

## 2. Embasamento teórico

### 2.1 Línguas em contato: bilingüismo e bilingüidade

Para discutir o estabelecimento de uma política lingüística de ensino línguas, a partir de um contexto multilingüe, é preciso, no entanto, estudar essa situação lingüística sob o ponto de vista de línguas em Contato.

Há mais de duas décadas, Grosjean (1982) afirmou que metade da população mundial era bilíngüe. Esse fato tem feito sociolinguistas constatarem que o multilingüismo pode ser considerado como norma, em vez de exceção, como nos aponta Mackey (1976):

O Bilingüismo, longe de ser um fenômeno excepcional, reservado aos países bilíngües, abrange de fato a maioria da população do globo terrestre. Na realidade, há menos bilíngües dentro dos países bilíngües que dentro dos contraditos monolíngües (1976, p.13)

Segundo dados disponíveis no Ethnologue (2006) existem atualmente em torno de 6.700 línguas faladas em 200 países, o que representaria 33 línguas, aproximadamente, por cada país. Diante disso, torna-se evidente que “o mundo é plurilíngüe em cada um de seus pontos e que as comunidades lingüísticas se costeiam, se superpõem continuamente”. Outro ponto apresentado pelo lingüista é que o lugar desses contatos pode ser o indivíduo (bilíngüe ou em situação de aquisição) ou a comunidade.

Além dessa proporção desigual entre línguas e estados nacionais, outros fatores também se relacionam a essa pluralidade lingüística como a migração, abertura de fronteiras, meios de locomoção mais rápidos, ensino de outros idiomas nos estabelecimentos de ensino e a disseminação de novas técnicas de informação e comunicação, todos esses fatores tornaram mais fácil a comunicação entre os povos.

Ainda que o multilingüismo e conseqüentemente o contato entre indivíduos e grupos sejam a princípio o mito da construção da torre de Babel devido às complexas questões que se relacionam a terminologia, a pesquisa em línguas em contato vem sendo privilegiada no meio acadêmico seja na sociolingüística como também em lingüística aplicada devido à interdisciplinaridade, intrínseca a área.

Um grande nome da história das línguas em contato, no século XX, foi Weinreich que, ao tratar a questão da mistura de línguas, nomeou o fenômeno de Línguas em

Contato. Para ele, o processo consiste na transformação de algumas regras das línguas por meio do conhecimento que o falante tem de mais de uma língua. A definição deste fenômeno seria, então, a reorganização das regras pela introdução de elementos estrangeiros à língua dentro de sua estrutura mais profunda. Ainda segundo o lingüista, quanto maior a diferença entre as línguas, maior a possibilidade de interferência.

Um ponto importante a destacar é que Weinreich (1953) considerava que as línguas estavam em contato quando eram utilizadas alternadamente pela mesma pessoa, isto é, concebia o contato apenas pela perspectiva do falante bilíngüe. Entretanto, além dessas relações interlingüísticas, podemos afirmar que o contato entre duas ou mais comunidades e duas ou mais línguas podem levar a uma grande variedade de resultados, tanto do ponto de vista lingüístico e do indivíduo quanto do ponto de vista sociolingüístico e da sociedade.

Nesse sentido, Couto (2000) aponta que a pesquisa em multilinguismo pode ser abordada a partir de duas perspectivas, uma sincrônica e outra diacrônica. Na abordagem sincrônica, estuda-se o multilinguismo sob o ponto de vista de línguas que se encontram em contato em um determinado território, como por exemplo, as línguas em contato em zonas de fronteira. Por outro lado, na abordagem diacrônica, estuda-se o multilinguismo como contato de línguas. Nesta abordagem leva-se em conta não apenas o processo de contato entre duas ou mais línguas, mas também o resultado desse contato. Acordando com Couto, é de uma perspectiva sincrônica em multilinguismo que embasamos esse trabalho sobre a situação lingüística na fronteira Brasil/Guiana Francesa.

Desde a parte sul, percorrendo o lado oeste até o norte brasileiro, as fronteiras brasileiras são caracterizadas pela relação entre as línguas nacionais dominantes, língua portuguesa, língua espanhola e a língua francesa que convivem com outras línguas como as indígenas e até mesmo com línguas derivadas da misturas dessas línguas como, por exemplo, o portunhol e o crioulo francês. Nesse sentido, línguas em contato levam inevitavelmente ao bilingüismo ou ao multilinguismo, fenômenos complexos que resultam da coexistência das línguas. Este pode ser individual ou social.

O contato lingüístico entre o português e o francês em Oiapoque/ Saint-Georges respectivamente é decorrente de lutas de domínio de territórios e conflitos militares conforme veremos no capítulo 3. Entretanto, as peculiaridades econômicas da região francófona explicam o fato de haver um maior domínio e interesse do francês pelos brasileiros do que o português pelos franceses.

Desse modo, a conceituação de bilingüismo que utilizaremos é a de Mackey (1968, p.26) por propor um enfoque mais neutro ao enfatizar que o conceito de bilingüismo é inteiramente relativo, e que, portanto, é impossível determinar o exato momento em que um falante de uma segunda língua torna-se bilíngüe. Para ele “o bilingüismo varia segundo o grau com o qual a pessoa bilíngüe está sendo medida, dentro de cada uma das línguas consideradas, de compreender, de ler, de falar e de escrever”. Além disso, alguns fatores influenciam o nível de bilingüismo, tais como: grau no domínio do código, funções pragmáticas (usos que o falante faz da língua, condições nas quais o falante emprega a língua), facilidade com que um indivíduo alterna de uma língua para outra (alternância em função do assunto que se fala, da pessoa a quem se dirige e da pressão social a que o falante está sujeito).

Hamers e Blanc (1989) definem essa relatividade e dinamismo encontrado no conceito de Mackey propondo a diferença entre bilingüismo e bilingualidade. O bilingüismo como um fenômeno societal e a bilingualidade como um fenômeno individual e dinâmico.

Savedra em (1994) também adota o par conceitual e define bilingüismo como a situação em que duas línguas coexistem num determinado espaço social e bilingualidade como os diferentes estágios de bilingüismo pelos quais os falantes passam no decorrer da vida. Em 2009, a autora apresenta uma revisão destes conceitos onde defende que:

“A condição de bilíngüe se modifica na trajetória de vida dos indivíduos e assume diferentes contornos em relação ao domínio e à variação de uso de ambas as línguas(...) A bilingualidade é definida como os diferentes estágios distintos de bilingüismo, pelos quais os indivíduos, portadores da condição bilíngüe, passam na sua trajetória de vida. Os estágios são vistos como processos situacionalmente fluídos e definem, de forma dinâmica, a bicompetência lingüística, comunicativa e cultural nas diferentes épocas e situações de vida.” (Savedra, 2009)

Para determinar o estágio de bilingualidade, Savedra, considera o contexto e a idade no momento da aquisição das línguas, bem como o domínio funcional destas por ambiente comunicativo e propõem a seguinte tipologia das diferentes situações de bilingüismo como apresentamos abaixo.

### **Bilinguismo do tipo Lab:**

Resulta da aquisição simultânea de duas línguas (La e Lb), sendo assim, ambas consideradas L1.

### **Bilingüismo do tipo La + Lb:**

Resulta da aquisição de uma segunda língua (Lb) posteriormente a primeira língua (La); porém, antes desta ter sido maturacionada.

### **Bilingüismo do Tipo LM e LE:**

Resulta do aprendizado de uma língua (Lb, L2 ou LE) após a primeira língua (L1, La) ter sido maturacionada. Neste caso, Lb, L2 ou LE está subordinada à L1 ou La.

É importante destacar nos trabalhos destes autores que os termos aquisição e aprendizado se referem respectivamente à internalização das regras gramaticais e de uso de forma natural, ou seja, sem a necessidade de instrução formal, e a internalização das regras por meio de processo de ensino/aprendizagem, isto é a partir de instrução formal.

Ambos afirmam que a identificação do estágio de bilingüidade também está relacionada ao domínio lingüístico das línguas nos seguintes ambientes comunicativos: familiar, social, escolar e profissional. Os <sup>5</sup>autores apontam que nesses contextos, o uso funcional dos idiomas nas situações comunicativas é modificado em função de fatores sociais e comportamentais.

Além disso, a partir da trajetória de vida dos indivíduos bilíngües, pode ser identificado o *status* lingüístico e, com isso, perceber se ambas as línguas são utilizadas paralela e constantemente. Outra identificação a partir do *status* é se o uso de uma ou de outra língua foi abandonado ou reduzido em prol de outras razões. Diante disso, a classificação em relação à trajetória do indivíduo se configura da seguinte forma: **Línguas utilizadas paralela e constantemente [ + dominante] ; Línguas abandonadas ou reduzidas [ + dominante] e a outra [- dominante]**

---

<sup>5</sup> Cf. Savedra (1994, 2009)

A faixa etária, a maturidade lingüística de L1, o status de L2, o domínio social e lingüístico de ambas as línguas, a motivação para a aprendizagem, a utilização de L2 e o grau de domínio lingüístico (+- dominante), são elementos extremamente relevantes na utilização do conceito de bilingüidade.

Diante desse referencial teórico, consideraremos nesta pesquisa o contexto de aquisição/aprendizado, ou seja, a região multilíngüe do Oiapoque e o domínio funcional de uso lingüístico dos alunos analisados na investigação. É importante destacar que nossa pesquisa não possibilitou investigar a trajetória de vida dos sujeitos, entretanto acreditamos que por coexistirem diversas línguas no município cada uma destas são utilizadas em determinados ambientes comunicativos.

## **2.2 Política e Planificação Lingüística**

A idéia de que o homem seria capaz de aprimorar as línguas existentes ou, até mesmo, criar uma língua que atendesse as necessidades do seu tempo não é recente na história da humanidade, pois “sempre houve indivíduos tentando legislar e ditar o uso correto ou intervir na forma de uma língua” (Calvet, 2007, p11.)

Segundo Hamel (1993), as primeiras expressões de política lingüística existem desde que os seres humanos se organizaram em sociedades e estenderam suas relações de contato, intercâmbio e dominação junto a outras sociedades cultural e linguisticamente diferentes. Na maioria dessas relações, as línguas eram a principal forma de organizar a dominação e hegemonia de um povo sobre o outro assim como nos processos de resistência e libertação.

Calvet (2007, p.12) afirma que, da mesma forma, hoje, o poder público privilegia uma língua em detrimento de outra, escolhendo governar o Estado numa língua ou até mesmo impor à maioria a língua de uma minoria. Para ele, essa escolha lingüística está intimamente relacionada à noção de poder e o poder existente nestas possuem maior ou menor grau de status em relação a outras línguas que coexistem em uma terminada comunidade lingüística.

Em ressonância com as idéias desse autor, Fiorin (2000, p.223) afirma que não são as necessidades reais de comunicação que pesam na definição da escolha de uma

língua, mas considerações políticas, sociais, econômicas ou religiosas. Ainda segundo o autor, a identificação de um problema lingüístico em uma comunidade, “não é de natureza lingüística, mas de ordem política, econômica e cultural”.

É com base nesse caráter eminentemente político da língua que a sociolingüística vai desenvolver o conceito de política lingüística e planificação lingüística. Ambos os conceitos surgiram na metade do século XX e está associado ao plurilinguismo e sua gestão.

Historicamente o termo planificação lingüística foi criado por Einar Haugen (1959) para referir-se a elaboração de uma ortografia normativa, uma gramática e um dicionário para guiar o uso escrito e oral na Noruega. Haugen pretendia nesse trabalho mostrar a intervenção normativa do Estado para construir a identidade nacional do país depois de séculos de dominação dinamarquesa

É, contudo, na conferência de 1964, na UCLA, evento que marca o surgimento da sociolingüística, que o termo ganha força com a apresentação de Haugen sobre o tema. Dessa forma, podemos dizer que esse evento promulga o surgimento da sociolingüística enquanto ciência e a planificação lingüística como um dos diversos campos de estudo existentes na pesquisa sociolingüística.

Analisando a trajetória desse conceito, é importante destacar que o florescimento desse campo conceitual se relaciona sobremaneira as questões políticas da época como a descolonização dos diversos países da África e da Ásia que iniciaram suas independências definindo o status das línguas oficiais e nacionais (Hamel apud Calvet:1994). Entretanto, essa situação não significa que estudos sobre planejamento lingüístico não foram estudados em outros países sejam na Europa ou nas Américas.

Na década de 70, muitos são os pesquisadores que definem e discutem o planejamento lingüístico como em Ferguson (1959) e Fishman (1974, 1977) e. A partir da análise desses textos, é possível acompanhar os progressos desse novo campo de estudo da sociolingüística além de uma alternância entre uma abordagem geral e estudos de casos.

Kloss, em 1969, desenvolve o conceito de planejamento lingüístico estabelecendo uma distinção básica entre o planejamento *do corpus* e o planejamento *do status* de uma língua. Essa distinção é utilizada pela maioria dos pesquisadores atuais ao tratarem de política lingüística.

O planejamento de *Corpus* se refere às intervenções na forma da língua como na criação de uma escrita, elaboração de alfabetos, ampliação ou criação de vocabulários, padronização...

O Planejamento de *Status*, por outro lado, se refere às intervenções nas funções da língua, seu *status* social e sua relação com outras línguas. É importante destacar que essa distinção ampliou consideravelmente o campo da política lingüística

Concordando com essa distinção, Haugen (1983) inclui em seu modelo a distinção elaborada por Kloss e passa a trabalhar com a noção de *corpus* e *status*. Segundo o pesquisador, o processo começa com a planificação do status no nível da sociedade e da forma, isto é se identifica primeiro o problema, ou seja, toma - se uma decisão política governamental ao selecionar uma língua para um propósito específico. Num segundo momento, essa língua seria padronizada nos níveis gráfico, sintático e lexical. Uma vez resolvidos os problemas formais, passa-se aos problemas funcionais como difusão da forma estabelecida, correção e avaliação. Finalmente essa implementação exige que a língua seja “modernizada”, ou seja, que sejam criados o vocabulário e a estilística necessária às novas funções que ela irá preencher.

Analisando o desenvolvimento dos termos desde o seu surgimento, podemos, dessa forma, apontar dois aspectos relevantes em relação à política e ao planejamento lingüístico. O primeiro se refere ao aspecto estatal, pois somente o estado tem o poder e meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas. Em outras palavras, é o Estado que faz o papel de decisor, que confia a especialistas a tarefa de codificar e que depois operacionaliza sua escolha, ou seja, a mudança feita passa a se utilizada em diferentes do aparelho do Estado: ensino, meios de comunicação, etc. O segundo aspecto refere-se à subordinação de um termo ao outro, isto é, em alguns estudos e definições, a política lingüística implica necessariamente o planejamento. Assim, para Fishman (1970) planejamento lingüístico é a aplicação da política lingüística.

Nos estudos atuais sobre política lingüística, encontramos a definição de Calvet utilizada pela maioria dos pesquisadores. Para ele, política lingüística é “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social” enquanto que planificação lingüística é a “implementação prática de uma política lingüística, em suma, a passagem ao ato”. (2002, p.145).

Ainda segundo o autor, a política lingüística é inseparável de sua aplicação, a planificação lingüística, e prossegue afirmando que “não importa que grupo possa

elaborar uma política lingüística só o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio da planificação, de pôr em prática suas escolhas políticas” (Calvet, 2002, p. 146).

Ao discutir a questão da integração científica e cultural no MERCOSUL, Savedra, também apresenta a distinção entre política e planificação lingüística:

Política lingüística é definida como um conjunto de medidas e de projetos, ou de estratégias determinadas, que tem por objetivo regular sobre o status ou a forma de uma ou mais línguas. Planificação lingüística é a política posta em prática. Na verdade, a política lingüística imposta a uma determinada sociedade contextualiza-se como o ambiente jurídico e, a planificação lingüística, como o conjunto de ações que objetivam definir e assegurar um certo status a uma ou mais línguas de uma determinada sociedade. (2003, p.44)

Fiorin afirma que a política lingüística é uma “mudança deliberada, ou melhor, uma escolha explícita entre alternativas”. Além disso, aponta que essa escolha existe em todos os níveis de uso da língua, mas “é evidente que nem todos os níveis podem ser objeto da planificação lingüística” (2000, p.222).

Independente do aspecto de subordinação encontrada em cada definição, grande parte dos pesquisadores concorda que a planificação lingüística é um conjunto de ações que “têm em comum o fato de ser premeditadas e visar a fins particulares concernentes ao uso da língua numa comunidade” (Baylon, 1996, p.177). Ainda segundo esse autor, planificação lingüística é um esforço explícito e sistemático, que deve contar com apoio institucional para chegar a uma realização concreta.

Pereira (2006, p.40) aponta que a planificação pode ter um caráter normativo, ou ainda, agir sobre o funcionamento sócio-cultural de uma determinada língua em relação à(s) outra(s) em uma mesma comunidade, bem como agir considerando a forma e o status da(s) língua(s).

Cooper (1997) afirma que a língua é uma instituição fundamental na sociedade, pois é a base de outras instituições. Dessa forma, planejar a língua significa planejar a sociedade, pois arraigados a língua encontram-se fatores de instâncias políticas, ideológicas e econômicas.

Desse modo, salientamos para a responsabilidade dos sociolinguistas cujo papel é analisar o quadro ideológico das políticas lingüísticas, pois devido ao caráter estatal presente nesse conceito, toda prática lingüística deve-se sustentar-se em bases justas e objetivas de divisão, de solidariedade e de valorização do contexto histórico no qual ela será aplicada (Martel apud Pereira, 2006).

Segundo Savedra (2003, p.40), há, basicamente, dois espaços que passaram a funcionar como fórum de debates sobre política Lingüística no Brasil: Associação Brasileira de Lingüística (ABRALIN) e a Associação de Lingüística Aplicada do Brasil (ALAB). Além destas associações, a autora destaca o IPOL (Instituto de Investigação em Política Lingüística, uma sociedade civil de direito privado, que tem como objetivo principal realizar projetos de interesse político – lingüístico em sentido amplo como veremos no tópico seguinte. No âmbito dos debates promovidos por estas associações e pelo IPOL, fica claro que o nosso país resente de uma efetiva política lingüística principalmente no que diz respeito ao ensino de línguas.

### **2.3 Política Lingüística e Ensino de línguas**

Como vimos na sessão anterior, com uma política lingüística bem definida, o governo determina entre outras coisas, quais são as línguas (ou língua) oficiais do país, que língua deve ser ensinada na escola, em que língua (s) se redigirão os documentos oficiais. Nesse sentido, podemos dizer que a política lingüística é o campo em que a lingüística e a legislação se encontram.

Nessa direção, Hamel (2003, p.66), afirma que é função da lingüística, após analisar o funcionamento das línguas em contextos multilíngües, “identificar necessidades específicas das minorias etnolinguísticas e apontar, sempre que se apresentarem, deficiências e efeitos “perversos” das políticas e legislação da linguagem”. Para ele, esse trabalho se mostra extremamente relevante “já que nem as ciências jurídicas nem a antropologia têm ferramentas necessárias para realizar estas tarefas, o que levou, em muitos casos, a regulamentações inapropriadas.”

Desde o século XVI, no início da colonização, coexistem no Brasil diversos contextos lingüísticos. Além do contato lingüístico entre as línguas autóctones e alóctones com a língua portuguesa, coexistem ainda no território brasileiro os contatos lingüísticos que ocorrem nas fronteiras do país e os contextos de variedades desprestigiadas do português. Savedra (2003, p.41) explicita que coexistem no Brasil 180 línguas indígenas (autóctones), além de cerca de outras 30 línguas de imigrantes (línguas alóctones) provenientes de vários continentes.

Thomas (2005), em seu estudo, destaca que embora não tenha sido implementada uma política lingüística que abarque toda a complexidade do país, ações de política lingüística ocorrem no Brasil desde sua colonização. Entretanto essas ações políticas lingüísticas não foram suficientes para desconstruir a idéia tão comumente perpassada de “uma pátria, uma língua”.

Para Bauman, a construção da idéia de nação se desenvolve a partir do princípio, “um Estado, uma Nação” e, conseqüentemente, a negação da diversidade étnica dos súditos. Desse modo, ficou estabelecido que dentro da fronteira dessa nação, só havia lugar para uma língua, uma cultura, uma memória histórica e um sentimento patriótico (2003, p.155).

Esse apagamento das minorias lingüísticas é uma questão naturalizada e se relaciona sobremaneira ao fato de que esses grupos lingüísticos, na maior parte do mundo, são os grupos mais pobres do país. Além disso, a ausência de uma política lingüística de ensino de línguas para esses grupos está relacionada também ao poder econômico.

Soares (1994, p.23) nos aponta que a problemática do ensino de línguas estrangeiras no Brasil está diretamente relacionada à realidade social e à estrutura político-econômica da sociedade brasileira que “encerra relações assimétricas entre os opressores e oprimidos, que por sua vez, estão refletidas no contexto escolar”.

Segundo Bohn (2005, p.45), a formulação de políticas de ensino de línguas no Brasil é uma tarefa complexa que tem sido explicitada em vários documentos e textos tais como os elaborados em encontros sobre políticas Lingüísticas. O documento produzido pelo I Encontro Nacional de Políticas Lingüísticas e de Ensino de Línguas (ENPLE) realizado em 1996 pela ALAB em Florianópolis é de suma importância para a história do ensino de línguas do país assim como o documento produzido no II ENPLE em 2000, na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul. É importante destacar que muitos dos tópicos abordados e discutidos no II ENPLE foram retomados do I ENPLE em 1996.

A carta de Florianópolis elaborada no I ENPLE traz um conjunto de premissas e propostas que podem orientar as ações políticas de pessoas, instituições e associações envolvidas no ensino, aprendizagem e na elaboração de políticas lingüísticas. A primeira afirmação do documento enfatiza que *todo brasileiro tem direito à plena cidadania, a qual, no mundo globalizado e poliglota de hoje, inclui a aprendizagem de línguas estrangeiras*, propondo entre outros itens que *seja elaborado um plano*

*emergencial de ação para garantir ao aluno o acesso ao estudo de línguas estrangeiras, proporcionado através de um ensino eficiente.*

Um ponto importante a considerar é que um mês depois desse encontro, em dezembro de 1996, é aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996 e promulgada no dia 20 de dezembro do mesmo ano a nova LDB, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro. A LDB estabelece normas para todo o sistema educacional brasileiro, fixando diretrizes e bases da educação nacional desde a educação infantil até a superior. Esta foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996.

A carta de Pelotas elaborada no II ENPLE na UCPEL, em Pelotas, Rio Grande do Sul, retoma, como dito, vários tópicos abordados pelos participantes do I Encontro Nacional, apresenta uma nova expressão e faz acréscimos importantes os quais vem expresso nesse documento síntese. Dentre tantas premissas e propostas destacamos aqui o direito de todo cidadão brasileiro de ser preparado para o mundo multicultural e plurilíngüe por meio da aprendizagem de línguas estrangeiras. E das propostas que sejam elaborados planos de ação para garantir ao aluno o acesso ao estudo de línguas estrangeiras, proporcionado através de um ensino de qualidade

Em relação à língua estrangeira, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) torna o ensino obrigatório a partir do sexto ano do ensino fundamental, antiga quinta série. O Art. 26, § 5º dispõe que:

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

Quanto ao ensino médio, o art. 36, inciso III estabelece que:

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

Como exposto, a LDB não define quais línguas serão ensinadas e o número de horas a serem dedicados a disciplina, ficando essas escolhas a cargo do interesse político de cada estabelecimento de ensino. Essas lacunas demonstram que o ensino de línguas no país ainda não é tema relevante na construção de um projeto pedagógico eficaz no sistema educacional brasileiro.

De igual modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs) para o ensino fundamental publicados pelo MEC, em 1998, não privilegia o multilinguismo, ao contrário, apresenta algumas inúmeras ambigüidades no ensino de LE. Na apresentação do documento está declarado que:

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social.

Entretanto, no parágrafo seguinte, privilegia-se dentre as quatro habilidades o ensino da leitura no ensino de LE do país com a alegação de que apenas uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como meio de comunicação oral:

No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos de fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno. Desse modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério da relevância social para a aprendizagem.

Como esperávamos, o multilinguismo da fronteira Brasil/Guiana Francesa também não é reconhecida no documento. Os contextos minoritários do país são citados, mas em relação às fronteiras nacionais somente o contato entre o português e o espanhol é considerado.

Para a discussão do nosso trabalho, é importante analisarmos que o PCN de língua estrangeira prioriza o ensino da leitura justificando que uma pequena parcela da população faz uso da habilidade oral na vida cotidiana e cita os contextos que isso ocorre. Ora, para os contextos de fronteira e os demais citados não se pode preconizar uma dentre as habilidades, pois os indivíduos desses espaços utilizam em maior proporção a habilidade oral seja na compreensão seja na produção assim como a leitura e a escrita em menor proporção. Afinal, nesses contextos as línguas entram em contato a partir das atividades diárias, ou seja, é uma necessidade social imediata que não viabiliza a escolha dessa ou aquela habilidade. Sobre isso, Bohn afirma que:

Uma política de ensino de línguas, especialmente para um país como o Brasil, onde as necessidades de uso, as competências para ensinar e os recursos para aprender são tão diversificados, não está tanto relacionado sobre as discussões do que deve ser priorizado no ensino: leitura, compreensão oral, produção oral ou produção escrita, mas sim, como estas diferentes habilidades se entrelaçam, quais os pontos de encontro dessas diferentes competências. (2005, p.56)

Não o bastante, o documento ainda inviabiliza o aprendizado de mais de uma língua desconsiderando, claro, o mundo globalizado no qual os alunos estão inseridos:

Outro pressuposto básico para a aprendizagem de uma língua estrangeira é a necessidade de garantir a continuidade e a sustentabilidade de seu ensino. Não há como propiciar avanços na aprendizagem de uma língua, propondo ao aluno a aprendizagem de espanhol na quinta série, de francês na sexta e na sétima, e de inglês na oitava série.

Em relação ao critério de ensino dessa única língua estrangeira, o documento distingue três fatores para essa inclusão:

1. Fatores históricos
2. Fatores relativos às comunidades locais
3. Fatores relativos à tradição

Os fatores históricos estão relacionados ao papel que uma língua específica representa em certos momentos da história da humanidade, fazendo com que sua aprendizagem adquira maior relevância. Essa relevância é frequentemente determinada pelo papel hegemônico dessa língua nas trocas internacionais, gerando implicações para as trocas interacionais nos campos da cultura, da educação, da ciência, do trabalho. As línguas que encaixam-se nesse perfil são citadas no documento como sendo a língua inglesa e espanhola. A primeira devido ao poder e influência econômica da sociedade americana e a segunda devido as nações que integram o Mercosul .

Os fatores relativos às comunidades locais para a inclusão de uma LE pode estar relacionado à convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas. Nesse critério, justifica-se o ensino do português como segunda língua.

No último fator, relativo à tradição, o documento aponta para o papel que determinadas línguas estrangeiras tradicionalmente desempenham nas relações culturais entre os países pode ser um fator a ser considerado, citando o francês como exemplo.

Diante do que foi exposto sobre os fatores para a inclusão de uma língua estrangeira nos estabelecimentos de ensino do país, fica claro que o ensino do inglês e do espanhol não pode ser estabelecido para todo território, pois não se pode unificar o ensino de uma língua estrangeira sem levar em consideração as diversidades regionais tais como as características sociais, culturais, econômicas e históricas da região onde se dará o aprendizado. A oferta da língua francesa na fronteira norte tão pouco se relaciona a tradição cultural entre o Brasil e a França, ao contrário, a relação sempre foi de disputa territorial por essa faixa fronteiriça. Desse modo, nenhum dos fatores oferecido pelo PCN se adequa a região de fronteira estudada neste trabalho, abrindo brechas para, como discutimos acima, para os interesses políticos lingüísticos da instituição de ensino.

Pereira (2005, p.56) aponta que é de suma importância que as propostas para o estabelecimento de parâmetros curriculares e planejamento lingüístico sejam discutidas por especialistas (lingüistas, sociolinguistas, lingüistas aplicados entre outros profissionais) com o objetivo de atender não somente a pluralidade lingüística do Brasil como também a pluralidade social das diferentes regiões.

A atual constituição brasileira já reconhece nos artigos 215 e 216 essa pluralidade cultural e lingüística. Entretanto, uma política lingüística nacional que contemple toda essa diversidade lingüística e cultural ainda não foi efetivada no sistema educacional brasileiro como temos observado. Neste ponto do trabalho, começamos a discorrer sobre as ações de política de ensino de línguas estabelecidas no país para as minorias lingüísticas.

No Brasil assim como na América Latina, a educação bilíngüe indígena é uma estratégia estabelecida para reduzir a exclusão educativa das crianças indígenas, que ainda têm os piores índices educativos. Desde a constituição de 1988, tem sido assegurado aos povos indígenas o direito de utilizar-se de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. A Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional menciona explicitamente a educação escolar indígenas nos artigos 32, 78 e 79.

No artigo 32 fica estabelecido que o ensino fundamental será ministrado e português, mas assegurando às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas no processo de aprendizagem. No artigo 78 fica estabelecido que o oferecimento de uma educação bilíngüe e intercultural é dever do Estado. Essa educação bilíngüe e intercultural tem como finalidade fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, proporcionando, desse modo, a recuperação de suas memórias históricas e a reafirmação de suas identidades,

oportunizando, também, o acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional. No subsequente, 79, fica determinado que é necessária a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa que contenha a participação das comunidades indígenas em sua formulação e que tenham como objetivo desenvolver currículos específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades. A LDB também prevê a formação de pessoal especializado para atuação nessa área e a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados.

Segundo Thomaz (2005), no que diz respeito à educação escolar, as populações indígenas têm o seu direito assegurado seja na constituição de 1988 seja nas legislações subsequentes o direito de utilizarem suas próprias línguas. Nessas ações temos que destacar os trabalhos divulgados por grupos de pesquisa nas universidades, o trabalho de indigenistas e das organizações não governamentais. Entretanto, mesmo diante dessas intervenções, o status das línguas autóctones continua inalterado, pois as políticas estabelecidas para as populações indígenas não são mais proibitivas, mas tampouco são inclusivas.

Destacamos, porém, que uma política lingüística de caráter mais inclusivo já foi estabelecida na região de São Gabriel da Cachoeira no estado do Amazonas com a aprovação da Lei 145/2002 proposta pelo vereador indígena Carnico Baniwade. Essa lei co-oficializa as línguas indígenas Nheegatu, Tukano e Baniwa no alto Rio Negro. Esta co-oficialização entra para história do país por ter sido a primeira vez em que se planifica uma política lingüística no Brasil no que se refere à promoção de uma língua que não a língua portuguesa. Na aprovação dessa lei, é de suma importância destacar a importância do <sup>6</sup>IPOl, a primeira ONG em política lingüística do país.

Em relação ao contexto das línguas de imigrantes, com exceção de duas intervenções lingüísticas uma em Santa Catarina e outra no Espírito Santo, poucos avanços têm sido percebidos frente à diversidade de línguas alóctones do país. Podemos perceber essa diversidade a partir dos dados apontados por Ribeiro:

[...] entre 1836 e 1968 chegaram ao Brasil cerca de 5 a 7 milhões de imigrantes, que se instalaram na região sul e sudeste do país principalmente em Zonas rurais. A onda de imigração aumentou principalmente com o programa de incentivo do governo brasileiro através da venda de terras para a agricultura. Dessas ondas imigratórias, temos hoje os descendentes de

---

<sup>6</sup> O Instituto de Investigação e desenvolvimento em Política lingüística é uma sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos, de caráter cultural e educacional, fundada em 1999, com sede em Florianópolis, Santa Catarina, e constituída por profissionais de diversas áreas do conhecimento para realizar projetos de interesse político-linguístico.

imigrantes europeus e asiáticos (italianos, alemães, ucranianos, poloneses, holandeses, espanhóis, austríacos, russos, japoneses e chineses). (1985, p. 241)

A primeira intervenção, em Santa Catarina, no município de Blumenau, foi criado um conselho municipal da língua alemã através da lei complementar número 487. A lei estabelece 10 artigos como forma de preservar e promover a língua alemã. No primeiro artigo fica claro o objetivo desse conselho:

Art. 1º. Fica criado o Conselho Municipal do Ensino da Língua Alemã de Blumenau, vinculado ao Gabinete do Prefeito, de caráter consultivo, com o objetivo de gerir uma política do ensino bilíngüe português/alemão no Município.

Nos demais artigos, estão estabelecidos as competências do conselho e números de representantes.

A segunda intervenção, no Espírito Santo, em Pancas, foi promulgada, em 27 de julho de 2007, a lei municipal número Nº 987/2007 que estabelece, em três artigos, a co-oficialização da língua <sup>7</sup>pomerana e a inclusão da disciplina de estudo da língua no currículo escolar, nas escolas da rede municipal localizadas nas regiões em que predominam a população descendente do município:

**Art. 1º.** A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.

**Parágrafo Único** – Fica instituído o pomerano como língua co-oficial no Município de Pancas-ES.

**Art. 2º.** O *status* de língua co-oficial estabelecido por esta lei, obriga o Poder Público Municipal, incentivar e apoiar o aprendizado e o uso da língua nas escolas localizadas nas Comunidades constituídas predominantemente por descendentes de pomeranos.

§ 1º. Fica introduzida a disciplina de *Língua Pomerana* no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, nas escolas localizadas nas Regiões do Município em que predominam a população descendente de pomeranos, 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 pomerana nas escolas de Ensino Fundamental e Médio que integram a Rede Estadual de Ensino, que se localizam nas Regiões do Município de Pancas-ES habitadas por descendentes de pomeranos, é facultativo e poderá ser realizado através de convênio com o Município de Pancas.

**Art. 3º.** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, produzindo seus efeitos a partir do início das atividades letivas do ano de 2008.

---

<sup>7</sup> O pomerano é um dialeto alemão que se define como uma variedade do Plattdeutsch. Interessante notar que este dialeto sobrevive unicamente no Brasil, uma vez que na Alemanha, com o fim da Pomerânia (Pommernland), que hoje tem seu território dividido entre Alemanha e Polônia, não se tem mais notícias dele. Mas, se falam o dialeto aqui no Brasil (no Espírito Santo, Pomerode, Harmonia), os pomeranos não o escrevem, pois não existe uma grafia do dialeto. Atualmente já há algumas tentativas de estabelecer uma escrita do Pomerano.

Altenhofen (2004) nos lembra que a ausência de políticas lingüísticas para os contextos em que são faladas as línguas de imigrantes se relaciona sobremaneira, como discutimos acima, a imagem do Brasil como um enorme país “monolíngüe” dominado pelo português em todo território. Esse mito contribui em maior ou menor grau, para ofuscar a presença de populações e áreas bilíngües oriundas da imigração.

No que se refere às intervenções lingüísticas para o ensino de línguas em contextos <sup>8</sup>bi/multilíngües de fronteira, contexto que embasa a discussão desse estudo, algumas intervenções já foram identificadas, porém se relacionam ao bloco econômico do Mercosul como veremos no tópico seguinte. É importante destacar que essas escolhas feitas de maneira eficaz pelo poder público contribuem sobremaneira para ratificar a identidade lingüística dos indivíduos.

Entretanto nada consta nem na LDB e nem no PCN de língua estrangeira sobre as peculiaridades desses contextos fronteiriços. O que temos são dois artigos de lei que versam sobre o ensino de língua estrangeira, o artigo 26 e o 36. Diante disso, fica claro que esses artigos não são suficientes para estabelecer o ensino de língua estrangeira nas 27 cidades-gêmeas do Brasil.

Isto posto, salientamos que no contexto multilíngüe desse estudo, o município de Oiapoque, a política lingüística já foi estabelecida, isto é, um problema lingüístico já foi detectado no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira como veremos no capítulo 3 desse estudo. Os habitantes dessa região têm consciência de que na cidade coexistem diversas línguas entre elas as línguas nacionais de ambos os países, o português brasileiro e o francês da Guiana Francesa, as línguas indígenas e o crioulo de base francesa. Além disso, os habitantes têm consciência também sobre a relevância da formalização do francês, dentre as línguas que lá coexistem a de maior status nos estabelecimentos de ensino. Por isso, desde 2000, a direção da Escola Estadual Joaquim Nabuco oferece o ensino da língua francesa como língua estrangeira. Sendo assim, cabe ao Estado, a partir dessa constatação, estabelecer a planificação lingüística dessa região de forma eficaz, criando condições para um melhor ensino de línguas nessa região e não limitá-lo a uma dentre as demais habilidades como sugere o PCN.

---

<sup>8</sup> Utilizo a distinção de Cavalcanti (1999), pois os contextos de minorias lingüísticas podem ser bi/multilíngües, ou seja, podem ou não apresentar casos de educação bilíngüe propriamente dita.

### 2.3.1 **As Escolas Bilíngües de Fronteira: Das intervenções político - lingüísticas do Mercosul à fronteira norte do Brasil**

Como discutido no início do capítulo, a política lingüística de um país está sobremaneira relacionada a interesses políticos, econômicos e sociais. Deste modo, na maioria das vezes, políticas lingüísticas e políticas educacionais interagem com os interesses do Estado e podem ser formuladas e postas em prática em contextos de grande complexidade social, econômica e política.

Diante disso, selecionamos apresentar as intervenções político – lingüísticas estabelecidas no país a partir dos acordos feitos pelos países membros e associados do bloco econômico, Mercado das Nações do Cone sul. É importante destacar que apesar da proximidade geográfica com países de fala espanhola, o Brasil se mantinha impermeável à penetração do espanhol até a formação desse bloco, fato que demonstra sobremaneira a forte relação entre política lingüística e interesses do poder público.

O Mercosul foi criado, em 26 de março, de 1991, com a assinatura do Tratado de Assunção no Paraguai. Além dos países membros (Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela), o bloco também é composto por países associados (Chile, Equador, Colômbia, Peru e Bolívia) que embora já tenham assinado alguns tratados de cooperação ainda não participam efetivamente do bloco.

Com exceção do português do Brasil e do Guarani no Paraguai, os demais países têm como língua oficial o espanhol. É importante destacar que o Guarani é língua oficial juntamente com o espanhol desde 1992. Mesmo diante dessa oficialidade lingüística, os países membros e associados definem, no artigo 17 do protocolo de adesão, o português e o espanhol como línguas oficiais desse bloco econômico no mesmo ano de sua criação. Além disso, elaboram o protocolo de intenções em que fica declarado o interesse em difundir o ensino do português e do espanhol através dos sistemas educacionais dos países que compõem o bloco.

Com base no protocolo de intenções, é criado, em 1997, o grupo de trabalho sobre Políticas lingüísticas do Mercosul Educativo. Esse grupo tem como objetivo discutir e elaborar propostas de políticas de língua para a região. Entre 1997 e 2001 muitas propostas interessantes são elaboradas. Abaixo algumas delas:

- Diagnóstico da situação do ensino de línguas dos países membros;
- Realização de censos lingüísticos;
- Implementação de uma educação plurilíngüe que contemple, além das variedades lingüísticas dos dois idiomas oficiais, as diferentes línguas autóctones e alóctones usadas nas diferentes regiões do Mercosul.
- Formação e aperfeiçoamento dos professores de línguas
- Implementação do certificado de proficiência em português e em espanhol como línguas estrangeiras.
- Criação de um banco de dados, o *Mercolíngua*, para subsidiar a formulação de políticas lingüísticas de abrangência regional e disponibilizá-los para políticos, pesquisadores e docentes.

Na última reunião do grupo, em 2001, em Assunção, fica constatado que não houve avanços significativos na implementação dessas propostas, mas fica claro nas discussões que a educação “é um espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração, valorizando a diversidade e a importância dos códigos culturais e lingüísticos”. Entretanto, para a discussão do nosso trabalho é importante destacar as propostas político – lingüísticas, debatidas por esse grupo, que poderiam ser implementadas em qualquer região de fronteira do país.

Em 2002, no entanto, o GTPL é substituído pela comissão de <sup>9</sup>acreditação de professores e, como resultado dos esforços do GTPL, ações de política de línguas são introduzidas no Mercosul como o projeto de escolas bilíngües envolvendo escolas na região de fronteira do Brasil com a Argentina. Outra ação de política lingüística estabelecida é a criação de um comitê que tem como objetivo discutir a produção de materiais didáticos sobre direitos humanos no Mercosul Educacional.

Em relação à difusão dos idiomas oficiais do bloco, o português e o espanhol, nos sistemas educacionais dos países um número significativo de ações já foram implementadas. No Brasil, a lei número 11.161, em 2005, institui o ensino de espanhol como de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, sendo facultada a inclusão da língua espanhola no ensino fundamental. A rede privada, no

---

<sup>9</sup> O Grupo de Missão Acreditação da Formação de Professores foi criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 88/97, de 9 de Junho. Essa acreditação ocupa-se do intercâmbio de professores suprimindo em partes a escassez de professores de espanhol no Brasil e de português na Argentina, Uruguai e Paraguai.

entanto, pode tornar possível a lei por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e centro de estudos de língua moderna. Segundo o MEC, o processo de implantação deve estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta lei.

Na Argentina, as escolas bilíngües são obrigadas a oferecer também o português. Tramita no congresso um projeto de lei que vai expandir o ensino do português nas escolas primárias e secundárias assim como nas províncias limítrofes do Brasil. No Uruguai, o português já é ensinado em algumas escolas públicas que contam com centro de língua estrangeira. A partir desse ano na Venezuela será incluso no currículo oficial o ensino do português como disciplina opcional. No Paraguai, o português é ensinado nas escolas de educação média e em universidades e, além disso, já foi implementado na região de fronteira Brasil/Uruguai o projeto de escolas bilíngües de fronteira.

As Escolas Bilíngües de Fronteira/ PEBF surgem para alterar efetivamente os poucos resultados alcançados pelo GTPL e, conseqüentemente, sobre a situação político - lingüística do Mercosul. As PEBF fazem parte de um programa pioneiro desenvolvido pelo ministério da educação Brasileira e Argentino que visa ao desenvolvimento de um modelo de ensino comum nas escolas de fronteira, garantindo, assim, que alunos e professores tenham oportunidade de se educar e se comunicar nas duas línguas a partir do desenvolvimento de um programa intercultural.

De encontro ao acordado nas decisões do Mercado Comum, de viabilizar o intercâmbio de profissionais entre os países componentes a primeira reunião técnica bilateral para discutir o programa das escolas de fronteira ocorreu em dezembro de 2004, em Buenos Aires. Precedem a esta reunião, entretanto, uma série de conversações e entendimentos bilaterais e multilaterais entre Argentina e Brasil, que foram conformando o atual espírito de cooperação.

Como parte desse processo, o setor educacional do Mercosul, apontou para a necessidade de desenvolver no sistema educacional formais e não formais o aprendizado do espanhol e do português com o objetivo de fortalecer a identidade regional entre os países, levando a integração e a promoção de políticas regionais de formação de recursos humanos afim de melhorar a qualidade da educação.

Com o objetivo de estreitar os laços na área educacional, foi firmada com a Argentina, em 23 de novembro de 2003, a Declaração Conjunta de Brasília. Nessa declaração reafirma-se o fortalecimento de integração regional e passa-se a atribuir grande importância ao ensino do espanhol no Brasil e do português na Argentina.

Diante dessa total cooperação entre os dois países iniciam-se a elaboração da primeira versão do projeto na suas linhas gerais e também estudos sobre aquisição e didática de segundas línguas e bilingüismo, bem como sobre os temas de fronteira. Após algumas reuniões, o projeto foi apresentado na XXVI Reunião de Ministros da Educação do Mercosul, realizada em Buenos Aires, em 10 de junho de 2004. A referida Declaração dispõe implementar, dentre outras, a seguinte ação:

(...) desenvolvimento de um modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol, uma vez cumpridos os dispositivos legais para sua implementação ( p.8 )

Diante disso, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação do Brasil, por meio do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, iniciou junto aos sistemas estaduais e municipais de ensino da região sul do Brasil, a adesão de escolas localizadas na região de fronteira. Foram definidas, a partir daí, duas escolas brasileiras localizadas nos municípios de Uruguaiana-RS e Dionísio Cerqueira-SC que fazem fronteira com as províncias argentinas de Corrientes e Misiones, respectivamente. É importante destacar que, em 2006, o projeto foi ampliado para as localidades de Puerto Iguazu, em Misiones, e Santo Tomé e La Cruz, em Corrientes na Argentina. Do lado brasileiro, em Foz do Iguazu, no Paraná, e em São Borja e Itaqui, no Rio Grande do Sul.

Segundo o documento acerca do projeto apresentado no site do Ministério da Educação do Brasil, o programa possibilita uma exposição sistemática a:

a ) **usos da segunda língua**, na medida em que a outra língua passa a fazer parte de maneira cada vez mais presente no cotidiano da escola, onde a criança passa uma parte importante do seu tempo. Esses usos são orais e escritos. A presença de textos na segunda língua, a ser estimulada desde o primeiro contato da criança com a escola, cresce e se diversifica à medida que avançam suas possibilidades de leitura, tornando-se, com o tempo, uma presença constante em todos os atos educativos, das diferentes disciplinas.

b) uma **relação pessoal** com um falante **nativo** da segunda língua. A criança não é exposta somente a usos da segunda língua, mas é possibilitado a formação de um vínculo com uma pessoa que conversará com ela exclusivamente na segunda língua. Esse vínculo emocional é fundamental para a formação de atitudes positivas frente ao idioma e à cultura que ele veicula. É importante, além disso, observar que o vínculo se dá com um falante nativo da segunda língua, o que possibilita à criança perceber e vivenciar a pragmática que liga língua e cultura.

O **reconhecimento** da alteridade implica refletir sobre as **representações** que circulam em uma sociedade a respeito das línguas e das culturas que as contextualizam. Um claro exemplo disso são os **estereótipos** com os quais se identifica tanto a uma língua como a seus falantes. As línguas, neste sentido, são mais ou menos “fáceis”, “alegres”, “doces”, “musicais”, entre outras apreciações estereotipadas. A compreensão destas representações implica reconhecer a complexidade da aprendizagem de outra língua e cultura e, conseqüentemente, compreender o alcance do esforço pedagógico a ser realizado pela escola. É a partir da informação e da reflexão contínua entre alunos e docentes que estas podem ser resignificadas. A aula se converte em um espaço para a descoberta das características da L2.

c) **um profissional da comunidade nacional / cultural da qual essa língua é a expressão mais generalizada.** O contato é com um profissional do outro país, e que tem uma vivência institucional no sistema escolar do país vizinho, experiência também muito importante para a criança, que vivenciará, no seu contato com professores argentinos e brasileiros, as tradições pedagógicas institucionais de dois sistemas escolares diferentes.

Segundo o <sup>10</sup>documento exposto no site do MEC, esses aspectos ocorrem efetivamente juntos, entretanto essa divisão permite estender os ganhos que há para os alunos participantes não só em conhecer usos da língua, mas ainda em desenvolver vínculos pessoais juntamente ao aprendizado destes usos, convertendo o desconhecimento do outro em vontade de aproximação a partir de experiências conjuntas significativas.

No decorrer de 2009, o programa de escolas bilíngües de fronteira abará mais quatro municípios brasileiros que fazem fronteira com o Uruguai, o Paraguai e a Venezuela. Os novos municípios que vão participar do projeto são: Jaguarão e Chuí, no Rio Grande do Sul, em parceria com escolas uruguayas; Ponta Porã, no Mato Grosso do Sul, com a cidade de Juan Pedro Caballero, no Paraguai, e Pacaraima, em Roraima, com Santa Elena de Uiarén, na Venezuela.

Assim como foi feito na elaboração das primeiras escolas bilíngües, o IPOL - Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística, vai diagnosticar o nível de intercâmbio lingüístico através da fluência dos alunos, professores e pais em espanhol, além de investigar de que forma eles têm contato com o idioma. Os resultados servirão de base para construir o programa de intercâmbio nessas regiões.

No que tange o ensino de línguas em regiões de fronteira, esse programa pode servir de modelo para as outras cidades-gêmeas da fronteira brasileira por proporcionar às comunidades, às escolas e os Ministérios da Educação envolvidos a oportunidade de vivenciar relações interculturais. Mas, por enquanto, as bases desse programa se encontram nos objetivos sócio-educativos de um bloco econômico, o Mercosul.

---

<sup>10</sup> [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf)

Chamamos a atenção, nesse sentido, de que o estabelecimento de uma planificação lingüística como esta deve estar norteada pela idéia de que a criação dessas escolas é necessariamente o cumprimento de um direito básico de qualquer cidadão em qualquer sociedade e/ou região, ou seja, a de conhecer a sua língua e outra(s) e saber usá-la (s), pois em contextos fronteiriços, como o focalizado nesse estudo, por exemplo, conhecer e saber usar outras línguas torna-se uma questão de sobrevivência por se um espaço que além de demarcar o limite entre territórios é um espaço onde se tocam culturas, etnias, línguas e nações.

Com isso, delimitamos o tema dessa dissertação, na fronteira norte, que a seguir passamos a descrever.