidade de professores que trabalham nessas regiões, os quais carecem de qualificação (seja ela elementar ou continuada), materiais pedagógicos e políticas públicas voltadas à realidade local. No entanto, agora, na nova Lei de Migração, pode-se verificar no inciso XVI, do Art. 3º, que é dever do Estado promover “integração e desenvolvimento das regiões de fronteira e articulação de políticas públicas regionais capazes de garantir efetividade aos direitos do residente fronteiriço” (BRASIL, 2017).

Destacamos propositalmente os incisos desses dois artigos, com o intuito de salientar que a nova Lei de Migração oferece parâmetros legais para discutirmos a realidade educacional do imigrante “pobre” no Brasil. Essa discussão se faz necessária, tendo em vista que o crescimento de imigrantes em nosso país aumentou 20% na última década (ONUBR, 2017). Portanto, combater a desigualdade e garantir, através da educação pública, a inclusão desses alunos em nossas escolas é forma de contribuir para a redução da estimativa mundial realizada pela UNESCO, de que “59 milhões de crianças em idade de frequentar a educação primária e 65 milhões de adolescentes em idade de frequentar o primeiro nível da educação secundária” (DECLARAÇÃO DE INCHEON, 2015) estão fora da escola.

### **A educação como um direito humano fundamental**

Tendo em vista essa realidade não só no Brasil, mas em diversos lugares do mundo, a ONU aprovou, em 1966, o Pacto Internacional sobre os Direitos

Civis e Políticos – Decreto número 592/92 – e o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – Decreto número 591/92, os quais apresentam disposições específicas sobre o tema das minorias étnicas. Esses pactos procuraram integrar os direitos culturais ao rol dos direitos humanos.

O artigo 27º do Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos estabelece que:

[n]os Estados em que haja minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, as pessoas pertencentes a essas minorias não poderão ser privadas do direito de ter, conjuntamente com outros membros de seu grupo, sua própria vida cultural, de professar e praticar sua própria religião e usar a sua própria língua. (*grifo nosso*).

A partir dos anos 1970, o corpo de normas sobre os quais se baseia os direitos humanos assume uma maior consistência, exigindo dos Estados o cumprimento de compromissos assumidos em pactos internacionais. Porém, ainda há disparidades a serem superadas entre o que diz a legislação, as práticas escolares estabelecidas nas escolas e a necessidade de uma nova visão para educação inclusiva. A fim de alcançar as metas de universalização dos direitos humanos que inclui as minorias sociais, linguísticas e étnicas, muitas reflexões estão sendo promovidas pelo mundo afora (SABOIA, 1999).

Nesse contexto, destacamos o movimento global Educação para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000, o qual ajudou a promover progressos significativos na educação no que tange à inclusão. E, mais recentemente, em maio de 2015, aconteceu em Incheon, na Coreia do Sul, a convite da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fórum Mundial de Educação. A UNESCO, junto com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial, o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento (PNUD), a Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres e o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), organizou o Fórum Mundial de Educação 2015.

Mais de 1.600 participantes de 160 países, incluindo mais de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado, adotaram a Declaração de Incheon para a Educação 2030, estabelecendo metas para uma nova visão da educação. Ou seja, a convocação para esse evento teve como propósito reafirmar o movimento Educação para Todos e pensar/planejar a Educação 2030.

Desse encontro resultou a Declaração de Incheon – Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. A Declaração de Incheon constitui o compromisso da comunidade educacional com a Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030 e, assim, reconhece o importante papel da educação como principal motor para o desenvolvimento. Segundo Akkari (2017, p. 941), a agenda internacional para a educação 2030 possibilitou ressaltar a ideia de que:

O mundo se encontra pela primeira vez sobre uma mesma agenda internacional de educação. O valor simbólico de uma agenda comum é importante para todas as partes interessadas na educação, incluindo os pesquisadores. Uma agenda comum abre as portas para mais parcerias e diferentes pontos de vista sobre a educação e a formação.

Os marcos de ação da agenda estão baseados em seis direções principais: Garantir uma educação inclusiva e justa; estender a duração da escolaridade; oferecer uma educação de qualidade; promover uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e da Educação para a Cidadania Mundial (ECM); garantir a aprendizagem ao longo da vida e promover Educação nas zonas de conflito (AKKARI, 2017).

Um dos compromissos da agenda proposta é assegurar uma educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, e que não deixe “ninguém para trás”. O destaque proposital no termo contempla o contexto do imigrante neste estudo, pois, como já apontado, é preciso pensar em políticas educacionais que verdadeiramente incluam alunos imigrantes em nossas escolas, ofertando-lhes o direito de manter sua língua materna e identidade própria no espaço escolar.

Sobre o ensino da língua materna em regiões multilíngues, a fim de combater a desigualdade e garantir uma educação de qualidade, a Declaração de Incheon (2015) “não aborda tópicos que explicam o baixo desempenho dos alunos, em particular a ausência de educação bilíngue ou em língua nativa para muitas crianças que vivem em contextos multilíngues” (AKKARI, 2017, p. 946), mas sugere que em contextos multilinguísticos sejam incentivados o ensino e a aprendizagem na língua materna.

Para isso, é preciso trazer à tona propostas que pensem nas questões linguísticas que envolvam a presença e a aprendizagem de imigrantes em escolas públicas do nosso país, já que a língua é um instrumento fundamental para que essas pessoas interajam e consigam estabelecer vínculos sociais, afetivos e

financeiros. Além disso, é necessário que professores sejam qualificados profissionalmente e escolas desenvolvam projetos pedagógicos que viabilizem a aprendizagem desses imigrantes – o que muitas vezes está “ficando para trás”. Promover a Educação para a Cidadania Mundial (DECLARAÇÃO DE INCHEON, 2015) é ter que refletir sobre os novos desafios que o mundo tem enfrentado, como, por exemplo, pensar na situação dos imigrantes que chegam ao Brasil, a cada dia em maior número. Para isso, é importante considerar o lugar da escola e o papel do professor enquanto mediadores de um processo educativo que promovam competências interculturais, a compreensão das questões de migração global e da importância de se colocar em prática o conceito de “alteridade” em sociedades multiculturais.

Dois outros pontos importantes que se destacam como metas na Declaração de Incheon (2015, p. 34) e endossam a necessidade do que vem sendo discutido até aqui são: i) desenvolver sistemas educacionais mais inclusivos que atendam deslocados internos e refugiados, pois “a educação em contextos de emergência é, em primeiro lugar, protetora, ao oferecer conhecimentos e habilidades que podem salvar vidas, além de apoio psicossocial àqueles afetados pela crise” e, ii) empoderar professores para que eles promovam conhecimento e ajudem a responder desafios locais e globais.

Sobre o destaque que a agenda internacional dá à qualificação dos professores, Akkari (2017) pontua que professores e educadores precisam ter autonomia para agir, ser recrutados adequadamente, receber formação e qualificações profissionais satisfatórias. Em outras palavras, é notório que a agenda reconhece a desvalorização profissional do professor, tendo em vista que, “apesar de alguma melhoria salarial dos professores e da formação universitária no Brasil durante os últimos 20 anos, o ensino continua a ser uma profissão de falta de opção e o professor está sujeito a pressão dos gestores, dos pais e da classe política.” (p. 954).

Para que esses resultados de aprendizagem sejam efetivos, é preciso associar a valorização do professor à oferta de materiais e ações pedagógicas que permitam aos alunos adquirir competências, habilidades e conhecimentos relevantes. Igualmente necessário, é promover a dimensão da equidade através de políticas que combatam a desigualdade de resultados de aprendizagem entre regiões, grupos étnicos e socioeconômicos.

Todavia, os currículos propostos pela legislação brasileira e utilizados em nossas escolas não contemplam essa diversidade linguística como deveriam, o que reitera a importância de se discutirem e planejarem estratégias e ações para o âmbito da Educação. A nossa prática pedagógica deixa à margem a efetiva inclusão linguística e cultural dos imigran-

tes nas escolas públicas, os quais convivem com um paradoxo: aprender a língua portuguesa como L2, mas ao mesmo tempo não perder a L1.

A diversidade como diversificação no ensino de LEs já estava presente no currículo de 5ª e 6ª séries (inglês e espanhol) e nas 7ª e 8ª séries (inglês, espanhol, alemão e francês). Entretanto, isto não é o suficiente; a diversificação de línguas não garante uma educação para a diversidade, pois não há um trabalho integrado entre as LEs que é um dos aspectos a serem considerados numa educação plurilinguística (para a DL), que busca o desenvolvimento de uma competência plurilíngue e cultural (BROCH, 2014, p. 119).

Para começar a pensar sobre esse paradoxo, necessariamente, temos que discutir a urgência de criar condições que suprimam a exclusão linguística de muitos alunos matriculados em escolas de fronteira. Esses problemas surgem e, muitas vezes, são ignorados, pela ausência de políticas educacionais e por falsas crenças metodológicas, tais como, acreditar que esquecer ou abandonar uma língua seja a melhor forma de aprender o português (BAKER, 2001).

No entanto, essa complexidade se torna maior quando questionamos algumas situações: como não impedir os alunos de usar sua própria língua na sala de aula, se o professor não consegue entender o que eles dizem ou se a escola não consegue promover meios para fazer essa integração? Por que as políticas educacionais não avançam nas discussões sobre os reais problemas das escolas? Por que os currículos acadêmicos têm andado a passos lentos no que se refere às necessidades de regiões em que o bilinguismo é fator naturalizado pela comunidade?

Refletir sobre essas indagações talvez nos faça pensar sobre o fato de que, ainda hoje, estamos perpetuando a mesma política nacionalista que extinguiu as escolas de imigração, que proibiu professores que não fossem brasileiros atuarem, que queimou arquivos que não estavam apropriados para o ensino da língua portuguesa, que massifica o que não está de acordo com o interesse de um grupo. Ou seja, ainda estamos contribuindo para que haja discriminação daqueles que não são falantes da língua portuguesa padrão, conforme aponta Faraco (2002).

O desafio é criar condições para uma crítica da atitude normativista, de modo a favorecer a criação de um novo patamar conceitual que permita o rompimento, no ensino e no uso padrão, das amarras que hoje impedem sua apropriação como bem cultural pelo conjunto da população. E essa não é uma tarefa apenas para especialistas, porque ela é, de fato de natureza política. Só um debate público, amplo e irrestrito, poderá desencadear o processo de necessário redesenho do padrão e da cultura linguística do país (p. 38).

Oliveira (2015, p. 23) reitera que essa discriminação linguística no Brasil também acontece porque “não há legislação específica que disponha sobre os crimes de práticas de exclusão das minorias pelo não domínio da língua portuguesa”. Portanto, abrir esse diálogo entre o que está previsto em Lei e o que realmente acontece nos contextos escolares pautados pela diversidade sociolinguística é de extrema importância para que possamos observar como se configura um cenário que se ancora em preconceitos. O reconhecimento desse tipo de discussão abre espaço para possíveis implementações de ações que favoreçam políticas de inclusão em nosso país.

O mito do monolinguismo enraizado em nossa cultura, mesmo sendo paradoxal à nossa história, reverbera um apagamento de memória linguística e cultural. Conhecer a legislação e as políticas linguísticas já implementadas é um caminho para que as pessoas desenvolvam iniciativas a fim de minimizar as diferenças e tornar nossa sociedade mais inclusiva e democrática.

## A diversidade linguística brasileira

A imagem de um Brasil monolíngue é paradoxal à nossa história, pois quando os portugueses desembarcaram em território brasileiro, aqui já se falavam cerca de 1.270 línguas, ou seja, desde a colonização somos formados pelo entrecruzamento de línguas, de diversas raças e crenças – o que faz de nossa identidade pluriétnica (OLIVEIRA, 2015). O cenário linguístico brasileiro é heterogêneo e complexo, apesar dessa falsa imagem monolíngue absorvida pela sociedade e pelas instituições educacionais que perpetuam a crença de que todos devem aprender a língua portuguesa nos mesmos moldes, seguindo a mesma metodologia, como se ela fosse a língua materna de todos que vivem aqui.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), existem cerca de 330 línguas, sendo 274 indígenas e 50 línguas de imigração. Além dessas, há a presença da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), cujo ensino já se tornou obrigatório em vários cursos de graduação no país, e dos dialetos afrodescendentes que abrangem todo o território nacional.

Neste tópico, abordaremos questões sobre a diversidade desses diferentes contextos, dando enfoque ao cenário dos imigrantes que chegam ao nosso país sem ter como primeira língua o português, todavia necessitam aprendê-la para conseguirem ascensão social e cidadania.

Durante a reflexão proposta, utilizaremos o significado do termo “política linguística”, o qual foi cunhado por Calvet (2007, p. 11) como “determinação

das grandes decisões referentes às relações entre línguas e sociedades”, com o propósito de amparar as reflexões acerca da necessidade de implementação de ações que enxerguem a diversidade dos cenários de fronteira, onde imigrantes são prejudicados pela ausência de direitos linguísticos dentro das escolas e professores se sentem desamparados e despreparados para atuarem com essa realidade.

É válido ressaltar que é preciso estimular discussões acerca da real presença de imigrantes em nosso país, pois somente assim poderemos propiciar ações que promovam estratégias diferenciadas que os atendam nas escolas brasileiras. Pensar em promover estratégias para a inclusão desses alunos nas escolas públicas, sem prejuízo linguístico e cultural, é ter que pensar em reformas políticas e curriculares abrangentes em todos os níveis das instituições educacionais, ou seja, é promover uma política linguística que inclua essa parcela da sociedade que se encontra cada dia mais presente no território brasileiro.

Veremos que já existe no Brasil amparo, tanto pela legislação brasileira quanto pela formação de professores, para algumas práticas bilíngues consideradas de “minoría”, como, por exemplo, a que se refere aos índios e deficientes auditivos. Porém, isso não se consolida com os imigrantes que aqui chegam a cada dia em maior número. São pouquíssimas situações em que se encontra amparo legal e, muitos, quando encontram, são matriculados em escolas brasileiras que não conseguem efetivar o trabalho como deveriam, o que causa desconforto tanto para o aluno quanto para o professor. Pode-se dizer que esse tipo de atitude colabora para o processo de exclusão do aluno.

Porém, não devemos centralizar a culpa da ineficiência desse processo nas mãos do professor, pois, muitas vezes, sua prática pedagógica não está alicerçada somente no “querer” ou na “boa vontade”, mas na ausência de uma formação docente qualificada e adequada para atuar em contextos de diversidade linguística e cultural. Tendo em vista essa situação, há de se ressaltar, mais uma vez, a necessidade de contemplar formação continuada para professores que atuam em escolas de regiões de fronteira, pois sabemos que a formação inicial, ofertada pelos cursos de graduação, nem sempre contempla todas as questões que emergem da prática docente. Por isso, há de se considerar que os desafios da diversidade linguística e cultural são potentes para um repensar coletivo da escola, dos professores e dos cursos de formação sobre uma educação inclusiva em sentido pleno.

Os relatos a seguir corroboram a ideia apresentada de que se faz necessário rever as questões legislativas que abranjam a formação de professores para atuarem em áreas de incidência bilíngue. A pesquisa realizada por Souza (2014), que enfocou o posicionamento dos docentes de Língua Portuguesa

e Inglesa sobre o bilinguismo em escolas da fronteira Brasil/Guiana Inglesa, evidenciou o despreparo desses profissionais para atuarem nesse contexto.

Eu não tenho formação para trabalhar essa questão do inglês e português. Eu ainda não fiz nenhum curso de capacitação, mas pretendo fazer daqui a uns dias. Já conheço as palavras deles. Devido ao convívio, a gente acaba pegando uma coisa ou outra. Devido a essa questão de não ter a formação, a gente tem muita dificuldade de trabalhar com eles! (p. 76).

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 (p. 77).

Esses tipos de relatos são de extrema relevância para demonstrar que professores estão inseridos em vários contextos sociais e linguísticos diferentes, com tantas singularidades, para as quais, muitas vezes, a formação inicial não consegue contemplar. Desse modo, é preciso refletir sobre a importância da continuidade da formação docente em contextos cujos olhares políticos e educacionais estão distantes.

Falar sobre questões que envolvem a diversidade linguística na escola e a necessidade de planejamento linguístico em todas as esferas que pensam a educação de um país deveria ser uma necessidade, segundo Horbberger e Mckay (2010, p. 15), pois:

[a]s salas de aula multiculturais e multilíngues estão se tornando a regra e não a exceção. [...] o crescimento de pesquisas no campo da sociolinguística tem levado a novas áreas de especialização, por exemplo, conscientização linguística crítica, multiletramentos e socialização linguística, juntamente com áreas mais distantes, tais como planejamento linguístico, multilinguismo e variação transcultural nos usos da linguagem, cada um com sua própria visão de como a linguagem e a sociedade interagem. (*tradução minha*)

Como base nessas reflexões, serão apresentados fragmentos de estudos documentais e bibliográficos com o objetivo analisar as políticas linguísticas explicitadas na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro

de 1996 (BRASIL, 1996), na Lei nº 10.436 do ano de 2002 e na Lei nº 13.146 de 2015. Essa abordagem trará à tona a realidade de alguns municípios brasileiros habitados por um número expressivo de imigrantes que frequentam escolas brasileiras e aprendem o português como se fosse a primeira língua. Alguns, através de muitas discussões e persistência, conseguiram legalizar o processo de cooficialização de línguas, outros ainda sofrem por essa ausência de políticas, o que acaba afetando a formação cidadã desses indivíduos. Visualizaremos, ainda, através dessa reflexão, os aspectos que amparam a questão indígena no Brasil e o avanço do processo de legitimação das LIBRAS em nosso território.

## **A legislação brasileira referente ao bilinguismo**

A Constituição Federal, que é o principal documento utilizado pelo Brasil para resolver questões jurídicas e políticas, começa a sinalizar, a partir de 1988, um reconhecimento dos direitos culturais e linguísticos que viabilize o bilinguismo e o multiculturalismo no território nacional. Dessa forma, a Constituição aponta regramentos que devem orientar a vida das pessoas para conviverem com a diversidade presente no território nacional, o que é um ganho, pois, a partir dessa iniciativa, verifica-se um primeiro passo para a desconstrução do imaginário de unidade que tentaram desenhar para o nosso país.

Observa-se no Artigo 13 da Constituição que há determinação para que a língua portuguesa seja a língua oficial da União. Todavia, essa determinação é complementada no Artigo 210, ao indicar a oferta de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, a fim de assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

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

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Verifica-se, portanto, nesse Artigo um apontamento para questões do bilinguismo na legislação, ao pontuar que o ensino fundamental regular deve ser ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também

a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. A partir desse reconhecimento, ainda que tardio, reforça-se a ideia de que o Brasil não é um país de uma única língua, o que abrirá caminho para ações que incentivem a educação escolar integrada aos valores sociais e culturais dos povos indígenas.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 concedeu à educação indígena um caráter de múltiplas possibilidades educacionais, fazendo com que os índios pudessem utilizar sua língua para recuperar sua memória histórica, reafirmar sua identidade étnica, garantir acesso às informações e aos conhecimentos técnicos científicos da sociedade nacional, promover audiência das comunidades indígenas no planejamento dos programas educacionais, ter seus programas incluídos nos Planos Nacionais de Educação, fortalecer suas práticas culturais e elaborar seus próprios materiais didáticos.

Esse processo de cooficialização das línguas indígenas (Oliveira, 2015) possibilitou a ampliação da visão sobre o papel da língua na sociedade e promoveu a discussão sobre a necessidade de haver a inclusão linguística que proporcione o exercício cultural e a cidadania. Segundo Oliveira (2015, p. 71),

[1]línguas são artefatos históricos, construídos coletivamente ao longo de centenas ou milhares de anos. É através das línguas que as sociedades humanas, definidas como comunidades linguísticas, produzem a maior parte do conhecimento de que dispõem e é através da língua que são construídos os sistemas simbólicos de segunda ordem, como a escrita ou a matemática, e que permitem a ação humana sobre a natureza e sobre os outros homens.

Esse processo de cooficialização da língua indígena serviu como prerrogativa para que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) fosse reconhecida. O decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei nº 10.436 do ano de 2002, trouxe aos profissionais que atuam na educação especial algumas conquistas, como a inclusão da Libras como disciplina curricular, a garantia da formação do professor de Libras e de fazer com que as instituições de ensino proporcionassem acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos em todos níveis e modalidades.

Neves (2015) afirma que recentemente a língua de sinais passou por mais uma forma de reconhecimento ao ser incluída como língua falada no Brasil. O Artigo 3º, da Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, subsidiou esse reconhecimento quando estabeleceu a garantia da inclusão das línguas de sinais na Educação bilíngue.

Art. 3o Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

[... ...]

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações [...]

Essa legalidade nos permite perceber que há avanços no que tange às políticas linguísticas de bilinguismo na educação de surdos no Brasil, proporcionando às escolas um melhor atendimento a essa camada da população que por tantos anos ficou à margem de um sistema educacional que lhe enxergasse como indivíduos capazes de aprender. Porém, é preciso que essas políticas se estendam a todos os grupos existentes, pois “[e]xcluir os falantes de outras línguas que não o português de amplos aspectos da vida pública por falarem outras línguas foi um movimento constante para excluí-los da cidadania.” (OLIVEIRA, 2015, p. 27).

Outros aspectos bilíngues, como os trazidos pelos processos de imigração e escravidão, não foram contemplados pela legislação brasileira. A garantia do direito à língua em nossa legislação se restringe, prioritariamente, ao indígena e, mais recentemente, à inclusão das LIBRAS como forma de promoção da identidade linguística da comunidade surda, não podendo, todavia, “substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002). E, em pouquíssimos casos, observam-se ações que atendam imigrantes.

Essa realidade comprova mais uma vez que o Estado não viabiliza direitos linguísticos de 122 municípios brasileiros fronteiriços que convivem com uma multiplicidade de línguas no seu dia a dia (MORELLO, 2015), as quais não são institucionalizadas na escola. Além disso, observa-se que não há uma política educacional voltada para fomentar a interação entre os agentes educacionais e as comunidades educativas envolvidas nas zonas de fronteira, o que poderia proporcionar maior conhecimento cultural e linguístico aos alunos, os quais estão expostos a situações de utilização de mais de um idioma.

Como se pode observar na figura 5, adiante, o contato entre línguas diferentes é algo natural no Brasil, pois vivemos em um país que geograficamente favorece uma realidade bi/multilinguística.

Figura 5: Fronteiras do Brasil



Fonte: lahistoriaconmapas.com

Essa invisibilização tende a provocar uma falsa imagem de unidade linguística e cultural nesses municípios, sendo que é nítida a riqueza desses espaços, onde as pessoas compartilham naturalmente uma pluralidade de línguas, etnias e identidades. Essa riqueza deveria ser tratada pelo Estado como um patrimônio a ser explorado, como um laboratório linguístico vivo onde as pessoas têm a oportunidade de se tornarem bilíngues; todavia, tratam essa realidade como um distúrbio social invisibilizado.

Ela também está representada na escola quando, dentro das salas de aula, existem alunos que não possuem o português como língua materna e não são possibilitados de adquirirem um processo de aprendizagem bilíngue adequado. Na realidade, o processo didático que proporcione o bilinguismo compartilhado não existe nesse contexto, pois é o imigrante que terá que se reinventar para aprender a língua portuguesa, a qualquer custo, afinal, diante dessa prática, o que fica implícito é que ele deve se adequar ao ensino, já que é o maior interessado nessa aprendizagem.

Oliveira (2015) reforça a ideia de que em diversos municípios brasileiros o direito linguístico deve ser evidenciado, pois essa parte da população, que não tem como primeira língua o português, exerce sua cidadania com o restante da sociedade brasileira.

É ali que é tirada a sua documentação, que trabalham, que fazem seu serviço militar, que vão ao hospital, que escutam rádio, que vão à escola, que demandam do poder público, que votam, que compram e produzem bens de consumo. Isso implica que os direitos linguísticos destas minorias não se esgotam na questão da escola, mas que se espraiam por todos os atos de sua vida. (OLIVEIRA, 2015, p. 27))

Defende que haja um processo de cooficialização de línguas em municípios onde existe um convívio expressivo de línguas. Ele enfatiza que a viabilidade desse processo dependerá da demanda que a comunidade levará à Câmara dos Vereadores a fim de que ela se transforme em um projeto de lei que assegure as visões e necessidades da comunidade sobre sua diversidade linguística.

Oficializar uma língua significa que o estado reconhece sua existência e reconhece aos seus falantes a possibilidade de não terem de mudar de língua sempre que queiram se expressar publicamente ou tratar de aspectos da sua vida civil e que possam utilizar as suas línguas para a produção do conhecimento de que necessitam para as suas vidas e para deixar a sua contribuição epistemológica específica à história humana (p. 27).

Morello (2015) aponta para o fato da política de cooficialização ter começado a entrar na pauta de vários municípios no Brasil. Antônio Carlos/SC, Tacuru/MS, Pomerode/SC, Bonfim/RR e Cantá/RR estão entre os 16 municípios que conduziram o processo de legitimação linguística, num período de 13 anos (2002 a 2015), compondo esse quadro de 11 línguas cooficializadas no Brasil até agora.

No município de Antônio Carlos (SC) a língua hunsrückisch foi cooficializada ao lado da língua portuguesa através do Projeto Legislativo 132/2010. O artigo 2º deste projeto menciona alguns avanços que a comunidade obteve através da cooficialização.

Art.2º O status de língua cooficial estabelecido por esta lei obriga o Poder Público Municipal a incentivar e apoiar o aprendizado e o uso da língua nas escolas da rede pública municipal.

§1º Fica o poder executivo municipal responsável pela criação e reestruturação da disciplina de língua hunsrückisch no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na forma admitida pelos Art. 26 e 28 da Lei Federal 9394/96 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação.

§ 2º O ensino da língua hunsrückisch nas escolas de Ensino Fundamental e Médio que integram a Rede Estadual de Ensino, que se localizam no Município de Antônio Carlos, é facultativo e poderá ser realizado através de convênio entre Município e Estado.

Quadro 3: Línguas cooficializadas no Brasil por município

<b>Município - UF</b>	<b>Língua(s)</b>
São Gabriel da Cachoeira - AM	Nheengatu, Beniwa e Tukano
Tocantínia - TO	Akwê Xerente
Bonfim - RR	Mauxi e Wapichana
Tacuru - MS	Guarani
Pancas - ES	Pomerano
Santa Maria de Jetibá - ES	Pomerano
Domingos Martins - ES	Pomerano
Laranja da Terra - ES	Pomerano
Vila Pavão - ES	Pomerano
Canguçu -RS	Pomerano
Serafina Corrêa - RS	Talin
Antonio Carlos - SC	Hunsrükisch
Santa Maria do Herval - RS	Hunsrükisch
Pomerode - SC	Alemão

Fonte: MORELLO, 2015, p. 82

Já nos municípios de Tacuru (MS), Pomerode (SC) e Bonfim (RR), onde os idiomas são respectivamente, o guarani (MS), o alemão (SC) e o macuxi e o wapichana (RR), além das línguas indígenas da região, o discurso de cooficialização, no que tange à escola, também gira em torno dos termos “incentivar e estimular”: “[i]ncentivar e apoiar o aprendizado”, “estimular o aprendizado da língua alemã” e “[i]ncentivar o aprendizado e o uso das línguas cooficiais nas escolas”, porém não se observa a inserção de nenhum parágrafo estabelecendo a decisão legislativa.

É justificável essa preocupação, tendo em vista o poder de interpretação das palavras, principalmente no que concerne às leis. Aprovar medidas que beneficiem as minorias é algo difícil no Brasil e, quando isso acontece, é interessante que os textos estejam claramente definidos quanto ao que se deve fazer e quando.

Por fim, é válido ressaltar mais uma vez que o Brasil é um país multicultural e plurilinguístico, fato este que não valida a tentativa de instituir uma única for-

ma de ensino do português em nossas escolas. Para tanto, políticas devem ser (re)pensadas como forma de diminuir as desigualdades existentes nesses cenários marcados pela ideologia de homogeneidade linguística nacional. Além da implementação de políticas, há de se pensar, para que esses obstáculos sejam superados, na formação e capacitação contínua de professores que atuam nesses locais, para que eles possam analisar criticamente seu contexto de ensino e implementar práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e a inclusão.



3

## **Escolarização em Contexto de Bilinguismo no Brasil**

A oferta e o cotidiano da escola bilíngue nas regiões de fronteira linguística no território brasileiro



# 3

## Escolarização em contexto de bilinguismo no Brasil

Analisamos neste capítulo o fato de que o mito do monolinguismo, associado às práticas pedagógicas excludentes, perdurou nas escolas brasileiras, indo na contramão de propostas sobre a diversidade sociolinguística que aflige o cenário mundial.

Procurou-se evidenciar, neste capítulo, a ideia de que simplesmente reconhecer a existência do bilinguismo no Brasil não é suficiente para caracterizar a complexidade do cenário presente nas escolas brasileiras. É preciso falar sobre as questões que se passam dentro das escolas, as quais atingem o professor, que se vê diante dessa realidade para a qual, muitas vezes, não se sente preparado academicamente, e que quer aprender para promover saberes que minimizem a exclusão.

Vários apontamentos serão utilizados ao longo do texto como forma de projetar a realidade do processo de ensino e aprendizagem nas regiões de fronteira do Brasil, os quais apresentarão uma complexidade linguística invisibilizada, por parte das políticas públicas, educacionais e pelos cursos de formação de professores.

### Panorama da oferta de línguas no cenário educacional

Uma breve análise do contexto histórico evidencia o fato de que houve uma redução da oferta de línguas dentro do espaço social e escolar durante o decorrer dos anos. Antes do período imperial, o grego e o latim eram línguas de grande influência e uso na sociedade, sendo elas responsáveis pelos mais diversos ensinamentos da época. No início do período imperial, essas línguas clássicas passaram a ser incorporadas como pertencentes ao currículo das instituições de ensino e, simultaneamente a elas, eram oferecidas aos alunos do chamado “clássico”, no ensino secundário, latim, grego, francês, inglês, alemão e italiano – o que permaneceu até os anos 1940 e 1950 (BROCH, 2012).

Todavia, o tempo e a política do monolinguismo se encarregaram de transformar essa oferta linguística em modelos menos despretensiosos de aprendizagem e contribuíram para criar visões reducionistas das línguas, as quais as escolas seguem na atualidade. O decréscimo da oferta das línguas estrangeiras foi cada vez maior, culminando com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1961, a qual excluiu o latim do currículo escolar e fez com que o francês, quando ofertado, apresentasse uma carga horária semanal reduzida. A partir daí, o inglês teve hegemonia absoluta dentro das escolas (BROCH, 2012).

Até o final dos anos 1990, ainda encontrávamos em algumas instituições públicas, nos cursos de 2º grau, científico ou normal (curso de formação de professores – magistério), a opção de estudar o francês ou o inglês. Mas tal fato não perdurou por muito tempo, fazendo com que o aluno tivesse apenas como opção o inglês como língua estrangeira moderna curricular. “Será incluída uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição.” (LDB, 1998, p. 48).

Com o fortalecimento das políticas econômicas e sociais dos países que compõem o Mercosul, a partir de 2010, as escolas foram levadas a incluir a língua espanhola no currículo escolar. A obrigatoriedade baseou-se na lei nº 11.161/2005, que estabelecia a inclusão da Língua Espanhola no ensino médio, como oferta obrigatória para a escola e, matrícula optativa, para o aluno.

Essa breve abordagem serve de parâmetro para refletirmos sobre a redução da oferta das línguas estrangeiras nas escolas públicas brasileiras. O intuito desse apontamento é levantar questionamentos a respeito de um contexto de perdas que compõem a trajetória educacional, fazendo com que não houvesse ações de promoção de um contexto multilíngue no espaço educacional e o engavetamento de modelos que servissem como fórmula de aprendizagem.

Para adentrar no cerne dessas questões, algumas reflexões servirão de base para tentarmos compreender os propósitos dessas ações. Será que dentro dessa política antipluralidade linguística estaria arraigado o mito do monolinguismo? Não estaria a escola na contramão da realidade social e da pedagogia de apoio ao plurilinguismo que circunda cada vez mais os países de todo o mundo?

Aprender línguas e culturas diferentes tem sido uma das tendências da geração do século XXI, apesar da existência do mito de que “essa geração não quer saber de aprender nada”. A todo instante, os alunos aprendem, através de recursos tecnológicos, que o mundo é muito maior que a televisão e que eles podem interagir com pessoas de diversos países. Porém, com relação ao

acompanhamento dessa tendência, parece que a escola anda a passos lentos, pois o que se vê nela é a representação de um mundo paralelo que vive de receitas prontas e que não tem acompanhado as demandas do século atual.

Há cada vez mais estímulos, em alguns países europeus, para que as crianças aprendam diversos idiomas estrangeiros como forma de promoção do multilinguismo individual e com base na possibilidade de que esse processo amplie possibilidades biculturais. Estudos como o de Hufeisen (2000) demonstram que há um movimento para que as crianças na Europa comecem a estudar sua primeira língua estrangeira entre os 7 e 12 anos de idade, a segunda entre as idades de 12 e 16, a terceira entre as idades de 13 e 16, podendo ainda ter a opção de aprender uma quarta língua.

Tal prática evidencia o discernimento pedagógico e o trabalho voltado à cultura da diversidade que há nessas escolas europeias, as quais visam ações voltadas a um contexto em que as pessoas cada vez mais estão interconectadas, se aproximando de diferentes culturas e línguas, com intuito de alargar sua bagagem pessoal e/ou profissional. Portanto, observa-se através dessas ações que existe concretamente uma demanda social pelo ensino de línguas na Europa, e as escolas já estão conseguindo desenvolver práticas que atendam a essa nova demanda.

Baker (2000) defende que a escola precisa desenvolver uma educação multicultural concentrada nas diferentes “crenças, valores, hábitos alimentares, atividades culturais e línguas dos alunos.” (p. 406). Para tanto, ele sugere que haja uma reapreciação do currículo escolar, com análise de assuntos aparentemente neutros que perpetuam a cultura dominante, pois “[o] medo e a ignorância que tendem a gerar racismo podem ser cometidos de maneira não intencional. Em vez de celebrar a identidade étnica e a diversidade cultural, uma visão de desigualdade cultural pode ser transmitida latentemente” (p. 410). Portanto, oferecer uma educação baseada nesses moldes pode ser uma maneira de melhorar as relações entre grupos étnicos, despertando a consciência dos alunos sobre suas origens, características de sua própria língua e seu lugar no mundo.

Crisp e Turner (2016) contribuem para essa reflexão, alertando para o fato de que esse movimento de valorização e reconhecimento linguístico-cultural, cuja perspectiva é integrativa, evita o estresse aculturativo de crianças que necessitam aprender uma segunda língua – o que lhes possibilita uma maior flexibilidade cognitiva. Segundo eles, quando isso acontece, “elas superam o estresse aculturativo e se envolvem plenamente tanto com a cultura original, quanto com a cultura de acolhimento.” (p. 32). Além disso, pontuam que o contato com a diversidade leva o indivíduo a apresentar menos pre-

conceitos: “indivíduos biculturais têm uma melhor capacidade de interpretar pessoas, objetos e ideias de uma forma menos rígida, estereotipada em comparação com indivíduos que têm internalizadas apenas uma cultura” (p. 34).

No que tange à questão do bilinguismo, Crisp e Turner (2016) apresentaram resultados de uma pesquisa indicando que “indivíduos bilíngues que estavam proficientes em pelo menos uma das línguas superou participantes monolíngues, com relação à habilidade, pensamento divergente e criativa solução de problemas.” (p. 40). Para os autores, os participantes bilíngues foram mais capazes de ativar vários conceitos e mantê-los ativos durante o processo de pensamento.

Vygotsky (2005) corrobora a discussão sobre o processo de aprendizagem de línguas quando defende que ele só contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois lhe possibilita uma maior reflexão sobre sua própria língua, fazendo com que desenvolva um grau elevado de pensamento. Ressalta que o aprendizado de uma língua estrangeira jamais prejudicará o aprendizado da língua materna, pois são desenvolvimentos diferentes. Neste sentido, a aprendizagem de uma outra língua faz com o que a criança compreenda melhor a estrutura linguística, amplie o olhar para seu próprio conhecimento e para sua experiência cultural, afinal toda língua traz com ela um conjunto de valores. Ressalta a importância da ação pedagógica para lidar com essas situações.

[...] a solução será extremamente complexa e dependerá da idade das crianças, do caráter do encontro das duas línguas e, finalmente (e o mais importante), da ação pedagógica no desenvolvimento da fala materna e estrangeira. Uma questão já é certa: as duas línguas, dominadas pela criança, não se chocam mecanicamente e não seguem as simples leis de entramento mútuo.

No Brasil, ainda são raras as ações pedagógicas que contemplam o multilinguismo nas escolas públicas, todavia há exemplos pontuais como o do Colégio de Aplicação (CAP), do Rio Grande do Sul, que tem concentrado esforços para promover esse tipo de ação, adicionando ao currículo, além do inglês como língua obrigatória, o espanhol, o alemão e o francês. Essa situação é apoiada por Broch (2014, p. 19) quando ela se refere à questão da pluralidade, atestando que “ser plural não representa uma condição excepcional; que cabe à escola estimular e encarar o plurilinguismo como fenômeno natural e comum a todos”. Somando-se a isso, como já pontuado, também existem estudos (VYGOTSKY, 2005; CRISP e TURNER, 2016; HUFSEIN, 2000) que revelam os benefícios da oferta do processo ensino-aprendizagem multilíngue nos espaços escolares.

## O mito do monolinguismo na educação brasileira

O mito do monolinguismo no Brasil perpetuou-se apesar de estudos como o de Raso *et al.*, (2011) afirmarem que nosso país é plurilinguístico. Essa realidade pouco difundida faz com que a temática não seja evidenciada pela academia e, conseqüentemente, não chegue às escolas. Com isso, a discussão sobre o multilinguismo em nosso país se torna irrelevante e faz com que a educação bilíngue, principalmente nas escolas públicas brasileiras, seja algo incompreendido, talvez pela ausência da conscientização linguística.

É possível observar que há um hiato entre saber que em nosso país existe uma multiplicidade cultural e linguística e compreender o que se deve fazer com essa informação. Apesar de essa diversidade ser atestada por vários documentos, perpassando pelos livros didáticos à Constituição Brasileira, pouco se observam práticas efetivas que promovam tal realidade, o que representa um grande paradoxo.

Diante desse “saber que existe” e “o que eu faço com essa informação”, podemos nos indagar se o problema não reside no hábito de trazer receitas prontas, sem se preocupar com o conjunto, ou seja, sem levar em consideração as circunstâncias em que a educação é colocada. Para amparar essa reflexão, é viável destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais, já no ensino fundamental, problematizam a questão sobre educação bilíngue no Brasil.

Tratar de bilinguismos e multilinguismos é uma forma de mostrar a riqueza da diversidade que sabe desenvolver-se mantendo elementos comuns e elementos singulares. Será possível trabalhar a importância da língua como fator de identidade para um grupo étnico, tratando da estrutura e do uso das diferentes línguas das etnias indígenas presentes no Brasil, ou da manutenção da língua do país de origem em colônias de imigrantes. Ao mesmo tempo, tratar do papel unificador da Língua Portuguesa é oferecer à criança instrumentos para que entenda fatores determinantes da vida cultural, em termos nacionais (p. 55, grifo nosso).

Esse argumento proposto pelos PCNs acentua o lado positivo do bilinguismo no espaço escolar, porém é fácil perceber que não é uma prática de muitas escolas públicas que recebem alunos falantes de outras línguas. Há decisões deliberadas de como e o porquê de ensinar o português, o que afeta diretamente o aluno que não o tem como primeira língua. Essa situação é visível na pesquisa realizada por Broch (2014) quando ela indica em seu estudo que. . .

Difícilmente, em uma aula de língua se fala sobre língua(s), sobre como as línguas se relacionam, sobre como as línguas são usadas na sociedade, sobre os direitos linguísticos de comunidades que falam línguas minoritárias ou sobre que línguas são faladas no território nacional. Uma aula de língua, oficial ou estrangeira, normalmente se ocupa com questões de estrutura e funcionamento específicos da língua em questão (p. 45).

Sabemos da necessidade de existirem pesquisas que apontem uma preocupação com as questões linguísticas relacionadas ao multilinguismo no Brasil, pois, apesar da crença e da prática do monolinguismo, é fato que o estabelecimento da língua portuguesa como oficial nem sempre coincide com a efetiva língua materna de milhares de pessoas que aqui residem. Reconhecer esse quadro sociolinguístico brasileiro é entender que ele se compõe por pessoas de línguas minoritárias ou de imigração, e que, antes mesmo de essas pessoas terem acesso à escola, elas a utilizam como meio de comunicação para os mais variados fins e grupos.

Estudos sobre esse tema, apesar de terem crescido nos últimos anos no Brasil, ainda não alcançaram o patamar compatível com a importância em nosso território. É preciso que as pesquisas também enfoquem a situação dos grupos minoritários envolvidos nessa questão. Muitas vezes, discutem-se políticas ou ações baseadas unicamente no objeto do conhecimento (no nosso caso, a língua) sem procurar compreender aqueles que estão vivenciando o problema. Outra situação que se deve enfatizar é que a maioria das pesquisas, quando acontecem, envolve a línguas indígenas, deixando à margem, as línguas de imigração.

Para Albuquerque (2006), a língua constitui um elemento principal a ser focalizado no Brasil, e ressalta que, nas áreas de fronteira, essa discussão é fundamental. 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 (p. 15).

Depreende-se dessa afirmação de Albuquerque (2006) 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.

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, considerando que a Língua Portuguesa não é a língua materna dos alunos matriculados nessas escolas. E, para que isso se concretize, é necessário pensar sobre essas questões dentro de vários universos, como escolas, universidades e quaisquer outros espaços/instituições que estejam empoderados a discutir a educação brasileira.

### A promoção da diversidade linguística no contexto educacional

A partir do século XX, vivenciamos uma comunicação intercultural nunca antes vista no mundo. A era da tecnologia propagou a possibilidade de as pessoas interagirem em tempo real sem o medo de não compreender o “outro”, mesmo não falando a mesma língua. Essa ferramenta tecnológica acrescentou benefícios para aqueles que se dispuseram a conhecer aquilo que parecia ser tão distante da realidade que os cercava. Muitos puderam viajar pelo mundo através das câmeras, conheceram museus, conversaram com pessoas de outros países, tiveram acesso a textos de bibliotecas de várias partes do mundo e conseguiram manter laços afetivos.

Entretanto, essa comunicação intercultural não é exclusivamente possível pela internet. No Brasil, temos essa realidade próxima em vários espaços, que possivelmente nos proporcionaria tais benefícios, porém muitas vezes fazemos questão de nos colocar na contramão dessa realidade, ao negligenciar a diversidade desses contextos. Segundo Baker (2000, p.58), “criar bloqueios e barricadas entre línguas é quase impossível no século XX”.

A língua é uma das ferramentas vivas presentes nesses contextos que nos permite nos apropriarmos desses benefícios. Como afirmam Nettle e Romaine (2000, p.14), “[t]oda língua é um museu vivo e tem sido um monumento para cada cultura”. Através dela, podemos compreender diferentes formas de ver o mundo, ter acesso à visão do outro e, com isso, aprender.

Oliveira (2011) afirma que “não se sustenta mais na escola, no contexto atual, um ensino segmentado, sem a interdiscipli-

naridade e o intercâmbio de conhecimentos entre áreas/conhecimentos e olhares distintos, para o que a pluralidade linguística desempenha um papel crucial”. Mas, infelizmente, o ensino bilíngue em escolas públicas brasileiras tem caminhado na contramão dessas questões (SANTOS, 2012; SOUZA, 2014), quando excluem a língua materna do aluno.

A escola poderia incluir em seu currículo esse aprender, que é “aprendido” de maneira tão natural quando se dá voz à experiência do outro, mas, infelizmente, a cada dia que passa, observamos que não há espaço para validar aquilo que não está programado pelo currículo básico. E nestes casos, correríamos um sério risco de ter que fazer o processo inverso, primeiro ter acesso à informação para depois contextualizá-la. Mas será que nós, educadores, permitiríamos essa façanha pedagógica?

A ausência dessa façanha no contexto escolar Oliveira denomina de “Campo de silêncio” (2011, p. 196). Segundo ele, a escola prefere não problematizar essas questões para não colocar à mostra as deficiências do sistema escolar e, conseqüentemente, os professores convivem com essa realidade como sendo invisível. Ou seja, quando instituições optam por tratar uma realidade vigente, como é o caso da imigração no Brasil, como nula, a escola deixa de oferecer uma pedagogia inclusiva. Quando a escola deixa de acolher o repertório linguístico do aluno, tratando-o como de baixo prestígio, deixa de promover uma educação inclusiva.

Segundo Broch (2014), a ausência de uma visão holística sobre diversidade linguística em escolas e espaços de formação de professores corrobora o surgimento desse “campo de silêncio”.

Difícilmente em uma aula de língua se fala sobre língua(s), sobre como as línguas se relacionam, sobre as línguas que são usadas na sociedade, sobre os direitos linguísticos de comunidades que falam línguas minoritárias ou sobre que línguas são faladas no território nacional (ibidem, p. 45).

Senna (1991) corrobora essas questões ao discutir sobre o princípio básico e subjacente ao ensino da língua materna nas escolas públicas brasileiras. Ao pontuar que “a meta da democratização do ensino público se perdeu dentro da escola, devido à ausência de conhecimento e metodologias adequadas à realidade linguística” (p. 71), atesta que, o objetivo do ensino escolar, que é o de desenvolver a capacidade de comunicação e expressão, está sendo considerado. Assim, “a escola praticamente estrangula qualquer possibilidade de se desenvolverem habilidades e conhecimentos pertinentes à língua materna.” (p.72).

Essa reflexão também é ancorada em uma perspectiva sociológica, ao citar o fato de que a escola, nessas circunstâncias, se organiza (mes-

mo que inconscientemente) para implementar os valores dominantes (no caso, aprender uma única língua), julgando, assim, estar contribuindo para a diminuição de diferenças. Porém, em consequência disso, “os resultados da formação escolar tendem a ser um fracasso em todos os sentidos, pois, além de a escola não levar a inverter a condição do aluno, também não o instrumentaliza a organizar seu discurso.” (p. 73). Ou seja, para Senna, a escola acaba perpetuando uma situação de desigualdade.

Portanto, para alcançarmos um patamar que realmente inclua alunos não falantes do português como língua materna, é preciso acabar com essa zona de silêncio, reconhecendo, primeiramente, a presença de alunos imigrantes no espaço escolar, para, a partir daí, estabelecer ações que promovam uma educação bilíngue menos excludente.

### A escola como promotora da diversidade linguística

Antes de considerarmos o papel que a escola exerce na promoção da diversidade linguística, é viável que apontemos alguns aspectos apresentados por Baker (2000) e Berger (2015) sobre a erradicação da língua materna de crianças em contextos de minorias.

Baker (2000) alerta para uma situação indesejável, porém real, em contextos de minoria linguística. As crianças que são portadoras de línguas minoritárias (indígenas e imigrantes) correm sérios riscos de perder a sua língua. Ele associa essa perda à rápida percepção das crianças, levando-as a vincular a língua ao prestígio, poder e preferência. Essa percepção faz com que elas abandonem prontamente aspectos linguísticos e culturais, para se tornarem modelos do que a sociedade deseja.

Outra situação apontada Baker (2000) refere-se ao papel da família nesse contexto de manutenção da língua. Manter uma língua minoritária em locais em que ela não tem prestígio requer muito esforço, pois há várias razões que contribuem para essa perda. Para isso, Baker reforça a necessidade de os pais manterem diálogo constante com seus filhos, transmitindo-lhes valores, crenças e sabedoria para lidar com suas experiências. “Quando a criança perde essa língua em casa, o pai não consegue oferecer esse ensino de idiomas para a criança, pois o andaime cognitivo foi sufocado” (ibidem, p. 93).

Silva (2011) e Souza (2014) reiteram a reflexão apontada por Baker (2000) quando alertam sobre a importância da família para a manutenção do diálogo nas duas línguas. Silva (2011) enfatiza o matrimônio como um corresponsável para o deslocamento de uma língua. Esse des-

locamento acontece, segundo sua análise, porque a pessoa se casa com um monolíngue de língua majoritária, fazendo com que, naturalmente, ela passe a fazer parte de uma comunidade em que sua língua é minorizada. Seu argumento tem o objetivo de demonstrar que o uso da língua no lar é fundamental para que ela seja transmitida para gerações sucessoras.

Souza (2014) também sustenta esse mesmo argumento em seu estudo, ao citar uma declaração de um professor bilíngue que atua em uma escola municipal, na região de Bonfim/RR.

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 (p. 39).

Esse depoimento solidifica a reflexão dos autores e demonstra a preocupação em não deixar perder as raízes linguísticas que acabam sendo deixadas de lado quando as pessoas se veem dentro de uma comunidade falante de uma língua diferente da sua. Nota-se que há uma valorização, por parte desse professor, para que as duas línguas sejam ofertadas aos seus alunos e ao seu filho, para que, assim, eles tenham compreensão e fluência em ambas.

O distanciamento existente entre a língua do aluno imigrante e a língua oferecida pela escola nas regiões de fronteira é uma outra questão que pode trazer transtornos pedagógicos, tais como o linguicídio e a xenofobia. Se tivéssemos a oportunidade de conhecer algumas dessas regiões em nosso país, veríamos que o contexto educacional reforça práticas linguísticas que privilegiam a prática do monolingüismo, mesmo sabendo que esse hábito não reflete a verdade presente naquele espaço. “Na verdade, a escola, assim como a sociedade, seleciona ou segrega de acordo com que os falantes destas línguas valem na sociedade como um todo” (BROCH, 2014, p. 33). Dessa maneira, infelizmente, pode-se afirmar que a escola tem corroborado para a prática secular de educar os cidadãos linguisticamente homogêneos através da erradicação das diferenças existentes.

## **O cenário educacional das regiões de fronteira**

No Brasil, a partir do século XXI, o discurso sobre aprendizagem da segunda língua em escolas públicas vem ganhando notoriedade, mas é fato

que há ainda a necessidade de conceber, no plano pedagógico e político, ações e metodologias específicas que contemplem essas condições de forma mais abrangente, não pensando somente no aluno que tem como língua materna o português e quer adquirir uma outra língua, mas também naquele, que por motivos quaisquer, vieram residir no Brasil e efetivaram matrícula nas escolas públicas. Para corroborar esse argumento, serão apresentados estudos que sinalizam situações de exclusão desses alunos, despreparo do poder público e das universidades para lidar com essa situação.

Pires-Santos (2004), Dalinghaus (2009), Santos (2012), Souza (2014), Silva e Tristoni (2013, 2015) e Berger (2015) demonstram, através de seus estudos, que compartilham a preocupação de que sejam desenvolvidas ações que propiciem condições para que os educadores reflitam a respeito de suas crenças, ideologias e práticas pedagógicas para contextos de diversidade sociolinguística. Esses autores apontam os transtornos provocados pela escola ao tentar erradicar a língua de muitas crianças que estão inseridas em contextos de minoria. Essa erradicação pode se dar por diferentes vias: pela ausência de ações pedagógicas, pelo despreparo de profissionais ou por falta de apoio institucional e financeiro.

Para evidenciar um pouco da realidade desses cenários, foram escolhidas algumas regiões que evidenciam a problemática abordada: i) os municípios de Ponta-Porã/MS (divisa com o Paraguai) e Foz do Iguaçu/PR (divisa com Paraguai e Argentina), e ii) o município de Bonfim/RR, o qual faz fronteira com a República Federativa da Guiana. Tais municípios foram escolhidos a partir dos seguintes critérios: i) conhecimento prévio dessas regiões e ter observado que realmente há a presença dessa problemática; ii) disponibilidade de referências bibliográficas que subsidiassem as análises.

### **A realidade sobre a aprendizagem de minorias nas escolas da fronteira Brasil/Paraguai**

Para promover um diálogo sobre as questões apresentadas anteriormente, faremos uma abordagem dos estudos de Berger (2015), Silva e Tristoni (2013, 2015), Pires-Santos (2004) e Dalinghaus (2009), os quais nos fornecem recortes de situações que abrangem o processo ensino-aprendizagem de imigrantes nas escolas da fronteira Brasil/Paraguai.

Berger (2015) discute sobre a realidade do bi/multilinguismo no município de Ponta-Porã, no Mato Grosso do Sul, como sendo um grave problema a ser enfrentado pela escola.

Um problema porque a escola brasileira não foi pensada para lidar com a diversidade linguística e um problema porque, dadas as desigualdades de diferentes ordens existentes entre os dois países (Brasil e Paraguai), existem atitudes e representações negativas por parte de muitos agentes da escola em torno dos paraguaios e de vários elementos que os representam – como é o caso da língua guarani. Disso resultam práticas de gestão de línguas – da gestão da presença e dos usos das línguas nos espaços da escola – como a interdição e vigilância das “línguas dos outros.” (p.150, grifo nosso).

No município de Ponta-Porã, muitos alunos que chegam à escola têm o espanhol e o guarani como língua materna, mas tal fato não é relevante a ponto de essas línguas se constituírem oficiais no processo ensino-aprendizagem. Pelo que se observa através dos relatos, o espanhol ainda é oferecido como língua estrangeira nessa região, seguindo os mesmos padrões e normas do restante do Brasil e, o guarani é tido como uma língua de ausência no espaço escolar.

O espanhol entra como língua estrangeira, né [...] mas eu não sei, né... pode ser uma impressão que eu tenho, mas parece muito com o ensino de inglês. Sabe aquele, assim, ‘the book is on the table’ e pronto? Não é aquela língua funcional que vai ajudar o aluno, que quem não sabe aprende para interação mesmo. É só para... eu tenho a impressão, não sei... que é para você traduzir, assim... ou ler alguma coisa específica e pronto. Não é aquele espanhol que vai ser usado no cotidiano (Berger, 2015, p. 149).

Já no que se refere ao guarani, constituinte do repertório linguístico de grande contingente de alunos matriculados na escola, para o sistema escolar e organização curricular, a língua é uma ausência. Com base na observação das interações linguísticas nas escolas, verifica-se que os usos dessa língua pela comunidade ocorrem principalmente em recortes espaço-temporais como o horário de recreação, intervalo, entrada/saída dos alunos nas escolas (Berger, 2015, p. 149).

Silva e Tristoni (2013, 2015) corroboram a discussão de Berger (2015) quando apresentam relatos de conflitos vivenciados por alunos *brasiguaios* no contexto escolar. Segundo as autoras, existem casos em que o professor, por falta de formação direcionada aos contextos específicos de bilinguismo, nem mesmo nota a presença de um aluno bilíngue na sala de aula, impossibilitando ao aluno obter o auxílio necessário para superar as dificuldades

durante o processo de ensino e aprendizagem. Também reforçam que esses alunos, por apresentarem identidades, línguas e cultura diferentes, carregam estigmas durante sua passagem pela escola, tais como: “ele não aprende mesmo”, “ele é paraguaio”, “ele vem do Paraguai”, “ele é xiru”, “ele é preguiçoso”.

Tristoni (2015), em sua tese de doutorado, faz referência ao fato de os professores desconhecerem a circunstância que os alunos paraguaios são alfabetizados, no caso em espanhol e guarani, o que provoca imprecisão na correção textual desses alunos, já que ela é pautada, prioritariamente, no eixo ortográfico. Mais uma vez, se torna visível o fato da formação acadêmica promover em seu currículo situações que permitam um olhar diferenciado para contextos bilíngues nas fronteiras brasileiras.

Essa ação de não perceber o aluno “brasiguai” ou, em outras palavras, de ignorá-lo e apagá-lo, ocorre ao longo do trabalho letivo, ou seja, o professor não considerou as dificuldades apresentadas e até mesmo não percebeu a mescla do português e do espanhol na escrita. O professor, possivelmente por falta de formação, não consegue identificar a presença deste aluno, suas dificuldades e, portanto, não dará o auxílio necessário para que ele supere as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem (p. 18).

A pesquisa de Pires-Santos (2004) teve como foco investigativo o conflito linguístico entre a língua portuguesa e o espanhol na fronteira em escolas de Foz de Iguaçu. Destacamos aqui a parte da pesquisa em que ela situa as dificuldades que os alunos oriundos do Paraguai encontram quando se deparam com a língua portuguesa escrita padrão e o processo de invisibilização que a escola lhes institui. Esse processo se dá quando a escola tenta apagar a linguagem híbrida apresentada por eles, impondo a língua de prestígio, que é o português escrito, o que ratifica a crença no mito do monolingüismo no Brasil.

Não admitindo uma linguagem híbrida, a escola busca a unificação em que a diferença toma as dimensões da anomalia que é preciso ‘normatizar’. Uma das maneiras é justamente homogeneizar, mesmo que esse processo seja tão doloroso como ser marcado pela incapacidade, para assim suprir as ‘deficiências’ e torná-las ‘iguais’ (p. 200).

Também sinaliza que a dificuldade apresentada pelo aluno “paraguaio” no processo da escrita serve para sustentar estereótipos sobre ele. Essas dificuldades não se justificam pelo fato de o aluno não saber ler ou escrever, mas por ele ter que conhecer e construir métodos específicos que o façam compreender a utilização da língua portuguesa escrita e o modo como a escola a emprega.

Como o texto escolar, salvo raras exceções, se presta principalmente à correção, a avaliação que se faz da escrita desse aluno geralmente é negativa. O problema maior, no entanto, é que esse julgamento muitas vezes acaba sendo correlacionado ao seu desenvolvimento cognitivo, o que pode reforçar o preconceito e o estereótipo do aluno incapaz (p. 198).

Dalinghaus (2009) demonstra através de sua pesquisa que há na cidade de Ponta-Porã uma escola que se sensibiliza com o contexto bilíngue da região, chegando a sugerir uma prática bilíngue, porém essa prática não acontece. Declara, ainda, que “a própria direção sente necessidade de um trabalho de formação continuada aos professores para que, efetivamente, tenham instrumentais para trabalhar com o cenário sociolinguisticamente complexo” (p. 152).

Os professores entendem que, em um contexto fronteiriço, deveria haver metodologias e materiais de acesso diferenciados, propiciando aos alunos um ensino contextualizado e com recursos tecnológicos apropriados. Para que houvesse a promoção desse ensino diferenciado, alguns obstáculos teriam de ser transpostos, como “a falta de políticas linguísticas e educacionais em que possa amparar-se, pois isso reflete também na falta de materiais didáticos adequados para um ensino-aprendizagem condizente ao contexto multilíngue em que atua” (p. 148).

Mais uma vez aparecem afirmações sobre o processo de escrita do aluno brasiguaião. Desta vez, aliada à dificuldade de produzir textos, há indicações de que eles apresentam também dificuldade em os interpretar. Essas questões são evidenciadas com frequência pelos professores de língua portuguesa, que tentam muitas vezes sanar essas dificuldades utilizando estratégias pedagógicas inconscientes.

[...] a professora comenta também sobre a principal dificuldade de seus alunos na língua portuguesa: a escrita. [...] eles falam bem o português, [...] pra escrever que é uma tragédia porque eles misturam o espanhol com o português. Outra dificuldade apontada pela professora está relacionada à interpretação de texto, apesar de reconhecer que o português e o espanhol são bastante semelhantes, tanto na escrita como na oralidade (ibidem, p. 141).

[...] trata-se de um menino muito inteligente e participativo e que tem melhor desempenho na oralidade.

O problema dele está na escrita, que eu avalio considerando a situação de bilinguismo dele. Se eu não fizer isso, ele ficará retido sempre (ibidem, p. 146).

O que eu tenho feito é dar ditado, produção de texto, passo conteúdo na lousa para discussão em sala, mas ele não participa, por isso ele não progride. Os erros ortográficos dele são gritantes e parece que ele não faz nada pra melhorar (ibidem, p. 147).

O peso do “não progredir” suscetibiliza a prática do professor que se vê diante dessa situação, o que sugere que é viável repensar sobre o que os profissionais da educação aprendem nos cursos de formação acadêmica (e continuada) e o que se pratica na sala de aula. Tal reflexão é necessária para que esses profissionais consigam transitar entre o conhecimento teórico e a prática, já que, em princípio, deveriam ser indissociáveis para o desenvolvimento profissional de qualidade.

Sobre essa supervalorização da escrita do aluno imigrante, como condição de efetiva aprendizagem da língua portuguesa e de aprovação para a série seguinte, Senna (2014) salienta que

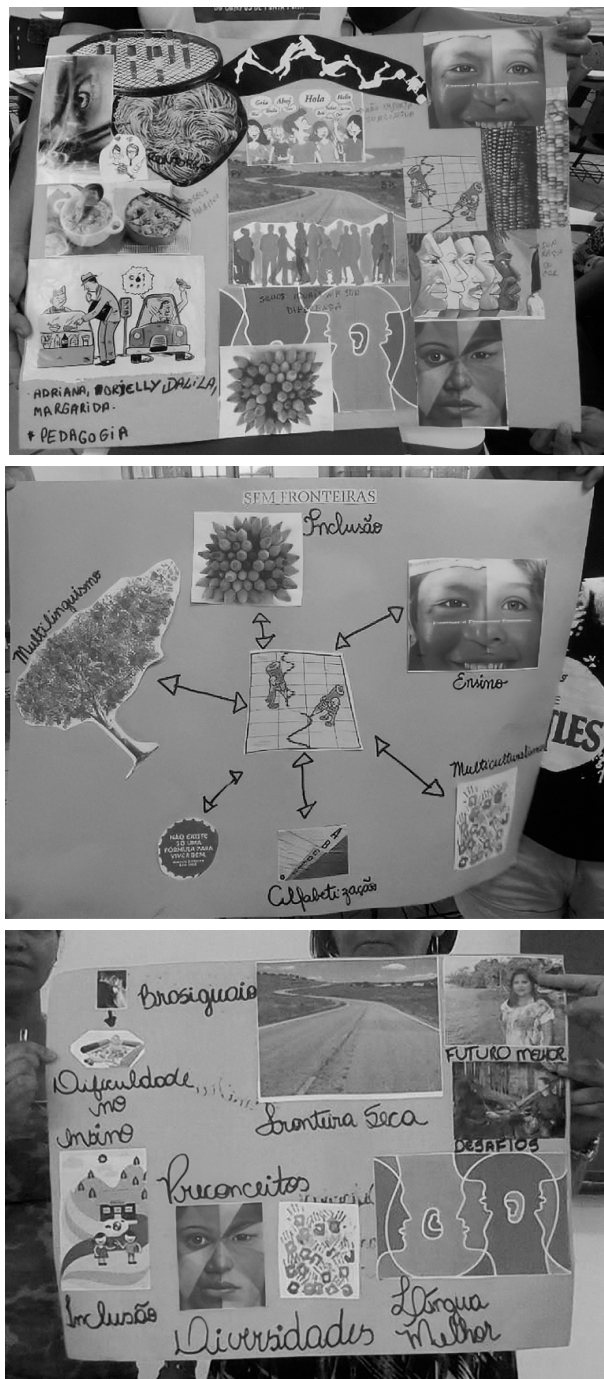
[n]os cursos de graduação em letras, por exemplo, nada se trata de alfabetização enquanto processo de construção da escrita alfabética, de modo que o professor licenciado em língua portuguesa em muito pouco pode contribuir para a superação de estados de analfabetismo ou analfabetismo funcional grave entre seus alunos. Já os licenciados em pedagogia, com habilitação ao magistério dos anos iniciais ou à educação infantil, raramente conseguem desenvolver um conhecimento consistente sobre processos de alfabetização inicial, sobre formação de leitores e sobre produção de textos, além de, em sua maioria, desconhecerem por completo a natureza do sistema gramatical subjacente aos códigos da fala e da escrita (p. 71).

Portanto, é preciso considerar que há lacunas no processo de formação docente, as quais não têm permitido, muitas vezes, um olhar mais aguçado do professor para fora do senso comum e para o aluno imigrante que, a cada dia, está em maior número nas escolas brasileiras.

## A experiência em Ponta-Porã/MS

A fim de contribuir com as questões apontadas no tópico anterior sobre a realidade da região de fronteira no estado do Mato Grosso do Sul, apresentare-

Figura 6: As faces da fronteira



As vozes dos(as) pedagogos(as) que trabalham em escolas do município de Ponta-Porã e de graduandos em Pedagogia.

Fonte: A autora, 2017.

mos imagens que relatam uma experiência vivenciada, em novembro de 2015, durante a participação no I Congresso Internacional Integração “Educação e desenvolvimento no território de fronteira”.

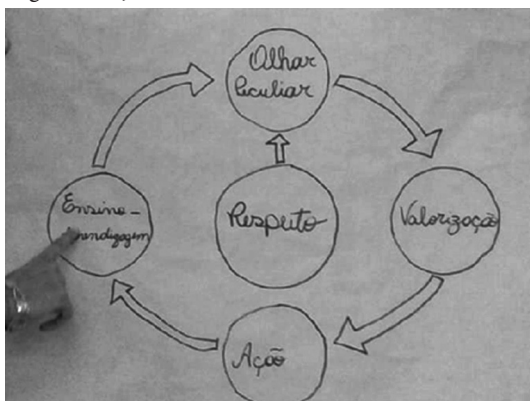
Nesta ocasião, a convite da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, promovemos uma palestra e um minicurso sobre Multilinguismo e formação escolar em regiões de fronteira no Brasil, Campus de Ponta-Porã/MS, com o intuito de impulsionar reflexões acerca das relações educacionais nas áreas de fronteira. Verificou-se, a partir dessas reflexões, que há naquela região a construção de um habitus monolíngue, por parte da escola e das políticas educacionais, que tem prejudicado a relação ensino-aprendizagem naquele espaço.

Algumas imagens selecionadas do minicurso representam as vozes dos(as) pedagogos(as) que trabalham em escolas do município de Ponta-Porã e de graduandos em Pedagogia. Eles procuraram representar através das imagens a realidade da região fronteira e os desafios educacionais encontrados por eles.

Essas vozes corroboraram o que foi apresentado pelos autores sobre a educação nesses contextos de fronteira. Como muito bem colocado por alguns participantes durante o evento, a escola daquela região “tem diversas faces”, marcadas, principalmente, pela diversidade, pelo multilinguismo e pelo convívio de alunos chamados “brasiguaios”. Essa diversidade não refletida tem provocado uma série de equívocos educacionais como dificuldade no ensino, preconceitos e exclusão.

Além de apontar as demandas educacionais da região, os participantes levantaram propostas sobre possíveis ações que pudessem contribuir para o ensino em Ponta-Porã. Dentre elas, destacamos a que correlaciona “ensino-aprendizagem, olhar peculiar, valorização, respeito e ação”.

Figura 7: Ações educativas



Fonte: A autora, 2017.

A imagem, associada às reflexões promovidas naquele ambiente, nos autoriza a compreender que é necessário promover ações educativas que permitam um olhar peculiar para as regiões de fronteira no Brasil. Essas ações precisam promover o respeito e a valorização tanto do professor quanto do aluno imigrante, para assim, efetivar uma relação de ensino-aprendizagem nessas escolas.

Vale pontuar que o fato de a UFMS promover um congresso para tratar das particularidades da região de fronteira já é um primeiro passo para que essas ações possivelmente sejam efetivadas. Acredita-se que as informações coletadas nesse encontro servirão de base para a elaboração de políticas educacionais e reflexões nos centros de formação, as quais contribuirão efetivamente para o caminhar das questões educacionais que afetam Ponta Porã.

Espera-se que outros centros de formação localizados em regiões de fronteira sigam essa direção, pois, como veremos a seguir, se faz necessário reconhecer as demandas educacionais de alunos e professores em escolas de fronteira no Brasil.

## **O bilinguismo nas escolas de Bonfim/RR**

O discurso imbuído pela diversidade proposto pelos PCNs do Ensino Fundamental, de que “toda escola é um espaço para pluralidade de línguas e culturas” (BRASIL, 1997), deveria ser pautado na coexistência de possibilidades que compreendessem as diferenças existentes em quaisquer ambientes. Para tanto, caberia à escola ser capaz de propor alternativas para que os alunos convivessem com elas de maneira respeitosa e pedagógica. Mas de certa forma, o que se constatará, através dos estudos de Pereira (2007), Oliveira e Altenhofen (2011), Cunha (2012), Santos (2012), Souza (2014) e Lima (2015), é que esse princípio da liberdade não é respeitado ou valorizado sequer pelas instituições de ensino quando persistem em não enxergar que o diferente está cada dia mais presente nas salas de aula e que a tentativa de invisibilizar essa diferença promove estigmas e exclusão. Por isso, justifica-se a necessidade de pensar em práticas pedagógicas apropriadas que valorizem a diversidade dentro da sala de aula.

Pereira (2007) foi uma das primeiras pesquisadoras que trouxe à tona questões referentes à educação na fronteira da região de Bonfim, em Roraima. Em seu artigo “Escola da Fronteira: diversidade e cultura”, discute as relações sociais no interior da escola da fronteira, revelando dinâmicas próprias daquele espaço. Enfatiza que as escolas daquela região carecem de políticas

públicas que levem em consideração os aspectos particulares da fronteira e indica que os sujeitos sociais inseridos naqueles espaços vivem relações tensionadas, as quais expressam diferentes identidades étnicas e nacionais.

A relação de contato na escola, entre pessoas de origens diferentes, provoca representações diferenciadas, tanto por parte dos alunos, quanto dos professores. Segundo Pereira (2007), o contato interétnico entre crianças indígenas, guianenses e brasileiras acarreta estigmas dentro da escola.

Os professores que entrevistei apontaram que as crianças indígenas são mais difíceis de interagirem com as outras. Ainda que tenham sido contraditórios em seus depoimentos, reconhecem que tais comportamentos se associam à discriminação para com o índio em nossa sociedade, depois, julgam que tem a ver com a dificuldade em relação ao idioma e, por fim, chegam a afirmar que faz parte da “natureza” dessas crianças. Ao explicarem como percebem as diferenças entre os alunos em termos de comportamento, apontaram que as crianças negras guianenses se autopoliciam para terem o comportamento mais rígido, como se já soubessem que poderão ser discriminadas. Assim, segundo um professor, elas procuram evitar brincadeiras e brigas. Participam das aulas, entretanto, “não entram em grupinhos de bagunça e mantêm-se aliadas entre elas.” (p. 355).

Em contrapartida ao cenário exposto, é possível ver que experiências positivas também marcam espaços compartilhados por pessoas de origem e etnias diferenciadas. E, para atestar essa possibilidade, é viável destacar uma passagem em que Pereira (2007) relata vivenciar uma experiência na EJA, durante sua estada pelas escolas do município, que a fez visualizar o rico processo de intercâmbio cultural da região.

Em meio a brincadeiras e representações que demonstram a construção sobre o “outro”, eles conectam a aprendizagem escolar de duas culturas nacionais que se enriquecem pela presença de diferentes grupos étnicos que ali convivem. Assim, as aulas de inglês e português tornam-se uma diversão porque cada um, brasileiro e/ou guianense, tem uma piada a contar de uma interpretação equivocada do idioma do outro (p. 354).

Em relação à aprendizagem da língua portuguesa, cita que no município de Bonfim ela “funciona como uma moeda de grande valor, de inserção social e cultural na pluralidade da fronteira e por isso constitui um articulador da rede de educação na fronteira” (p. 354). Também menciona que a fluidez dessa aprendizagem é impulsionada pela presença de “tradutores natu-

rais” nos dois lados da fronteira. Também levanta a hipótese de o governo da Guiana querer implantar a Língua Portuguesa na escola de ensino médio como estratégia de facilitar o acesso de guianenses no mercado brasileiro.

A professora daquele nível de ensino, o secondary school, que se localiza em St. Ignatius, informou que a intenção consiste em facilitar a educação para os adolescentes que, depois, buscam empregos no Brasil, ainda que isso possa aumentar o fluxo para Boa Vista. Para os alunos, é mais fácil estudar na cidade brasileira do que na capital da Guiana. Ao aumentarem os estudos, podem retornar depois de aprenderem uma profissão (p. 354).

A pesquisa de Cunha (2012), Santos (2012), Souza (2014) e Lima (2015) convergem com questões levantadas por Pereira (2007). Nelas, verificam-se, um desagradável fato, que é o despreparo do professor ao lidar com a realidade bilíngue presente nas escolas da região, atestando que não há programas educacionais no município que valorizem essa diversidade linguística, tampouco uma atuação do governo e da universidade no que tange à preparação desses profissionais para lidarem com tal situação.

Outra questão que coincide no estudo das autoras é que o interesse em pesquisar a temática surge de observações e reflexões que as mesmas vivenciaram durante suas aulas, nos cursos de Letras e Pedagogia, enquanto professoras da Universidade Estadual de Roraima (UERR). A riqueza linguística da região e o reflexo da mesma nos espaços escolares foram fios condutores e motivadores para que as pesquisas se realizassem e para que pudessem, através delas, alcançar notoriedade. Os estudos sobre as questões do bilinguismo na região de Bonfim abarcam questões necessárias que desvendam a realidade das escolas da região e permitem uma maior apropriação, por parte de alunos, professores e pesquisadores, das discussões em âmbitos educacionais, nas regiões de fronteira.

Cunha (2012) procurou evidenciar em sua pesquisa etnográfica alguns questionamentos que respondessem às questões: “Como atua o professor diante desse contexto interdisciplinar? Como o professor discursa diante dessa realidade de bilinguismo? Qual a importância das práticas discursivas do professor para o desempenho dos alunos bilíngues?” (p. 45).

Acerca desses questionamentos, observa-se através da análise dos dados expostos por Cunha (2012) que os professores entrevistados se dizem despreparados para atuarem em sala bilíngue.

Dentro desse contexto, os próprios professores se dizem não estarem preparados para atuarem diante de um cenário bilíngue. Para ser professor em-

uma sala de aula onde se faz uso de mais de uma língua, independentemente da disciplina ministrada, o docente deve considerar as diferentes possibilidades de trabalhar e respeitar as competências linguísticas de seus alunos (p. 87).

Diante desse cenário de dificuldades em lidar com outra língua dentro da sala de aula, os professores dizem apoiar-se nas experiências de vida que adquirem naturalmente na fronteira com os guianeses, ou, no caso da língua indígena, na descendência que alguns possuem. Explicitam, através de um dos questionamentos da pesquisadora, que a Universidade precisa se aprofundar nessas questões para ajudar a prática do professor, já que a prática do bilinguismo é uma realidade nas escolas de Bonfim: “Eu acredito que a universidade dá o conhecimento do que você irá trabalhar [...], mas não prepara o professor a ponto de ter um domínio dessa realidade [...]; existe sim uma análise do que você possa encontrar em sala de aula [...], mas preparar... não prepara, não.” (p. 87).

Cunha (2012) pontua que as práticas discursivas presentes nas escolas do município de Bonfim baseiam-se, prioritariamente, na relação entre alunos quando estão em situações informais: “(...) eles utilizam a língua inglesa na sala de aula, no recreio, nas brincadeiras, principalmente quando eles não querem que os outros entendem o que eles estão falando. (*ibidem*, p. 94).” Todavia, a transposição dessa prática não é comum durante as aulas, pela incompreensão por parte do professor: “Minhas aulas [...] basicamente elas são em língua portuguesa por ser a língua oficial do Brasil até porque eu não compreendo e não entendo nem o inglês e tampouco Wapixana ou Macuxi (*ibidem*, p. 97).”

Constata-se, através de Cunha (2012), que a escola não incentiva essas práticas discursivas dentro da escola, o que provoca cada vez mais a soberania da Língua Portuguesa na prática pedagógica do professor e no ambiente escolar:

Não há nenhum incentivo por parte da escola ou do município em trabalhar outras línguas além do português... mesmo o inglês só é trabalhado na disciplina de língua inglesa. Nas demais disciplinas, as aulas são estritamente em língua portuguesa. Tanto é que só falo inglês quando um aluno me pergunta em inglês e sei que fica mais fácil para ele entender a minha resposta (*ibidem*, p. 98).

Por fim, Cunha (2012) confirma, através de sua pesquisa, que a formação do professor de Língua Portuguesa ainda é pautada em concepções monolinguísticas, sem que haja uma percepção de práticas docentes que

vislumbrem a realidade plurilinguística existente nas escolas de Bonfim. A compreensão dessas práticas, tanto por parte do corpo docente, quanto das universidades, ajudaria a constituir um primeiro passo para auxiliar na construção do conhecimento de alunos e professores em espaços bilíngues.

Ainda no ano de 2012, Santos publicou sua tese, cujo objetivo foi analisar o ensino da Língua Portuguesa no contexto de multilinguismo. Enfatiza em seu estudo que houve uma gradativa redução da diversidade de línguas e culturas na região de Bonfim e propõe uma política linguística que contemple essa diversidade e possibilite a aprendizagem da Língua Portuguesa a todos os alunos das escolas da região. Para tanto, ainda destaca ser necessário existir formação específica dos professores que atuam nesse contexto e a formulação de uma política linguística, por parte do poder público competente.

Santos (2012) e Souza (2014) ratificam as informações sobre a existência do plurilinguismo na região de Bonfim. Destacam que, apesar de parte da população de Bonfim ser constituída por índios, é raro presenciar o uso de línguas indígenas no espaço escolar, fato que nos leva a refletir sobre a massificação linguística como forma de reprimir uma questão identitária.

Essa massificação linguística e cultural foi pontuada por Souza (2014, p. 82), ao destacar a fala de uma das professoras durante a pesquisa.

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, tinham a língua materna e hoje já não têm 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.

Segundo Souza (2014), é necessário potencializar a formação docente de profissionais que atuam em regiões de fronteira para que estes consigam transitar com mais segurança entre a teoria e a prática pedagógica. Destaca também que, nessas regiões, o multilinguismo é um fator naturalizado fora dos muros da escola. Demonstra que essa distância entre o que há fora dos portões e dentro dos bancos escolares é um grande paradoxo que se explica pela falta de políticas educacionais que contemplem as especificidades das escolas da região, provocando assim, o processo de exclusão daqueles que se matriculam nas escolas brasileiras sem ter o português como L1.

Para fundamentar esses argumentos, utiliza-se de uma declaração que atesta a situação de profissionais que convivem com essa realidade no município de Bonfim.

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 (SOUZA, 2014, p. 54).

A declaração acima traduz a necessidade de haver reestruturação de políticas educacionais voltadas à formação de professores para atuarem em regiões/escolas de fronteira; todavia, esses contextos são invisibilizados, conforme apontam Oliveira e Altenhofen:

[...] justamente contextos em que se justificaria plenamente uma política de educação bi ou trilingue diferenciada [...] Tais programas infelizmente, no entanto, vêm sendo restritos a modelos de escolas bilíngues de prestígio e escolas indígenas, cada qual com suas especificidades (2011, p. 199).

Essa invisibilização provoca males que são fortemente marcados pelas “ausências” pedagógica, política e financeira. Trata-se de uma invisibilização difícil de compreender, tendo em vista que há uma naturalização dessa realidade por parte dos que residem no município. Souza (2014) apresenta depoimentos que confirmam essa realidade como fator positivo para o município e reforçam a criticidade que esses professores têm sobre a realidade em que estão inseridos.

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 (p. 88).

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 (p. 88).

A necessidade de uma proposta curricular diferenciada para essas regiões multiculturais, tanto no âmbito da escola, quanto da Universidade, já tem sido levantada por alguns pesquisadores no Brasil. Falando especificamente sobre o contexto do Curso de Pedagogia de Roraima, temos as contribuições de Oliveira (2016) a respeito da existência de uma proposta curricular que se enquadre em uma realidade multicultural no Estado. Para ele,

[n]a concepção da maioria dos professores, do corpo docente da UERR, não tem a preparação adequada para atuar nessa formação como exige a realidade local [...]. Falta qualificação profissional, intelectual e mesmo emocional para que possam de fato atender ao propósito curricular de acordo com a realidade multicultural do Estado. [...] É preciso uma qualificação do professor formador adequada a essa realidade para não ficar no “faz de conta que está cumprindo” o proposto na estrutura curricular do curso. É preciso ações que dizem respeito à logística, por meio de políticas curriculares de formação, que expressem atitudes da universidade em relação a essa formação para que de fato seja satisfatória (p. 167).

A ausência de um olhar específico nos cursos de formação para esses contextos, como propõe Oliveira, pode ocasionar problemas em diversos segmentos, de diferentes maneiras.

Lima (2015, p. 77) identificou, em sua pesquisa de mestrado, uma prática de ensino invisibilizadora da presença de várias e diferentes línguas no contexto de Bonfim. Para ela, o ensino de língua naquele espaço se encontra “desassociado de propósitos sociais a ter como ponto central a gramática, além da perpetuação de práticas pedagógicas homogeneizantes, que invisibilizam o contexto de atuação do professor e o grupo linguístico que o compõe”. Afirma ainda que é necessário “ir além de celebrar e admitir a diferença no âmbito da convivência das variedades da L1 na perspectiva de uma prática docente” (p. 77). Ou seja, o professor precisa se sentir preparado para atuar nesses espaços.

Fonseca (2015) reforça a ideia de que essa homogeneização provoca consequências graves que são percebidas dentro das escolas em Bonfim. De maneira geral, alunos guianenses não se veem como tal, por não serem aceitos ou sofrerem preconceitos. “Foi possível constatar que não apenas a língua, mas o documento brasileiro é determinante para afirmar e comprovar perante os “outros” a identidade brasileira, por vezes muito almejada.” (p. 82).

Revela-nos, também, que, por meio de sua pesquisa, conseguiu compreender a relação de poder existente entre “falar português” e “ser brasileiro” para alunos guianenses. Segundo ela,

[a] conclusão que cheguei é que, em primeira instância, para eles, tanto ser brasileiro, quanto ser guianense está no fato de falar português e inglês, respectivamente. Ademais, ser brasileiro demonstra, para os guianenses, inserção social e cultural (PEREIRA, 2007) e, também, indica ser visto como prestígio. Portanto, concluo que ser guianense, para eles, demonstra ser oposto de ser brasileiro (p. 82).

Falar português e/ou ter documento brasileiro, no contexto acima, também significa “ser incluído ou não”. Através da proficiência da língua portuguesa, o aluno responde a questões relacionadas ao processo identitário, como, por exemplo, “quem eu sou ou quem eu quero ser” (FONSECA, 2015), se posicionando a partir de uma realidade local que vê a aprendizagem da língua portuguesa como uma forma de ascensão.

Segundo Fonseca (2015, p. 60), essa identidade questionada também aparece no discurso de professores. Relata uma situação vivida por ela em que, durante a apresentação do projeto de uma outra pesquisadora, na sala dos docentes, um determinado professor indagou sobre “que alunos guianenses seriam esses matriculados naquela escola, que ela teria interesse”, pois ele desconhecia essa realidade, já que na escola só existiam alunos brasileiros. Em seguida, o professor reiterou essa informação dizendo que naquele espaço todos os alunos tinham documento brasileiro, portanto, eram brasileiros.

A identidade do ser brasileiro tão almejada por parte dos alunos guianenses, dentro da escola de Bonfim, serve para trazer à tona construções simbólicas daquele contexto que estão relacionadas ao poder. Reprimir a identidade para ser aceito e/ou não sofrer preconceito é um processo de naturalização arbitrário que a escola impõe quando ela persiste em não enxergar um cenário marcado pela diversidade e diferença.

Frente ao panorama apresentado pelos diversos autores, é possível considerar que existe a necessidade de fomentar políticas linguísticas e qualificar práticas educacionais voltadas ao cenário linguístico-cultural das escolas situadas nas regiões de fronteira.

Potencializar a ação do professor em sala de aula é o eixo central de tudo o que se discute neste livro, para que ele compreenda sua real importância na vida de pessoas que estão em busca da escola como espaço para alcançar conhecimento, reconhecimento identitário, transformação social e que esperam, pelo menos neste espaço, que a língua não seja uma forma de interdição.

Para tanto, adiante retomaremos questões já abordadas até aqui com o intuito de agregar fatos que nos levem a pensar em uma pedagogia que queira cruzar fronteiras geográficas, sociais e linguísticas. Uma pedagogia que tenha como fundamento e prática pedagógica ações que atendam alunos e professores inseridos em escolas da fronteira, os quais convivem com identidades ambíguas e contestadas.



**Parte** 





# 4

## **A narrativa (auto)biográfica como abordagem de pesquisa**

Princípios fundamentais da metodologia  
de pesquisa baseada em narrativas de  
vida e sua justificativa na Educação



# 4

## A narrativa (auto)biográfica como abordagem de pesquisa

Interessa-nos, neste capítulo, apresentar a abordagem narrativa (auto)biográfica como uma potencialidade para as pesquisas em educação, tendo em vista que ela suscita reflexões acerca de dimensões experienciais que nos permitem compreender a formação e o saber fazer docente a partir de práticas reflexivas. Para tanto, trataremos discussões a respeito das narrativas como prática de linguagem que permite o desvelamento de enredos e silêncios omissos (MARINAS, 2007, 2014) do sujeito participante de uma pesquisa, os quais podem servir de ponte para a ressignificação de experiências. Além disso, procuramos demonstrar, através dos referenciais teóricos, que o processo de construção do conhecimento está implicado diretamente no envolvimento do sujeito com seu processo biocognitivo.

### A potencialidade das narrativas como prática da linguagem

Sabemos que, através da linguagem, o ser humano modela seus pensamentos, sentimentos, emoções, esforços, sua vontade e seus atos. Ele utiliza-se da linguagem para compreender sua vida cotidiana, seu meio social, suas adversidades, tensões e problemas. Por isso, a linguagem deixa de ser um fim em si mesma e se torna um meio de conhecimento cujo objeto principal reside fora dela mesma, se tornando, então, um meio de conhecimento transcendental, no sentido próprio, etimológico do termo, e não um fim de um conhecimento imanente (SENNA, 2017).

Há, nesta nossa pós-modernidade, uma nova relação que se promove no convívio humano, em que as pessoas vivem na realidade das “*selfies*”, se expõem através das redes sociais e apresentam compulsivamente imagens de si, provocando uma biografia que “se metamorfoseia em espetáculo e consumo” (BRAGRANÇA, 2014, p. 83).

Essa prática revestida de uma nova linguagem, que se naturaliza em nosso dia a dia, tem provocado um distanciamento entre as pessoas, fazendo com que as relações de escuta e contato pessoal se tornem mais distantes. Dessa forma, o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, cuja abordagem teórico-metodológica delineie o caminho da “palavra dada e da escuta atenta” (MARINAS, 2007), reconhece que devemos estabelecer um olhar mais cuidadoso para as questões sobre a prática da linguagem na sociedade do século XXI.

Assim, utilizar a narrativa (auto)biográfica como investigação é permitir repensar nessa atual relação evidenciada. Consequentemente, entende-se que a narrativa (auto)biográfica é um objeto da linguagem, pois opera como instrumento do pensamento, criando uma situação sociolinguística capaz de produzir enunciados bioepistemológicos do conhecimento, tendo em vista que “o conhecimento não é um mero produto intelectual, mas a produção de uma nova relação do sujeito consigo mesmo e com os outros” (LE GRAND e PINEAU, 2011, p. 142).

Além disso, a história de vida conhecida através da narrativa do sujeito pode ser vista como um ato de linguagem que apresenta uma situação sociolinguística específica, pois permite produção, análise, interpretação e crítica dos enunciados. Durante esse ato, o locutor e o interlocutor ocupam posições biocognitivas diferentes.

O locutor, imerso na vida, trabalha principalmente para desvincular-se dela o suficiente, a fim de tomar a distância necessária a uma visão compreensiva; o interlocutor, por sua vez, de início fisicamente distinto, alheio a essa vida, deve aproximar-se dela o suficiente para também tomar uma distância de visão e compreensão (LE GRAND e PINEAU, 2011, p. 134).

Essa práxis sociolinguista tende a apresentar dois tipos de linguagem: “o locutor utiliza a linguagem usual, corrente, comum, e o interlocutor recorre a uma linguagem mais formal, mais culta, para decodificar o outro” (ibidem, p.134).

Le Grand e Pineau (2011, p. 37) afirmam que as narrativas têm alcançado uma dimensão particular atenta aos atos da linguagem, sustentando um “ponto de vista pós-moderno que privilegia as dimensões das trocas linguísticas (contratos, atos de linguagem, relação de interlocução, a narrativa sendo considerada acima de tudo, como texto)”. Todavia, enfocam que esse ato de enunciação tem uma dimensão maior, que é criar um espaço autorreferencial por meio da expressão, enunciação e narração da vida do sujeito por ele mesmo

Ora, esse ato tão simples de enunciação não fornece apenas, de maneira bruta, matéria-prima a ser tratada; ele anuncia um sujeito, como dizem tão bem os hermenutas. Pela diferenciação e pela articulação linguística de um sujeito com a vida, esse ato primeiro desdobra um e outro em sujeitos e objetos de enunciação, e coloca os elementos do que poderá se tornar aquilo que os autores denominam, de acordo com seu quadro de referência, um “espaço de realização do sujeito” (FLAHAUT, 1978) ou um “sistema autopoietico” (VARELA, 1989) (p.134).

Valorizar essa práxis, cuja expressão é uma forma de interação e objetivação do pensamento, é uma das propostas deste trabalho, pois, ao buscarmos no contexto da entrevista (auto)biográfica uma escuta atenta acerca dos saberes de uma professora, contribuiremos para o alargamento de um sistema autoprodutor de sentidos que estabeleça uma relação de aprendizagem. Senna (2008) corrobora essa proposta ao defender a ideia de que a formação do professor necessita de novos modelos mentais com os quais se possam crescer e legitimar todos os mais distintos sujeitos cognoscentes que vivem e exploram diariamente o espaço urbano pós-moderno.

A objetivação do pensamento através da linguagem é uma das premissas da narrativa e ela pode ser associada às teorias de Vygotsky quando defende a ideia de que a conscientização é algo que precisa ter relação com a realidade. Vygotsky afirmava que, “quanto mais formos capazes de dar conta a nós mesmos e aos outros da experiência vivida, mais ela é vivida conscientemente” (2000, p. 78). Portanto, a ressignificação de experiências vividas propicia um reelaborar de um processo mental.

Acerca da proposição do autorreconhecimento do sujeito através das narrativas, Berger e Luckmann (2014) atestam que a linguagem promove esse caminho, pois “fornece a imediata possibilidade da contínua objetivação de minha experiência em desenvolvimento”. Para os autores, o ditado “devem os homens falarem de si mesmos até se reconhecerem a si mesmos” (2014, p.37) implica uma apropriação do próprio ser através do uso da linguagem.

Segundo Berger e Luckmann (2014, p.173), “a linguagem é o mais importante conteúdo e o mais importante instrumento de socialização que pode existir”. Através dela, é possível formar um acervo social do conhecimento, permitindo objetivar um grande número de experiências encontradas ao longo da vida. A ressignificação dessas experiências faz com que os significados, até então subjetivos, tornem-se mais alcançáveis e reais.

Ora, ao objetivar meu próprio ser por meio da linguagem, meu próprio ser torna-se maciça e continuamente acessível a mim, ao mesmo tempo que se torna assim alcançável pelo outro, e posso espontaneamente responder a esse ser sem a interrupção da reflexão deliberada. Pode-se dizer, por conseguinte, que a linguagem faz mais real minha subjetividade não somente para meu interlocutor, mas também para mim mesmo (BERGER; LUCKMANN, 2014, p. 56).

Desta maneira, compreendemos que (re)significar, através do uso da linguagem, as memórias vividas pela educadora será uma forma de ela compreender através de um movimento subjetivo e auto-reflexivo os caminhos que a fizeram professora de alunos imigrantes em uma escola pública de região fronteiriça.

### **Conhecer-se através das narrativas**

A presença dessa abordagem epistemológica, que se expande em nossos dias devido à necessidade de resgatar o essencial do sujeito sobre si mesmo, não é algo novo, pois “o fato de escrever a vida ou a própria vida é muito anterior às denominações consideradas como indicadores importantes de reconhecimento social” (PINEAU e LE GRAND, 2011, p. 43).

Segundo os autores, na cultura grega, por volta do século V a.C., as histórias de vida já existiam com o nome de “bios” e tinham como propósito construir uma identidade nacional frente aos persas. Os autores destacam que os socráticos convertiam a “bios” em uma prática pedagógica-filosófica importante destinada a responder ao preceito de Delfos<sup>5</sup>: “Conhece-te a ti mesmo e conhecerás o universo e os deuses”. Esse “conhecer” é uma das premissas que rege esse tipo de metodologia, pois leva o pesquisador e o sujeito a ser pesquisado ao (re)conhecimento de uma subjetividade inerente, que se dispõe a apresentar suas dificuldades, contradições, medos, problemas e vitórias do cotidiano.

A narrativa como perspectiva metodológica surge no final do século XIX, na Alemanha, com o propósito de se opor a uma prática positivista das ciências sociais, que acaba por excluir o sujeito. Nóvoa e Finger afirmam que “esse método não surgiu apenas com o propósito de servir de instrumento de investigação,

---

<sup>5</sup> Era o mais importante centro religioso da Grécia antiga. Entre os séculos VIII a.C. e II a.C., ele foi muito procurado por pessoas que supostamente recebiam previsões sobre o futuro, conselhos e orientações.

mas, também (e sobretudo), para ser um instrumento de formação” (2014, p. 21).

A abordagem vem ganhando, ao longo dos últimos trinta anos, uma identidade própria no campo de pesquisa qualitativa em Educação, especificamente na formação de professores – espaço em que tem procurado romper a hegemonia dos modelos deterministas e estruturalistas das ciências sociais. Segundo Bragança (2014, p. 79), inicialmente, as narrativas eram

[...] trabalhadas na antropologia, sociologia e história, como metodologia de pesquisa na problematização e registro de tramas sociais e históricas, as narrativas chegaram à formação de adultos e, depois, à formação de professores/as na interface entre investigação e formação e se desdobraram em múltiplas possibilidades que envolvem diferentes caminhos para partilha oral e escrita das experiências de formação vividas pelos sujeitos e pelos grupos.

Essa abordagem teórico-metodológica, hoje evidenciada no cenário educacional, prima pela individualidade, vivência, experiência e globalidade do sujeito, que passaram a ser reconhecidas, fazendo com que as narrativas se tornassem “uma encruzilhada da investigação teórica e metodológica das ciências do homem”. Por isso, a narrativa tanto é considerada um “*fenómeno que se investiga como el método de la investigación*” (BOLIVAR, 2014, p.115).

O dogma proposto por Aristóteles de que “só existe ciência no geral” é infringido com o advento desse método, pois rompe paradigmas, permitindo-se ir mais além na investigação e na compreensão das situações que envolvem a vida das pessoas, realçando sua importância “não apenas um instrumento de investigação, mas também (e sobretudo) um instrumento de formação” (NÓVOA, 2014, p. 21). Enfim, surge um método cujo olhar se estende para o sujeito em sua totalidade. Um método que amplia a visão científica do termo “conhecimento”, demonstrando que a construção do conhecimento pode partir de experiências significativas do sujeito com o próprio mundo que o cerca.

Esse conhecimento passa por uma lógica interpretativa profunda, já que a narrativa, por si só, não produz dados para o pesquisador verificar quaisquer situações. Ela produz “saberes”, e estes só serão compreendidos se houver por parte de quem escuta sensibilidade para saber ouvir as palavras ditas num determinado contexto.

Delory-Momberger (2014, p. 36) afirma que, a partir dos anos 1980, a narrativa surge no campo da formação como “arte formadora da existên-

cia”, com o propósito de servir como um campo de experiência e como instrumento de exploração formadora. A existência de fóruns que discutem as narrativas enquanto método de investigação e dispositivo para a pesquisa-formação reforçam essa ideia, trazendo para o cenário educativo brasileiro o professor como ator de sua própria historicidade, tendo ele a oportunidade de se ver dentro de uma pesquisa não como um “outro” a ser investigado, mas como agente reflexivo de sua prática educacional.

Vale ressaltar que o Congresso Internacional sobre Pesquisa (auto)biográfica (CIPA) vem consolidando a importância dessa abordagem para o campo educacional, pois tem provocado um diálogo entre as reais necessidades dos cursos de formação/escola e a produção de conhecimento. A utilização dessa abordagem em pesquisas abre espaço para reconstruir experiências em estruturas significativas ao rememorar o vivido, transformando vivências em aprendizagens e, a partir daí, construir um processo autoformativo. Segundo Delory-Momberger (2012, p. 10):

[...] as edições do CIPA, que reúnem, a cada dois anos, professores e pesquisadores brasileiros e estrangeiros de instituições de pesquisa, de ensino e de formação constituem, de fato, momentos altamente significativos da pesquisa (auto)biográfica internacional, pois permitem dar visibilidade aos trabalhos dos grupos de pesquisa e às experiências de pesquisa-formação, realizadas em países do Novo e do Velho Mundo.

Em contextos de formação docente, essa abordagem também tem se mostrado “potente e instituinte” (BRAGANÇA, 2014). Vários grupos de pesquisa, no Brasil e no exterior, escolheram-na como método de investigação e compreensão da prática docente. Dentre eles, há de se destacar o Núcleo Vozes da Educação: Memória e História das escolas de São Gonçalo, da UERJ. Professores e alunos do grupo de pesquisa desenvolvem há duas décadas essa perspectiva epistêmico-metodológica na prática de formação docente, pois acreditam que esse processo de investigação é fonte de aprendizagens, formação e vida.

Nóvoa e Finger (2014) afirmam que a utilização deste método de pesquisa implica a ultrapassagem do quadro lógico-formal e do modelo mecanicista que caracterizam a epistemologia científica dominante. Por isso, a compreensão acerca das práxis humanas é uma especificidade deste tipo de narrativa. Segundo Lima et al. (2015, p.11), a narrativa

[...] reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos

produzidos a posteriori, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada. A pesquisa que pode ser deflagrada a partir da narrativa da experiência não é uma construção anterior à experiência. É da experiência vivida que emergem temas e perguntas a partir dos quais se elege os referenciais teóricos com os quais se irá dialogar e que, por sua vez, fazem emergir as lições a serem tiradas. Como o objeto empírico aqui é a experiência vivida, há muito de autobiografia mas diferentemente desta não se faz emergir o sujeito, e sim a lição que se extrai da experiência (grifo nosso).

Nessa perspectiva, é possível pensar que os saberes são parte de vivências particulares e alcançarão um status de conhecimento a partir do momento em que houver um trabalho reflexivo por parte do próprio sujeito. Esse processo é validado por Josso (2010, p. 35) ao afirmar que “aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulação e soluções teóricas”.

A reflexão sobre as próprias experiências permite que o sujeito faça uso de diversos saberes (imaginar, acreditar, querer, poder, ter, fazer, dentre outros), e que esse processo deve compreender a experiência em três modalidades:

“ter experiência” é viver situações e acontecimentos, durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado; “fazer experiência” são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer experiências; “pensar sobre as experiências”, tanto aquelas que tivemos que procurá-las, quanto as que nós mesmos criamos. (p. 51)

Neste sentido, o passado, o presente e o futuro estarão entrelaçados durante a narrativa, pois adquirir a consciência do fazer pedagógico está intrinsecamente ligado à experiência refletida, no sentido de fazer alguém pensar em sua trajetória, dentro de uma globalidade temporal, delineando um “vai e vem” entre a memória revisitada e os desafios que a profissão lhe impôs.

### **As narrativas como movimento de formação e produção do conhecimento**

“Antes de ser obra, o pensamento é trajeto” – é com essa premissa de Michaux (1981, p. 22) que percorreremos o caminho reflexivo acerca do papel da potencialidade das narrativas (auto)biográficas para o processo de formação e produção de conhecimento. Para

tanto, definiremos o conceito do termo processo formativo como a elaboração progressiva do conhecimento, tendo em vista os múltiplos significados que ele pode adquirir, dependendo do contexto de utilização.

Pineau e Le Grand (2011) afirmam que as histórias de vida têm a potencialidade de mobilizar o processo biocognitivo quando se faz a busca da construção de seus próprios sentidos. Para esses autores, esse fato indica que as histórias de vida devem ser vistas como práticas autopoieticas<sup>6</sup>, pois são capazes de produzir por si mesma sua própria identidade e agir em conformidade com seu propósito. “Trata-se, antes de tudo, de abordar um processo humano, um fenômeno antropológico, no sentido pleno da palavra, que diz respeito, de modo permanente, à construção de uma pessoa na perspectiva do seu ser em devir” (PINEAU e LE GRAND, 2011, p. 17).

As narrativas permitem esse processo reflexivo, intencional e crítico do percurso vivido, tanto por parte de quem narra, quanto por parte de quem provoca a reflexão. Esse processo é um componente importante para a formação humana, pois, quando somos convidados a refletir sobre nossas próprias ações ou visibilizamos a escuta e a vivência do outro, produzimos reflexões que nos permitem entender que a formação do professor não se faz exclusivamente pela via acadêmica, e que esta é apenas um dos componentes que abrangem a vivência e a aprendizagem, não dispensáveis. Entendemos, pois, que a aprendizagem experiencial é parte do processo de formação do ser humano.

Becker (1993) ressalta que esse processo de reflexão, por parte do professor, é imprescindível para construir caminhos que lhe possibilitem ressignificar sua prática. Assim, o docente poderá se tornar capaz de associar sua prática às teorias bem fundadas epistemologicamente, a fim de que ele possa articular novas ideias. Ressalta, ainda, que

[m]uitos professores, mergulhados na sua prática docente, emergem dela insatisfeitos, esbravejam contra ela, dizem palavrões, ironizam, chegam, às vezes, ao sarcasmo. Mas não conseguem reestruturá-las em nível de seu desejo, de sua vontade política. Por quê? Nossa hipótese é que lhes falta, fundamentalmente a teoria capaz de ressignificar sua prática, e, a partir dessa ressignificação, reestruturá-la (BECKER, 1993, p.161).

---

<sup>6</sup> O termo “práticas autopoieticas” tem origem nas biociências. Esse termo foi desenvolvido pelos pesquisadores Humberto Maturana e Francisco Varela se referindo aos sistemas cujos processos produzem componentes e padrões e cujas interações e transformações regeneram o próprio sistema que o produz.

Essa resignificação é vista por Toledo Prado (2014), a partir dos estudos de Bakhtin, como um exercício de exotopia<sup>7</sup>, pois expande o universo significativo de suas práticas, possibilitando novas compreensões acerca do narrado. Esse processo, segundo ele, dá um novo sentido às experiências pedagógicas vividas, reorientando futuras reflexões e produzindo conhecimento.

Nóvoa (2014) reitera essa mesma linha de raciocínio ao conduzir a ideia de que o método (auto)biográfico, como processo formativo, é um suporte que permite ao sujeito compreender seu processo de formação, pessoal e profissional, a partir do seu vivido. A ideia defendida por ele é a de que “ninguém forma ninguém” e a de que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida”. Desse modo, que a formação é um processo de transformação individual, marcada por uma tripla dimensão: o saber (conhecimento), o saber fazer (capacidades) e o saber ser (atitudes) (NÓVOA, 2014, p.172).

Portanto, Nóvoa (2014) reforça o princípio de que a abordagem biográfica desencadeia uma reflexão teórica acerca do processo formativo.

A abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável. Desse modo, a abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu próprio processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida (p. 154).

Dominicé (2014, p.90) destaca a ideia de que “a formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele”. Desse modo, podemos inferir que a formação e a prática estão relacionadas à vivência. A abordagem defende que a formação se constrói também através de “saberes da referência”, ou seja, aquilo que resulta de um emaranhado de vivências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Isso serve para atenuar o peso que se dá à palavra “formação” oferecida pela academia, demonstrando que a formação institucional é importante por ser um dos espaços que oferece a teoria, a experiência e a reflexão aos alunos, mas que não é o único espaço de saberes e produção do conhecimento, pois a formação é construída através de diversos caminhos que permeiam o sujeito.

---

<sup>7</sup> Por etimologia, a palavra *exotopia* é formada pelos morfemas [ex-], que significa fora, e [topos-], que significa lugar: olhar externo; visão que o outro tem de mim e que não posso ter.

Assim, entendemos que “formamo-nos quando integramos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade com nós próprios ou com o outro” (JOSSO, 2014, p. 68). Essa lógica do processo autoformativo proposto por Josso permite pensar sobre o processo de formação sob o ponto de vista do sujeito plural. Essa autoformação se constrói a partir da conscientização do caminhar para si e com o outro, ou seja, à medida que a pessoa (re)constrói o seu percurso, os conflitos, as mudanças sobre si e sobre os outros, apropriando-se de uma consciência sobre seu vivido – o que faculta um processo de aprendizagem.

Essa interrogação introspectiva que o sujeito faz de si mesmo e de seu vivido, durante a narrativa, contribui significativamente para um conjunto de aprendizagens, pois lhe permite compreender a sua formação a partir do seu próprio ponto de vista (JOSSO, 2004, p. 185).

Aprender a analisar as contribuições das nossas atividades, dos nossos contextos de vidas, das nossas relações eletivas e dos acontecimentos aos quais damos forma é descobrir que, neste desenvolvimento de nossas vivências, transformamos algumas, mais ou menos conscientemente, em experiências fundadoras; é aprender a investir o nosso presente de tal maneira, que nossas vivências possam tornar-se experiências formadoras, que vivificam ou alimentam as nossas buscas; é aprender a descobrir os pressupostos cognitivos das nossas interpretações, bem como os nossos registros de expressão privilegiados. O conjunto dessas aprendizagens permite, pois, ao autor-pesquisador compreender a sua formação e, de uma forma mais geral, o próprio campo de formação do ponto de vista do sujeito (p. 185).

Casagrande (2010), fazendo uma paráfrase das ideias jossonianas (2007, 2010), afirma que esse aporte biográfico não deve ser entendido exclusivamente como método ou técnica, mas principalmente como um paradigma do singular plural, pois o “[...] eu, enquanto instância de autorreconhecimento e autoentendimento, está, de certo modo, sempre referido ao outro, ao mundo de sentidos e a certa subjetividade ou sentido de si” (2010, p. 42). Assim, fica entendido que a história de qualquer ser humano não é exclusivamente dele, mas permeada de “outros” nele.

Casagrande (2010) propõe uma reflexão acerca da dicotomia “a minha história” e “a história do outro”, na qual a identidade do ser humano nasce de um mundo de relações, tendo em vista que o “eu”, “enquanto instância de autorreconhecimento e autoentendimento, está, de certo modo, sempre referido ao outro, ao mundo de sentidos e a certa subjetividade ou sentido de si” (ibidem, p. 41).

Essa breve reflexão, ancorada nas ideias dos diversos autores que acreditam no potencial da narrativa, serviu para compreendermos o conceito atribuído por Nóvoa (2004, p. 15) sobre o verbo formar: o “verbo na sua forma primitiva e pronominal é sempre formar-se”.

Portanto, é necessário reconhecer que a vivência do professor deve ser valorizada durante o processo formativo e vinculada às dimensões teóricas oferecidas pelos centros de formação, permitindo-lhe construir outros saberes entrecruzados por experiências, referências pessoais e teóricas, metodologias e conceitos.

## O balseiro e a barca

A condução desse processo de busca de conhecimento e aprendizagem por parte do sujeito que narra, durante a pesquisa, passa pelas mãos do pesquisador. Josso (2011), em seus estudos sobre as histórias de vida, faz alusão à figura antropológica do balseiro que representa com propriedade a figura do pesquisador no processo.

Sabendo que ninguém pode percorrer o caminho da vida pelo outro, o Ancião coloca-se à disposição para fazer a travessia da fronteira escolhida e, ao fazê-lo, torna-se o Balseiro a serviço de uma travessia. (...) Ainda que o Balseiro conheça numerosas vias de passagens possíveis, ele apenas pode assinalá-las, porque não é detentor de nenhuma sabedoria sobre o devir existencial que lhe permitisse indicar a continuação do caminho que cada um escolherá tomar. É por isso que o Balseiro vê partir o viajante interrogando-se sobre que caminho ele escolherá (...) (p. 192).

Essa imagem é de grande valia para se pensar na função do pesquisador que escolhe as narrativas (auto)biográficas como metodologia. As características do balseiro servem de parâmetro para pensarmos no papel a ser assumido por ele enquanto ouvinte atento das histórias. Esse papel terá uma relação direta com questões particulares do sujeito contador e exige do pesquisador “generosidade, paciência, vigilância, e calma mental” (JOSSO, 2011) para caminhar, com e através, das histórias relatadas e se reconhecer como aprendiz daquilo que está à procura. Enfim, a condução de uma pesquisa se dá através de uma participação associativa e atenta.

Nessa metáfora do balseiro, o condutor da balsa, embora possa prever o caminho a seguir, não interfere, deixando para aquele que reali-

za a travessia, a escolha da trajetória. A balsa, o balseiro e aquele que é transportado são constantemente atualizados pela travessia, pelo ato mesmo de transpor, que se realiza a cada momento do movimento de atravessar. É a cada momento da travessia que o caminho é construído, decidido, realizado, e aquele que o constrói decide o que fazer embasado naquilo que já viveu e no que vive a cada momento que atualiza a sua travessia.

Nesse contexto, a balsa pode ser entendida como a substância da transposição tanto para balseiro quanto para o educador. Esse caminho é único porque o balseiro permite-se ser conduzido pela trajetória do outro, sem pensar que talvez pudesse conhecer o melhor caminho, e que, sabiamente, abre mão dessa escolha e decide deixar que o educador dite o caminho pelo seu vivido. Seja pela sabedoria do balseiro, seja pela decisão do educador, o fato é que a travessia se realiza por meio da balsa que sustenta todo o fenômeno, que sustenta todos os vividos e que se apropria desses vividos como transposição, transporte, chegada, realização e conhecimento. São os vividos as causas primeiras da definição do caminho e da realização não só do caminho, mas da travessia em si mesma. E o vivido, nesta travessia, é conhecido através da escuta atenta do balseiro.

Quando o educador “conduz” o seu agir por meio do seu vivido, ele situa essa prática em uma ciência apresentada por Aristóteles como prático-poiética<sup>8</sup>, a qual realiza essa travessia do seu saber por meio das ciências teóricas<sup>9</sup>, afinal a causa primeira desse seu agir vem do seu vivido (REALE, 2001). O seu vivido é o balseiro que abre mão; o seu vivido é a balsa que suporta o fenômeno; o seu vivido é ele mesmo que escolhe, que define e que realiza. Ele é inseparável do seu vivido por ser ele mesmo o viver e o vivido. Embora o seu vivido seja a realização complexa de toda uma realidade em contato com ele, o viver é a causa do vivido.

Ainda com relação à metáfora do balseiro, é válido pontuar que a condução dessa viagem terá a voz protagonizada pelo “sujeito” escolhido para participar da narrativa; neste estudo, a professora alfabetizado

---

8 Acompanhando Reale, “ciências práticas referem-se às ações que têm seu início e termo no próprio sujeito que age: são as ações morais (...) que retornam ao próprio sujeito, aperfeiçoando-o. As ciências poéticas referem-se, ao contrário, às ações que têm seu princípio no sujeito, mas são dirigidas a produzir algo fora do próprio sujeito” (REALE, 2001, p. 48). Ciência prático-poiética, portanto, pode ser dita, aqui, como aquela que se origina no sujeito (o vivido) e que quase como uma obrigação moral o conduz no como agir na sua prática.

9 As ciências teóricas “não se referem nem à ação e nem à produção, mas têm como fim a pura especulação, ou seja, o puro conhecimento como tal” (REALE, 2001). Isto é, não teriam fim ou utilidade. Dentre as ciências teóricas encontra-se a metafísica ou a filosofia primeira (as outras são a física e a matemática). E por que filosofia primeira? Porque é condição dos raciocínios e demonstrações e, por ser a causa das causas, é a filosofia primeira indemonstrável. Assim, nessa passagem, são os vividos as causas primeiras da definição do caminho e da realização não só do caminho, mas da travessia mesma. O vivido é o indemonstrável. É válido lembrar que o grego considerava as ciências teóricas superiores por estarem ligadas à intuição intelectual.

-ra. A experiência e a subjetividade dessa passagem estarão presentes em todo o percurso e, por mais que o balseiro saiba que vai chegar ao destino final, quem fará com que esse percurso seja único será a professora.

## O lugar do pesquisador nas narrativas autobiográficas

Assim como na sessão anterior fizemos alusão a Josso (2011) para trazer a figura do balseiro, com o propósito de pensar na participação que o pesquisador deve dar à narrativa durante a pesquisa, traremos nesta sessão, a metáfora da ponte para elucidar o lugar ocupado pelo pesquisador que se propõe a servir dela como metodologia. Mas por que a escolha dessa metáfora? Seria um símbolo de associação, travessia? Um elo de ruptura entre dois mundos?

A primeira justificativa pode ser associada à representação que a ponte tem para o contexto da região. Segundo Souza (2014), a construção da ponte do Rio Tacutu, que liga as fronteiras do Brasil e da Guiana Inglesa, foi um termo recorrente em suas entrevistas com professores sobre o bilinguismo em Bonfim. O grupo entrevistado evidenciou a importância dela para aquela região e apresentou aspectos positivos e negativos com relação à construção, que se deu no ano de 2009, durante o Governo do Presidente Lula. Para os professores entrevistados, o “ir e vir” foi facilitado, o que possibilitou uma migração de alunos guianenses para as escolas de Bonfim. Porém, essa facilidade de acesso às escolas trouxe sequelas econômicas para o município. “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” (SOUZA, 2014, p. 69).

Um aspecto positivo apontado com relação à construção está relacionado ao contato linguístico entre brasileiros e guianenses, fazendo com que haja uma aprendizagem mútua da língua portuguesa e do inglês. “A gente aprende muito também (...) nós acabamos ganhando muito, tanto na cultura, até mesmo nas palavras que eles trazem de lá e levam da gente. Essa troca é muito rica” (p. 70).

A simbologia da ponte também pode trazer para esse estudo a possibilidade de ir ao encontro do outro com o intuito de explorar a singularidade, a subjetividade, nos fazendo perceber dimensões talvez nunca vistas em busca de algo. Esse elo, essa busca por um itinerário de conhecimento, esse querer conhecer e aprender, tende a provocar uma compreensão global por parte do pesquisador nesse processo de busca. A ponte só é ponte quando une, permite, concede, torna algo possível. Fora disso, ela é tão somente um artefato desprovido de sentido.

Todavia, esse processo pela busca da compreensão do outro só é possível se o pesquisador souber desenvolver a capacidade da “escuta” e do “olhar atento” (JOSSO, 2010; MARINAS, 2007, 2014). Se essas habilidades não forem desenvolvidas, corre-se o risco de o pesquisador sintetizar o processo, perdendo a oportunidade de vivenciar descobertas que o conduziria a grandes reflexões.

Marinas (2007) defende a ideia de que a escuta autobiográfica seja permeada de uma atenção flexível, a fim de propiciar um circuito narrativo que favoreça a compreensão dos caminhos percorridos pelo sujeito:

“[...] o método das histórias de vida tem como primeira qualidade a atenção flexível, a atenção aos indícios, por pequenos e banais que pareçam à primeira vista, nos fazem apreciar a matéria mesma de que são feitas as biografias” (p. 42).

Bertaux (2010, p. 37) alerta para o fato de que essas reflexões e aprendizagens somente se tornarão possíveis se o pesquisador tiver o cuidado de “antes de tudo, abrir seus olhos, seus ouvidos, sua inteligência e sua sensibilidade ao que poderá ser dito ou mostrado”. A narrativa é o elo entre o sujeito e o pesquisador, entre o querer conhecer mais aquilo que provocou uma pesquisa e quem possa trazer à tona questões para a compreensão do fato. A narrativa é a trilha a ser percorrida, a itinerância em busca de uma trajetória. É a ponte.

Para compreender essa ponte entre o processo de formação da professora e sua prática educativa, optamos, nesta pesquisa, pela dinâmica da biografia educativa, a qual Pierre Dominicé (2014) e Marie-Christine Josso (2002, 2004) compartilham de um particular interesse. Para esses autores, a biografia educativa tem como princípio articular a experiência vivida, a reflexão e a formação.

Pierre Dominicé (2014, p. 135) define a biografia educativa como “um instrumento de avaliação formadora capaz de elucidar as repercussões dos diferentes componentes de uma situação educativa sobre o processo de formação daqueles que dela participam”. Considera-a um relato de experiências que, ao longo da vida, se constitui de histórias formadoras marcadas pela intensidade e sentido coletivo.

Christine Josso (1998, 2002, 2004) reconhece a biografia educativa como o exercício do “autoformar-se”, possibilitando uma reflexão das práticas escolares a partir das lógicas de apropriação e transmissão de saberes vividos ao longo da vida. Defende o pressuposto de que a biografia educativa não é uma narrativa global sobre uma história de vida, mas

uma narrativa que se volta para a aprendizagem e a formação do autor. A biografia educativa se utiliza de recordações para construir experiências significativas das aprendizagens e de representações, ou seja, esse tipo de perspectiva transforma a rememoração em formação. Ressignificar as próprias experiências pode contribuir para a mudança de hábitos, pois, ao fazê-la, nos permitimos perceber o caráter processual de vida e a formação, articulando diferentes tempos e espaços que compõem nossa vida

Segundo Josso (1988, p. 40), a biografia educativa é constituída de três dimensões: i) a primeira supõe uma atenção anterior que tem por objetivo desvelar “como me tornei no que sou e como tenho eu as ideias que tenho” (p. 41); ii) a segunda atende um distanciamento de si para ordenar através de uma autopoiese o percurso da narrativa e, iii) a terceira objetiva uma reflexão do próprio sujeito com vista a compreender a dinâmica de suas orientações e escolhas durante sua trajetória.

Dominicé (2014) acredita que a biografia educativa auxilia na compreensão acerca dos processos de formação do sujeito, pois permite a tomada de consciência a respeito das contribuições fornecidas por um ensino. O sujeito, ao selecionar informações acerca do seu passado educativo, põe em evidência duas questões: o seu percurso de vida e os significados atribuídos a ele. Esses significados são individuais e independem de modelos, de valor e de julgamento. Deixa claro que cada processo educativo é singular; por isso, dentro de uma biografia educativa, nunca vai existir o julgamento de valor do que seja uma boa ou má pedagogia. Segundo ele, “não existem processos de formação a identificar uma pedagogia, mas sim pedagogos, cuja influência é inegável no decurso da história de vida” (2014, p. 187).

Ainda acerca do julgamento de valor e da validade do conhecimento narrativo das (auto)biografias, Marinas (2007, p. 65) afirma que “[...] devemos mudar nossa percepção: não se trata de uma mentira ou erro, mas sim uma ficção orientada, de um elemento mítico, de algo falso que dá lugar à verdade do sujeito”. A partir dessa perspectiva, a intenção nessa investigação foi desconsiderar a ideia de que a “verdade universal” (BAKHTIN, 2010) é a que deve ser reconhecida durante a elaboração de uma pesquisa. Optamos por reconhecer nesta pesquisa a verdade singular marcada pela vivência, saberes e experiências de uma professora que vive a verdade de uma escola de fronteira. E, para isso, segundo Bragança (2009, p. 45), “[é] necessário se deixar tocar, mobilizar, transformar. Nesse sentido, temos um caminho em aberto a ser construído.”





5

## **A professora e sua narrativa**

A voz da mulher professora produzindo  
a escola bilingue em região de  
fronteira no Brasil



# 5

## A professora e sua narrativa

Neste capítulo, buscamos descrever os caminhos que nortearam a pesquisa de campo desta tese, percorrendo entre o planejamento, a coleta de dados e a análise (Bardin, 1994 e Marinas 2007, 2014). Após traçar esse percurso, traremos, através da abordagem narrativa (auto)biográfica, o vivido de uma professora alfabetizadora, o qual nos proporcionou adentrar em um universo educacional linguístico-cultural, marcado pela diversidade e inclusão escolar numa região de fronteira do Brasil. Nesse circuito, teremos acesso a um conjunto de cenas que se construíram em diferentes tempos e espaços e que nos inspira a refletir acerca da necessidade de visibilizar a escuta de educadores, para que eles tenham o poder de fazer ecoar, através das palavras, realidades não percebidas.

### A experiência metodológica

Optou-se por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, uma vez que este tipo de estudo possibilita ao investigador envolver-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, a pesquisa qualitativa 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 esses autores,

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).

Um dos grandes desafios desse tipo de pesquisa é encontrar procedimentos adequados para a constituição de dados (PASSEGGI, 2011). Tendo em vista esse fato, optamos por encontrar uma forma de construir uma metodologia que nos permitisse responder, pelo menos em parte, aos desafios de nossa proposta de estudo.

No que tange à coleta de dados, definimos que esta se daria através da observação participante em uma escola da rede municipal de Bonfim/Roraima, do registro em caderno de campo (anotações e fotos) e de entrevista autobiográfica, realizada na residência<sup>10</sup> de uma das professoras da referida escola.

O primeiro momento aconteceu, inicialmente, com o corpo administrativo e pedagógico da escola, na presença do diretor, vice-diretor e da coordenadora pedagógica. Como já havia um contato anterior operacionalizado, via telefone, o processo de apresentação pessoal, dos trâmites burocráticos e propostas de pesquisa ocorreram com fluidez. O acolhimento dos profissionais que lá trabalham foi a marca deste primeiro encontro, o que fez com que as próximas etapas fluíssem com sucesso. A partir daí, foi realizada a visitação da escola, com o intuito de observar o que tinha sido modificado e o que se mantinha desde a última visita, no ano de 2014. Durante a caminhada pela escola, conheci alguns funcionários de apoio e acompanhei a rotina agitada que antecipa o recreio das crianças.

Esperei pelo horário do intervalo para ir ao encontro da professora e fazer os primeiros pedidos/acordos. Mais uma vez, o acolhimento ocorreu, e ela, já sabendo do meu interesse em vivenciar o ambiente escolar, me convidou para acompanhar seu trabalho em sala durante aqueles dias. Daí em diante, esse acompanhamento foi contínuo durante o período em que permaneci na cidade de Bonfim.

O segundo momento foi voltado ao planejamento e execução da entrevista com a professora. O cuidado principal desta fase foi planejar a tes-

---

<sup>10</sup> A escolha da residência da professora como local para entrevista se deu através de uma conversa, em que ela, após ouvir um pouco sobre a proposta da pesquisa narrativa, considerou ser o melhor ambiente. Segundo ela, naquele espaço ela se sentiria mais à vontade para me receber e falar sobre sua vida.

situra da narrativa (auto)biográfica. Para isso, procurei traçar e reavaliar, com detalhes, o roteiro para esse momento. É importante dizer que se tratava de um planejamento, o que significa iniciar uma entrevista com uma ideia, com algo pensado sobre o que fazer, mas, consciente do princípio de que todo planejamento é flexível diante das necessidades do momento.

Assim, conduzimos o segundo momento da pesquisa da maneira como relato a seguir:

### Utilização da narrativa imagética como fonte inicial para a realização da entrevista

Em um dos contatos realizados com a professora, foi pedido que ela selecionasse fotos que considerasse significativas em sua vida. Por isso, a proposta foi iniciar nossa conversa pelas escolhas realizadas por ela, acreditando na premissa de que a fotografia é um objeto singular para quem a guarda, e a imagem refletida no papel vai além do significante fotográfico, pois permite o ressurgimento de um emaranhado de cenas que tem significado próprio, como afirma Koury (1999, p. 62),

[a] imagem como discurso de si permite, de um lado, pensar a sua produção como mecanicamente possível, e neste caso, como enfaticamente capaz de revelar realidades incapazes de leituras sistemáticas pelo social de um momento dado. Permite, ao mesmo tempo, fundar contemporaneidades enunciadoras de novas emergências de fusões de uma mundialidade dispersiva, heterogênea, porém cada vez mais sujeita a uma unicidade de lugares diversos em um mesmo lugar.

Sob essa ótica, Barthes (1984, p. 127) reforça essa possibilidade de uso da fotografia na narrativa ao afirmar que “a fotografia não fala, forçosamente, daquilo que não é mais, mas apenas e com certeza, daquilo que foi”. Ou seja, ao ver uma foto, as memórias se recompõem e adquirem realidade.

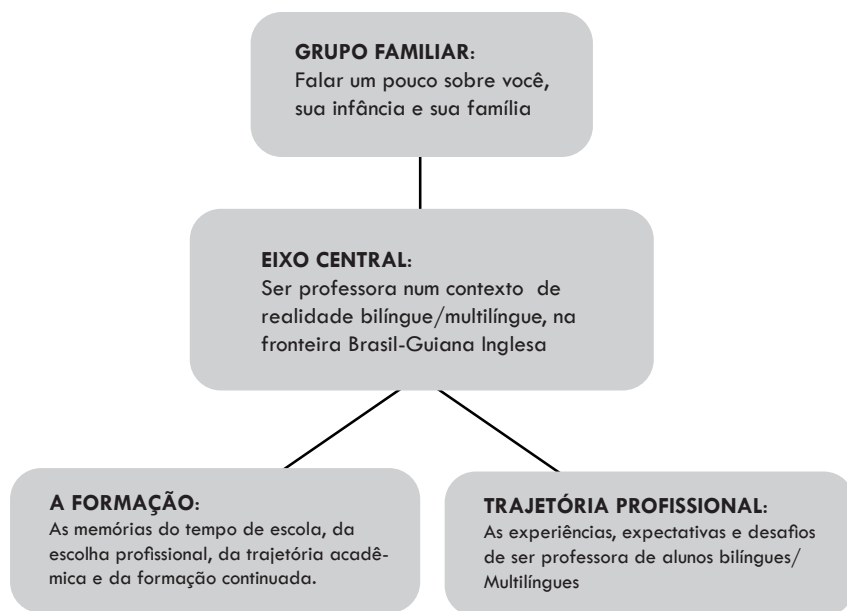
Já pensando na possibilidade de a professora não ter fotos que registrassem sua infância ou algumas das fases propostas nessa pesquisa, foi-lhe solicitado que “fechasse os olhos e tentasse trazer imagens que considerasse importantes em sua vida”. Segundo Abrahão (2014, p. 63), “a pensatividade de uma fotografia certamente alcança a expressão mais substantiva no momento em que descreve o que denomina subjetividade absoluta”. Essa subjetividade, é considerada um constructo que nas ciências sociais e na pesquisa (auto)biográfica, em particular, é enten-

dida como verdade, pois são sistemas de referência complementares.

## A ancoragem temática

A ideia de utilizar a narrativa imagética como fonte inicial e complementar à narrativa oral, com o intuito de ela ser o “fio condutor” que promovesse a fala e a reflexão da professora, possibilitando-lhe a ressignificação de experiências que fazem parte do processo formativo, foi pensada e delimitada a partir de um eixo central e de três dimensões periféricas, como demonstrado na figura a seguir.

Figura 8: Ancoragem temática da entrevista



Compreendendo que a narrativa requer do pesquisador uma escuta e um olhar atento ao que está sendo compartilhado, propus três encontros com a professora. Essa proposta teve como objetivo tentar, em cada um deles, abordar através da narrativa as dimensões sugeridas para este estudo: o grupo familiar, a formação e a trajetória profissional. Acreditamos que essa opção possibilitou-lhe referenciar seu próprio percurso, conduzindo-a a um processo de autoformação, como defende Pineau (2014, p. 23):

as histórias de vida como um método de investigação-ação que procura estimular a autoformação, à medida que o esforço pessoal de uma explicação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva.

Ponto que, desde o início, era compreendido que poderia haver uma circularidade de relatos que percorressem as três dimensões (grupo familiar, formação e a trajetória profissional), o que demonstra a autonomia do sujeito entrevistado e da pesquisa em si.

Partindo dessa ancoragem temática que será associada à narrativa da professora, faremos o movimento que procurará compreender e pensar sobre a premissa desta tese, a qual sustenta o argumento de que é necessário falar sobre os contextos educacionais de área de fronteira e protagonizar a vivência de professores que lidam com a realidade desses locais, com o intuito de desnaturalizar o monolinguismo e as práticas linguísticas e educacionais excluídas de alunos que não têm o português como língua materna em escolas brasileiras.

Através da articulação entre a junção da ancoragem temática e o objetivo do estudo desta tese, buscaremos a compreensão cênica dessa professora alfabetizadora, que se destaca por ser uma educadora reflexiva de sua própria prática e comprometida com o seu fazer docente, apesar de todos os desafios que a condição de ser professora naquele espaço lhe impõe. Assim, conheceremos através de sua narrativa, situações que possam contribuir para o entendimento de contextos educacionais que apresentam diversidade linguística e cultural, como o das regiões de fronteira no Brasil.

Como já afirmado neste estudo, não se espera que essa narrativa sirva de modelo para quaisquer práticas pedagógicas, até porque este não é o objetivo da abordagem narrativa (auto)biográfica. O que se pretende neste estudo é protagonizar a realidade de uma professora alfabetizadora que trabalha em uma região fronteiriça e leciona em uma escola pública que atende crianças bi/multilíngues. Protagonizar essa história é uma maneira de fazer ecoar a voz de profissionais da área da educação que lecionam nesses contextos, para que eles possam refletir e nos fazer pensar sobre as diversidades desses locais, conduzindo-nos a realidades não (re)conhecidas por muitos brasileiros.

É importante incluir aqui um terceiro momento que, apesar de não fazer parte do planejamento inicial<sup>11</sup>, foi possível ser realizado, tendo em vista a minha presença em Bonfim. Esse momento foi uma visita realizada à Secretaria Municipal de Educação de Bonfim, local onde conversei com um dos assessores do prefeito sobre o que eu observara na escola durante

aqueles dias na cidade e sobre as minhas percepções acerca da diversidade linguística e cultural do município, que adquiri desde a época em que lecionava na UERR. Consideramos importante incluir esse momento no capítulo seguinte, pois ele traz o olhar interventivo do pesquisador. Ir além da observação participante e das narrativas naqueles dias em Bonfim foi uma opção que teve como propósito tentar estabelecer um diálogo com pessoas que têm o poder de pensar as políticas educacionais do município.

Deste modo, a linearidade e o cartesianismo não foram linhas mestras nesta fase da pesquisa, pois foi preciso acrescentar uma via ao percurso e caminhar para além da coleta de dados prevista inicialmente. Levar o problema à Secretaria Municipal de Educação de Bonfim foi uma forma de iniciar um diálogo com pessoas/instituições que pensem ações para contribuir com a educação em Bonfim, com o objetivo de fomentar ações inclusivas que atendam à diversidade do município.

### **Transcrições e análise de dados**

Após as entrevistas, foram realizadas as transcrições e a análise dos dados. As transcrições aconteceram durante o período em que permaneci no município. Optei por dedicar um período a essa tarefa ainda durante minha estada em Bonfim por querer fazer uma devolutiva desse material à professora. Organizei-me de maneira que, antes de um segundo encontro em sua residência, ela tivesse toda a transcrição em mãos, para que pudesse ler, com calma, o que tínhamos abordado no encontro anterior, rever os pontos aludidos, tendo a liberdade de retirar ou acrescentar algum fato de sua narrativa. Já a transcrição do segundo momento foi entregue a ela na escola. Desse modo, a todo instante, procuramos cumprir um planejamento que respeitasse os caminhos propostos pela abordagem (auto)biográfica, os quais concedem “uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam” (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 23).

Como percurso metodológico para a compreensão e a análise das questões evidenciadas neste estudo, tivemos como inspiração o processo de associação entre a análise do conteúdo temática (BARDIN, 1994) e a compreensão cênica (MARINAS, 2007, 2014).

---

11 Nos meses que antecederam à visita a campo, tentamos um contato com a Secretaria de Educação da Prefeitura de Bonfim, via e-mail, porém, não obtivemos resposta. O intuito, desde o início, era oferecer uma parceria entre o grupo de pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais, liderado pelo professor doutor Antônio Gomes Senna, a fim de promover um diálogo entre as pesquisas do grupo e as necessidades educacionais do município.

A categorização do conteúdo, a qual evidenciou as temáticas desse estudo, permitiu a abordagem das seguintes questões: a imigração, o bi/multilinguismo, o processo ensino-aprendizagem, a formação acadêmica/contínua, as políticas educacionais e a realidade de profissionais que atuam em escolas de fronteira. Além disso, desenvolvemos o estudo da narrativa por meio da compreensão cênica (MARINAS, 2007, 2014), o que possibilitou um olhar particular acerca das temáticas sugeridas, através da palavra dada e da escuta atenta.

A análise de categorização temática (BARDIN, 1994) se dividiu em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com inferências e interpretação de cenas.

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. A ancoragem temática (figura 8) serviu de base para a escolha dos temas e das cenas. Na fase exploratória, os resultados foram codificados e organizados com a finalidade de gerar interpretações para a análise final. Na etapa da finalização (tratamento dos resultados), fez-se a interpretação por meio de inferências, com a própria confrontação do material, chegando-se 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. Por exemplo, se um tema aparece várias vezes na narrativa da professora, ela pode (ou não) indicar algum significado importante para a pesquisa. Observou-se que o trabalho de categorização da temática 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 transcrições e as gravações foram conservadas.

Acrescentamos, durante a análise dos dados, alguns registros provenientes do caderno de campo, os quais abordavam situações vivenciadas durante a observação participante. Esses registros possibilitaram complementar o entendimento de questões que surgiram no decorrer da pesquisa, permitindo compreender um pouco melhor os fatos que considerávamos importantes acerca do contexto educacional fronteiriço. Segundo Mattos (2011, p. 38), “o mais importante na observação participante é tentar entender os eventos e as pessoas adotando os papéis e as perspectivas daqueles que se estuda”.

Desse modo, pode-se dizer que a inserção em campo suscitou uma interação face a face com o contexto observado, estabelecendo uma proximidade com as questões que cercam o dia a dia da escola e dos profissionais que ali trabalham. É interessante pontuar que esse movimento acabou criando uma circularidade entre pesquisa-ação-formação, tanto para a professora, que é a voz da narrativa, quanto para mim, enquanto professora da educação básica da rede pública e pesquisadora que tem interesse particular pelas diferentes faces da realidade educacional brasileira.

A observação do contexto estudado foi relevante para compreender a inserção do problema na realidade sociocultural bonfinense. Ela se fez presente durante todo o período em que permaneci na escola e na cidade, tendo sido o primeiro instrumento a fornecer detalhes para efetivar a organização do trabalho a ser desenvolvido. O caderno de campo foi o instrumento indissociável durante esse processo de observação, pois, por vários momentos, novos dados foram acrescentados às entrevistas, já que na pesquisa qualitativa a coleta de dados não é estanque.

Portanto, como visto, utilizamos nesta pesquisa duas fontes de estudo e compreensão, as quais consideramos ser complementares para entender o contexto de Bonfim/RR: a narrativa da professora e as anotações realizadas durante a observação participante, com registros no caderno de campo (anotações e fotos).

## **O constructo de cenas e temas**

À medida que acontecia a imersão no cotidiano escolar, percebíamos que a pesquisa se validava, pois vivenciávamos no dia a dia da escola e do município todas as questões postas neste estudo. Essa situação nos deu segurança para querer investigar, ouvir, observar e aprender um pouco mais sobre tudo que aquele contexto marcado pela diversidade e plurilinguismo tinha a nos oferecer.

Apesar de termos ciência de que nosso referencial teórico havia abordado questões que envolvessem a problemática do ensino-aprendizagem de escolas e professores que atuam em regiões de fronteira e trabalham com alunos imigrantes e de que a ancoragem temática proposta para a entrevista com a professora provavelmente suscitaria questões apresentadas nos referenciais, sabíamos que o surgimento das cenas que discutiríamos a tematização dependeria, potencialmente, da palavra dada e da escuta atenta da narrativa da professora. Essa relação entre a escuta e a palavra dada foi

primordial nesse momento, pois, de acordo com de Marinas (2007, p. 20), palavra dada tem valor moral, inseparável do rigor metodológico. Por isso, investigar histórias de vida é escutar. E escutar não é obstruir, não interromper, nem com saber (sobre o tema), nem como interpretação (de quem fala). Porque quem está falando concede uma palavra dada cujas dimensões e implicações não conhece em sua totalidade, nem sequer parcialmente. Faz bastante em falar, como para saber ainda o que está dizendo. Por isso, quem escuta vela para que a palavra não finda, não se cristalice, não se converta no dito, mas que nela permaneça, nas histórias, o acento no sujeito, a atividade sempre nova – em algum sentido arriscada – do dizer.

Durante as releituras do material transcrito, procuramos desenvolver uma atenção focada, já que pretendíamos apreender desse material um repertório de cenas que nos permitisse conhecer o saber epistemológico da professora, compreender qual o sentido dado ao seu trabalho, perceber o que pensa e sente diante das adversidades e verificar quais os desafios/possibilidades atravessaram seu caminho enquanto professora em uma região de fronteira.

Dividimos o repertório de cenas, conforme propõe Marinas (2007). A primeira cena foi elaborada a partir do encontro. Nela estão os registros do caderno de campo sobre os encontros com a professora, não só no momento das entrevistas-conversas, mas durante todo o processo de aproximação e diálogo. A segunda cena traz os múltiplos cotidianos em movimento do tríptico presente, ou seja, presente, passado e futuro. E, na terceira cena, os lampejos, reflexões implícitas e articulações que nos permitiram compreender a narrativa.

Todo esse processo proposto por Marinas (2007, 2014) foi pensado através da análise de conteúdo temática (BARDIN, 1994). Associado a isso, durante o processo de análise das cenas, dialogamos com os referenciais teóricos embaixadores desta pesquisa e com dados coletados durante a observação participante.

Dessa forma, os estudos de cenas serão concentrados da seguinte forma:

Cena 1 - O contexto do encontro;

Cena 2 - Imagens do cotidiano no tríptico presente;

Cena 3 - imagens implícitas e reflexões.

A tabela a seguir exemplifica a organização da tematização dessas cenas, as quais serão compostas por frases-núcleos que procuraram condensar a representação da professora acerca das imagens do cotidiano no tríptico presente.

Quadro 4: Cenas, temas e frases-núcleo

<b>Cena 1</b>	O contexto do encontro	
<b>Cena 2</b>	Imagens do cotidiano no tríplice presente	
Tema 1	Ser imigrante de sua própria língua	<i>“No meu registro diz sou macuxi”</i>
Tema 2	Tornar-se professora	<i>“Ô fia, você não quer dar aula, não?”</i>
Tema 3	Formação docente	<i>“Gostaria de levar mais a realidade do meu município, porque, por exemplo, lá dentro dessas aulas, nós não vimos nada da nossa língua materna mcuxi, wapixana e inglês”</i>
Tema 4	Formação continuada	<i>“A gente sempre cobra esse estudo, porque a gente necessita dele”</i>
Tema 5	Protagonismo docente	<i>“Ser professora em Bonfim, assim, no meu ponto de vista, é muito bom, só que você não tem apoio de ninguém, você não tem apoio”</i>
<b>Cena 3</b>	Imagens implícitas e reflexões	

### Cena 1 - O contexto do encontro

Para fins de melhor organização, dividiremos a cena 1 em dois espaços e momentos distintos: o primeiro é realizado na escola, local onde fizemos os primeiros acordos, acertando as datas e os horários dos próximos encontros, e o segundo, na residência da professora, onde realizamos a entrevista narrativa (auto)biográfica.

Embora os espaços da cena 1 sejam os destacados acima, não há como eu me furtar em descrever o contexto do encontro com a professora, sujeito desta pesquisa, o qual teve início ainda durante a viagem a Bonfim. Foram feitos registros durante todo o trajeto, e outros, realizados na escola e no hotel, demonstrando o envolvimento do pesquisador para com a pesqui-

sa. São recordações de quando as emoções começavam a despontar durante aquele caminho<sup>12</sup> que fizera tantas vezes antes da realização dessa pesquisa.

Tudo foi planejado até aquele momento. Quando faltavam 100 km para chegar a Bonfim, eu pensava sobre o que me prendia a essa terra, a essa fronteira. Foram 100 km de muito silêncio e reflexão. Esse sentimento me fizera voltar dez anos de minha vida, quando viajava duas vezes por semana para conhecer aquela realidade que, para mim, se tornara ainda mais instigante a cada retorno. Era uma mistura de saudade e ansiedade.

(Caderno de campo, 2017)

## — A chegada à escola

A confirmação de minha chegada já havia sido realizada via telefone, ainda na capital Boa Vista. Procurei sair bem cedo para conseguir resolver as pendências burocráticas da pesquisa e acompanhar a rotina da escola naquele dia. Quando lá cheguei, fui recepcionada pela vice-gestora, que, para minha alegria, vinha ao meu encontro chamando-me pelo nome. Logo a identifiquei como ex-aluna do curso de Letras, no ano de 2007 – fato que possibilitou um acolhimento e aproximação ainda maior.

Depois de um primeiro contato com a equipe gestora e pedagógica, para a qual apresentei os objetivos de minha visita, aguardei o momento do intervalo para conversar com a professora. Como já havíamos tido contato em 2014, nossa identificação foi imediata. Já ciente do propósito da visita, fui convidada, com a autorização da direção, a acompanhar a rotina de sua sala de aula após o intervalo. Fomos para uma turma do 2º ano do ensino fundamental I, com aproximadamente vinte alunos. Destaco que, neste momento, não me deterei às observações da turma e das atividades acompanhadas, já que elas serão realizadas mais adiante.

Após a liberação das crianças e o término do turno, ficamos ainda um pouco em sala para negociarmos a agenda de nossos próximos encontros. Deixei explícito que estaria à disposição nos horários que ela pudesse me oferecer, pois meu propósito em Bonfim era me inserir na rotina da escola e realizar as entrevistas com ela. A partir daí, combinamos que mi-

12. O termo *caminho* neste parágrafo não deve ser entendido apenas como um mero deslocar, um simples trajeto até um lócus geográfico, mas como aquilo que transporta, que traz, que permite, que arquiteta, que concebe. Enfim, também como um espaço do tríptico presente.

nha presença na escola seria diária durante os dias em que eu permanecesse na cidade. Quanto ao espaço de realização das entrevistas, que se daria no dia seguinte à minha chegada, a professora optou pela sua residência, por considerar um lugar mais silencioso e sem interrupções.

## \_\_ O descortinamento da personagem

Como fora programado, no dia seguinte, me desloquei até a casa da professora. Fui recebida carinhosamente em uma varanda ventilada e cercada de muito verde. Sentamos em um banco que compunha uma mesa grande de madeira rústica para iniciarmos nossa conversa. Ali fizemos a leitura e a discussão dos objetivos da tese, bem como uma síntese do que aconteceria durante aquele e os próximos encontros. Em seguida, foram-lhe entregues os termos para leitura e análise, material estes formulados previamente, os quais apresentavam os princípios deontológicos (em anexo) a serem utilizados na investigação e participação na pesquisa.

Depois dessa etapa de formalização e discussão dos caminhos da investigação, a professora pediu licença para buscar um envelope com as fotos que lhe foram solicitadas. Foi interessante observar o ânimo que ela tinha em querer mostrar as poucas fotos que conseguiu selecionar para nosso encontro. O desejo em compartilhar suas memórias através das fotografias corrobora o entendimento de Abrahão (2014, p. 68), ao afirmar que “o trabalho com fotografias no momento da narração permite, tanto ao narrador, quanto ao ouvinte, vivenciarem processos de máxima implicação, promovendo autorreferentes em planos históricos ricos de significados”.

A empolgação e a alegria em compartilhar suas memórias, apresentando-nos sua identidade foram fatores recorrentes durante esse primeiro encontro. Ela espalhava as fotografias pela mesa, traçando uma linha do tempo entre uma e outra imagem. Apesar de não serem muitas, havia muito o que relatar sobre as que lhe restaram. Nesse momento, a professora iniciava um descortinamento interno<sup>13</sup>. Ao remexer nas memórias, ela retoma os seus núcleos fundantes, ou seja, as vivências da origem.

Na verdade, eu<sup>14</sup> quase não tenho fotos de quando criança. Nessa foto (mostra foto com ela e duas sobrinhas da mesma idade), eu tinha 2 anos. Ela é

13 Essa associação e apropriação do termo foi baseada na obra *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector. Ao longo da narrativa de Macabeia, Clarice realizava esse descortinamento com a personagem.

14 Para diferenciarmos a narrativa das citações dos autores, adotaremos neste trabalho, as marcações em negrito e itálico para representar a fala da professora.

antiga. Nessa outra foto, eu tinha 8 ou 9 anos. Essa de vermelho sou eu. São as únicas fotos que eu tenho. Assim, pelo que eu na época, me lembro... eu lembro..., lembro de como minha mãe tirou essa foto. Eu perguntei pra ela. Esses aí são os meus sobrinhos da mesma idade. Eu tinha saído da igreja, porque os padres é que gostavam de registrar os momentos e, na época, como a gente não tinha condição de comprar a máquina, os padres apareciam lá e vendiam e entregavam. Nessa foto aqui, aconteceu a mesma coisa. Minha mãe disse que estava escuro, mas mesmo assim ela acordou a gente umas três da manhã. A foto era para um professor que estava indo embora e acordou a gente para tirar foto que ele queria levar de lembrança. Ele ficou com uma e deu uma para minha mãe. Ninguém tem essa foto pequena, só eu, nem minhas irmãs têm mais.

E foi através dos relatos obtidos a partir das fotografias que pude me aproximar e conhecer um pouco mais da professora que fui em busca. Entre uma foto e outra, ela se apresentava como uma mulher que nasceu na comunidade indígena do Manoá (Manawa'u)<sup>15</sup>, filha de um pai trabalhador braçal e de uma merendeira que criou onze filhos, em situação precária, após seu companheiro falecer. Uma mulher que ainda criança, aos nove anos, teve como única opção começar a trabalhar em casa de família para ajudar no sustento dos irmãos, não fazendo disso um empecilho para sua vida. Ela deixa claro em sua fala que tanto ela, quanto alguns dos seus irmãos, aproveitaram as oportunidades que a vida lhes dera para se tornarem profissionais da área da educação.

Aí teve um tempo que meu pai adoeceu e, na época, quando ele morreu, eu fui trabalhar como babá em Boa Vista, com nove anos de idade. Então, desde lá, eu já dizia para minha mãe que a gente tinha que trabalhar porque ela sozinha não tinha condições de pagar nosso estudo. Aí eu tive que trabalhar para ajudar a sustentar os outros irmãos. Só que assim, a gente trabalhava e estudava, e hoje minha mãe sempre diz que nós somos o orgulho dela. Na família tem minha irmã, aquela que você viu lá na escola, que é professora, eu, que sou professora, esse meu irmão da foto, que é professor, e tem mais um outro que é zelador da escola.

Percebe-se, através dos relatos, que a grande inspiração de sua vida é a figura materna. Por alguns momentos, enquanto falava sobre a mãe, a emoção tomava conta de sua fala. Em vários outros relatos, ela evidenciou a importância da mãe

15. De acordo com Carneiro (2007), o território indígena de Manoá foi homologado pelo Decreto Federal Nº 86.924, de 16 de fevereiro de 1982. É a segunda maior área indígena, com 43.337 ha e com uma população de 1.918 habitantes, entre Wapichana e Macuxi.

para sua formação moral e profissional. O sentimento de orgulho por ter ouvido os conselhos maternos e ter se tornado professora aparece com recorrência.

Minha mãe sempre diz que tudo está ao nosso alcance, a gente só não consegue fazer o que não quer. Eu lembro quando eu estava aprendendo a ler, minha mãe acompanhava a gente. Ela nos acordava às quatro horas da manhã, mandava ir para o poço tomar banho e depois colocava uma lamparina perto dela para ver se a gente estava estudando. Isso todos os dias. Quando a gente chegava da escola, ela mandava fazer nosso trabalho. Fazendo ou não a tarefa todo mundo acordava de madrugada para estudar ou ler alguma coisa. Ela ficava de olho na gente. Quando ela trabalhava lá na escola, ela ficava de olho na gente. Qualquer coisa, a taca<sup>16</sup> comia.

Trazer para essa primeira cena relatos que apresentam um pouco da história de vida da professora e a motivação para que a mesma superasse suas dificuldades foi uma maneira de dar ênfase ao que nomeio de “lugar de base”. Um lugar marcado por dificuldades econômica e social, porém com uma representação positiva acerca do exemplo e do valor da Educação (opto pela letra maiúscula, porque abrange o sentido máximo da palavra), que, por vezes, mostra-se determinante para uma orientação profissional.

Sabemos que aquilo que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda (DOMINICÉ, 2014). Portanto, assim como a mãe, percebemos durante a fala da professora que outras mulheres marcaram esse lugar e fizeram parte de seu processo de formação: sua irmã, sua professora alfabetizadora e uma ex-diretora da escola onde leciona atualmente.

Visualizamos, através dos relatos e das fotografias apresentadas, que o primeiro encontro foi permeado por situações que envolvem um retorno à infância, fase em que aconteceram as primeiras aprendizagens e superações. É importante destacar que esses momentos fazem parte de uma rede de experiências que a possibilita formar seu processo identitário enquanto educadora, pois, como afirma Josso (2004, p. 69), “(...) extraímos, a partir daí, as valorizações que orientam as opções, os elementos do autorretrato que dão os contornos de uma personalidade”.

Durante a narrativa, por vários momentos, a professora destacou que muitas pessoas que fizeram e fazem parte da vida dela estiveram/estão ligadas à escola. Seus pais trabalhavam lá – a mãe como merendeira e o pai como trabalhador braçal (serviços gerais), dois irmãos professores, um outro irmão

---

16. Taca: *s.f.*; *regionalismo*: surra

zelador da escola, uma fotografia que guarda de recordação oferecida por um professor, e seu primeiro esposo, também professor. Esse episódio pode ser uma mera coincidência e/ou um indicativo de que existe uma atração dessas pessoas pela educação/escola, mas também é válido ressaltar que essa relação vem associada ao fato de que no estado de Roraima, e especialmente no município de Bonfim, há carência de setores privados, com baixa produção primária e praticamente sem indústrias, o que faz com que as pessoas busquem os empregos públicos como uma forma de garantir o sustento.

Sublinhamos a importância de partir das fotografias para trazer as primeiras lembranças que permitissem à professora reviver sua história. Esse processo inevitavelmente desencadeou um movimento de consciência individual que alimentou outras questões de ordem formativa e profissional. E, com a sensação de que esse momento estava sendo prazeroso para a professora, é que demos continuidade às entrevistas-narrativas nos outros encontros.

Você sabe que é a segunda vez que eu penso sobre minha história? (momento de choro). Eu fiz um livro na faculdade. A professora pediu que a gente fizesse um livro contando toda a nossa história, com foto e tudo. Toda vez que eu ia fazer, eu chorava muito. E esse livro ficou com ela na faculdade, e o rascunho que eu digitei ficou no computador que queimou. Então eu perdi...não tem mais como recuperar. Está sendo bom pensar em minha vida.

Como já fora pontuado, iniciávamos nossos encontros sempre fazendo uma devolutiva do material transcrito, aguardando o tempo necessário para a leitura e, ouvindo, com atenção, alguns comentários que a mesma tecia. Escolhemos sempre iniciar o diálogo pelas fotos, porque percebemos o carinho que ela tinha com algumas que retratavam a formação e o dia a dia da escola. E foi a partir desse contato que depreendemos as cenas que trarão as imagens do cotidiano no tríplice presente.

## CENA 2 - Imagens do cotidiano no tríplice presente

As temáticas e as frases-núcleo evidenciadas nesta seção surgem de momentos em que a professora apresenta seu habitat, seu entorno e seu contexto, dando personalidade a eles através de um conjunto de cenas (BRAGANÇA, 2014). Buscar sentido nisso, através da palavra (ou dos silêncios/não ditos) foi uma maneira de encontrar possíveis caminhos para refletir sobre seu vivido, sua condição de professora num contexto particular de diversidade linguística

e cultural. Compreender quais as possibilidades e os desafios enfrentados por ela enquanto uma educadora que trabalha em uma escola naturalizada (bi) multilíngue e acolhedora de imigrantes também é uma forma de ecoar vozes de muitos professores que atuam em escolas de regiões de fronteira no Brasil.

### 1º Tema - Ser imigrante de sua própria língua

Frase-núcleo: *“No meu registro diz que sou macuxi”*

A professora nos apresentou sua vida como sendo “uma história um pouco complicada”. Segundo ela, sua origem é Macuxi porque nasceu e morou na comunidade indígena até os onze anos. Depois disso, seus pais migraram para Bonfim com o intuito de dar estudo aos filhos e construir uma vida melhor. Quanto ao lugar de origem de seus pais e avós, afirmou serem guianenses, mas esclareceu que, por um problema político no país, escolheram migrar para a comunidade Macuxi/Manoá, a qual separa Bonfim/RR de Lethem/Guiana.

Durante a narrativa, a professora procurou reafirmar sua identidade dizendo: “eu sou macuxi, mas eu não falo, mas eu gostaria de falar”. Percebemos que essa necessidade de conhecer sua língua materna e saber usá-la, como forma de resgatar e valorizar sua identidade, a acompanha na fase adulta.

Eu estava conversando com minha irmã, e ela me disse que lá nessa comunidade onde a gente morou, eles estão dando aula da língua materna, mas o problema é que choca muito com nosso horário da escola. Uma vez a gente tentou fazer, mas não dava porque chocava com nosso horário e não tinha como sair. Mas meu sonho é falar Macuxi. Minha vó materna e minha avó paterna falavam, mas não tiveram tempo de ensinar porque nós saímos de perto delas. Eu saí de perto delas, na comunidade, com onze anos.

Pelo que se observa do relato, o processo de alfabetização da língua materna não ocorreu na comunidade onde a professora terminou o ensino fundamental I. É importante pontuar essa questão porque, através dela, retomaremos um posicionamento apresentado ao longo da tese, que alerta para o fato de que o ensino da língua materna não deve ser visto apenas como aprendizagem de um idioma, pois a língua é revestida de identidade e cultura (SENNA, 1991, SAVEDRA, 2009), ou seja, quando a escola nega a existência de uma língua dentro de um contexto escolar, não a contemplando no processo ensino-aprendizagem, ela, conseqüentemente, massifica a identidade e a cultura do aluno.

Observa-se que o modelo de enriquecimento linguístico (MAHER, 2007) não é contemplado na formação da professora, assim como não é considerado em regiões que mantêm contato com lugares concebidos como de maior prestígio e com possibilidade de oferta de emprego, como é o caso da fronteira Brasil-Guiana.

Lá a gente estudava em português porque na época não existia nenhum professor que fosse ensinar a língua materna. Hoje já tem isso, mas antes não tinha um professor específico, até porque na época só era o prezinho até a 4ª série. E pra gente querer continuar os estudos, a gente tinha que procurar outra escola para continuar. Aí eu fui alfabetizada em português. Eu não tinha contato com o Macuxi porque eles não falavam perto de mim. Eu tinha até interesse, mas eu saí de perto das minhas avós e não consegui aprender.

Não vamos iniciar aqui um debate acerca da validade de se ensinar ou não a língua indígena, pois consideramos que essa situação já evoluiu com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual assegura o direito das comunidades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, aprovadas em 1999, por meio do Parecer 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação, que instituem o ensino da língua indígena nas comunidades.

O que nos interessa pontuar é a consequência da exclusão linguística duplamente sofrida pela professora (por parte da escola e da família) durante seu processo de alfabetização escolar. Situações como a vivenciada pela professora provocam ruptura da socialidade linguística, pois, como afirma Poche (1989, p. 83),

[s]e uma língua é ligada à socialidade, o único meio de manter uma língua é manter uma socialidade “local”, que se exprima através dela, e que a sustente, pois “não se mantém” uma socialidade, a não ser que os interesses combinados dos grupos locais continuem a exprimir, “localmente”, em nível territorial significativo, o discurso da simbologia, do sentido e da criação.

Vê-se que essa ausência de socialidade da língua materna dos avós, pais e da comunidade indígena que a professora nasceu não contribuiu para uma prática multilíngue e identitária – o que poderia ter acontecido naturalmente, pois o inglês, o macuxi e o português estavam em contato direto naquele contexto multiétnico, multicultural e multilíngue. Desse

modo, deixou-se de valorizar suas raízes linguísticas e culturais, talvez por acreditar na relação lógica binária subtendida de que para ser brasileira, necessariamente, ela precisaria aprender a falar a língua portuguesa.

Segundo Heredia (1989), situações desse tipo são comuns de acontecer, pois as famílias criam políticas linguísticas próprias que escolhem as línguas que serão faladas, ensinadas ou oficializadas em seu território por acreditarem que assim as crianças terão êxito escolar e promoção social. Porém, apresenta um fato que descarta essa hipótese: “Vários estudos em diferentes países tendem a mostrar que quanto mais a língua materna for valorizada e conservada pura em casa, mais se aceita a língua do país receptor e mais se consegue sucesso na escola (ibidem, p. 191)”. As consequências dessa ausência podem ser vistas tanto nas situações que envolvem práticas educacionais naquela região de Bonfim quanto na questão identitária da professora.

Quando eu comecei a trabalhar como professora, teve um garotinho que falava quatro línguas (português, inglês, macuxi e wapichana). Eu achava lindo, mas não entendia muita coisa. Mas eu pretendo aprender a falar meu idioma, porque muitas vezes, eu digo que no meu registro tá lá, que eu sou macuxi. As pessoas sabem e me perguntam se eu sei falar macuxi. Então eu me interessei em aprender. Minha vó falava macuxi, meu pai também e minha mãe só entende, então eu tenho que aprender. Como é que eu vou dizer que eu sou macuxi se eu não falo, não entendo, né? Mas no registro diz que eu sou macuxi. Meu interesse é grande por isso. Mas eu vou em frente para conseguir isso. Quero voltar a minha raiz.

O querer aprender para reafirmar sua identidade cultural e promover uma integração pedagógica também é uma forma de “viver e cruzar a fronteira”, pois isso demonstra que a professora quer ir além dos limites que lhe foram dados. Além disso, essa ação de querer encontrar seu processo identitário é uma ação responsável, que busca ir ao encontro de si mesma e das necessidades linguísticas naquela “escola de duas nações”.

O termo “escola de duas nações” foi utilizado pela assistente de aluno logo no nosso primeiro contato, enquanto eu observava o movimento das crianças na fila da merenda: “Seja bem-vinda a essa escola de duas nações, professora”. Achei muito interessante o modo como ela adjetivou a escola e, a partir desse momento, entendi que a naturalização do ambiente já se fazia presente naquele espaço. Conversamos durante alguns recreios sobre seu trabalho na escola e a relação com aquelas crianças e, em um desses momentos, ela me disse que em um ano e meio de trabalho conseguiu aprender um pouco de inglês com aqueles meninos de tanto ouvir “o ti-ti-ti” na hora do intervalo. (Caderno de campo, 2017)

## 2º Tema – Tornar-se professora

Frase núcleo: “*Ô fia, você não quer dar aula não?*”

A escolha de uma profissão coloca-se como um fato importante, construído de diferentes formas e momentos ao longo da vida das pessoas. Segundo Nóvoa (2000, p. 16), a identidade docente “é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de ser e estar na profissão”. A partir desse referencial, faremos uma retrospectiva dos momentos e pessoas que contribuíram, de alguma forma, para a construção da identidade docente de nossa professora.

Vimos que sua mãe foi seu “lugar de base”, pois mesmo apresentando dificuldades financeiras, fez questão de incentivar os estudos dos filhos, chegando a migrar para Bonfim para que isso se tornasse possível. Porém, dois anos após a chegada da família no município, a professora, ainda menina, resolveu se casar com um rapaz cuja profissão era professor. A opção pelo casamento, segundo ela, aconteceu por dois motivos principais: diminuir os gastos familiares e estudar.

Casei por ilusão, com treze anos, porque ele fazia muitas promessas e eu, vendo o sofrimento da mamãe para dar conta de todo mundo, resolvi casar. Mas depois foi só engano. Ele era um professor que me dizia que ia me ajudar, que ia me deixar estudar e trabalhar, e nada disso aconteceu. Então teve um certo dia em que eu dei um estalo e disse: “estou perdendo tempo aqui”. Graças a Deus não tive filho e dei um rumo em minha vida para estudar e fazer alguma coisa. Foi quando eu retornei para Bonfim.

Nesse período, entre o início e o término do casamento, a escolarização foi abandonada por ela, o que provocou atraso série/idade. Ela nos disse que, ao retornar para a casa materna, precisou tomar uma atitude e andar por conta própria, ou seja, teria que conciliar o trabalho com o estudo.

Aí comecei a estudar. Eu trabalhava durante o dia e estudava durante a noite. Eu vi que tinha que dar um jeito de estudar e me preparar para a vida. Eu sempre pensei assim, em ir por conta própria, com os próprios pés. Foi aí que terminei o 9º ano na escola Argentina e continuei meus estudos pela EJA.

A professora cita que, nesse momento de recomeço, sua irmã foi sua grande incentivadora, ofertando-lhe um trabalho e a orientando sobre a importância de ir à escola para continuar seus estudos. Lembra que foi exatamente na residência dessa irmã que surgiu a proposta de um primeiro emprego na escola.

Um certo dia, quando eu estava trabalhando na casa da minha irmã, o prefeito me viu lavando roupa, meio-dia, e me disse: “Tu faz o que aí nesse sol”? Respondi que eu estava lavando roupa. Ele disse: “Tu quer trabalhar”? Eu disse pra ele que se ele quisesse me dar um emprego, eu aceitaria. Aí ele disse: “Até limpar rua”? Eu disse que sim. Aí ele riu e me perguntou se eu estava vendo a escola. Eu respondi que sim. Aí ele me disse que procurasse ele no outro dia, na prefeitura, para ele arrumar um emprego pra mim. E aí eu fui trabalhar como zeladora na escola.

E foi nesta escola, lócus de nossa pesquisa, que ela iniciou sua trajetória há dezessete anos. Inicialmente foi como zeladora, depois ocupou o cargo de merendeira e assistente de aluno e, terminado o terceiro ano do ensino médio, foi promovida à secretária da escola. Ela diz: “Nessa escola eu fui zeladora, secretária, merendeira, fui tudo. De ano em ano, eu fui subindo um degrau”. Após essa reflexão, fez questão de buscar uma foto que reportava ao tempo em que trabalhava na secretaria, mostrando-me, com entusiasmo, a máquina de escrever que utilizara para fazer todos os documentos da instituição.

Aos vinte anos, enquanto trabalhava fazendo os serviços burocráticos na secretaria da escola, surgiu o convite para assumir o cargo como professora de uma turma de EJA.

Dona Clara [*fictício*], que foi minha professora de ciências e secretária da educação, me perguntou: “ô fia, você não quer dar aula, não?” Na época, tinha que dar aula pra EJA. Eu disse para ela que tinha acabado de terminar meu estudo, meu segundo grau. Como eu ia dar aula pra adulto? Aí ela disse: “ô fia, tu aprende.”

Dona Clara, observando a insegurança que ela tinha em assumir um novo desafio, deu-lhe alguns dias para pensar sobre a proposta e ofereceu-lhe um curso de PROFORMAÇÃO<sup>17</sup>, como condição necessária para permanecer em sala de aula. Sabedora de que essa seria uma chance de crescer profissionalmente já que “arrumar emprego em Bonfim é muito difícil”, resolveu aceitar a proposta.

E foi assim que a professora lecionou pela primeira vez na vida, e, como ela mesma diz, “aprendeu a se tornar professora”. Cabe destacar que é comum esse

17. PROFORMAÇÃO é um curso de nível médio, com habilitação em magistério para professores que, tendo concluído o ensino fundamental ou o ensino médio, sem habilitação em magistério, encontram-se lecionando nas quatro séries iniciais do ensino fundamental e classes de alfabetização nos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

processo identitário ser construído coletivamente, através dos ensinamentos e experiências adquiridas ao longo da vida. Essa concepção da identidade docente é apresentada por Josso (2007) como uma identidade adquirida.

As práticas de reflexão sobre si, que oferecem as histórias de vida escritas centradas sobre a formação, comumente se apresentam como laboratórios de compreensão de nossa aprendizagem do ofício de viver num mundo móvel, globalmente não dominado e, no entanto, parcialmente dominável na medida das individualidades, que se faz e se desfaz sem cessar e que põe em xeque a crença em uma “identidade adquirida”, em benefício de uma existencialidade sempre em obra, sempre em construção. (JOSSO, 2007, p. 431)

Enquanto rememorava o período de formação, observamos que a professora utilizou mais uma vez o recurso fotográfico. Ela nos mostrou duas imagens: uma do curso PROFORMAÇÃO, que acontecia quinzenalmente, e outra, de sua primeira turma de EJA, composta por vinte senhoras que, em sua maioria, falavam inglês e estavam ali para aprender o português.

Na época que dei aula pra EJA, a maioria falava inglês. Eu passei a ensinar a falar o português. Eu acho que as pessoas da EJA aprendem a falar mais rápido que os outros alunos. Eles também aprendem mais rápido a falar português que a gente a falar inglês, porque a língua deles é muito complicada, né. Então eu comecei a dar aula pra EJA. Tenho até essas fotos guardadas. Aqui era um lanche à noite... todas senhoras. Foi a primeira turma que tive. Entrei de cara, só na cara e na coragem. Hoje faço porque gosto muito.

Vimos que a tessitura da trajetória docente da professora constitui-se de pessoas que servem como referência, como a mãe, a irmã, o prefeito e a ex-professora. Observamos que a frase “aprender a ser professora”, apesar de ter sido utilizada como uma premissa por uma outra pessoa, foi validada no momento em que ela assume uma turma de EJA e procura dar continuidade aos estudos, cursando Pedagogia e, em seguida, se torna professora concursada do Município de Bonfim.

Segundo Nóvoa (2009, p. 30), “ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. (...) São essas rotinas que fazem avançar na profissão”. É exatamente essa linha de raciocínio que nos permite compreender a decisão por se tornar professora daquela escola. Acreditar que a experiência local, ou seja, os saberes experienciais adquiridos naquele espaço,

exercendo diferentes atividades dentro da escola, a fizesse compreender os sentidos da instituição, podendo, assim, empoderá-la para tal decisão.

Em um determinado momento de sua narrativa, percebemos que rememorar esse percurso a fez refletir sobre o que é ser professora: “Olha, quando escolhi ser professora, eu achava que seria mais fácil. Achava que era só chegar e ensinar, mas é muito mais complicado. Tem que estudar muito. Hoje já vejo com outros olhos.”

Aprender a se tornar professora a partir de uma aprendizagem e prática diária em um contexto bilíngue, como o vivenciado por ela, impõe desafios, humildade e confiança, pois este é um caminho que precisa ser construído cotidianamente, na interação com seus pares e alunos, articulando, a partir dessas experiências, um projeto formador. Além disso, é preciso ter em mente que aprendemos a nos tornar professores todos os dias, pois a “docência exige formação constante, sendo imprescindível aliar à tarefa de ensinar a tarefa de estudar, o que torna o professor o eterno aprendiz. Não apenas por condição, mas, sobretudo, por direito e dever (VILELA et al., p. 11) ”.

### 3º Tema – Formação docente

Frase núcleo: “*Gostaria de levar mais a realidade do meu município, porque, por exemplo, lá, dentro dessas aulas, nós não vimos nada da nossa língua materna macuxi, wapixana e inglês.*”

O percurso formativo da educadora foi marcado por características comuns às de pessoas que residem em muitas cidades do interior do nosso país, onde há carência de políticas voltadas para a educação superior pública e inexistência de iniciativas que articulem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Vimos que estudar foi a via de acesso escolhida pela professora para conseguir um bom emprego: “(...) porque aqui em Bonfim quase não se vê emprego. Então eu decidi que eu tinha mesmo era que estudar...”. Porém, em cidades como a de Bonfim, fazer o ensino superior não é apenas uma questão de opção, tendo em vista que no município a oferta do ensino superior público é restrita e, para fazê-lo na capital Boa vista, exige-se um alto custo para esse deslocamento.

A possibilidade de cursar pedagogia surgiu para a professora através de uma prática politiquieira comum em nossa cultura. Essa “moeda de troca” que muitos políticos utilizam para se elegerem em períodos de eleições, dizendo-se comprometidos com a educação do país, a fez iniciar um percurso pela busca do diploma de pedagoga.

Na época, quando eu entrei para fazer a faculdade, foi até uma vereadora que veio falar comigo e com as outras colegas que estavam comigo, perguntando se a gente não queria estudo. Voto, né! (...). Aí, como ela ofereceu uma meia bolsa, porque, na verdade, a gente tinha que pagar a metade, e ela pagava a outra metade. Então, com essa meia bolsa, nós aceitamos. Montaram um polo aqui em Bonfim. Tudo então estava sendo mais fácil porque estava acontecendo aqui, mas, com dois meses, o polo fechou e tivemos que ir para Boa Vista. Então começou a dificuldade, porque o salário de um professor, na época, ele não era o que é hoje. Então, para você pagar uma faculdade, para você pegar um transporte, para poder passar o dia todinho, para poder se alimentar. Assim, para gente, era caro. Muito caro. Então, mas como a gente já tinha começado... (...) Aí, tá. Comecei. Ia para Boa Vista duas vezes no mês. Às vezes não tinha nem um centavo para levar para comer. Tinha umas colegas que tinham transporte, então a gente já deixava dinheiro guardado para a gasolina. Então, muitas das vezes eu ia de ônibus, aí eu pagava a passagem de ida e volta.”

“A falta de patrocínio para o estudo” é o termo utilizado pela professora para sugerir que, naquele município, as pessoas precisam ter vontade de ir em busca do ensino superior porque, além das dificuldades financeiras, elas precisam disposição para superar outras questões como a distância entre o município e a capital durante os anos de formação.

Durante esse meio tempo, a gente saía cedo, às vezes conversava com a professora, ela liberava mais cedo e a gente saía correndo para poder voltar. Então todas as vezes era esse sufoco. Nós não tivemos um patrocínio, pois aqui não existe. É você mesmo que tem que correr atrás do seu objetivo. Então durante esses quatro anos foi um pouco difícil.

Quando a ouvi contando sobre as dificuldades de ir e vir em busca de um curso superior, me lembrei exatamente do período em que eu e mais uma professora saíamos duas vezes por semana, às 16 horas, da UERR para ir a Bonfim ministrar aulas para uma turma de pedagogia e outra de Letras, que funcionavam em uma escola pública estadual. Era um percurso, entre ida e volta, de 250km, em uma estrada predominantemente reta, com muitos buracos e relativamente perigosa. Fiz esse trajeto inúmeras vezes, chegando a Bonfim às 18 horas e retornando às 22:30. As imagens daquelas viagens vieram e me fizeram relembrar conversas que tínhamos e o quanto nos sentíamos importantes em estar prestando esse serviço àquelas pessoas que trabalhavam o dia todo e estavam ali em busca de um algo a mais. As salas eram sempre cheias e o carinho com que nos recebiam era imensurável. Eu ainda esperava encon-

trar isso em Bonfim... Hoje vejo que esse serviço prestado, nos fazendo ir até o Campus de Bonfim, foi uma forma de nos aproximar daquela realidade. Indo até o município, tínhamos a oportunidade de (re)conhecer as demandas, os anseios, as angústias da-queles graduandos. Quantas vezes refleti sobre meus planejamentos e os adequiei às necessidades de alunos que já lecionavam e tinham ido à Universidade, ou seja, a minha aula, como servia como um canal de diálogo. Senti falta de reencontrar isso em Bonfim...

(Caderno de Campo, 2017)

Pensar que atualmente a formação acadêmica de muitos professores de Bonfim é realizada na modalidade à distância ou semipresencial é necessariamente ter que refletir sobre um distanciamento entre as necessidades educacionais dos professores daquele município e as possibilidades de uma maior integração no que tange ao processo formativo e interventivo. Vários foram professores que, durante a permanência em Bonfim (SANTOS, 2012, CUNHA, 2012, SOUZA, 2014), tiveram oportunidade de expandir um diálogo sobre as questões apresentadas pelos discentes, criar projetos locais e de pesquisa sobre as demandas pedagógicas trazidas para sala de aula, oportunizando reflexões conjuntas acerca da diversidade educacional em regiões de fronteira.

O meu vivido enquanto professora da graduação em Bonfim me permitiu refletir sobre a importância de estar presente em locais onde a informação, a tecnologia e o amparo político-educacional chega a passos lentos. Naquela época, eu acreditava que estava cumprindo meu papel de educadora oferecendo as mesmas oportunidades de ensino aos alunos que residiam no interior. Hoje percebo que essa questão vai muito além dessa oferta. Vejo a figura do professor naquele espaço como uma ponte entre as experiências de quem ali reside e os saberes acadêmicos. O diálogo, as aflições e a troca se efetivavam durante minha passagem por lá. A prática educacional nunca era a mesma após o retorno a Boa Vista. Os textos eram revisados; o planejamento, repensado; minha aula era outra (talvez porque depois daquela experiência eu me tornara outra pessoa), ou seja, a realidade dialogada fazia com que meu olhar acerca da teoria se voltasse para as demandas trazidas por eles. Enfim, hoje compreendo que o aporte teórico acrescido à escuta atenta potencializou a transformação de minha prática pedagógica durante aquele período.

(Caderno de campo, 2017)

É importante insistir nessa questão para demonstrar a necessidade da presença de instituições nesses locais, de professores que possam compartilhar da realidade e dialogar com seus alunos situações vivenciadas naquele contex-

to. É preciso pensar a partir da experiência escolar de ensinar, mesmo que esse tipo de pensar não seja o que é produzido na academia, sob condições ideais de produção e sob critérios de avaliação próprios da cultura acadêmico-científica (SENNA, 2014). Caso isso não ocorra, situações como as vivenciadas pela professora se tornarão comuns, evidenciando um distanciamento entre a teoria e a prática escolar, o que acarretará prejuízos para a formação docente.

Olha, às vezes a gente fazia algum trabalho e era mais focado para eles (a realidade da capital). A gente tinha que adaptar o que a gente aprendeu lá, para a realidade daqui. Ela explicava de alguma forma que você tinha que trabalhar daquele jeito, daquele jeito lá. Mas, na nossa realidade, não era aquilo que a gente estava vendo. Então a gente tinha que fazer uma adaptação (...) Então, até porque o nosso estágio a gente podia fazer em qualquer escola da sede, mas nós resolvemos fazer o nosso estágio na nossa escola. Assim, a gente levava a realidade daqui, até para ela ver como é que é a situação, que não era nada daquilo que ela ensinava para a gente repassar para eles. Então a gente fazia uma adaptação... fazia adaptação. Porque, como a senhora viu na turma, faz um planejamento para trabalhar aquilo, mas os meus alunos ali, muitos não falam português. Eles falam mais a língua macuxi ou wapixana e mais algumas outras línguas indígenas. Então você tem que adaptar. Não vai ser igual como ela explica lá, não. Claro que tudo o que a gente aprendeu lá, hoje a gente leva como professores, mas adaptando para a realidade daqui, que é bem mais complicada, né.

Observa-se que, mesmo ela tendo consciência do distanciamento apresentado entre a proposta do curso e a necessidade de querer aprender mais sobre seu contexto de atuação, a professora reforça a importância da convivência diária com o universo acadêmico e reconhece que a experiência adquirida na faculdade foi seu pilar para exercer a carreira docente: “Até então, tudo o que eu faço hoje na minha sala de aula, eu devo à faculdade; foi lá que eu aprendi.” Porém, ela explicita que, se tivesse que recomeçar, optaria por um curso presencial por acreditar que o contato pessoal com o professor propicia maior aprendizagem: “Então, se eu fosse fazer de novo a Pedagogia, eu ia fazer presencial, porque eu acho que a presencial você aprende mais, porque à distância você não está convivendo com o professor todo dia. Mas tudo o que eu aprendi durante esse tempo hoje eu coloco em prática.”

É visível a gratidão que ela demonstra pelas oportunidades, pessoas e situações que estiveram presentes em sua vida, chegando a não reconhecer o seu protagonismo em sua prática pedagógica diária, como uma professora que pen-

sa diferentes possibilidades de produzir conhecimento para seus alunos. Em vários momentos, pontua que a faculdade foi a grande responsável por ela ser capaz de desenvolver o trabalho com aquelas crianças. Porém, percebe-se, durante sua reflexão, que existe um questionamento relativo à oferta de disciplinas relacionadas à metodologia e didática de ensino: “Mas o que eu senti mais falta mesmo foi de trabalhar os métodos, a didática. Acho que ensinaria bastante.”

Esse tipo de anseio serviu para evidenciar a necessidade de incentivar o diálogo, nos cursos de formação, entre as questões teóricas, práticas e locais. Gatti (2018) aponta que alguns cursos de licenciatura são frágeis na formação de competências essenciais da atividade docente.

[a]s disciplinas de metodologia e práticas de ensino exigem um nível de articulação entre conteúdos da pedagogia com o de outros campos. [...] Não estou culpando os professores, mas a formação que eles recebem no ensino superior reflete no seu trabalho na educação básica. Em quase todas as instituições, os cursos de licenciatura ainda são encarados como mero apêndice do bacharelado, que formam profissionais para atuar no mercado geral. Politicamente, essa discussão de currículo nunca foi levada muito a sério. (p. 26)

A ausência dessa articulação é sentida pela professora durante sua formação acadêmica quando ela nos diz “gostaria de levar mais a realidade do meu município, porque, por exemplo, lá, dentro dessas aulas, nós não vimos nada da nossa língua materna macuxi, wapixana e inglês.” Trazer à tona essa informação é de fundamental importância para pensarmos sobre a necessidade de fomentar uma formação pedagógica que inclua questões práticas e locais, a fim de refletir com professores sobre possíveis situações que estarão em jogo em sua sala de aula, em seu contexto de atuação.

Isso não quer dizer que o currículo acadêmico consiga alcançar todas as demandas que os futuros (ou atuais) professores tenham em sua de aula. Mas, diante de contexto de diversidade linguística e cultural como o de Bonfim, que oferece múltiplas possibilidades de aprendizagem, onde bi/multilinguismo “salta aos olhos” de quem ali vive e trabalha, espera-se das instituições formativas uma estrutura curricular que crie possibilidades de negociação com as demandas educacionais do município, rompendo com vícios de uma pedagogia monolíngue e construindo, a partir de uma aproximação, uma epistemologia que privilegie processos discursivos e dialógicos.

Durante uma conversa com a vice-gestora, pude perceber sua visão enquanto administradora de uma escola de duas nações. A escola é descrita por ela como um espaço muito interessante, diverso, rico nas questões linguísticas, pois tem

a presença de alunos com várias etnias e línguas. Exemplificou que muitos deles chegam a escrever em português e continuam falando em inglês, mas afirma que “a escola não está preparada para receber essa demanda, mesmo os professores e a coordenadora se virando nos trinta”. Quanto à questão linguística do município, disse-me que “as pessoas não sabem valorizar a riqueza de línguas que ali existe”. Segundo ela, por Bonfim ser uma fronteira, várias pessoas de outros países (ingleses/japoneses/coreanos) que têm interesse de ter um comércio em Lethem, vêm em busca de aprendizagem do português, pois, para eles, é interessante se comunicar com os brasileiros. O que foi possível perceber pelo relato da gestora é que há um movimento de aprendizagem da língua portuguesa por parte de comerciantes que se instalam na fronteira, e o contrário não se percebe. Também relatou que, na sua visão, o rendimento da escola deixa a desejar devido à ausência de capacitação de professores para atuar em região de fronteira. Frases como: “precisamos aprender a receber em sala o aluno estrangeiro e aproveitar a bagagem dele”, “a Prefeitura de Boa Vista já está avançada com a vinda de venezuelanos para as escolas, e nós que já temos isso há tempos, não conseguimos avançar” e “acho que temos que implementar mudanças a partir da alfabetização”, demonstram sua preocupação com o ensino ofertado na escola. Para ela, a implementação do ensino do inglês, desde o ensino fundamental se faz necessária, porque facilitaria o processo de aprendizagem e interação das crianças e professores, já que muitos desconhecem totalmente a língua. Foi possível perceber que a nossa conversa acabou instigando uma reflexão sobre o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido na escola. Nos últimos instantes de nosso encontro, ela me sugeriu que eu enviasse uma carta ao Prefeito de Bonfim, convencendo-o a capacitar professores do ensino fundamental. Porém, o que a minha ex-aluna e vice-diretora não imaginava é que eu já havia realizado esse contato via e-mail, porém sem sucesso. Ao ouvir esse pedido, fortaleci meu propósito de dialogar com aqueles que pensam a política educacional do município de Bonfim.

(Caderno de campo, 2017)

#### 4º Tema – Formação continuada

Frase núcleo : “*A gente sempre cobra esse estudo, porque a gente necessita dele*”

Espera-se que o aluno da licenciatura, ao concluir seu curso, enfrente desafios que a profissão lhe impõe, articulando a aprendizagem teórico-conceitual ofertada pela academia à vivência da sala de aula. Todavia, sabemos que essa regra não se aplica para todos, pois muitas vezes esses desafios são enfrentados por graduandos que lecionam antes mesmo do término do curso, como é o caso da professora dessa narrativa. Talvez por esse fato, já durante

a formação, ela sentisse falta de aportes teóricos e didáticos que pudessem ajudá-la a responder alguns de seus desafios enquanto educadora.

Com o intuito de abordar essa situação, já que a narrativa da professora evidencia essa temática, optamos por traçar um diálogo acerca da valorização do processo formativo como algo que vá além do período da formação acadêmica, visto que muitos professores têm sua formação em condições genéricas (GATTI, 2018). Nessa perspectiva, procuramos destacar de sua fala referências a momentos proporcionados (ou não) pela escola ou pelos órgãos competentes, que propiciem reflexões dos saberes, experiências e vivências de professores que trabalham em Bonfim.

Acerca de uma complementariedade do processo formativo, vimos que a professora demonstrou interesse em fazer especialização em psicopedagogia, pois acredita que a ajudaria a lidar com situações vivenciadas na sala de aula. Porém, ela diz que, para fazer essa complementação, precisaria enfrentar as mesmas dificuldades do curso de pedagogia, pois, além do impeditivo financeiro, atualmente, a distância é algo que mais a interdita, por ter passado recentemente por um problema sério de saúde.

Citou que em Bonfim funciona em uma Escola Pública Estadual, a Universidade Aberta<sup>18</sup>, a qual oferece técnico subsequente de Comércio Exterior, Administração e curso de Libras. Diante dessas ofertas, há dois anos, ela optou pelo único que teria relação com a sala de aula, ou seja, o curso de Libras. Além do curso de Libras, a professora nos disse que a escola recebe do Governo Federal uma capacitação oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa do Governo Federal, porém, mais uma vez nos indica que a proposta se distancia de muitas situações que os educadores de Bonfim precisam discutir.

Vimos que novamente aparece a questão do que podemos nomear de “genérico educacional” – uma formação baseada em pacotes de ensino que propõem questões sobre alfabetização, sem levar em consideração a realidade da sala de aula e a necessidade curricular da escola. Para Libâneo (2013), esses kits educacionais chegam até as mãos do professor, como proposta inovadora de produção de conhecimento, porém não são suficientes para produzir um professor reflexivo diante de sua prática.

A crítica aqui não se faz pela legitimidade desse tipo de curso, até porque é o único oferecido aos profissionais da escola. O que é importante ressaltar é que esses pacotes genéricos não devem assumir a linha de frente na educação.

---

18. O Sistema Universidade Aberta do Brasil foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”.

Portanto, é preciso, caso seja utilizado, reavaliar e readaptar esse instrumento de capacitação à realidade daqueles professores, para que eles possam se tornar agentes de sua própria prática, atendendo assim às necessidades locais.

Também observamos o quanto é difícil fazer com que essas necessidades sejam discutidas dentro da própria escola, espaço este que deveria ser o primeiro a tomar a iniciativa, pois lida diretamente com os problemas dos docentes e discentes. Segundo a professora, a formação em serviço, tanto na escola quanto no município é precária: “Não tem. É por isso que muitas das vezes a gente sempre cobra, a gente sempre cobra esse estudo, porque a gente necessita dele. Mas isso não é só na nossa escola não, professora. O município, em geral, não tem.”

Apesar da precariedade no que se refere à continuidade da qualificação docente, a professora nos indica que houve um avanço no setor pedagógico da escola, com a institucionalização da função de coordenadora pedagógica.

Porque, na verdade, a gente quase não tinha coordenadora. O gestor fazia o papel de coordenador. E quando tinha, não dava o suporte para todos. Então agora nós temos uma coordenadora, que é muito boa. Por exemplo, se a gente estiver com dificuldade em alguma coisa, a gente corre com ela, às vezes ela não sabe, aí ela procura e depois retorna. Nas nossas reuniões que nós temos, ela sempre leva, pergunta como a gente está, ela vai e ensina como nós devemos fazer. Muitas das vezes tem professor que não sabe nem lidar com as crianças. Então ela sempre está ali na frente ensinando.

Após o indicativo de que haveria uma coordenadora atuante na escola, procurei me aproximar de seu trabalho para conhecer suas demandas enquanto mediadora de práticas educativas daquele espaço escolar. É válido ressaltar a importância dos coordenadores pedagógicos no processo de autoformação de professores, pois eles criam dentro da escola espaços de troca e interação que propiciam aos docentes reflexão e protagonismo do saber fazer diário. Diante disso, destacaremos algumas anotações do caderno de campo, realizadas após uma conversa com a coordenadora, que ampliaram o entendimento acerca de alguns apontamentos trazidos pela professora, em sua narrativa.

Considereei o meu bate-papo com a coordenadora produtivo, pois consegui ampliar minha visão acerca do que acontecia na escola. Observei que muitas questões trazidas por ela foram reafirmações do que eu já tinha observado, lido e ouvido; já outras, eram questões de ordem organizacional que eu nunca teria acesso se não tivesse existido esse momento. Dentre tudo o que foi dito, destaco algumas questões que considereei empecilhos para o desenvolvimento do pedagógico daquela instituição: A inexistência de

projetos político-pedagógicos que compreendam a necessidade linguística local; A formação acadêmica generalizada e a ausência de formação em serviço que discuta as necessidades pedagógicas da escola; O alto índice de evasão e faltas recorrentes de alunos que vêm da Guiana, ocasionados pelo descompromisso/ausência das famílias e carência de parceria político-educacional entre Brasil/Guiana; Falta de infraestrutura da escola e de recursos tecnológicos que propiciem capacitação à distância. Segundo a coordenadora, o fato de a escola receber alunos cuja língua materna não é o português causa muitos transtornos no processo ensino-aprendizagem, pois professores acabam não conseguindo colocar em prática o que aprenderam em sua formação, tendendo a ocasionar dificuldade de interação e reprovação em massa. Cita que, apesar de o bilinguismo ser um fato natural no recreio e os ingleses terem preferência de se comunicar em sua língua (inglês crioulo), isso não é levado em consideração em sala de aula, porque a maioria dos professores desconhece a língua e não consegue desenvolver metodologias diferenciadas para ensinar a esses alunos, restando-lhes, “falar o português, porque os professores não falam e não entendem a língua deles.” Disse-me ainda que considera essa situação séria, exemplificando-me o caso de uma professora que lecionava para uma turma de vinte dois alunos, sendo que dezessete deles eram da Guiana. Segundo ela, essa professora a chamava frequentemente em sala, dizendo estar “aborrecida” porque eles só queriam conversar na língua deles. A coordenadora relatou que a única maneira que encontrou de resolver essa situação foi entrar em sala para conversar com a turma sobre a necessidade de eles priorizarem o português, já que estavam matriculados em uma escola brasileira. O alto índice de reprovação também foi apontado pela coordenadora como sendo uma consequência da ausência de formação para que esses professores saibam lidar com a realidade local. Segundo ela, isso ainda piora quando vem um professor da capital assumir o concurso, pois ele dá sua aula e vai embora. Quanto ao alto índice de evasão e à baixa assiduidade de alunos vindos da Guiana, a coordenadora atribuiu à questão de muitos se matricularem na escola brasileira motivados pelo bolsa-família, projeto do Governo Federal. Essa situação incomoda bastante, pois os índices da escola são prejudicados. Para resolver essa questão da assiduidade e evasão dos alunos que vêm do outro país, diz ter recentemente procurado o conselho tutelar, porém eles dizem não poder interferir, pois se trata de alunos do outro país. Diante dessa posição, resolveu procurar ajuda no consulado, o qual prometeu colaborar para resolver a situação. Essas situações agregadas à falta de estrutura que cerca as escolas da região dificultam o trabalho pedagógico na escola, fazendo com que o nível de aprendizagem e índice de rendimento sejam muito abaixo do esperado. A coordenadora relembra o fato de que, quando chegou à escola, observou que a defasagem de leitura era uma situação

que comprometia o desenvolvimento dos alunos. Diante desse problema, procurou cadastrar a escola no Projeto Trilha, mas não conseguiu devido à ausência de acesso à internet naquele período. Além da questão tecnológica, apresentou a restrição de espaço como sendo um impeditivo, apontando o fato de a biblioteca não funcionar no período da manhã, pois neste local existe uma sala de aula. Também apontou a inexistência de um auditório ou uma sala ampla para acolher os trinta e dois professores que lecionam na instituição e as apresentações de teatro desenvolvidas pelos professores. No que tange à implementação da formação continuada, reconhece que ela está muito aquém do que se espera dentro de uma escola, mas que pretende reorganizar seu trabalho para que no próximo ano seja melhor. Admite que os entraves linguísticos da escola não são trazidos para as reuniões como deveriam, até porque ela precisa pensar sobre como encaminhar essa discussão. Diz que sempre sugere aos professores que façam cursinhos de inglês para ajudar na questão imediata da comunicação, mas sabe que a escola precisa parar para refletir sobre um projeto que atenda às dificuldades dos professores em lidar com alunos cuja língua materna não é o português.

(Caderno de campo, 2017)

Foi possível perceber que a coordenadora pontuou situações marcadas por “ausências” que dificultam sua atuação na escola de Bonfim. Essas mesmas ausências também são vistas na narrativa da professora, porém o que se percebe é que elas estão emaranhadas em uma condição de alguém que já se acostumou com o que lhe é ofertado. Exemplo disso é a inexistência de um espaço físico e institucional para a realização de uma formação continuada, onde eles possam compartilhar experiências pedagógicas e discutir suas necessidades. Todavia, vê-se que a carência desse espaço não é um empecilho para que ela siga seu caminho próprio: “a troca de experiência aqui é feita no momento em que faço um projeto, mostro para a coordenadora e vou atrás de outra professora para trabalhar comigo, até porque, às vezes, a gente tem que tirar dinheiro do bolso.” Acerca da necessidade de se pensar a formação continuada para além de um portfólio que acumula cursos, palestras e seminários promovidos por instituições renomadas, pontuamos que é necessário validar um trabalho de flexibilidade dentro das instituições para discutir e valorizar o protagonismo do professor e a troca de saberes entre os pares. Se essa ideia for propagada e reconhecida, principalmente por quem está no chão da escola, com certeza esse espaço será visto como lugar de referência cujo potencial de auto-organização de saberes e de formação docente é imenso. A formação continuada deve ser vista, antes de tudo, como uma tomada de posição quanto ao sujeito que se deseja reconhecer além dos traços ordinários

da cultura escolar tradicional (SENNA, 2017), com o objetivo de desenvolver uma identidade profissional capaz de superar os desafios que a profissão nos impõe.

### **5º Tema – Protagonismo docente**

Frase núcleo: “*Ser professora em Bonfim, assim, no meu ponto de vista, é muito bom, só que você não tem o apoio de ninguém, você não tem apoio*”

Iniciaremos a reflexão desse tema partindo da associação entre uma fala da professora e o pressuposto piagetiano (1973, p. 85) de que “pensar é agir sobre o objeto e transformá-lo”. Observaremos que as características presentes no pensamento de Piaget se afinam com a narrativa de nossa professora, a qual demonstra ser essencialmente ativa e reflexiva, apesar de adotar uma postura quase de inconsciência epistêmica diante de sua prática.

Eu tive uma turma que ninguém queria aceitar, e ela foi um desafio para mim. Eu estou aqui para aceitar tudo, porque o que eu aprendi eu vou tentar fazer. Quando eu entrei na sala, vi os meninos só falando inglês. Eu falava português, e eles ficavam só me olhando. Eles não entendiam o que eu falava, nem eu entendia o que eles falavam. Eu disse: “Eu vou ter que reverter essa situação”. Aí, comecei. Fiz um esquema do corpo humano, pensei em dar logo ciências, de cara. Então, eu vou trabalhar o que é mais necessário agora. Aí, eu perguntava para um aluno, tinha um que falava português e inglês, e esse fazia o intérprete para mim. Eu disse: “Como é que nós vamos chamar agora o olho?” Aí, ele falava no inglês. Eu falava: “Você vai repetir em inglês e eu vou repetir em português”. “E agora, como é que você vai pedir para ir ao banheiro? Porque eu só vou deixar se você falar.” Aí, ele pegava, falava e eu respondia. Então, começava, “Bom dia”, “Boa noite”, “Como vai?”, “Tudo bem?”. E assim fomos conversando, apresentando algumas palavras: banheiro, água, comida. Então foi tudo aos poucos que a gente começou a trabalhar. Então, quando eu ia dar aula, eu desenhava, montava tudinho, enfeitava, fazia de tudo. Às vezes, eu ia lá na Guiana mesmo e comprava algumas fichas que tinha por lá, eu mesma comprava, e mostrava as frutas, mostrava desenhos. Foi como a gente começou a trabalhar e foi quando eles começaram a aprender o português, através do lúdico. Então, eu não sabia, eles também não. Eu não ia abandonar aquela turma, eu sabia que era um desafio para mim. Então... quando eu cheguei, eu estava com o plano todo bonitinho feito, pensando, vou fazer isso aqui, vou trabalhar isso aqui, mas no momento que você entra na sua sala é uma realidade diferente.

O trabalho realizado pela professora é reconhecido pela coordenação da escola ao afirmar que “ela é uma alfabetizadora de tirar o chapéu, pois faz um trabalho que pensa a aprendizagem de alunos que precisam de um olhar diferenciado” ou quando afirma “que já conversou com alguns para adaptarem sua metodologia, mas eles ainda acham que o quadro é a melhor maneira para ensinar”.

Esse olhar diferenciado apontado pela coordenadora perpassa pela implementação de vários fazeres dentro e fora da sala de aula, dentre os quais destacamos a implementação de condições fundamentais para que as crianças sejam alfabetizadas e a elaboração de materiais que contribuirão para o desenvolvimento de atividades educativas, visto que existe na escola a ausência financeira e organizacional de recursos para contemplar esse fazer pedagógico.

É perceptível na fala da professora o cuidado natural em não instituir a língua portuguesa como sendo a única a ser pensada dentro da sala de aula – o que aponta para uma pedagogia culturalmente sensível. A construção de sentido, negociada durante sua aula, demonstra a cautela em não massificar, em construir conceitos a partir do repertório trazido por eles, demonstrando uma forma respeitosa de efetivar o processo de alfabetização. Isso não significa pensar que a criança não falante do português como primeira língua não precisará aprendê-la para se comunicar na escola, mas indica haver uma preocupação acerca da preservação da língua e da identidade do outro, no caso, a do aluno guianense. E essa preocupação já é um primeiro passo para que a inclusão desse aluno na escola brasileira aconteça de maneira natural.

Além disso, ela demonstra com essa atitude o potencial em transformar uma fragilidade docente em possibilidade. O fato de ela não saber se comunicar em outra língua não a fez desistir de ensinar. Pelo contrário, esse fato a fez buscar outros planejamentos, estratégias de ensino, de diálogo e troca. Houve uma transformação do ambiente de aprendizagem, geralmente, marcado pelo repouso e passividade da criança diante da aprendizagem de uma língua que não é familiar e de um espaço que não lhe é próprio, para um ambiente de interação e movimento. Portanto, podemos dizer que, durante esse processo, todos os envolvidos acabaram aprendendo de alguma forma.

A professora nos diz que o quadro é um dos recursos que menos utiliza, por considerar que seus alunos precisam desenvolver outras habilidades. “O quadro é a última coisa que eu uso. Às vezes, eu uso até o quadro para trabalhar ditado, mas acho que eles precisam ver mais coisas”. Todavia, “ver mais coisas” significa ter acesso a materiais pedagógicos diversificados, o que não é ofertado àquela escola. Dessa forma, cabe à professora elaborar materiais que contribuam para o processo de alfabetização.

Eu vou tentar fazer o que eu posso e até um pouquinho do que eu não posso para tentar ajudar o meu aluno. Eu não sei se você viu ainda, mas na nossa sala, onde a gente trabalha, tem um monte de caixa de ovos, garrafa pet, tampa de garrafa. (...) Eu estou fazendo uma sala para mim, mas ela ainda está em construção. Meu marido diz assim: “Nossa, por que tanto lixo?” Eu disse: “Não é lixo”. Isso porque eu junto garrafa, caixas de ovo, um monte, tudo isso para eu fazer jogos. Aqueles joguinhos que as meninas estavam brincando, que eu já adaptei. Então é assim que a gente trabalha.

Figura 9: Jogos pedagógicos construídos pela professora



Ainda sobre o uso didático desses jogos, a educadora nos diz que eles são elaborados de acordo com a necessidade da turma e que, raramente, os reutiliza de um ano para o outro. Disse ter como prática doar esses jogos para a irmã que faz capacitação de professores no PNAIC e para escolas das comunidades indígenas mais afastadas de Bonfim, as quais considera serem mais carentes que as de Bonfim. Sobre a funcionalidade dos jogos, ela nos diz:

Agora eu tenho internet em casa, aí, eu puxei vários desenhos e coloquei no papel. Aí, quando eu falo: “Vocês estão vendo a figura?”, eles respondem: “Ah, já sei”. Eu coloco um monte de blocos de alfabeto móvel, aí ele forma a palavra, letra por letra. Quando termina, ele corre para o quadro para escrever a palavra. Então, eles acabam aprendendo muito rápido brincando.

Figura 10: Geladeira utilizada no projeto “Fome de Ler”



Imagem borrada para fins de preservação do anonimato.

Além do trabalho educativo com os jogos, a professora desenvolve com seus alunos o projeto “Fome de ler”. Segundo ela, esse projeto surgiu pela necessidade de oferecer aos alunos livros, para que eles pudessem saciar sua vontade de ler e ouvir histórias. Porém, sabia que, “se fosse esperar livros e armários do MEC ou da Educação, não daria aula”.

Portanto, essa necessidade a levou a procurar um rapaz que trabalha com refrigeração para fazer a doação de uma geladeira velha. De início, ela nos conta que o rapaz não entendeu nada, mas depois resolveu colaborar para resolver o problema da professora e dos alunos.

Não sei se você viu hoje na sala, tem uma geladeira lá dentro. A senhora sabe por que tem uma geladeira lá dentro? Porque nós não temos armário. Então, naque-

la geladeira, nós montamos um projeto de leitura para poder colocar os materiais ali dentro. Fome de ler. Então você abre a geladeira porque você tem fome. Então você abre a geladeira e você vê um monte de livrinhos lá dentro. Eles gostam. Então... ser professora em Bonfim é bem complicado porque você não tem apoio.

O estímulo à leitura proporcionado pela professora contempla o que Meyer (2016) nomeia de desenvolvimento de inteligência intercultural. No contexto das escolas de Bonfim, isso é de fundamental importância, pois através dos livros, os alunos terão acesso à cultura subjetiva do país, aos valores e às crenças que estão enraizados nas histórias que eles leem. Para Meyer (2016, p. 42), “não basta aprender subjuntivo. Não basta ensinar o seu aluno a usar os pronomes pessoais retos e oblíquos. Não basta ensinar o seu aluno a conjugar verbos. Ele precisa aprender a colocar tudo isso no contexto da cultura brasileira”.

É interessante verificar que o olhar da professora está voltado para as múltiplas formas de ensinar: “Ao invés de um professor que sabe, e, portanto, ensina e um aluno que não sabe e que, portanto, aprende, suas relações se pautam na reciprocidade e no diálogo, em um espaço de exploração – a sala de aula.” (SENNA; PINHO; 2017, p. 118). Desse modo, a educadora potencializa o termo inclusão escolar naquele ambiente, através de uma prática que procura atender às necessidades daqueles que, pela lei, já foram incluídos na escola.

O planejamento e a execução de suas aulas não se fixam somente àquilo que a escola lhe fornece, ou seja, aos poucos recursos. É possível perceber que o seu planejamento parte de um ponto de vista próprio, a fim de que seus alunos aprendam a fazer a “cadeira girar” várias vezes.

Quando eu vou trabalhar, quando eu vou explicar alguma coisa e fazer alguma atividade, tenho que observar o aluno que já vai terminando. Tem aluno que termina rápido; em dez minutos que você passa a atividade, ele já leu e respondeu. Mas tem aquele aluno que está tentando ainda. Mas aquele que já terminou eu já coloco para ler num cantinho ou jogar um joguinho. Eu não fico a manhã toda só em uma coisa. E dentro da minha sala, a cadeira gira várias vezes, ela não fica parada. Eles trabalham em grupo, trabalham separados, trabalham enfileirados, trabalham um ao redor do outro. Eles já até sabem como é o sistema. Quando terminam, dizem: “Professora, posso mudar a minha cadeira?” e eu digo: “Pode, sim”. Aí, já entra na geladeira e já pega.

Vimos que algumas vezes o fazer pedagógico da professora produziu uma ação diferenciada dentro da escola, o que demonstra quanto a docente tem procurado resolver os problemas educativos partindo dos sa-

beres práticos que ela adquire. Observa-se que essa prática quase solitária ganha força diante da carência da institucionalização da construção identitária de uma escola de fronteira, que deixa de pensar uma política pública e pedagógica local que dialogue com a necessidade do professor.

Dar visibilidade a essa prática individual apresentada pela professora em uma reflexão coletiva e conscientizadora, através de um processo formativo permanente no ambiente escolar, talvez seja uma maneira de reforçar um sentimento de pertença e de identidade profissional que conduza a perspectivas para uma educação inclusiva nas escolas de Bonfim.

Considero que a prática da professora está para além de qualquer desenvolvimento de materiais didáticos. “Inclusão” é a palavra que resume seu fazer pedagógico. Várias foram as aprendizagens durante esse convívio, mas algumas se fortaleceram através de cenas que não me saem da cabeça... A forma como ela se multiplica em sala, tentando alcançar a dificuldade de cada um, sem deixá-los desamparados, e ao mesmo tempo desenvolvendo uma autonomia sobre o que fazer quando “terminar a tarefa” foi muito interessante. Ver a disciplina com que aquelas crianças transitavam entre uma atividade e outra e o interesse pelo que lhes era proposto me chamou a atenção. Também tive a oportunidade de acompanhar um dia de aplicação de avaliação na turma. Observei que a professora não dá destaque a esse momento e, talvez por isso, aquelas crianças ajam com tanta naturalidade ao processo avaliativo. As cadeiras giravam... Uns terminavam com mais rapidez e procuravam os jogos ou a geladeira para pegar os livrinhos. Outros, que tinham mais dificuldade, ficavam sentados ao lado da professora, para que ela os ajudasse a conduzir a reflexão, e dois ou três, por mais que a professora ficasse ao lado, não conseguiram terminar a tempo. Mas o tempo é de cada um e durante um processo de alfabetização isso precisa ser respeitado. E foi exatamente o que ela fez. Guardou a “provinha” e no outro dia colocou aquelas crianças pertinho dela para terminar. Com isso, percebi claramente que a professora respeitava o tempo de cada um, sabedora talvez de que “ela nem ninguém teria o poder de levá-los a aprender ao mesmo tempo e da mesma maneira”.

(Caderno de campo, 2017)

### Cena 3 – Imagens implícitas e reflexões

Marinas (2014) nos convida a pensar a cena 3 como um movimento de reflexão entre as cenas 1 e 2, ou seja, entre as idas e vindas da narrativa da professora, enquanto entrelaçava memórias sobre sua relação com a docência num contexto de diversidade. Manter a escuta atenta à palavra dada

(MARINAS, 1997; ABRAHÃO, 2014), associada à minha permanência na escola durante aqueles dias, possibilitou-me perceber que o implícito se construiu a partir da observação de uma prática educativa inclusiva. Assim, pode-se afirmar que o implícito neste trabalho permitiu “ser pressentido”, todavia essa permissão só é dada àquele que tem a escuta e olhar atentos.

Foi difícil chegar a esse momento, talvez por estar procurando na narrativa da professora algo que pudesse justificar uma trajetória enquanto imigrante que, junto de sua família, buscou em Bonfim uma perspectiva de vida melhor e fez disso um ponto de partida para construir sua experiência docente em uma escola de região de fronteira. Ou seja, para encontrar o implícito ou o não dito foi necessário desligar-me do “a priori” do pesquisador para religar os sentidos através das palavras e ações e, ao mesmo tempo resistir às afirmações demasiadas. A consciência do meu apriorismo aparentemente rompeu a clausura do implícito, desse querer dizer, o qual se tornou explícito para quem quisesse<sup>19</sup> observar o caminho trilhado pela professora naquela escola que há dezessete anos a acolheu e a ensinou tanto.

Assim, a cena implícita surgiu da associação do querer dizer da professora e de uma atividade em que ela realizou com seus alunos, sobre a qual destaquei no caderno de campo, no último dia em que permaneci na escola.

O movimento da sala de aula era diferente naquela sexta-feira. Os alunos estavam empolgados com o ensaio do musical de final de ano que a professora faria após o intervalo. Assim que retornamos do recreio, organizamos as cadeiras perto da parede, para eles tivessem espaço no centro da sala. Até então, eu sabia que professora havia planejado o ensaio de uma Cantata de Natal, com a apresentação da música “Noite Feliz”. Tudo até aí era muito natural, é comum nas escolas de ensino fundamental esse tipo de apresentação. Mas, a professora havia planejado algo a mais... Ela fazia uso de seu aprendizado em sua prática de sala de aula. Aquelas crianças cantaram lindamente a letra da música e, para minha surpresa, refizeram a apresentação em LIBRAS. Ou seja, de alguma forma a professora se propôs a mostrar para seus alunos que é preciso incluir. Depois desse episódio, fiquei pensativa sobre o porquê de não apresentarem em inglês, algo que na minha concepção teria sido mais comum devido ao contexto linguístico do ambiente e ausência de crianças surdas na turma. Porém, refletindo mais um pouco, consegui compreender que ela explorava

19. O termo querer está relacionado à apropriação da atitude da escuta e olhar atentos (MARINAS, 2014).

o seu conhecimento e que só poderia dar àquelas crianças o que sabia. Enfim, o curso de Libras que fizera na Universidade Aberta estava sendo colocado em prática, mesmo ela não tendo nenhuma criança surda em sala.

(Caderno de campo, 2017)

O potencial inclusivo da professora é algo explícito a ser destacado nesta cena, mas é interessante pontuar que ele se construiu a partir de várias questões que marcaram sua trajetória. Acerca dessa evidência, Nóvoa (2009, p. 30) pontua que “[s]aber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais”. A identidade e língua negadas, associada à necessidade de ter que se incluir em uma sociedade em busca de uma vida melhor, talvez tenham corroborado para que essa característica se fizesse presente em sua prática educativa.

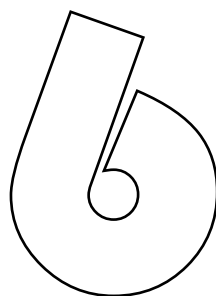
Apesar de o não dito da professora ser representado por uma prática inclusiva que a faz ser reconhecida na escola como uma educadora de referência, não podemos negar, nem omitir o fato de que há uma consideração importante associada a esse implícito.

A reflexão aqui apresentada se faz acerca dos programas oferecidos nos cursos de licenciatura que, particularmente, têm distanciado o currículo acadêmico das questões presentes no exercício da profissão docente (SENNA, 2014; GATTI, 2018). Esse fato tem provocado uma desconexão entre as necessidades socioculturais/linguísticas dos alunos e as ações voltadas ao processo ensino aprendizagem. Ou seja, é viável pensar sobre um redirecionamento curricular nos cursos de formação de professores que não veja a escola como um sistema fechado, estático e linear.

Vimos que a situação protagonizada pela professora na cena transcrita foi de especial importância; todavia, poderia ter alcançado um propósito pedagógico ainda maior se a mesma tivesse tido a oportunidade durante o seu curso de formação, ou, durante o processo de formação continuada, de falar sobre esse “outro” que está presente naquela escola, não como um brasileiro nato, mas como um imigrante que busca aprendizagem e reconhecimento identitário em instituições de ensino.

Talvez romper com esse processo de naturalização naquele ambiente, onde as pessoas reconhecem que a instituição é composta de uma dupla identidade – uma “escola de duas nações” –, mas a tratam pedagogicamente como se fosse uma, pudesse ser uma forma de desconstruir o currículo monocultural, monolinguístico e etnocêntrico utilizado para selecionar os conteúdos e as práticas escolares nas regiões de fronteira.





## **Quem sabe da próxima vez...**

Perspectivas e metas derivadas  
no campo da educação em região de  
fronteira bilingue



# 6

## Quem sabe da próxima vez...

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 da próxima vez que você vier aqui já não tenha um projeto bem legal. (Souza, 2014, p. 92).

Esse depoimento pode ser considerado o marco histórico para o início do estudo e da pesquisa aqui relatados, condensando as ideias conclusivas de um trabalho desenvolvido anos antes. A fala daquela coordenadora pedagógica representou a possibilidade de transformação de práticas pedagógicas em um cenário educacional marcado por um laboratório linguístico incontestável e a necessidade de dialogar com educadores locais sobre a diversidade das fronteiras brasileiras. Todavia, três anos depois, ao retornar a Bonfim, não conseguimos visualizar uma mudança de cenário que contemplasse a efetividade dessa fala por parte da escola, dos profissionais e dos órgãos responsáveis pela educação daquele espaço. Acompanhar a vivência escolar por alguns dias, durante o trabalho de campo, foi um fator significativo que permitiu iniciar um diálogo efetivo e sincero com a questão central deste livro: a demanda escolar de educação bilíngue em áreas de fronteira no Brasil. Como já fora pontuado no capítulo anterior, a vice-gestora chegou a sugerir que procurássemos a Secretaria de Educação para ratificar a necessidade de promover uma

formação continuada para os professores do ensino fundamental I, tendo em vista a diversidade linguística com a qual os educadores se deparam dentro da própria sala de aula, já nos primeiros anos da educação básica. É importante destacar que esse pedido serviu para validar a intenção de refazer esse contato, já que o anterior, realizado antes da pesquisa de campo, não obteve êxito.

Ao falar sobre as experiências adquiridas durante aqueles dias, acompanhando a rotina da escola e da professora, procurei evidenciar o potencial de ensino e aprendizagem daquele espaço educacional, que, infelizmente, encontra-se marcado de forma negativa por dificuldades em promover formação continuada aos educadores e atividades pedagógicas voltadas à aprendizagem de línguas nas séries iniciais. Com isso, busquei mostrar que “algo a mais” precisava ser feito pela educação em Bonfim, pois eles já possuem o material primário para essa construção: um laboratório linguístico natural.

Outra questão argumentada por mim refere-se à invisibilidade da identidade das escolas de Bonfim, que não se torna mais negativa devido à promulgação da Lei de Cooficialização das Línguas indígenas. Essa invisibilização acaba permitindo que as escolas criem “campos de silêncio” (OLIVEIRA, 2011) e que os professores desmereçam o fato de que nas escolas da região estejam matriculados alunos cuja primeira língua não é o português (FONSECA, 2015).

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 de recursos financeiros. Quanto aos aspectos linguísticos, foi importante pontuar que esse cenário educacional 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.

O que me desafiou a ir em busca de um diálogo foi tentar demonstrar que essas escolas de fronteira se tornarão potencialmente instituições ricas em produção de conhecimento quando elas se abrirem a todos – não somente ofertando a matrícula, mas reconhecendo as diferenças dos sujeitos que não têm o mesmo padrão linguístico, social, cultural ou intelectual. Porém, para isso, seria preciso investir na capacitação de educadores do município, proporcionando-lhes condições para atuarem reflexivamente com o contexto local, a fim de se sentirem protagonistas de uma prática docente que vai além do uso de um livro didático “estrangeiro” a realidade deles.

Enfim, percebe-se que inúmeras questões permanecem ainda hoje

pouco discutidas no domínio da educação em Bonfim e, dentre elas, estão questões apresentadas nesta tese: formação continuada de professores e re-elaboração de políticas públicas que atendam às necessidades locais. Porém, a semente foi plantada. Quem sabe a partir desse encontro, outros diálogos não tenham sido provocados e, da próxima vez, tenhamos um cenário com propostas consistentes e ações efetivas para atender às necessidades educacionais dos educadores das escolas de fronteira?

### **Considerações finais**

Evidenciar o cenário educacional de Bonfim/RR, partindo da premissa de que vivemos em uma sociedade multilíngue/multicultural e por isso precisamos reconhecer esse fato através de ações educativas, permitiu-nos refletir sobre a política nacional monolíngue vigente em nosso país, a qual acaba por promover práticas educacionais excludentes, embasadas em prerrogativas políticas de desenvolvimento escolar. Porém, essas prerrogativas não levam em consideração a diversidade evidente nas escolas de fronteira, a formação de professores que lecionam nessas áreas e as demandas do aluno real matriculado nessas escolas.

Através das aprendizagens adquiridas durante o doutorado, nas participações em congressos, no contato com outras regiões fronteiriças e na experiência obtida no decorrer da pesquisa de campo, tornou-se possível afirmar que, se vier a existir uma política educacional pensada para as escolas de fronteira, ela não poderá ser importada de lugares que não possuem essa particularidade, pois a realidade encontrada nas instituições de fronteira é particular.

Pontuamos neste estudo as inúmeras questões que permanecem, ainda hoje, pouco discutidas no domínio da educação linguística no Brasil e nos cursos de formação de professores, com o intuito de que isso fosse um primeiro passo para a efetivação do processo de desenvolvimento das escolas situadas em regiões fronteiriças, as quais recebem matrículas de alunos imigrantes.

O ensino nessas escolas é um grande desafio para os professores, gestores e universidades, os quais terão que, dentro de suas áreas de atuação, levar em consideração todos os elementos sociolinguísticos e culturais dos alunos. Por isso, talvez falar sobre o paradoxo que envolve a naturalização linguística de Bonfim e a desnaturalização presente nas políticas e práticas educacionais dentro das escolas do município seja uma primeira alternativa para pensarmos a possibilidade de mudanças no currículo dessas escolas que têm um laboratório natural de línguas.

Possibilitar a oportunidade da relação de contato na escola entre pessoas de culturas e línguas diferentes se faz necessário para romper esse paradoxo. Mas, para isso, é viável que essa oportunidade venha potencializada de recursos que deem suporte para essas questões, como formação de professores (em nível de graduação, pós-graduação e formação continuada), materiais pedagógicos de apoio, políticas públicas de amparo à situação do imigrante e legitimação dessa realidade por parte das secretarias de Educação e Cultura dos municípios brasileiros.

Não se pretendeu com esse estudo apresentar respostas para todos os problemas que envolvem a educação de crianças imigrantes nas escolas de fronteira, mas provocar reflexões sobre as reais condições de instituições e professores que recebem esses estudantes que chegam à escola brasileira e são tratados institucionalmente como brasileiros natos, desconsiderando sua bagagem linguística e cultural.

Abrir espaço para essa discussão, com um tom empático, é uma maneira de evidenciar a necessidade de repensar a prática pedagógica e a formação de professores que convivem com essa realidade presente em nosso país, haja vista o número de fronteiras e imigrantes que tem chegado ao Brasil nos últimos anos.

Há de se considerar que o processo de sensibilização, que se pretende promover através desta pesquisa, também deve compreender outras instâncias de ensino, como, por exemplo, os cursos de formação de professores, já que a prática docente está diretamente ligada à formação. Por isso, é tão importante que as universidades se façam presentes nesses espaços e considerem a realidade e os anseios daqueles que estão em sala de aula como objeto de formação acadêmica, pois em nada adiantará um currículo acadêmico que não dê suporte às questões enfrentadas no ambiente escolar local. A partir da associação entre os conhecimentos disciplinares e a realidade escolar, poderá haver uma ponte que dê sustentação a um saber teórico-prático que assista a situação tanto do aluno quanto do professor.

Ainda dentro desse contexto, é válido destacar a necessidade que os cursos de Letras e Pedagogia têm de contemplar dentro de sua grade curricular o ensino do português como língua não materna, a fim de proporcionar aos futuros educadores uma formação voltada para o desenvolvimento da competência comunicativa. Acredita-se que, assim, esses cursos proporcionarão aos professores uma formação mais abrangente do ensino da língua, fazendo com que eles desenvolvam uma sensibilidade para lidar com alunos que não possuem o português como primeira língua.

Enfim, todas essas questões acima identificadas foram evidenciadas,

em algum momento, na narrativa da professora. Ela exterioriza, através de seu vivido, uma posição de protagonismo docente, apesar de todas as ausências que a cercam, assumindo a necessidade de incluir aquelas crianças em sua sala de aula, a partir de um fazer pedagógico embasado na escuta e olhar atentos. Vimos que as dificuldades para assumir essa posição foram múltiplas, porém a sua própria condição de vida fez com que ela quisesse compartilhar sua busca identitária. Ela deseja o reconhecimento da identidade de seus alunos, assim como almeja que a sua seja reconhecida. Ou seja, vimos a potencialidade de sua voz reverberar outras vozes.

Como contribuição, apontaremos algumas propostas que poderão auxiliar futuros planejamentos educacionais no contexto de Bonfim, bem como outras fronteiras no Brasil. Vale ressaltar que a temática aqui abordada apresentou múltiplas possibilidades de intervenção no contexto pesquisado, porém optamos pelas indicações que em um primeiro momento consideramos ser plausíveis, tendo em vista o cenário de ausências encontrado. Todas as orientações seguem com as devidas justificativas.

Buscar refletir sobre o *conceito de pluralidade e diversidade* na escola, a partir do reconhecimento das identidades presentes neste espaço, ou seja, identificando quem são os alunos, professores e funcionários da escola.

Justificativa: Esse procedimento é de fundamental importância para que a escola se reconheça como uma instituição formada a partir de sujeitos que possuem etnias, línguas e culturas diferentes. O simples fato de dar visibilidade a essa situação proporcionará o entendimento de que devemos desenvolver uma sensibilidade para viver a/na diversidade.

Partindo da premissa de que o *bilinguismo/multilinguismo* é uma práxis a ser incentivada no mundo moderno, promover a implantação de práticas pedagógicas voltadas a essa prática, com o propósito de incorporar e fortalecer a diversidade linguística nas escolas em áreas de fronteira no Brasil.

Justificativa: Existe demanda concreta de educação formal em outros idiomas no Brasil, seja no atendimento a falantes não nativos do Português, seja na formação de falantes de bilíngues nativos do Português, a exemplo do caso da cidade de Bonfim, aqui analisado.

Valorizar e garantir *formação continuada* aos profissionais das escolas de fronteira para o ensino bilíngue/multilíngue.

Justificativa: Considerando que a formação inicial do professor não é suficiente para prepará-lo para atuar em contexto de diversidade; considerando a escassa formação voltada para o ensino do português como segunda língua e o despreparo no que tange ao processo de alfabetização de crianças imigrantes, propomos que haja neste contexto bilíngue de fronteira oferta de formação continuada para todos os profissionais que atuam na escola, a fim de que suas experiências sejam relatadas, os diálogos que envolvam teoria e prática sejam promovidos, contribuindo para reflexões acerca da importância do que ensinar, como ensinar e com que propósitos.

Desenvolver *política curricular e projetos político-pedagógicos* que assegurem visibilidade ao cenário da escola e que respaldem as ações dos educadores.

Justificativa: a ausência destes instrumentos tem dificultado mudanças nesses ambientes, já que não se assegura a legitimidade da experiência bilíngue/multilíngue no cotidiano escolar.

Estabelecer *parcerias entre secretarias e instituições educacionais das cidades fronteiriças* dentro e fora do território brasileiro, a fim de que se promovam projetos políticos binacionais voltados para a aprendizagem de línguas, mediante medidas de cooperação entre os respectivos governos nacionais.

Justificativa: O reconhecimento mútuo do intercâmbio linguístico entre cidadãos das cidades fronteiriças auxilia no suporte às famílias e aos próprios estudantes, especialmente no que concerne ao ensino dos respectivos idiomas.

Para finalizar, trago as palavras de Manoel de Barros, pois elas conseguem condensar meu sentimento por essa pesquisa, do início ao fim: “ (...) a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.”

Chego às páginas finais com a sensação de um encantamento ainda maior pelo que me propus a compreender durante esses anos de estudo. Além das descobertas apresentadas no corpo deste livro, cheguei à conclusão de que meu projeto de trabalho enquanto professora da graduação pôde se transformar em uma pesquisa com perfis de doutoramento acadêmico-científico,

porque eu sempre acreditei no potencial que a educação de Bonfim tem a oferecer. Talvez por isso, eu tenha escolhido a narrativa de uma professora que tem brilho nos olhos ao relatar sua trajetória como professora em Bonfim. Talvez, também por esse motivo, eu não tenha conseguido aguardar um momento posterior à finalização da tese para apresentar os resultados à secretaria de educação do município.

Em suma, espero que esse encantamento possa contribuir para futuras reflexões e para o conhecimento profissional daqueles que lidam com esse tipo de realidade. Espero, também, que, juntamente com outras pesquisas, este livro sirva de estímulo a outros pesquisadores, tendo em vista que os estudos realizados sobre o tema abordado são escassos, principalmente com ênfase na realidade de professores que atuam em área de fronteira. É isto que ainda torna uma realidade que é “tão nossa”, um “algo” tão distante da vida “real” de muitos brasileiros.



## Referências bibliográficas

- ALBUQUERQUE, José Lindomar Coelho. As línguas nacionais na fronteira Paraguai-Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FRONTEIRAS ÉTNICO-CULTURAIS E FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO. O desafio da interculturalidade e da equidade: a etnicidade no contexto de uma sociedade intercultural, 3, 2006, 1 CD-ROM.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Fontes Oraís, escritas e (áudio) visuais em pesquisa (auto)biográfica: palavra dada, escuta (atenta), compreensão cênica. O Studium e o punctum possíveis. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Bragança; ARAÚJO, Mairce da Silva (Org.). **Pesquisa (Auto) Biográfica**, Fontes e Questões. Curitiba: Editora CRV, 2014.
- AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI, *Rev. Diálogo Educ.* Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução e comentário de Giovanni Reali. São Paulo: Edições Loyola, 2001. v. 1.
- BAKER, Colin. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 3rd edn. Multilingual Matters LTD, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994.
- BARTHES, Roland. **A Câmara clara**. Nota sobre a fotografia. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1984.
- BERGER, Isis Ribeiro. Experiências e ações de política linguística no âmbito do observatório da educação na fronteira. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 138-163, 2015.
- BERGER, Peter; L. LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 36. ed. Tradução Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo; Paulus, 2010. p. 167.
- BOLIVAR, António. A expressividade epistêmico-metológica da pesquisa (Auto) Biográfica. In: ABRAHÃO, M. H. M. B; BRAGANÇA, I. F. S; ARAÚJO, M. S. (Org.) **Pesquisa (auto)biográfica**, fontes e questões. Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 113-128.
- BONASSI, M. Canta, **América sem fronteiras: imigrantes latino-americanos no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

- BRABO, Maria de Lourdes Cruz. **Estágios de interlíngua**: Estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol. 326 f. 2001. Tese de Doutorado defendida na UNICAMP.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 37-48, ago./dez. 2009.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-Formação (Auto)Biográfica: reflexões sobre a narrativa oral como fonte e a compreensão cênica como caminho de análise. In: ABRAÃO, M. H. M. B.; BRAGANÇA, I. F. S.; ARAÚJO, M. S. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica**, fontes e questões. Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 79-96.
- BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. Tipologias sociolinguísticas: Desvelando a atual situação da língua Xerente Akwén. In: SILVA, Sidney de Souza. **Línguas em contato**: Cenários do bilinguismo no Brasil. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 164.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm)>. Acesso em: 05 ago. 2016.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 04 ago. 2016.
- BRASIL. Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Decreto número 591, 6 de julho de 1992. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0591.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm)>. Acesso em: 04 ago. 2016.
- BRASIL. Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos. Decreto número 592, 6 de julho de 1992. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0592.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm)>. Acesso em: 05 ago. 2016.
- BROCH, Ingrid Kuchenbecker. Pluralidade linguística no currículo escolar. *Web-Revista SOCIODIALETO*, v. 2, n. 2, UEMS/Campo Grande, novembro 2012.
- CASAGRANDE, Clede Antonio. Identidade e biografia sob a ótica da ação comunicativa de Jürgen Habermas. In: ABRAÃO, M.H.M.B. (Org.). *Autobiografia e Formação Humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 23-43.
- CATANI, Denice Barbara. Ficções teóricas e ficções (auto)biográficas: elementos para uma reflexão sobre ciência e formação no campo educacional. In: ABRAÃO, M. H. M. B.; BRAGANÇA, I. F. S.; ARAÚJO, M. S. (Org.) **Pesquisa (auto)biográfica**, fontes e questões. Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 27-38.
- CALVET, Louis-Jean. *As Políticas Linguísticas*. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola, 2007. p. 166.
- CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.* São Paulo, v. 15, n. Especial, 1999. p. 385-417.
- CHARDENET, Patrick. Interlinguismo de alternância e interlinguismo simultâneo em trocas plurilíngües: por uma análise entre-os-idiomas. In: GIERING, M<sup>a</sup> Eduarda & TEIXEIRA, Marlene (Org.) **Investigando a Linguagem em Uso**: estudos em Linguística Aplicada. Rio Grande do Sul: Editora Unisinos, 2004.

- CRISP, Richard J. e TURNER, Rhiannon N. Adaptação cognitiva para a experiência do social e diversidade cultural. In: PSYCHOLOGICAL BULLETIN. Stephen P. Hinshaw (ed.). American Psychological Association, 2010. p. 1-51
- CUNHA, Patrícia Socorro da Costa. **Bilinguismo**: discursos de professores em área de fronteira, Bonfim-RR. 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Roraima.
- DALINGHAUS, Ione V. **Alunos brasiguaios em escolas de fronteira Brasil/Paraguai**: um estudo linguístico sobre aprendizagem do Português em Ponta Porá, MS. Dissertação de Mestrado. Cascavel: UNIOESTE, 2009.
- DE HEREDIA, Christine. Do bilinguismo ao falar bilíngue. In: VERMES G.; BOUTET, J. (Org.). **Multilingüismo**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989. p.177-220.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica em rede**. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 9-15. Coleção: Pesquisa (Auto)Biográfica: Temas Transversais, n. 08.
- DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.) **O Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DOMINICÉ, Pierre. **Learning from Our Lives: Using Educational Biographies with Adults**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- DORNELLES, C. Brasil, um país monolíngue de todos? In: SILVA, S.S. (Org.). **Línguas em contato**: cenários de bilinguismo no Brasil. Campinas: Pontes, 2011.
- FARACO, C. A. Norma padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: Bagno, M. (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 37 - 61
- FARIAS Maria Valdira de Azevedo e SILVA, Paulo Rogério de Freitas, Espaços Fronteiriços e Integração: a importância das Cidades na Fronteira Brasil – República Cooperativista da Guiana. In: Bonfim: um olhar geográfico. FILHO, Arthur Rosa; LUIZA CÂMARA BESERRA NETA (Org.). Editora da UFRR, 2013, 260 p. Coleção Paisagem e Território Amazônico, v.1.
- FERGUSON, Ch. Diglossia. – Gigliolo. P. P. (ed.) 1972. **Language and social context**. Selected readings. Harmondsworth, 1959/1972, p. 232-251.
- FERRAZ, Aderlande Pereira. O panorama linguístico brasileiro: a coexistência de línguas minoritárias com o português. Filologia linguística portuguesa, n. 9, 2007, p. 43-73.
- FISHMAN, J. Bilingualism with and without diglossia. Diglossia with and without bilingualism. – Journal of Social Issues n. 23: 1967, p. 29-38.
- FONSECA, Natália Barroncas da. **Construção identitária de alunos guianenses que estudam em Bonfim-RR**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Roraima. Boa Vista, 2015.
- FRANSCSCHINI, Dulce do Carmo. Línguas indígenas e português: contato ou conflito de línguas? Reflexões acerca da situação dos Mawé. In: SILVA, Sidney de Souza (Org.). **Línguas em contato**: Cenários do bilinguismo no Brasil. Campinas, SP: Pontes Editora. 2011.

- GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. **Attitudes and motivation in second language learning**. Massachusetts: Newbury House, 1972.
- GATTI, Bernardete Angelina. Por uma política de formação de professores. *Revista Pesquisa FAPESP*. julho 2018. n. 269. p. 25-29.
- GERALDI, João Wanderley; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educ. Rev.* v. 31 n. 1, Belo Horizonte, jan./mar. 2015.
- GROSJEAN, François. **Life with two languages: an introduction to bilingualism**. U.S.A, Cambridge: Harvard University Press, 1982.
- GROSJEAN, François. Individual Bilingualism. In: **The Encyclopedia of Language and Linguistics**. Oxford: Pergamon Press, 1994. p. 1656-1660.
- HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H. A. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge University Press, 2000.
- HORNBERGER, Nancy H; McKAY, Sandra Lee. Ebook (EPUB). Edição: 1, 592 pages. **Multilingual Matters**. 17 jun. 2010.
- HUFEISEN, B. A European perspective: tertiary languages with a focus on German as L3. In: J.W. ROSENTHAL (Ed.). **Handbook of undergraduate second language acquisition**. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2000, p. 209-229.
- IBGE. Brasil tem quase 900 mil índios de 305 etnias e 274 idiomas. Mapa. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>. Acesso em: 15/09/2015.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. Tradução José Cláudio, Júlia Ferreira. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, Paulus, 2010. 341 p.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre, v. 63, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.
- JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.
- KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. Imagem e narrativa – ou, existe um discurso da imagem? *Horiz. antropol.* v.5 n.12, Porto Alegre. dez. 1999.
- KREMnitz, Georg. Okzitanisch: Soziolinguistik. In: Holtus, Günter et al. (eds.): **Lexikon der romanistischen Linguistik**. Bd. 2, Tübingen, Niemeyer: p. 33–45, 1991.
- KREUTZ, Lúcio. A nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul: medidas preventivas e repressivas. In: *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, Florianópolis, n. 13, nov. 2005. p. 65-90.
- KREUTZ, Lúcio. Escolas Étnicas no Brasil e a Formação do Estado Nacional: A nacionalização compulsória das escolas dos imigrantes (1937-1945). In: *Poiésis*, Tubarão, v. 3, n. 5, p.71-84, jan/jun.2010
- LAMBERT, W. Cazabon, M.; NICOLADIS, E. **Becoming Bilingual in the Amigos Two-Way Immersion Program**. UC Berkeley: Center for Research on Education, Diversity and Excellence, 1998. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/48b1x975>. Acesso em: 29 de maio de 2018.
- LEI brasileira precisa ser atualizada para proteger direitos dos migrantes, destacam especialistas. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/lei-brasileira-precisa-ser-atualizada-para-protger-direitos-dos-migrantes-destacam-especialistas/> Acesso em: 10 jul. 2017.

- LIMA, Fernanda Souza. **Professores em formação no contexto de fronteira Brasil/ Guyana: representações sobre a língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Roraima, Roraima, 2015.
- LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação em Revista*. v. 31, n.1 Belo Horizonte, jan./mar. 2015.
- LUNA, José Marcelo Freitas de. **O português na Escola Alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática**. Ensinávamos e aprendíamos a língua do Brasil. Blumenau: Edifurb, 2000.
- MACKEY, W. The Description of Bilingualism. In: FISHMAN, Joshua. **Leading in the sociology of language**. 3.ed. The Hague, Mouton, 1972, p.554-584.
- MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Do Casulo ao Movimento: A Suspensão das Certezas na Educação Bilingue e Intercultural. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; CAVALCANTI, M.C. (Org.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 67-96.
- MARINAS, José Miguel. **La escucha en la historia oral: palabra dada**. Madrid: Síntesis, 2007. p.224.
- MARINAS, José Miguel. Lo inconsciente em las histórias. In: ABRAÃO, M.H.M.B; BRAGANÇA, I. F. S; ARAÚJO, M. S. **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões**. Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 39-56.
- MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P.A. (Org.) **Etnografia e educação: conceitos e usos** [on-line]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 298 p. Disponível em: SciELO Books. <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902.pdf>. Acesso em 28 de abr. 2018.
- MELLO, Heloísa; BRITO, Augusta. Educação bilíngue: uma breve discussão. *Horizontes de linguística aplicada*. Goiás, v. 9, n. 1, 2010, p.118-140.
- MELMAN, Charles. **Imigrantes: Incidências Subjetivas das Mudanças de Língua e País**. São Paulo: Escuta, 1992.
- MICHAUX, H. **Poteaux d'angle**. Paris: Gallimard, 1981.
- MORELLO, Rosângela. **Leis e Línguas no Brasil. O processo da cooficialização e sua potencialidades**. Florianópolis: IPOL, 2015.
- MOURA, Selma de Assis. **Educação Bilíngüe no Brasil: Possibilidades e desafios Rumo a uma Sociedade Lingüística e Culturalmente Plural**. Trabalho apresentado na VI Semana da Educação da FEUSP, 2008.
- MOSCOVICI, S. **La Psychanalyse son image et son publique**. Paris: PUF, 1976 (2e éditon entièrement refundue).
- NETTLE, D.; ROMAINE, S. **Vanishing Voices: The Extinction of the World's languages**. Oxford University Press, 2000.
- NÓVOA, Antônio. Os professores: Um “Novo” objeto de investigação educacional? In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2. Ed., 2000, p. 14-30.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. 214 p.
- OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de. Nova lei brasileira de migração: avanços, desafios e ameaças. *Rev. bras. estud. popul.* [on-line]. 2017, v. 34, n. 1 [cited 2018-06-10], pp.171-179.

- OLIVEIRA, Gilvan Müller. A cooficialização de línguas em nível municipal no Brasil: direitos linguísticos, inclusão e cidadania. In: **Leis e Línguas no Brasil**. O processo da cooficialização e sua potencialidades. Florianópolis: IPOL, 2015.
- OLIVEIRA, Renata Alves de. **Programa Escolas Bilíngues de Fronteira**: das generalizações do documento às especificidades da Fronteira entre Foz do Iguazu e Puerto Iguazu. São Carlos: UFSCar, 2012.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de; ALTENHOFEN, Cléo V. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística do Brasil: inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V; RASO, Tommaso (Org.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 187-216.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Declaração de Incheon: UNESCO, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137por.pdf>
- PASSEGGI, M. C. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto) biográfica em educación. *Educación y Pedagogía*, v. 23, n. 61, 2011, p. 25-40.
- PEREIRA, Mariana Cunha. A escola da fronteira: diversidade e cultura na fronteira Brasil-Guiana. *Inter-Ação: Revista da Faculdade Educação*. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, v. 32, n. 2: 345-361, julho/dezembro, 2007
- PEREIRA, Vera Regina Bacha. **Nacionalização – Autoritarismo e Educação Inspetores e professores nas escolas catarinenses – 1930-1940**. Florianópolis, 2004. p. 219 a 221. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/86861/210466.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 04 ago. 2016.
- PINEAU, Gaston e LE GRAND, Jean-Louis. Tradução Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRRN, 2012. 181 p.
- PINHO, D. M. V.; SENNA, L. A. G. Revoluções, Currículo e Pós-Modernidade. In: SENNA, Luiz Antônio Gomes; LOPES, Paula Cid; MACHADO, Maria Leticia C. de Almeida. (Org.). **A Cultura do Professor e os Sentidos da Escola**. Curitiba: Editora CRV, 2017. 140 p.
- PIRES-SANTOS, M. E. **O cenário multilíngue/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social**. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 2004.
- POCHE, B. A construção social da língua. In: VERMES G.; BOUTET, J. (Org.). **Multilingüismo**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989. p. 57-88.
- 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: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 21-46.
- RASO, T. ALTENHOFEN, C. V.; MELLO, H.; RASO, T. (Orgs.) **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- SABOIA, Gilberto Vergne. O Brasil e o sistema internacional de proteção dos direitos humanos. In: JÚNIOR, Alberto do Amaral; Perrone-Moisés, Cláudia (Org.). **O cinquentenário da Declaração universal dos direitos do homem**. EdUSP, 1999.

- SALGADO, Ana Claudia Peters; DIAS, Fernanda Henriques. Desenvolver a bilinguagem: foco da educação bilíngue e do ensino de línguas. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 35 n. especial, jul.-dez., 2010, p. 145-153. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>. Acesso em: 29 de maio de 2018.
- SANTOS, Alessandra de Souza. **Multilinguismo em Bonfim/ RR: o ensino de língua portuguesa no contexto da diversidade linguística**. Tese, 2012. (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, 2012.
- SAVEDRA, Mônica. Bilinguismo e bilinguagem: uma nova proposta conceitual. In: SAVEDRA, M. M. G. & SALGADO, A. C. **Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 121-140.
- SEMINO, María Josefina Israel. **Español y Portugués: desenredando las lenguas**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2007.
- SENNA, L. A. G. Língua materna e Língua culta. **Pequeno manual de Linguística Geral e Aplicada**. Capítulo 3. Rio de Janeiro, 1991.
- SENNA, L. A. G. Letramento ou leiturização? O sócio-interacionismo na Linguística e na Psicopedagogia. In: Anais do 12º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas/ SP, 2000. Disponível em: <[www.senna.pro.br/biblioteca/leiturizacao\\_new.pdf](http://www.senna.pro.br/biblioteca/leiturizacao_new.pdf)>
- SENNA, L. A. G. O campo acadêmico do letramento e da alfabetização no Brasil: Estados e perspectivas da pesquisa em linguística aplicada. *Revista Teias*, v. 15, n. 38, 2014. p. 57-74.
- 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, 2013.
- SILVA, Sidney de Souza. **Línguas em contato: cenários de bilinguismo no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- 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**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, 2014.
- TRISTONI, Rejane Hauch Pinto. **FRONTEIRA- (DES)ENCONTRO DE LÍNGUAS E CULTURAS**. *Revista Travessias*, Cascavel, v. 11, n. 3, 25. ed., 2015.
- VALDES, G.; FIGUEROA, R. **Bilingualism and Testing: a special case of bias**. Norwood, NJ: Ablex, 1994, pp.225.
- VILELA, S; SPALA, F; FERROCO, D. O. Formação inicial e formação continuada: a questão da formação em serviço. In: Atas do II Encontro Lusobrasileiro sobre trabalho docente e formação, 2013.
- VISCARDI, Norma. A intervenção psicopedagógica na instrução bilíngue: uma ação ética de responsabilidade universal na educação do século XXI. *Constr. psicopedag.*, São Paulo, v. 18, n. 16, jun. 2010, p. 55-65. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542010000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000100006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29 maio, 2018
- VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.



## SOBRE A AUTORA



*Janaína Moreira Pacheco de Souza, é Doutora em Educação e professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente desenvolve pesquisas no campo da educação bilíngue e do português como língua de acolhimento, visando a populações imigrantes em situação de vulnerabilidade no Brasil.*



## Nota do Editor

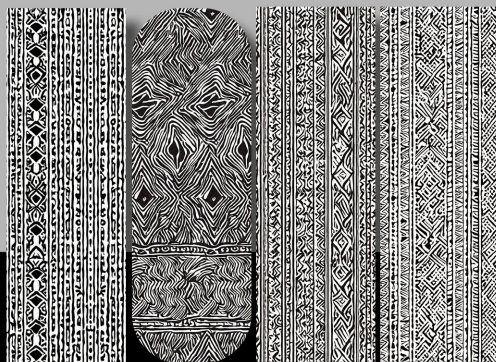
Esta obra é adaptação sem prejuízo de forma e conteúdo de tese doutoral defendida e aprovada por comissão de avaliação devidamente constituída segundo os cânones acadêmico-científicos que regem os programas de pós-graduação no Brasil. A decisão editorial pela sua publicação em livro baseou-se no atendimento aos critérios aplicáveis conforme política do Editorial, a saber: vinculação ao campo da educação social inclusiva, caráter autoral legítimo, originalidade e rigor no tratamento do tema enquanto objeto destinado à formação de docentes ou pesquisadores.

Obras de referência publicadas pelo Editorial LaborAt

## Educação em Travessia

Equidade, diferença e justiça cognitiva  
na Amazônia e além

Angela Maria dos Santos Rufino  
José Alessandro Cândido da Silva  
Simone Cordeiro-Oliveira  
(Organizadores)



ISBN: 978-85-921998-1-4



TC

Ed  
LaborAt

Editorial  
LaborAt

# Leia também

Informativo do Laboratório de Linguagens e Ambientes de Aprendizagem Hipertextual

## Boletim Miudim

ISSN: 3086-4321

Ano I, No. 2 dezembro de 2025



Periódico semestral de mídias acadêmicas alternativas do Laboratório de Linguagens e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (LaborAt).

Programação visual e editorial desenvolvida em Adobe Indesign  
Arte decorativa pode conter produto Adobe Firefly  
Corpo em Adobe Aldine e TW Cen

•

Aceite e Publicação: Verão de 2026