

Representações sociais de professores de língua portuguesa e inglesa sobre o bilinguismo em escolas no município de Bonfim - fronteira Brasil/Guiana Inglesa

Janaína Moreira Pacheco de Souza

Rita de Cássia Pereira Lima

janwan91@ig.com.br

Universidade Estácio de Sá – UNESA/RJ

Resumo

O objetivo da pesquisa é investigar representações sociais de professores de língua portuguesa e de língua inglesa sobre o bilinguismo em escolas de Bonfim-Roraima/RR, cidade da fronteira Brasil/Guiana Inglesa. O estudo fundamenta-se na teoria moscoviciana das representações sociais e em estudos sobre bilinguismo, particularmente em regiões de fronteira. O estudo foi realizado em três escolas públicas municipais, com todos os professores de língua portuguesa e de língua inglesa, totalizando 10 sujeitos. Foram utilizados diferentes instrumentos para coleta de dados: formulário para caracterização de perfil socioprofissional dos professores, entrevistas semiestruturadas e observação participante, com registros em diário de campo. A análise de conteúdo temática foi utilizada para a análise das entrevistas, possibilitando organizar os dados coletados em três temas: “Bilinguismo em Bonfim”, “Bilinguismo na escola” e “Escolas na fronteira Brasil-Guiana”. Esta análise conduziu à proposta de um modelo figurativo que integra o processo de objetivação porque explica um conceito de maneira concreta: a metáfora “rebolar” condensou o significado do grupo a respeito do bilinguismo, explicada pelos elementos “diferenças culturais”, “professores sem domínio da língua inglesa” e “aluno com domínio da língua inglesa”, os quais provocam “dificuldades em suas práticas pedagógicas”. Em contrapartida a tais dificuldades, há referência recorrente à possibilidade de viabilizar uma “escola de fronteira” para o contexto de Bonfim, ainda no plano “ideal”. O aprofundamento dessas representações pode contribuir para melhorar a formação de docentes da região e para a construção de modelos didático-pedagógicos mais adequados à natureza bilíngue local.

Palavras-chave: Representações Sociais. Bilinguismo. Professores. Fronteira.

Social representations from portuguese and english teachers on bilingualism at schools in the city of Bonfim, in the Brazil/British Guiana border.

Abstract

This research is aimed at investigating social representations from Portuguese and English teachers on bilingualism at schools in the city of Bonfim (Roraima-RR), in the Brazil/English Guiana border. The study is based on Moscovici's theory of social representations and on bilingualism studies, particularly at cross-border regions. The study was conducted with all the Portuguese and English teachers from three municipal public schools, totaling 10 subjects. Different instruments were used for data collection: a questionnaire to characterize the teachers' professional social profile, semi-structured interviews and participant observation, with field diary registration. The thematic content analysis was used to analyze the interviews and helped to organize the collected

data into three topics: ‘Bilingualism in Bonfim’, ‘Bilingualism at school’ and ‘Schools in the Brazil-English Guiana Border’. This analysis has led to the proposal of a figurative model which integrates the process of objectivation by explaining a concept in a concrete manner. The figurative meaning of the verb ‘rebolar’ in Portuguese, which can be translated by the expression ‘to make do’, has condensed the group’s opinion about bilingualism, which is explained by ‘cultural differences’, ‘professors who do not have fluency in English’, ‘students who have fluency in English’, causing ‘difficulties in the teacher’s pedagogical practices’. On the other hand, besides the difficulties, teachers refer to the ideal possibility of considering the feasibility of a ‘cross-border school’ for Bonfim. The deepening of these representations can contribute to improve teacher training in the region and to build more appropriate didactic/pedagogical models for the local bilingual nature.

Keywords: Social Representations. Bilingualism. Teachers. Border.

Introdução

O multilinguismo no Brasil é tema de interesse de vários autores. Segundo Ferraz (2007), a característica multilíngue, inicialmente marcada pelas línguas indígenas, se estabelece desde o descobrimento do país e, posteriormente, continua com o processo de colonização portuguesa e com as campanhas migratórias desenvolvidas pelo governo brasileiro. De acordo com Moura (2009), para construir uma visão de brasilidade, ocorreram diversas intervenções governamentais sobre as línguas, instituindo-se o português como única língua oficial, ao mesmo tempo em que se tentava excluir as línguas minoritárias.

Santos (2012) se refere a uma política linguística visando manter o *status* da língua portuguesa, particularmente entre 1935 e 1937, durante o Estado Novo. Nesse período, as escolas de comunidades formadas por imigrantes, chamadas “escolas étnicas”, foram transformadas em escolas públicas e obrigadas a ter ensino exclusivo em Língua Portuguesa. O que ficou conhecido como “Campanha de Nacionalização” tinha a finalidade de fortalecer a identidade nacional em estrangeiros residentes no Brasil.

Esse período mostra que a escolha da língua portuguesa como idioma oficial no Brasil e a proibição de outras línguas serviram a propósitos ideológicos. Pesquisas como as de Silva e Tristoni (2011) e de Cañete e Kersch (2012) rebatem a ideia de que o Brasil é culturalmente homogêneo, com identidade única. Cañete e Kersch (*ibidem*) destacam a necessidade de formação intercultural de alunos em áreas de fronteira. Silva e Tristoni (*ibidem*) abordam a necessidade de formação específica para professores das

escolas de região de fronteira, destacando a dificuldade que estas escolas encontram no processo ensino-aprendizagem, por estarem inseridas numa realidade multilíngue e multicultural. Esses estudos mostram que as áreas de fronteira são ricas para a realização de pesquisas relacionadas às línguas.

No Brasil, esse tema – fronteira – ainda é pouco estudado, especialmente quando se considera o limite territorial do país. Autores como Cavalcanti (1999), Pereira (2009) e Moita Lopes (1996) indicam que ainda há muito a pesquisar no âmbito educacional, ressaltam o papel das universidades e das escolas e, conseqüentemente, a necessidade de formação dos professores para atuarem em tais circunstâncias. Nesse contexto, destaca-se o estudo da língua, considerado por Pereira (2009) o elemento principal a ser focalizado em uma discussão curricular nas áreas de fronteira, devido à sua relevância para socializar o conhecimento e provocar reflexões em relação à diversidade cultural.

O trabalho aqui apresentado se insere nessa discussão sobre a situação linguística e educacional de fronteiras brasileiras, especificamente a de Roraima, que abriga um espaço fronteiro entre as cidades-gêmeas Bonfim (Brasil) e Lethem (Guiana Inglesa). Bonfim possui, atualmente, uma população de cerca de 11 mil habitantes, sendo parte dela indígena, das etnias Macuxi e Wapixana, que fala português e inglês, além das suas línguas maternas. Lethem é a capital da Região Nove da Guiana, a Upper Essequibo-Upper Takutu, e tem uma população estimada em 3 mil habitantes. O idioma principal é o inglês, com sotaque caribenho, e pouco de português é falado, principalmente por imigrantes brasileiros.

Há entre esses dois municípios um trânsito fronteiro que estabelece inter-relações no sentido Guiana-Brasil, dentre elas: aprendizado da segunda língua, busca de emprego no Brasil, aumento do contato com a população e conseqüente compreensão dos códigos da cultura urbana brasileira, ocorrência de casamentos interétnicos, bem como propostas de políticas públicas para estudantes e familiares guianenses que vislumbram a continuidade nos estudos.

Muitos alunos matriculados nas escolas de Bonfim são oriundos de Lethem e procuram, por diversos motivos, outra escola que lhes ofereça a aprendizagem de uma segunda língua, no caso, o português. Os professores desses alunos são brasileiros que têm como língua materna o português. Alguns deles, devido à proximidade do município com a Guiana Inglesa, dominam o inglês instrumental. O contato diário entre

os professores, alunos brasileiros e guianenses se dá prioritariamente em língua portuguesa, sendo que, em algumas situações, professores pedem auxílio a alunos que se comunicam fluentemente nas duas línguas. Muitas vezes, os alunos guianenses são convidados “a abdicar do inglês” durante o período em que estão na sala de aula, partindo-se do princípio de que, para adquirir outra língua, se deve falar e pensar na língua que se quer aprender.

A situação descrita mostra a presença do bilinguismo no cotidiano escolar de professores e de alunos brasileiros e guianenses. Essa prática, que ocorre espontaneamente nas interações sociais no ambiente escolar, pode suscitar a elaboração de representações sociais (RS) por parte dos grupos envolvidos, o que justifica um estudo com o apoio da teoria moscoviciana das RS. Estudar tais representações nesse espaço permite investigar o modo como grupos constroem saberes sobre o bilinguismo, que expressam sua identidade e sua cultura, e se manifestam em suas práticas.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) contribui para explicar fenômenos do homem a partir de uma perspectiva social, sem perder de vista a dimensão individual, ou seja, trata-se de uma abordagem psicossocial. Essas representações têm papel fundamental na formação de identidades e na compreensão de conflitos entre os sentidos atribuídos a um mesmo objeto por diferentes grupos. O estudo aqui proposto tem como foco o grupo de professores e como objeto de representação o “bilinguismo”. Assim foi se delineando o seguinte objetivo da pesquisa: investigar representações sociais de professores de língua portuguesa e de língua inglesa sobre o bilinguismo em escolas de Bonfim.

Quadro teórico

As bases teóricas do estudo se constituem, por um lado, em pesquisas sobre o objeto de representação “bilinguismo” e, por outro, no referencial teórico-metodológico das representações sociais.

Em relação ao bilinguismo, entre definições de vários autores, algumas podem ser destacadas. De acordo com Grosjean (1982), os sujeitos bilíngues se caracterizam por interagirem com o mundo em duas ou mais línguas. O autor enfatiza a necessidade de se considerarem quatro habilidades básicas da linguagem como critério de

bilinguismo: a fala, a compreensão da linguagem oral, a leitura e a escrita. Para ele, o bilíngue deve possuir pelo menos uma dessas habilidades em um nível mínimo.

Segundo Hamers e Blanc (2000), o bilinguismo é um fenômeno que deve ser conceituado observando-se variados níveis de análises: individual, interpessoal, intergrupar e social. De acordo com os autores, um sujeito bilíngue é aquele que tem acesso a mais de um código linguístico como meio de comunicação social. O encontro entre línguas étnicas e entre registros diferentes configuraria um contexto bilíngue.

É comum em comunidades bilíngues o surgimento de interlínguas, quando há convívio entre falantes de línguas diferentes, e busca-se o aprendizado pela segunda língua. Esse termo, “interlíngua”, foi criado pelo linguista americano Larry Selinker, ao reconhecer que os aprendizes da Língua 2 constroem um sistema linguístico que se carrega em partes do sistema de Língua 1, mas é diferente deste e da língua-alvo. O interlinguismo seria 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-se o repertório linguístico, as interferências vão diminuindo. (SANTOS, 2012).

Segundo Semino (2007), o processo da interlíngua também é denominado por 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). Além disso, 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.

Com base nas definições mencionadas acima, percebe-se que não há consenso a respeito de um conceito sobre bilinguismo entre os estudiosos da área. De modo geral, buscam-se mais as proposições que envolvem a noção do que a conceituação pura e simples. Em relação ao presente estudo, podem ser feitas duas considerações. Uma se refere aos conhecimentos teóricos que os professores participantes têm a respeito do bilinguismo, decorrentes de sua formação acadêmica e das circunstâncias em que a apropriação ocorreu. Outra é a presença do bilinguismo em suas práticas pedagógicas, visto que exercem a docência em uma região com diversidade linguística. Em ambos os

casos, existe uma situação propícia para a elaboração de um conhecimento do senso comum a respeito do bilinguismo, justificando um estudo de representação social na perspectiva moscovicianiana.

Ao serem indagados sobre o bilinguismo nas escolas de Bonfim, supõe-se que os professores sejam instigados a (re)pensar a noção, a (re)construí-la do seu modo, de acordo com a cultura do grupo no qual se inserem. Podem assim expressar um “coro coletivo” (MOSCOVICI, 2012) a respeito do tema, constituindo um conhecimento do senso comum, característica essencial de uma representação social. Como afirma Jodelet (1996), as representações sociais são esse conhecimento “espontâneo”, “ingênuo”, que se constitui com base em experiências, em informações, em saberes, em modelos de pensamentos transmitidos pelas comunicações, pelas tradições, pela educação. Importante lembrar que, para Moscovici (1988), a função comunicativa do pensamento (a conversação) é essencial para a compreensão do pensamento cotidiano (ou conhecimento do senso comum).

Para melhor compreensão da noção de representação social, pode ser adotada como ponto de partida a definição de Campos (2013, p. 46), abaixo:

Uma RS é uma formação simbólica, um conjunto organizado de significados, saberes, crenças ou cognemas; formação gerada na interação de um grupo com um objeto (fenômeno, evento), dentro do campo social que recobre este mesmo objeto, no qual se encontram outras formações simbólicas (ideologias, valores, normas, outras representações sociais, mitos, conhecimentos científicos etc.), outros objetos, instituições e, para simplificar, outros grupos sociais com seus valores, crenças etc.

Portanto, as representações sociais, produzidas e engendradas coletivamente, expressam uma relação com o objeto e são fundamentais na gênese desta relação. Contribuem para a compreensão do modo como um pensamento a respeito de um sujeito ou de um objeto é elaborado por um grupo. Relacionam-se a um conjunto de imagens, de crenças, de opiniões, de atitudes, utilizado para caracterizar essas pessoas, situações e objetos. São psicossociais em sua essência, visto que articulam indivíduo e sociedade, sendo também influenciadas pelo grupo e compartilhadas por ele. Estão presentes na maioria das relações sociais, nas comunicações trocadas (MOSCOVICI, 2012).

Para investigar esses aspectos em um estudo de representação social, é fundamental evidenciar o sujeito e o objeto de representação. De acordo com Sá (1998, p. 24),

(...) uma representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto). Não podemos falar em representação de alguma coisa sem especificar o sujeito – a população ou conjunto social – que mantém tal representação. Da mesma maneira, não faz sentido falar nas representações de um dado sujeito social sem especificar os objetos representados.

Moscovici (1988, p. 230) chama a atenção para essa indissociabilidade entre o objeto representado e quem o representa. Segundo o autor, “precisamos nos livrar da ideia de que representar algo consiste em imitar, por pensamentos ou linguagens, fatos e coisas que têm um significado fora do contexto”. Ou seja, nenhuma imagem que se faz a respeito do que é representado está desvinculada da pessoa que a cria. Para o autor, as ideias são produzidas em um contexto cultural, político, econômico, muito heterogêneo, constituído por forças divergentes, representativas de segmentos diferentes, com interesses e demandas, impregnando, assim, as relações sociais e instituindo poder nessas relações (MOSCOVICI, 2009).

Ainda, Moscovici (2009) afirma que a finalidade das RS é tornar familiar o não familiar. Para o autor, as representações elaboradas a respeito de algo (teoria científica, nação, objeto, entre outros) resultam de um esforço para tornar comum e real algo incomum. Ao comentar as razões pelas quais as pessoas criam representações, faz referência a três hipóteses, que são importantes e devem ser consideradas em estudos de RS: a) desiderabilidade: a criação de imagens ou a construção de sentenças pode revelar ou ocultar as intenções dos sujeitos ou grupos; b) desequilíbrio: as ideologias e as concepções de mundo são meios para solucionar tensões psíquicas, visto que podem ser compensações imaginárias com a finalidade de restaurar a estabilidade interna; c) controle: a criação de representações pelos grupos tem o objetivo de filtrar a informação vinda do ambiente, para assim controlar o pensamento individual.

Os aspectos citados são relevantes para a compreensão das representações sociais sobre bilinguismo construídas por professores de português e de inglês em escolas de Bonfim. No campo da educação, esse estudo se justifica, principalmente porque são escassas as pesquisas acerca das representações sociais do bilinguismo, em especial no cenário de fronteiras na região Norte. É possível encontrar estudos sobre

educação bilíngue, mas restritos a determinados espaços geográficos e ao bilinguismo relacionado ao ensino da segunda língua em escolas de idiomas. De acordo com o trabalho de Melo e Batista (2010, p. 73), que mapeou a produção de estudos de RS no campo da Educação,

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

A pesquisa aqui apresentada pretende avançar nesse sentido, buscando refletir sobre aspectos relacionados aos processos formativos dos docentes e às suas práticas pedagógicas e sociais, inseridos em um espaço social singular em relação à diversidade linguística. Convém lembrar que as RS podem exercer ação para a mudança de condutas e de comportamentos, visto que promovem questionamentos. Como afirma Alves-Mazzotti (1994, p. 62),

[...] as representações sociais, tal como as opiniões e atitudes, são “uma preparação para ação”, mas, ao contrário destas, não o são apenas porque orientam o comportamento do sujeito, mas principalmente porque reconstituem os elementos do ambiente no qual o comportamento terá lugar, integrando-o a uma rede de relações às quais está vinculado o seu objeto.

O referencial da TRS adotado nesse estudo pode, assim, contribuir para a compreensão da prática docente em uma região bilíngue fronteiriça, e talvez seus resultados expressem reflexões para propostas de uma formação docente mais próxima do campo de atuação desses professores, que se assenta em valores nos quais os indivíduos se guiam para construir ou reconstruir o sentido de suas ações. Alves-Mazzotti (1994, p. 75) acrescenta ainda que

[...] cada grupo, cada segmento sociocultural, tem seu sistema de representações sobre os diferentes aspectos da vida, as quais nós, educadores e pesquisadores, teimamos em não ouvir. Enquanto grupo socioprofissional, construímos nossas próprias representações e, em função delas, construímos nossas práticas e as impomos aos alunos, na suposição de que sabemos o que é bom para eles. Se o conhecimento das representações sociais, as de nossos alunos e de suas famílias,

bem como as nossas próprias, puder nos ajudar a alcançar uma maior descentração no que se refere aos problemas educacionais, já terá demonstrado sua utilidade.

A base teórica apresentada – estudos sobre bilinguismo e TRS – poderá enriquecer o olhar para os resultados obtidos, permitindo um aprofundamento da realidade linguística das escolas de Bonfim. De modo mais amplo, o referencial teórico-metodológico adotado tem potencial para o (re)pensar das práticas pedagógicas dos professores locais e para subsidiar propostas de formação docente nesse contexto.

Metodologia: coleta e análise dos dados

A pesquisa de campo foi respaldada pela abordagem qualitativa, por considerá-la adequada para analisar realidades que envolvem relações psicossociais e culturais de grupos humanos na área da educação. Na investigação qualitativa, o investigador envolve-se com os sujeitos da pesquisa, buscando compreender o problema a partir da visão, vivências, aflições, desejos e anseios dos mesmos.

Os sujeitos foram todos os professores de língua portuguesa e de língua inglesa de três escolas públicas de Bonfim, totalizando dez pessoas. Os instrumentos para coleta de dados se constituíram de: observação do contexto local e registros feitos em diário de campo, formulários para caracterização socioprofissional dos docentes e entrevistas individuais semiestruturadas com eles.

Quanto à técnica de análise de dados, particularmente das entrevistas, optou-se pela análise de conteúdo temática. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações em que as negociações sociais se dão por meio das interações comunicacionais. Nessa técnica, pode-se chegar às unidades temáticas por meio de uma contagem dos significados apresentados pelos sujeitos da pesquisa. A análise se dividiu em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com inferência e interpretação. É importante ressaltar que a análise realizada se inspirou em Bardin (*ibidem*), porém não segue a proposta da autora no sentido estrito.

A análise das entrevistas fundamentou-se na TRS, optando-se pela abordagem processual, originalmente proposta por Moscovici (2012), que privilegia os processos

formadores das RS: a objetivação e a ancoragem. Tais processos não ocorrem isoladamente, mas sim interligados entre si e a um sistema de interpretação da realidade. A objetivação visa transformar em algo concreto um conceito que está em nível abstrato. A ancoragem faz a aproximação entre o objeto estranho e algo familiar ao grupo, já conhecido em seu contexto social, presente em suas práticas sociais. No presente texto será enfatizado o modelo figurativo que integra o processo de objetivação, que pode ser constituído por figuras de linguagem, como metáforas, conforme propõe Mazzotti (1998).

Resultados

As incidências das expressões categorizadas durante a análise de conteúdo foram agrupadas por nível semântico, sendo encontrados três temas-chave: “Bilinguismo em Bonfim”, “Bilinguismo na escola” e “Escolas na Fronteira Brasil-Guiana”. Para esses temas foram inferidas categorias com significações sobre o bilinguismo e o posicionamento de professores em relação à realidade educacional do município.

Na categoria “Bilinguismo em Bonfim”, percebe-se que a história da fundação do município favorece o processo de hibridização das línguas nessa região. Segundo Farias e Silva (2013), os primeiros habitantes foram os Macuxis e os Wapichanas, que mantiveram os primeiros contatos com os conquistadores europeus no final do século XVII. Os autores citam, também, que a partir da década de 1960 houve um deslocamento de diversas famílias para Bonfim em virtude da atividade garimpeira que se iniciava naquela região. As inter-relações foram surgindo e, com elas, o casamento entre brasileiros e guianenses. O casamento é um dos principais instrumentos de interação linguística nessa região e, por meio dele, é possível entender o processo partindo de uma visão micro para macrossocial, ou seja, da família bonfinense para a sociedade como um todo, já que muitos dos integrantes dessas famílias têm o primeiro contato com a língua inglesa nas relações familiares, com o inglês considerado “coloquial”, e só depois se deparam com o inglês na escola, considerado “formal”.

Nesses casos, a política linguística adotada pela família é essencial para que o monolinguismo não se instale em estruturas familiares compostas de uma língua majoritária (o português) e a minoritária (o inglês). Segundo Grosjean (1982), quando

os falantes da língua minoritária não a transmitem para seus filhos, possivelmente não haverá uma nova geração daquela língua.

Em algumas situações, aprender o inglês é questão de necessidade para interagir em família, como diz a professora E6¹:

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.

Além do casamento, as condições econômicas foram outro aspecto bastante citado para a migração de guianenses para Bonfim. De acordo com os relatos, percebe-se que a necessidade de melhoria de vida e procura de trabalho são indicações centrais para que essa migração aconteça:

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

Atualmente, o acesso a ambos os países é mais favorável ao que antigamente se apresentava. Até o ano de 2009, quando foi construída a ponte interligando o Brasil à Guiana Inglesa, o trânsito que unia os dois municípios se dava por balsa ou por pequenos botes. Nessa época, considerava-se que se gastava muito tempo para a travessia, as embarcações não dispunham da segurança necessária e o preço não era acessível a todos.

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

¹ Os docentes entrevistados foram numerados de E1 a E10.

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

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

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

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

Essa mobilidade interfere diretamente no contexto cultural e linguístico de Bonfim. Conforme depoimento de um professor (E5), esse contato com os guianenses “interfere muito na questão da língua, na questão da cultura, como na dança e na alimentação”.

Para ratificar as questões apresentadas, é pertinente a afirmação de Cavalcanti (1999) quanto a não existir contato sem conflito, visto que sempre haverá uma relação assimétrica de poder, em maior ou menor grau, entre os grupos envolvidos. Entretanto, observa-se que os participantes da pesquisa atribuem a esse contato uma vantagem para a sociedade bonfinense: o contato linguístico.

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

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

Com base nas informações contidas nas falas, pode-se concluir que, para os entrevistados, um ganho dessa proximidade com a fronteira é o contato linguístico que a região apresenta. Embora a fronteira vizinha não lhes traga benefícios em várias outras situações (econômica, por exemplo), o bilinguismo é reconhecido como “privilégio” por todos que participaram da pesquisa.

Em relação ao tema “Bilinguismo nas escolas de Bonfim”, foi privilegiada a interação linguística que ocorre nesses espaços, com ênfase em aspectos ligados ao cotidiano dos alunos nessas instituições, e também situações com as quais os professores se deparam para atuarem nesse contexto.

Como já fora observado, a proximidade com a fronteira permitiu ao município, e conseqüentemente à escola, receber alunos guianenses sem domínio da língua portuguesa e que vêm em busca da aprendizagem da mesma. Porém, essas escolas enfrentam problemas para os quais não tiveram preparo, orientação e investimento. Nas escolas pesquisadas, sobretudo nas salas de aula, observa-se um cenário paradoxal, cercado de dificuldades, ausências, tentativas, superações, novidades e outros elementos que se explicitam nos relatos dos professores.

A socialização linguística é perceptível nesses espaços; no entanto, elas não ocorrem da mesma maneira. Há lugares que apresentam maiores restrições, por exemplo, nas salas de aula com a presença de professores de português. Nesse caso, é possível visualizar a dificuldade de comunicação apresentada por parte do professor, do aluno brasileiro e do aluno guianense. Em outros espaços, como no pátio ou na cantina, observa-se que o uso das duas línguas acontece de maneira mais “à vontade” nas conversas:

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

Esse contato mais informal faz com que vários alunos aprendam a segunda língua de maneira espontânea, sem a interferência ativa do professor. Essas interações são vistas favoravelmente pelos docentes porque facilitam a aprendizagem de outra língua:

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

No entanto, essa maneira “natural” de aprendizagem que se vê usualmente durante o recreio não é totalmente absorvida para dentro das salas de aulas:

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

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

Pode-se dizer que esse isolamento torna-se maior quando o poder público não reconhece a diversidade linguística dentro de seu município e, conseqüentemente, não oferece à escola subsídios para que ela tenha condições de trabalhar com tais diversidades. Os relatos dos professores são marcados por cenas que refletem a dificuldade de atuarem nesse contexto:

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

Em contrapartida às dificuldades apresentadas, há consenso entre os professores em relação à valorização do aluno guianense. Durante as entrevistas foi feito um questionamento sobre a diferença de desempenho entre alunos brasileiros e guianenses.

Vários predicativos referentes aos guianenses foram citados, como: disciplina, ordem, interesse, força de vontade e respeito:

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

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

Observa-se que o perfil dos alunos guianenses, apresentado pelos professores, lembra uma época de “saudosismo acadêmico”, em que o professor era valorizado e admirado pela sua profissão. O “ter que ir em busca” é, de certa forma, a desvantagem que se apresenta como uma vantagem e que faz a diferença na relação dos guianenses com os docentes. O olhar favorável para esses alunos facilita a redução dos conflitos linguísticos e das dificuldades financeiras e culturais, uma vez que os professores percebem que esses obstáculos podem ser amenizados pelo interesse dos guianenses.

A aprendizagem do português foi vista pelos professores como um desafio, tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Foram observados posicionamentos favoráveis de docentes que se utilizam de diversas estratégias para conseguirem alcançar seus objetivos pedagógicos. A dificuldade central mencionada pelos professores de português se refere à escrita, especificamente à produção textual: “(...) além da dificuldade na questão da escrita, os textos são mais secos, ou seja, não têm aquela riqueza de adjetivos, ditos populares que só os brasileiros sabem usar” (E7).

Além das questões expostas sobre a relação do professor de português com alunos que não dominam essa língua, a análise dos dados permite também refletir sobre a relação dos professores de inglês com guianenses que têm essa língua como nativa, o que revelou questionamentos sobre a formação docente. Problemas relacionados ao bilinguismo nas escolas pesquisadas não estão centrados somente na disciplina de língua portuguesa. Aspectos relacionados à formação acadêmica do professor de língua inglesa e à desvalorização desta disciplina nas escolas públicas brasileiras fazem com que, nesse cenário, ocorram situações sobre as quais cabem reflexões.

Os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1988) 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 dessa proposta em relação à realidade de Bonfim. Foi observado que o ensino do inglês nas escolas de Bonfim se assemelha ao de outras escolas brasileiras, apesar de esse município apresentar uma peculiaridade: ser o único da América Latina a fazer fronteira com um país de língua inglesa. Este fato poderia justificar uma reformulação pedagógica relacionada ao ensino do inglês, porém não é o que ocorre, conforme mostra a fala de um professor:

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

Associada à desvalorização do ensino de língua estrangeira em escolas brasileiras está a formação acadêmica dos professores que participaram da pesquisa. Para eles, a prática pedagógica e a inserção no contexto de fronteira lhes dão mais capacitação para atuarem em sala de aula que a formação obtida na universidade.

Uma amiga me disse que agora, em sala de aula, está aprendendo inglês com seus alunos e que a faculdade deu o certificado, mas os alunos estão ensinando a prática da língua inglesa. [...] Como posso dizer... eu já dominava a língua inglesa, então, ajudou, ajudou, até certa forma, por causa do certificado. [...] A universidade ajudou, mas eu já atuava aqui na escola, já dominava o inglês... é o diploma! (E1)

No tocante ao contexto escolar de Bonfim, percebe-se a necessidade de uma reformulação curricular em todos os níveis de ensino, para atender às necessidades da região, considerando-se, principalmente, lacunas existentes durante a formação. Também seria viável melhor instrumentalização do professor para lidar com essas situações emergenciais, oferecendo programas de formação que incentivem o estabelecimento de uma relação “teoria e prática”. Acerca das questões apresentadas, Freire (1996) as corrobora quando cita que “o conhecimento nasce do fazer”, apoiando-

se na ideia de que o sujeito constrói seus saberes, dadas as situações que enfrenta e conforme os instrumentos que possui.

O tema-chave “Escolas de fronteira Brasil-Guiana” permitiu a compreensão de características que delinearam algumas diferenças entre as escolas brasileiras e as guianenses. A intenção dessa descrição é procurar entender por que e como ocorrem as situações que podem interferir (ou não) na migração de alunos para Bonfim e como isso influencia o processo educativo nas escolas pesquisadas.

Relatos envolvendo as escolas da Guiana foram obtidos por meio de depoimentos de professores que estudaram em Lethem, de professores que possuem filhos que lá estudaram e de professores de alunos guianenses cujos pais residem ou residiram no país vizinho. Há indicações de que o governo brasileiro oferece certa facilidade no ato de matricular alunos guianenses em Bonfim. Segundo declarações, “eles precisam de documento para efetuarem matrícula, e quando têm aquelas operações para tirar documento, eles conseguem com facilidade” (E7).

A reação dos professores nem sempre é favorável a essa acolhida porque, além de envolver a quantidade de alunos, inclui questões pedagógicas para as quais muitas vezes eles não estão preparados:

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

Esse processo não existe em via de mão dupla, já que não há indícios de projetos que viabilizem intercâmbio entre as escolas. O número de matrículas nas escolas de Bonfim não se torna maior porque, segundo relatos, o horário estabelecido pelo governo guianense inviabiliza a frequência desses alunos em ambas as escolas: “O horário deles não bate com o nosso. Eles estudam no período integral, até as quinze horas, e o nosso horário vai até o meio-dia.” (E3).

Mesmo havendo esse impedimento, observa-se que muitos alunos fazem a opção por estudarem no Brasil, e sobre o porquê dessa escolha duas situações foram apresentadas pelos professores como fatores fundamentais: a flexibilidade das escolas brasileiras e a violência praticada nas escolas guianenses. Em contrapartida à flexibilidade das escolas brasileiras está a rigidez das escolas de Lethem. Essa associação de antíteses daria uma discussão acerca de problemas com os quais os professores têm se deparado nos últimos tempos, porém serão comentadas aqui somente reflexões dos docentes sobre como lidam com essa rigidez e como ela parece favorecer a aprendizagem.

Observa-se que associadas à “rigidez” estão palavras como “respeito”, “educação” e “disciplina”. Pode-se inferir que os professores valorizam essas noções por acreditarem que elas estão presentes nas dificuldades pedagógicas e administrativas com as quais as escolas se deparam na atualidade:

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

Nota-se que o olhar favorável dos professores para o comportamento dos alunos guianenses pode facilitar a relação ensino-aprendizagem, uma vez que há uma disposição por parte de quem ensina e de quem aprende: “eles prestam atenção”. Pode-se supor que, para esses docentes, os guianenses estão em vantagem em relação aos alunos brasileiros quanto à disciplina dentro das escolas:

Mas a diferença do aluno brasileiro e guianense é a disciplina, o cuidado de fazer tudo direitinho, do respeito ao professor, ao funcionário. Não é que o brasileiro não seja educado, ele é, mas a gente vê que é uma disciplina diferenciada mesmo porque é um país diferente do nosso com uma cultura diferente, um regimento diferente do nosso, do professor ser rígido e cobrar

muito e os pais, com certeza, cobram muito dos filhos. Deve ter seus casos reservados, mas creio que a cobrança lá é maior. Essa é a diferença (E6).

Foi constatado que a formação moral dos alunos guianenses, além de ser conduzida pelos pais, é realizada pela escola: “Eles, na Guiana, ainda têm a disciplina educação moral. Eu tenho uma aluna que me fala sobre o sistema educacional de lá, e ela me disse que essa disciplina trata sobre a conduta moral deles” (E5).

Para os professores, a flexibilidade encontrada nas escolas brasileiras, que atrai guianenses, não é motivo de orgulho. Essa flexibilidade, por vezes, é confundida com indisciplina e falta de compromisso:

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

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

Para os professores que participaram da pesquisa, a violência é um dos fatores determinantes para que tantos alunos guianenses migrem para o Brasil ou abandonem as escolas. Durante as entrevistas, um professor relata que cursou parte da sua vida escolar na Guiana e, depois que vivenciou situações de constrangimento, abandonou o estudo e veio morar no Brasil:

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

Para esse professor, foi um desafio recomeçar no Brasil. Quando abandonou os estudos em Lethem, já estava terminando o ensino médio e, ao chegar a Bonfim, descartou a possibilidade de se matricular em uma escola regular com alunos mais novos que ele. Ficou cinco anos sem ir à escola. Decidiu aprender a ler e escrever em

português com a ajuda de amigos e parentes, porém, aos dezenove anos, percebeu que um certificado lhe fazia falta. Uma professora que morava em frente à sua casa, forneceu-lhe informações sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, assim, ele se matriculou no ensino fundamental. Já no ensino médio, não optou pela EJA, mas pelo ensino regular. Terminado o ensino médio, deu continuidade aos estudos, escolhendo o curso de Letras. Pretendia ser professor de inglês porque, em Bonfim, de modo geral, as pessoas dominam pouco a língua. Assim, o professor se tornou um profissional formado para exercer sua profissão, sendo escolhido pela Capes para fazer um curso em Nova York.

A situação retratada indica benefícios do bilinguismo na formação docente. Nessa fronteira, a diversidade linguística se faz presente e poderia ser considerada fonte de possibilidades para ambos os países. A experiência do professor mostra que adquirir duas línguas pode oferecer oportunidade profissional na vida das pessoas, sobretudo com relação à política linguística da globalização, que valoriza o inglês como língua instrumental.

Uma professora relata que antes da reformulação do horário escolar de Lethem, ela e mais duas famílias conseguiram levar seus filhos para estudarem lá. As crianças faziam dupla escolarização, estudavam no período da manhã na Guiana e no período da tarde no Brasil. Disse que considerava importante a inserção em um espaço com falantes nativos para a formação dos filhos. Enfatizou que eles são bons alunos em matemática e que dominam o inglês. Porém, o que a incomodava era a rigidez da escola. “Nossa! As leis são bastante severas. Mas como são leis, a gente não tem como entrar e conversar, porque eles dizem: ‘aqui, ou segue as regras, ou não fica’. Então, eu preferia deixar mesmo assim” (E3).

Em relação às escolas de Bonfim, algumas características foram citadas: o multilinguismo na região, a flexibilidade, professores sem domínio da língua inglesa, exclusão de línguas dentro da escola e ausência de investimentos. Além do bilinguismo, essas escolas apresentam um cenário multilíngue e multicultural. Há predominância do inglês e português, mas também estão presentes línguas indígenas, como o Macuxi e o Wapichana: “Aqui é bem diversificado. Eles falam a língua inglesa, da República Cooperativista, eles falam língua indígena, Wapichana, Macuxi e outras, têm alunos que falam três a quatro idiomas” (E6). De acordo com um professor:

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. (E5)

Grosjean (1982) e Romaine (1995) indicam que esse deslocamento de uma língua em uma comunidade pode seguir a sequência temporal “monolingüismo → bilingüismo → monolingüismo”, fazendo com que uma comunidade que um dia foi monolíngue na língua A, se torne bilíngue por um determinado tempo e depois caminhe para a extinção da língua B. Os autores acrescentam que esse processo pode demorar anos e não depende somente de fatores linguísticos, mas também de fatores extralinguísticos, como interesses, não penetração da língua minorizada em determinados domínios e atitude das pessoas para a preservação da língua. Nas escolas de Bonfim, inúmeros profissionais de origem indígena não falam sua língua de origem:

Eu sou da etnia Macuxi, mas eu não falo. Eu gostaria muito de falar a minha língua, mas eu não tive oportunidade. A minha mãe nunca me ensinou, entendeu? Os meus avós já faleceram e a minha mãe hoje só entende, fala pouca coisa. Eu nasci no interior que eu saí de lá com nove anos e eu não consegui aprender a falar macuxi, mas eu gostaria muito. Trabalhei um ano no interior, que fica próximo, na maloca do Jabuti. Às vezes eu fugia da minha sala para assistir à aula da língua wapichana. Meu horário batia e eu não podia assistir. Mas não tive oportunidade de aprender (E8).

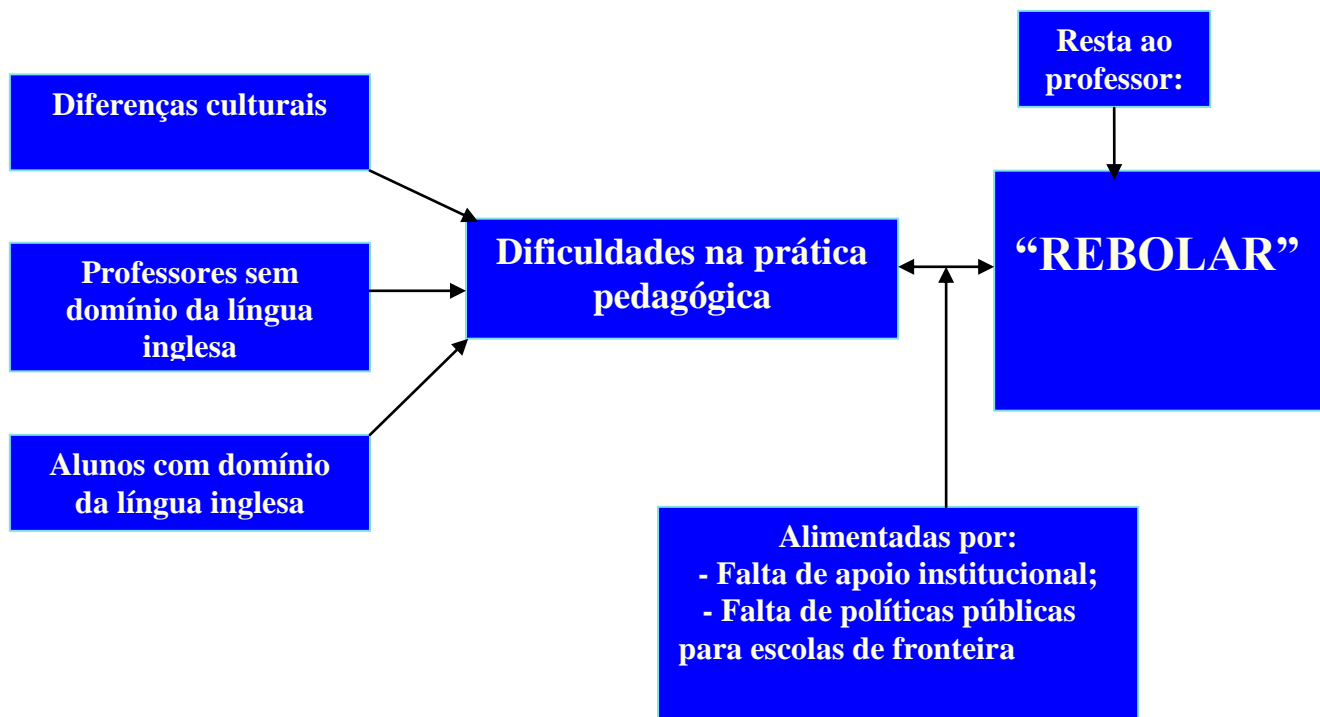
Assim como a escola não facilita a utilização dessas línguas em seu espaço, as famílias que migram para a área urbana do município não dão continuidade à transmissão da língua materna. Embora a escola não seja uma instituição autônoma e independente para solucionar os problemas à sua volta, o sucesso de seus projetos demanda principalmente profissionais capacitados e recursos financeiros, o que não é suficiente na região de Bonfim.

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

Quanto aos aspectos linguísticos, o cenário descrito é marcado por diversidade linguística e cultural, porém vem sendo produzido um processo de aculturação, marcado cada vez mais pelo uso da língua portuguesa e fazendo com que as línguas minoritárias sejam ameaçadas de exclusão. Os professores traçaram um desenho em torno de “uma escola ideal”, bilíngue, vislumbrada sob a implantação de uma “escola de fronteira” para essa região, com elementos que vão desde a estrutura física (necessidade de ar-condicionado devido às altas temperaturas) até a implantação do Projeto Escola de Fronteira.

Com base na análise temática realizada, foi possível propor um modelo figurativo da RS dos professores sobre o bilinguismo, como ilustra a Figura 1, abaixo.

Figura 1



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

Falas como a de E3 condensaram o significado, transformando conceitos abstratos em uma metáfora que possivelmente expresse as representações desse grupo de docentes: “Seria riquíssimo se tivéssemos alguém para auxiliar e que não jogassem esses alunos simplesmente de supetão, fazendo os professores “rebolar”, porque isso não é vantajoso nem para eles, nem para nós.”.

A análise dos dados indica que a metáfora “rebolar” objetivou as representações do grupo de docentes a respeito do bilinguismo, uma vez que foi possível concretizar

uma ideia com o intuito de criar uma imagem social para se apropriar do objeto pesquisado. Essa objetivação evidenciou relações sociais estabelecidas pelos professores em seu cotidiano da docência.

A ancoragem associa-se ao enraizamento dessa imagem no universo social, nas práticas sociais do grupo. Observando as declarações a seguir, pode-se buscar a ancoragem no contexto de diversidade cultural que provoca situações consideradas de difícil solução, por vezes, marcadas pela “ausência” (de “apoio institucional”, de “políticas públicas para escolas de fronteira”, por exemplo). Assim, é possível associar a metáfora “rebolar” aos termos “se virar”, “dar um jeito”, “improvisar”, em meio à diversidade cultural e linguística que circunda a prática desses docentes caracterizada pela “falta”:

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

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

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

Para Moscovici (2012), a passagem de uma teoria científica para a representação social satisfaz a necessidade de provocar comportamentos ou visões socialmente adaptados sobre o real. Assim, a metáfora apresentada é a imagem social materializada da situação que o grupo de professores encontra nesse contexto. É importante salientar que o modelo figurativo proposto nesse estudo, por enquanto, se configura como uma hipótese interpretativa, pois, para que seja reafirmado e aprofundado, serão necessários estudos complementares abrangendo o universo social e educacional da fronteira Brasil-Guiana Inglesa.

Conclusões

Estudar representações sociais neste contexto foi fundamental para melhor conhecer as questões educacionais de Bonfim. Como afirma Moscovici (1988, p. 212),

“as representações sociais moldam o que é vagamente denominado de uma consciência social, despertando uma consciência sobre um problema, sobre algo oculto”.

Observou-se que a formação acadêmica interfere no trabalho que os professores realizam nas escolas pesquisadas, pois muitas falas enfatizam a inexistência de um currículo nas universidades voltado para questões bilíngues da fronteira e para formar profissionais que atuam com o ensino de línguas nessa região.

O estudo permitiu verificar que o bilinguismo e o interlinguismo são situações consideradas naturais, tanto no município quanto dentro das escolas. Porém, parece haver dentro dessas instituições dificuldade em fazer dessa naturalidade uma prática educacional mais sólida. O interlinguismo possibilita a comunicação entre as pessoas em Bonfim, porém a escola não propicia estratégias para manter tal prática. Portanto, a escola que deveria aproveitar essa diversidade para aprofundar e aprimorar as relações comunicacionais naquele contexto não as cria.

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

Foi notório observar que o grupo (re)conhece o ambiente multicultural e bilíngue em que vive e que todos os professores atribuem valor positivo a essa questão; porém, essa atribuição se dá prioritariamente como “oportunidade” para os alunos, subtraindo do discurso o reconhecimento de que o próprio professor pode se beneficiar com a oportunidade de aprender inglês. Os professores visualizam suas práticas, falam de si e de suas dificuldades, todavia não se referem ao bilinguismo como maneira de se tornarem multivariados. O termo “oportunidade” não aparece na representação do grupo de professores.

E por falar em “rebolar”... Esse termo, muito utilizado nos dias atuais, associa-se à resistência e à superação das pessoas. O “rebolar” no contexto da pesquisa revela uma maneira de lidar com situações perante as quais as pessoas não se encontram preparadas e, de alguma forma, buscam encontrar uma solução. Essa possível solução parece existir para o grupo pesquisado. A implantação do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira para construir uma nova identidade para a comunidade bonfinense, com o intuito de oferecer melhor qualidade de ensino para os alunos dessa

região e capacitação para os profissionais, é a grande esperança desses professores. Esse pensamento dos professores confirma a posição de Savedra (2003, p. 42), chamando a atenção para a “importância de discutir uma política linguística para o Brasil, a partir de sua inserção de políticas em blocos regionais”.

A TRS contribuiu para compreender um pouco da realidade do bilinguismo em Bonfim, assentada em valores e princípios nos quais a sociedade, os grupos e os indivíduos se guiam para construir ou reconstruir o sentido de suas ações. Essa abordagem teórico-metodológica fundamentou o entendimento sobre o bilinguismo para o professor e as questões que o envolvem no contexto escolar do município estudado, o qual reflete esquecimento de políticas públicas voltadas para regiões de fronteira. Há de considerar que, por meio desse estudo, visualizou-se o potencial linguístico da região e as mazelas que envolvem a realidade educacional local. Estudos de representações sociais sobre o bilinguismo na região podem contribuir para melhorar a formação de docentes que ali trabalham e para a construção de modelos didático-pedagógicos mais adequados à natureza bilíngue da região.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em Aberto*. Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-78, jan/mar. 1994.
- _____. *Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação*. Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: Editora DP&A. 2000.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta. 1994.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais – língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF. 1998.
- CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.* São Paulo, vol. 15, n. Especial, p. 385-417. 1999.
- FARIAS, Maria Valdira de Azevedo; SILVA, Paulo Rogério de Freitas. Espaços Fronteiriços e Integração: A importância das Cidades na Fronteira Brasil – República Cooperativista da Guiana. In: FILHO, Artur Rosa; NETA, Luiza Câmara Beserra

- (Org.). *Bonfim: um olhar geográfico*. Boa vista: Editora da UFRR. 2013. Coleção Paisagem e Território Amazônico, v.1.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GROSJEAN, François. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press. 1982.
- JODELET, Denise. Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (dir.). *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France. 1990.
- _____. Experiência e Representações Sociais. In: MENIN, Maria Suzana De Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes (Org.). *Experiência e Representação Social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2005.
- MADEIRA, Margot Campos. Representações Sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes. *Representações Sociais: Teoria e Prática*. João Pessoa: Editora Universitária. 2001.
- MAZZOTTI, Tarso. Investigando os núcleos figurativos como metáforas. In: JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 1998 Natal-RN, p. 1-8. Disponível em: <http://www.mazzotti.pro.br/tarso/Comunicacoes/Entradas/1998/11/25_Investigando_os_nucleos_figurativos_como_metaforas.html>. Acesso em: 09 nov. 2010.
- MELO, Neide de Melo Aguiar; BATISTA, Vanderleia. Educação e Representações Sociais: O Estado da Arte da Pesquisa Brasileira no Período de 1988 a 2008. *ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGE/ME FURB* ISSN 1809– 0354 v. 5, n. 1, p. 58-77, jan./abr. 2010.
- MOITA LOPES, Luis Paulo. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras. 1996.
- MOSCOVICI, Serge. Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, v.18, p. 211-250. 1988. Tradução de Gláucia Alves Vieira.
- _____. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France. 1976.

MOURA, Selma de Assis. Educação Bilíngue no Brasil: Possibilidades e Desafios Rumo a uma Sociedade Linguística e Culturalmente Plural. In: VI SEMANA DA EDUCAÇÃO DA FEUSP, *Anais...*, 2009.

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

ROMAINE, Suzanne; MALDEN, M. A. *Bilingualism*. 2. ed. Blackwell, p. 107-119. 1995.

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

SANTOS, Alessandra de Souza. *Multilinguismo em Bonfim/RR: O ensino de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguística*. 144 p. Tese, (Doutorado em Linguística), Universidade de Brasília. 2012.

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

Submetido em junho de 2014