



UFRR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

NATÁLIA BARRONCAS DA FONSECA

**CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE ALUNOS GUIANENSES QUE
ESTUDAM EM BONFIM-RR**

Boa Vista, RR

2015

NATÁLIA BARRONCAS DA FONSECA

**CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE ALUNOS GUIANENSES QUE
ESTUDAM EM BONFIM-RR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL)-UFRR, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos de Linguagem e Cultura Regional.

Orientadora: Professora Dr^a Déborah de B. A. P. Freitas.

Boa Vista, RR

2015

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central Universidade Federal de Roraima

F676c Fonseca, Natália Barroncas da.
Construção identitária de alunos guianenses que estudam em
Bonfim-RR / Natália Barroncas da Fonseca. -- Boa Vista, 2015.
97 f.

Orientadora: Profa. Dra. Déborah de B. A. P. Freitas.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima,
Programa de Pós-Graduação em Letras.

1 – Linguística aplicada. 2 – Linguagem. 3 – Minorias
linguísticas. 4 – Identidade. 5 – Roraima. I – Título. II – Freitas,
Déborah de B. A. P. (orientadora).

CDU – 801

CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE ALUNOS GUIANENSES QUE ESTUDAM EM BONFIM-RR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL)-UFRR, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos de Linguagem e Cultura Regional. Defendida em 19 de março de 2015 e avaliada pela seguinte banca examinadora:

Professora Doutora Déborah de Brito Albuquerque Pontes Freitas
Orientadora/Presidente da Banca/ Professora do Mestrado – UFRR

Professor Doutor Reginaldo Gomes de Oliveira
Membro da banca/ Professor do Mestrado - UFRR

Professor Doutor Roberto Carlos de Andrade
Membro da banca/Professor do Mestrado - UFRR

Boa Vista, RR

2015

A minha avó, Raimunda Barroncas, *in memoriam*, por sempre me dizer que o melhor casamento era com os livros.

A minha amada mãe, Juçara, pelo amor, fé e torcida.

Ao meu pai do coração, José Carlos, pela dedicação e carinho.

Ao meu amado companheiro, Rodrigo Reis, pelo apoio e amor incondicional.

Ao meu irmão, Gabriel, pela confiança e incentivo.

Aos alunos que concordaram em participar desta pesquisa.

A todos dedico, com amor, este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos rendendo graças, louvor e honra a Deus, aquele que sempre esteve e está ao meu lado, me abençoando, guiando, protegendo e dando sabedoria e forças na minha caminhada de vida.

À minha família, que sempre foi meio esteio. Por todo amor, apoio, carinho, atenção e investimento em mim. Pela alegria compartilhada em cada conquista. Pelo incentivo e fé. Em especial agradeço minha mãe, Juçara, e minha avó materna, Dinha (in memoriam), pela educação e valores que recebi e por sempre torcerem e acreditarem em mim.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dra Déborah de B. A. P. Freitas, pelo apoio incondicional e não só acadêmico. Pelas conversas encorajadoras, pela paciência em ouvir sobre meus medos, por compreender meus bloqueios e limitações e pelo incentivo a ousar.

À querida Prof.^a Dra Maria Odileiz Sousa Cruz, por ter visto em mim um potencial que eu mesma desconhecia e por ter me dado a oportunidade de aprender mais e caminhar sozinha.

Aos professores, Prof.^a Dra Carla Monteiro de Souza, Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho e Prof. Dr. Roberto Carlos de Andrade, por terem aceitado compor minha banca de qualificação e pelos valiosos comentários e sugestões para esta pesquisa.

Aos professores, Prof. Dr. Reginaldo Gomes de Oliveira e Prof. Dr. Roberto Carlos de Andrade por terem concordado em participar da banca de defesa dessa dissertação.

A todos os professores do PPGL, por todo ensinamento compartilhado.

A todos os colegas do curso de Mestrado em Letras da UFRR, por compartilharem das mesmas dificuldades e alegrias ao longo desta jornada. De maneira especial, agradeço à Nathália Oliveira e Débora Brito, que sempre me apoiaram e ajudaram desde a construção do projeto; Mara Gardeane, pela amizade estreitada na reta final, pela leitura do meu texto com dicas e opiniões valiosas e por toda ajuda a mim dispensada, Isabel Maria Fonseca, Raphaela Queiroz, Gilvânia Ferreira, Maria Rita Lopes e Vagna Gomes cujos laços fomos estreitando no percurso do mestrado.

À Andréia Maia, do PPGL, pelo cuidado conosco, pela eterna presteza em ajudar, pelas injeções de ânimo e pelos chás de cidreira.

Às minhas preciosas amigas, Marilaine Pedretti e Laura Nattrodt, pelos puxões de orelha sinceros e pelas risadas mais gostosas. Por ficarem felizes com a minha felicidade. Pela amizade genuína.

Ao meu amado companheiro de todas as horas, Rodrigo Reis, por acreditar no meu potencial, me incentivar a conquistar meus sonhos. Por ter sido paciente e amoroso nos momentos que mais precisei. Por me acalmar nos momentos de angústias e por vibrar comigo nos momentos de alegria. Por demonstrar seu amor por mim todos os dias.

A CAPES, pelo apoio financeiro durante os 24 meses de vigência da bolsa.

Aos alunos participantes desta pesquisa, pelo voto de confiança.

A todos que me ajudaram direta e/ou indiretamente, os meus mais sinceros agradecimentos.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar como um contexto sócio-linguístico-cultural fronteiriço influencia na constituição do sujeito que ali mora e estuda. Esta é uma pesquisa orientada à luz da Linguística Aplicada, uma área de pesquisa que se interessa por novas teorizações e que dialoga com outras áreas do conhecimento, como Estudos Culturais e Sociolinguística. Esta pesquisa mostra-se pertinente à comunidade acadêmica e aos colegas professores atuantes no cenário educacional, por suscitar questionamentos acerca de sujeitos de minorias linguísticas, moradores na fronteira que convivem e interagem em um meio de dimensões culturais que se movimentam bidirecionalmente e, também se complementam, na perspectiva da transculturalidade. Trata-se de um estudo de cunho etnográfico com abordagem de pesquisa predominantemente qualitativa. Os registros foram coletados através da observação participante, do diário de campo e das entrevistas semiestruturadas gravadas apenas em áudio mediante a autorização dos sujeitos ou de seus responsáveis. Um total de 10 sujeitos foram entrevistados, sendo 8 alunos, 1 professor e 1 secretária da escola. As análises empreendidas indicaram a marcação da diferença e da identidade dos alunos pela língua.

Palavras-chave: Identidade. Linguagem. Minorias linguísticas. Linguística Aplicada.

ABSTRACT

This study aims to investigate how a socio-cultural-linguistic border context influences the constitution of the individual that lives and study there. This work is oriented under the bias of Applied Linguistics, a mixed area of research that is interested in new theories and dialogues with other areas of knowledge such as Cultural Studies and Sociolinguistics. This research is relevant to the academic community and to all the teachers that work in this educational system, by raising questions about linguistic minorities individuals, residents on the border who live and interact in an environment of cultural dimensions that moves bidirectionally and also complement each other, in the perspective of transculturality. This is an ethnographic study with predominantly qualitative research approach. The records were collected through participant observation, field diary and semi-structured interviews recorded in audio only with the permission of the individuals or their legal guardians. A total of 10 individuals were interviewed, 8 students, 1 teacher and 1 secretary of the school. The analysis undertaken indicated the marking of difference and identity of students by language.

Keywords: Identity. Language. Linguistic minorities. Applied Linguistics.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURA 1	Esquema ilustrativo sobre o que são cidades-gêmeas.....	16
FIGURA 2	Cidades-gêmeas brasileiras	18
QUADRO 1	Perfil dos Sujeitos.....	26
QUADRO 2	Autodeclaração dos alunos.....	66

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DA PESQUISA	15
1.1 CIDADES-GÊMEAS	15
1.2 BONFIM E LETHEN	19
1.3 A PERSPECTIVA DE FRONTEIRA	20
1.4 ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL DAS DUAS CIDADES	20
1.5 A ESCOLA ESCOLHIDA	23
1.6 OS SUJEITOS DA PESQUISA E SEUS PERFIS	25
2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	28
2.1 LINGUÍSTICA APLICADA: UM SUPORTE TEÓRICO TRANSDISCIPLINAR	28
2.2 A RELAÇÃO DOS TRÊS PILARES: LÍNGUA(GEM), CULTURA E IDENTIDADE	30
3 PERCURSO METODOLÓGICO	44
3.1 A NATUREZA E O TIPO DE PESQUISA ADOTADA	44
3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA, SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE	46
3.2.1 Observação participante	47
3.2.2 Entrevista semiestruturada	48
3.2.3 Diário/anotações de campo	50
3.3 MÉTODOS DE SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE	51
4 ANÁLISE DOS DADOS	53
4.1 UM SUJEITO DIVIDIDO EM DOIS	53
4.2 “A LÍNGUA MAIS BONITA É AQUELA QUE EU FALO?”	67
4.3 O QUE A LÍNGUA QUE EU FALO DIZ SOBRE QUEM EU SOU?	75
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICES	90
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	91
APÊNDICE B – Autorização gratuita de direitos de entrevista gravada em áudio	93
APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	94
APÊNDICE D – Roteiro de entrevistas	96

INTRODUÇÃO

O Estado de Roraima, localizado no extremo norte do Brasil é um cenário rico em diversidades, principalmente linguísticas, posto que, desde o século XVI, o antigo território já era disputado por povos europeus, sem deixar de mencionar o grande número de indígenas que povoavam o local. O Estado possui 15 municípios, sendo: Boa Vista, a capital, e Bonfim, o município que foi escolhido para o campo de pesquisa deste trabalho e que faz fronteira com o único país de língua inglesa da América do sul, a República Cooperativa da Guyana.

Assim, a questão motivadora que me fez propor a presente investigação resultou, inicialmente, de um interesse pessoal pela língua inglesa, em estudar tal língua e observar seus falantes. Desta forma, vislumbrei a possibilidade de conhecer um pouco mais sobre a Guyana, cuja língua oficial é a inglesa e, por conseguinte, a fronteira Brasil/Guyana em uma de minhas visitas à Lethem (GY), cidade-gêmea¹ de Bonfim (BR) - contextos que mais adiante explanarei melhor - e, assim, os primeiros passos rumo à descoberta do que poderia ser pesquisado nesta região foram dados.

Sendo assim, essa proximidade entre os países possibilitou que a vontade de estudar sujeitos falantes da língua inglesa e, também, aspectos da própria língua, aflorasse, de modo a querer buscar respostas sobre o outro, seu contexto social, seus costumes, sua cultura, sua linguagem e seu comportamento linguístico. Portanto, a presente pesquisa propõe-se a direcionar o olhar investigativo aos alunos guianenses que estudam no contexto bilíngue de uma escola estadual brasileira e investigar de que maneira este contexto sócio-linguístico-cultural fronteiriço influencia na constituição destes sujeitos que ali moram e estudam.

Para tanto, proponho a seguinte pergunta que irá nortear a pesquisa como um todo: **De que maneira um contexto sócio-linguístico-cultural fronteiriço influencia na constituição do sujeito que ali mora e estuda?**

Com o intuito de responder à pergunta maior, apresento as seguintes subperguntas:

¹ São municípios localizados na faixa de fronteira de cada país, compondo assim, a chamada zona de fronteira, que são atravessados pela linha de fronteira, apresentando densa integração econômica e cultural. Dados: <http://cdif.blogspot.com.br/2012/11/cidades-gemeas-municipios-codigo-ibge.html>
Acesso em: 05 de Dez. 2013

- Como a convivência de nacionalidades e línguas diferentes, no espaço escolar de fronteiras, atua no processo de construção identitária?
- Que concepções os alunos guianenses têm a respeito da língua inglesa falada por eles e da variedade desta língua ensinada na escola?
- Que implicações as concepções dos alunos guianenses frente às variedades da língua inglesa (guianense e a ensinada na escola) têm na sua própria construção identitária?

Assim, muitos estudos nas áreas das ciências humanas, motivados por questões sociais e culturais, têm apostado em uma gama de pesquisas relevantes como: relações interculturais e contato entre línguas, dado o seu caráter global. Tais estudos tornam-se relevantes por incentivar uma maior compreensão da dinâmica intercultural entre países fronteiriços, especialmente quando são propostos estudos da língua como elemento integrante da identidade de um povo.

Nesse sentido, a língua se torna um instrumento pelo qual é possível compreender diferenças, não só linguísticas, mas culturais, uma vez que segundo Cox e Assis-Peterson (2007), apoiadas em Duranti (1997), a língua é integrante da cultura de um povo e fornece indícios para que as práticas e crenças culturais particulares sejam estudadas (p. 29).

É também por essas diferenças – de práticas e crenças culturais – que as identidades pessoal e cultural se constituem, conforme Woodward (2000). E, sendo a língua parte da identidade de um povo e estando esta, por sua vez, em constante processo de transformação, acredito que em região de fronteira essa dinâmica se torne mais evidente pelo intenso contato linguístico resultado de motivações comerciais, sociais e políticas.

Assim, de acordo com Pereira (2007), existem entre Brasil e Guyana relações sociais motivadas, principalmente, por questões relacionadas à educação, ao trabalho e ao parentesco (p. 348). A referida autora diz que, no que tange a perspectiva educacional, adolescentes e crianças participam do que ela denominou de “trânsito transfronteiriço” (p. 348) para ter acesso à educação devido, em muitos casos, aos programas educacionais subsidiados pelo governo federal brasileiro, como: “o programa de merenda escolar e do livro didático” (PEREIRA, 2007, p. 346) e a maior possibilidade de ingressar, posteriormente, no ensino superior.

Entretanto, a primeira visita à escola escolhida para pesquisa, em uma sondagem inicial, no final de 2013, revelou que este trânsito diário em busca de educação ocorre mais nas escolas municipais localizadas bem próximas à fronteira devido à facilidade do acesso e à presença da língua inglesa, já que nessas escolas o número de alunos guianenses é maior, o inglês é bastante utilizado nas interações linguísticas e, simultaneamente, o português vai sendo aprendido. Assim, quando ingressam no ensino médio e mudam de escola, os alunos já tem certo conhecimento da língua portuguesa, pelo o que pude compreender no período de observação.

Desta maneira, um dos motivos pelos quais optei por essa temática se configura pelo fato de que, em situações fronteiriças, a educação básica propicia diferenças identitárias e linguísticas pelo contato diário, já que para Mello (1999) a língua é elemento relevante na história de um povo, assim, o cenário escolar se torna um ambiente favorável à troca de informações e influências de todos os gêneros.

A tônica de estudar as questões identitárias está no fato de colocar em evidência os sujeitos atuantes no contexto e, também, de refletir a vida social como um constante movimento, além de tentar desarranjar a noção essencialista e homogeneizadora sobre os sujeitos (MOITA LOPES, 2010, p.12) e, também, sobre a cultura.

Além disso, observar questões identitárias através da língua em uma sala de aula de uma escola na fronteira pode contribuir para que os sujeitos envolvidos nesse cenário compreendam melhor suas práticas sociais e linguísticas. Uma vez que a fronteira vai além dos limites geográficos, mas é também compreendida numa perspectiva cultural e simbólica, consoante Pesavento (2002).

Muito embora em Roraima haja um crescente interesse no que se refere aos estudos linguísticos e a questões identitárias, pesquisas linguísticas em fronteiras do norte do Brasil e sobre esses sujeitos ainda são poucas, mas podemos citar os estudos de Costa (2010) sobre representações linguísticas na fronteira anglófona do Brasil, Brito (2012) que reflete sobre a identidade de guianenses em Boa Vista, Santos (2012) que trata do multilinguismo em Bonfim através da pesquisa sobre o ensino da língua portuguesa nesse contexto e Cunha (2012) que estudou o discurso dos professores de língua portuguesa em Bonfim. Ainda sobre a Guyana, os estudos antropológicos de Pereira (2005, 2007, 2010) e Silva (2005).

Acredito que essa investigação fomentará estudos futuros sobre a temática regional e evidenciará o rico mosaico linguístico e cultural da região norte, aliada ao fato de que se trata de uma pesquisa transdisciplinar que se propõe a discutir questões culturais e identitárias por meio da linguagem. Isto é, além de dar voz e vez a sujeitos de minorias linguísticas², a pesquisa perfaz seu caminho teórico-metodológico sob uma concepção de língua contextualizada, considerando questões históricas, sociais e culturais de seus falantes. E, para dar suporte a essa investigação, optei pela Linguística Aplicada, um campo científico que ajudará a compreender estes processos dado seu caráter transdisciplinar cujo diálogo com outras áreas do conhecimento possibilita uma melhor compreensão da situação pesquisada.

Por fim, pretendo investigar como o contexto sócio-linguístico-cultural fronteiriço influencia na constituição do sujeito que ali mora e estuda, procurando para isso, através dos objetivos específicos, discutir como a convivência de nacionalidades e línguas diferentes, no espaço escolar de fronteiras, atua no processo de construção identitária deste sujeito e, também, analisar que concepções os alunos guianenses têm a respeito da língua inglesa falada por eles e da variedade desta língua ensinada na escola e, por fim, verificar que implicações estas concepções tem no processo de construção identitária.

Nesse sentido, a presente dissertação está organizada da seguinte maneira: a primeira seção faz uma breve contextualização da pesquisa, falando um pouco das duas cidades envolvidas bem como da organização educacional de cada uma. Na segunda seção, discuto teoricamente os conceitos relevantes para esta pesquisa. Na terceira seção, apresento o percurso metodológico assim como os instrumentos de coleta e sistematização de registros e os procedimentos de análise dos dados. Na quarta seção, exponho os resultados obtidos por meio da análise dos mesmos. Por fim, elenco as considerações finais deste estudo.

² A perspectiva de César e Cavalcanti (2007) sobre grupos minoritários é a de que não são, necessariamente, minoritários numericamente, mas ainda assim invisibilizados pelos grupos dominantes (p. 45).

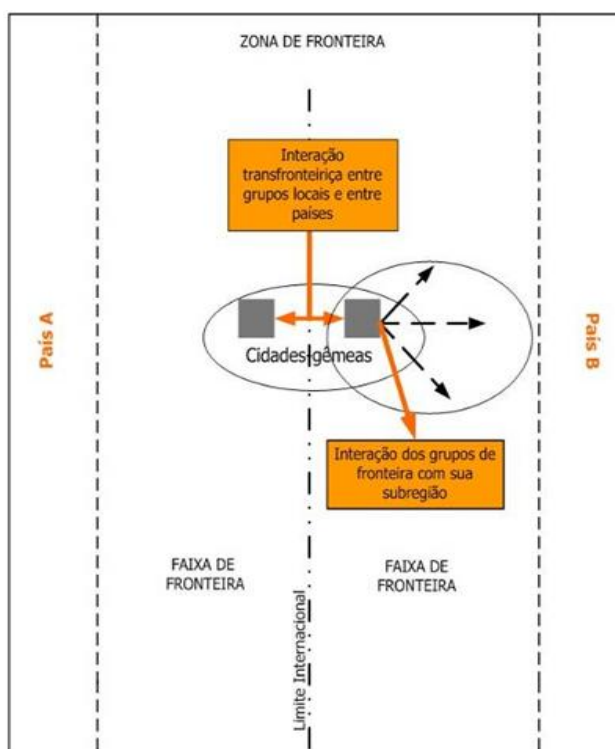
1 CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DA PESQUISA

Nesta seção, uma breve apresentação do contexto da pesquisa se faz necessária para que, seguidamente, seja explicitado o conceito de cidades-gêmeas com que estou trabalhando. Em seguida, traço um breve histórico das cidades de Bonfim e Lethem com o intuito de gerar uma melhor compreensão da dinâmica dessas cidades. Logo após, trago a perspectiva de fronteira adotada neste trabalho. Por fim, apresento como se configura a organização educacional de ambas as cidades e faço uma exposição concisa sobre a escola escolhida para a realização da pesquisa, bem como acerca dos sujeitos participantes da mesma.

1.1 CIDADES-GÊMEAS

A figura a seguir ilustra a posição e a organização das cidades-gêmeas. Segundo a Comissão Permanente para o Desenvolvimento e a Integração da Faixa de Fronteira (CDIF), é através dessas cidades que há maior integração entre países fronteiriços.

Figura 1 – Esquema ilustrativo sobre o que são cidades-gêmeas.



Fonte: <http://cdif.blogspot.com.br/2012/11/cidades-gemeas-municipios-codigo-ibge.html>

No Brasil, segundo o Ministério da Integração Nacional (2014), há muitas cidades-gêmeas. O número chega a 29 municípios com essa denominação, conforme informação publicada na DOU nº56 de 24 de Março de 2014. As cidades-gêmeas são assim chamadas basicamente por serem núcleos urbanos muito próximos à fronteira e por terem, na linha de fronteira, tipos de articulação de forma seca ou fluvial, apresentando ou não obras de infraestrutura que possibilitem o acesso³.

Em Roraima, dos 15 municípios existentes, 2 são classificados como cidades-gêmeas, sendo estes Bonfim, cidade-gêmea de Lethem, e Pacaraima, cidade-gêmea de Santa Elena do Uairén⁴⁵. No caso de Bonfim e Lethem, Senhoras (2013) assevera que estas

³ Informações obtidas no endereço eletrônico: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2014-03/portaria-do-ministerio-da-integracao-define-conceito-de-cidades-gemeas> Acesso em: 15 de jul. 2014

⁴ Este município faz fronteira com a Venezuela.

apresentam um relativo grau simétrico de desenvolvimento, motivo pelo qual têm um tamanho populacional e características muito próximas, demonstrando uma situação que não reflete a assimetria no desenvolvimento econômico dos respectivos países, Guyana e Brasil, mas antes conjectura um alto grau de interdependência local e fronteiriça (p. 1085).

O referido autor complementa que, com relação às diferenças existentes entre as duas cidades, há a mobilidade de guianenses pela gratuidade oferecida pelo sistema de saúde brasileiro, fato que leva as mulheres a terem seus filhos em Bonfim “a fim de garantirem um sistema de proteção social mais adequado a seus filhos” (SENHORAS, 2013, p. 1086). Há também a busca pela educação, conforme Pereira (2007).

Nesse sentido, a partir da compreensão do conceito de cidades-gêmeas, em seguida trago um mapa ilustrativo que expõe os municípios que recebem essa característica, e Bonfim e Lethem aparecem ao norte:

⁵Informações obtidas no endereço eletrônico:
<http://cdif.blogspot.com.br/search/label/3.09%29%20Munic%C3%ADpios%20do%20RR> Acesso em:
15 de jul. 2014

Figura 2 – Cidades-gêmeas



Fonte: <http://cdif.blogspot.com.br/2012/11/cidades-gemeas-municipios-codigo-ibge.html>

1.2 BONFIM E LETHEM

O município de Bonfim foi criado por meio da Lei Federal Nº 7.009 de 1 de julho de 1982, sendo, portanto, um município relativamente novo (FREITAS, 2001, p. 83). É um dos 15 municípios do estado de Roraima e está a 125 km de distância da capital de Roraima, Boa Vista, e aproximadamente 2 km da cidade de Lethem, na Guyana. A rodovia que liga os dois municípios é a BR- 401 e para chegar à Guyana, partindo de Bonfim, basta atravessar a ponte do rio Tacutu. A população de Bonfim é de 10.943 habitantes⁶ e apresenta uma rica diversidade étnica, uma vez que é composta por indígenas ou seus descendentes das etnias Makuxi e Wapichana e, também, na sede do município, por guianenses ou seus descendentes dada à proximidade com a Guyana⁷.

O número exato de migrantes em Bonfim não é catalogado pelo IBGE⁸ porque as pessoas identificam-se como nascidas em Bonfim. Pereira (2006) constatou isso em sua pesquisa e salientou que os guianenses tendem a esconder sua origem nacional, dificultando assim a produção de dados estatísticos sobre migrações e nacionalidades no município de Bonfim.

Lethem, a “cidade-gêmea” de Bonfim, está localizada na região do Rupununi (região nove dentre as dez regiões administrativas da Guyana), e está a aproximadamente 600 km de distância da capital, Georgetown. É também denominada Alto-Essequibo e sua população é de aproximadamente 3.000 habitantes, de acordo com Farias & Silva (2013, p. 238). É uma cidade com comércio ativo que recebe muitos turistas e, também, moradores de Bonfim para compras diversas. Como vilas anexas à Lethem, há as vilas de Culvert City e Tabatinga (SILVA, 2005). Em Lethem, conforme Pereira (2006), “do ponto de vista étnico, a predominância é dos negros, seguida dos indo-guianenses e indígenas” (p. 216).

⁶ Dados do IBGE – Censo de 2010.

⁷ Informações do endereço eletrônico da Prefeitura de Bonfim. Disponível em: <http://www.bonfim.rr.gov.br/noticia.php?Id=3> Acesso em: 27 nov. 2014

⁸ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

1.3 A PERSPECTIVA DE FRONTEIRA

Considerando a proposta desta dissertação, faz-se necessário apresentar a noção de fronteira adotada para a compreensão dos sujeitos heterogêneos que vivem e estudam na fronteira Brasil-Guyana.

Nesse sentido, tomo como base Pesavento (2002) que trata as fronteiras dentro de uma ótica cultural, afirmando que estas “são construções de sentido, fazendo parte do jogo social das representações que estabelece classificações, hierarquias e limites, guiando o olhar e a apreciação sobre o mundo” (p. 35,36). Segundo a perspectiva de fronteira proposta pela autora, perceber a fronteira sob essa visão permite ao pesquisador pensar sobre questões identitárias, por exemplo, já que não reduz a fronteira aos seus limites espaciais e geográficos.

Assim sendo, Martins (2009) corrobora com a noção de Pesavento (2002), ao propor que as fronteiras sejam pensadas como local de encontro de sociedades distintas, sem com isso reduzi-las ao seu aspecto geográfico, pelo que afirma que a fronteira pode ser múltipla, como: “fronteira da civilização (...), fronteira espacial, fronteira de culturas e visões de mundo, fronteira de etnias, fronteira da história e da historicidade do homem. E, sobretudo, *fronteira do humano*” (MARTINS, 2009, p. 11, grifo do autor).

Diante do exposto, esses posicionamentos estão condizentes com a proposta de pesquisa aqui apresentada, uma vez que esta se propõe a investigar a constituição do sujeito bilíngue dentro do cenário fronteiriço e, portanto, necessita de um conceito que contemple a complexidade do sujeito e das interações sociais ali presentes.

1.4 ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL DAS DUAS CIDADES

Com relação às escolas, em conversa informal com professores de Lethem, recebi a informação de que em Lethem, propriamente, há apenas duas escolas: uma

*nursery school*⁹ e uma *primary school*¹⁰, cujos alunos são crianças de 6 a 10 anos de idade.

Se forem consideradas a região de Lethem combinada com a vila de St. Ignatius – na comunidade Makuxi -, há duas *nursery schools*, duas *primary schools* e uma *secondary school*¹¹. Ainda segundo informação desses professores, existe uma *nursery school* numa vila cujo nome é Culver City e é situada em Lethem, e esta opera como um anexo da *nursery school* na mesma localidade.

Quanto às normas de conduta e comportamento, não só em Lethem, mas em toda a Guyana, o ensino é marcado pela rigidez. Em entrevistas, alguns alunos puderam confirmar esta informação. Na cultura guianense, no que se refere à educação, a disciplina e regras de comportamento são características essenciais ao sucesso do aprendizado. A relação professor/aluno é abalizada pela austeridade embora o sistema educacional, nos últimos anos, tenha passado por um rearranjo. Neste ponto, a Guyana tem suas semelhanças com o Brasil que, no passado, também adotava castigos escolares. Pereira (2007) constatou em sua pesquisa que muitos guianenses associam a rigidez do sistema de ensino a um bom ensino. Outra característica marcante é a questão da uniformização dos alunos. Todos devem vestir-se de maneira igual para comparecer à escola e, para cada nível escolar, há uma cor diferente que os identifica (PEREIRA, 2007, p. 350).

Em Bonfim, o sistema educacional conta com 5 (cinco) escolas localizadas na sede do município. Destas, 3 (três) são municipais e oferecem ensino infantil e fundamental e, 2 (duas) estaduais¹², que oferecem ensino fundamental e médio, das quais 1 (uma) foi escolhida para a realização da presente pesquisa.

O Brasil possui legislação específica para a educação pública e privada, como a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação no Brasil (LDB 9394/96). Há também a política dos programas de incentivo à educação que auxiliam as famílias menos favorecidas a enviarem seus filhos para a escola e terem, não apenas condições financeiras de manterem seus filhos estudando, mas, sobretudo, de assegurarem que tenham boa frequência escolar. Nas escolas estaduais brasileiras, de modo geral, os alunos têm direito à merenda escolar e aos livros didáticos que

⁹ Corresponde ao ensino pré-escolar no Brasil.

¹⁰ Seria mais ou menos o equivalente ao ensino fundamental no Brasil, sendo a idade dos alunos neste período de 6 a 14 anos.

¹¹ Seria o equivalente ao ensino médio no Brasil.

¹² Dados da Secretaria de Estado de Educação e Desporto. Departamento de Gestão do Interior.

utilizam durante todo o ano letivo devolvendo-os ao término de cada ano. Hoje, no Brasil, o espaço para diálogo entre professores e alunos é maior se comparado à Guyana, de acordo com relatos de guianenses que estudaram lá e aqui. Quanto aos padrões de comportamento, é sabido que no Brasil a questão da disciplina escolar ainda é um quesito a ser melhorado e trabalhado nas escolas. E, com relação aos uniformes, nas escolas brasileiras estaduais não há cobrança severa para sua utilização.

Apesar de alguns guianenses acreditarem que a educação de seu país é melhor por ser mais rígida, orientam seus filhos a estudarem no Brasil por vislumbrarem oportunidades de emprego e pelos programas educacionais assistenciais aqui existentes, de acordo com Pereira (2007, p. 348). Além disso, o acesso ao ensino superior é maior no Brasil, pois a referida autora constatou que para o ingresso no ensino superior na Guyana, geralmente, o aluno é indicado pelo representante de sua escola para fazer os exames necessários ao seu ingresso na instituição de ensino superior. Observou, também, que “o êxito em determinadas matérias cursadas no *secondary school* é que define a área para a qual o aluno será chamado a submeter-se aos testes do nível de avaliação para o curso superior” (p. 350, grifo da autora). Ainda de acordo com a referida autora, esses exames são custeados pelos próprios alunos, sendo este um dos motivos para muitos alunos não prestarem os testes. Há, contudo, uma parcela de alunos que conseguem obter auxílio do governo e terem seus exames pagos. Pela maior facilidade de acesso à educação e ao trabalho é que o Brasil torna-se um local de maiores oportunidades e, portanto, visado por estes migrantes. Baines (2008) confirma esta informação ao concluir em seu trabalho que “o Brasil é visto como o gigante econômico da América do Sul pelos guianenses, situados em um país pequeno” (p.04).

Portanto, por entender a escola como um espaço onde não só se transmite conhecimento acadêmico, mas há trocas de valores culturais e sociais é que surgiu a motivação de tentar entender de que maneira esse contexto sócio-linguístico-cultural fronteiriço influencia na constituição do sujeito que ali mora e estuda em um cenário de diversidade linguística, étnica e cultural.

1.5 A ESCOLA ESCOLHIDA

Para esta pesquisa, optei por escolher uma escola estadual que está situada na sede de Bonfim sendo também considerada a escola modelo do município. Oferece, dentro da modalidade de ensino regular, o ensino fundamental – anos finais 6º ao 9º ano - e médio, nos turnos vespertino e matutino, respectivamente. Há também a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em que são ofertadas turmas de ensino fundamental – anos finais – e ensino médio no turno noturno.

Esta escola faz parte do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF). Este é um projeto no Ministério da Educação (MEC) que objetiva o intercâmbio entre escolas da fronteira para que haja maior interação entre professores e alunos dos dois países envolvidos e, também, para que o conhecimento cultural e linguístico desses grupos seja ampliado, uma vez que o foco não é o ensino de língua estrangeira em si, mas gerar um ambiente bilíngue de aprendizagem¹³.

Em Bonfim este projeto é novo, pois o município faz parte das cidades que foram agregadas ao projeto no ano de 2014¹⁴. Os primeiros encontros entre professores de Bonfim e Lethem, destinados ao planejamento do que será efetivamente realizado em cada escola pelos grupos de intercâmbio, foram realizados em Julho e Agosto de 2014 nos quais estive presente para melhor compreensão da dinâmica que ocorrerá ali nos próximos meses.

Esta escola de Bonfim tem focado o ensino de língua inglesa para a preparação de alunos do ensino médio para o programa jovens embaixadores, que funciona como um intercâmbio de três semanas para os Estados Unidos e é dirigido aos estudantes de escolas públicas que se destacam não apenas pelo conhecimento acerca da língua inglesa e desempenho acadêmico, mas pelas atividades extracurriculares e capacidade de liderança¹⁵. Logo, a maior parte das

¹³ Informações disponíveis no endereço eletrônico:
http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=836&id=12586&option=com_content&view=article Acesso em: 27 nov. 2014

¹⁴ Informações disponíveis no endereço eletrônico:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19218:programa-intercultural-tera-mais-paises-cidades-e-idiomass&catid=211&Itemid=86 Acesso em: 27 nov. 2014

¹⁵ Informações disponíveis em: <http://portuguese.brazil.usembassy.gov/pt/jeprogram.html> Acesso em 27 nov. 2014

aulas observadas centrava na comunicação e diálogo a fim de que os alunos desenvolvessem a competência oral da língua.

Assim, com relação à parte estrutural da escola, esta instituição de ensino fornece aos alunos merenda escolar e possui algumas estruturas básicas, como: biblioteca, cozinha, banheiros, laboratório de informática, sala de leitura, sala para atendimento de alunos com necessidades especiais, sala dos professores, secretaria, diretoria e coordenação pedagógica. Há 545 alunos matriculados na escola. Um número bastante expressivo.

Quanto ao número de alunos estrangeiros a secretaria não soube informar ao certo, pois, de acordo com o que a secretária esclareceu, no ano de 2012, houve um remanejamento de toda a documentação dos alunos que antes tinham sido matriculados com o passaporte, mas que agora já possuem documentação brasileira. E, para a escola, apenas são considerados estrangeiros os alunos que são matriculados com o passaporte. A secretaria informou também, que em caso de dúvidas com relação a determinados procedimentos de matrícula ou de qualquer outra origem, é feito o contato com o núcleo de auditoria da Secretaria Estadual de Educação (SEED) que dá orientações de como a escola deve proceder.

O Ministério da Educação (MEC), em resposta ao chamado aberto por mim para maiores esclarecimentos acerca da matrícula de alunos estrangeiros, disse que o procedimento padrão é o que eles chamam de chancelamento – regulamentação dos documentos do aluno estrangeiro. Assim,

ao chegar no Brasil, o aluno ou responsável se dirige ao Conselho Estadual ou Municipal de Educação da localidade onde irá residir, levando tais documentos com tradução juramentada e requerimento pedindo a equivalência de estudos, possibilitando dessa forma o posicionamento que culminará no reconhecimento/equivalência do estudo realizado no exterior. (Protocolo de atendimento nº 558022, via e-mail, 2014).

Isto posto, a referida escola faz o procedimento de classificação do aluno estrangeiro na série/ano compatível com o nível de estudo em que estava em seu país de origem. Contudo, friso que não é possível especificar o quantitativo de alunos estrangeiros e esse procedimento informado pelo MEC não foi mencionado durante a entrevista pela secretária.

1.6 OS SUJEITOS DA PESQUISA E SEUS PERFIS

Assim, diante da dificuldade de identificar os alunos guianenses para, então, selecionar os sujeitos conforme os critérios pensados no momento da formulação do projeto de pesquisa, contei com a ajuda do professor, cujas aulas foram observadas e, também, de alguns outros funcionários da escola que já conhecem os alunos e suas famílias.

Nesse sentido, selecionei alunos das três séries do ensino médio e não só do primeiro ano como havia planejado, dado o quantitativo incipiente de sujeitos dentro dos critérios estipulados. Foram selecionados 8 (oito) alunos nas idades entre 15 e 18 anos. Estes sujeitos foram observados durante um período de 7 (sete) meses, uma ou duas vezes na semana.

A escolha por observar uma ou duas vezes na semana ocorreu em razão da carga horária da disciplina de língua inglesa ser menor que outras disciplinas, ou seja, as aulas durante a semana também eram em menor quantidade se comparadas a disciplinas como língua portuguesa, por exemplo. Destaco que as aulas de língua inglesa foram as escolhidas para que fosse feita a observação participante em sala de aula. Assim, nesta escola, cada turma do ensino médio só tinha aula de língua inglesa uma vez por semana, às vezes duas, em casos excepcionais, como reposição de aula.

Sendo assim, durante o período de observação, os critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa antes pensados foram sendo moldados e repensados conforme as situações de campo se apresentavam. Então, o primeiro critério requisitado era que fossem alunos guianenses. Contudo, como a escola não sabe informar ao certo o número de alunos guianenses, este foi o requisito mais difícil de cumprir. Isto também porque os alunos, em sua maioria, mesmo quando nascidos na Guyana afirmam ser brasileiros.

Em seguida, os alunos deveriam ser filhos de guianenses, ambos os pais ou apenas o pai ou a mãe, ou filhos de indo-guianenses, ou filhos de guianenses de qualquer descendência, seja indígena¹⁶ ou de outro país. Os alunos precisariam

¹⁶ Apesar da forte presença dos Macuxi e Wapichana em Bonfim e em Lethem, os sujeitos participantes dessa pesquisa não afirmaram possuir descendência desses povos durante as entrevistas, assim como a secretaria da escola não tinha essas informações. Portanto, o perfil foi construído com base no que foi afirmado por essas fontes.

também saber falar inglês e português e estar cursando o ensino médio cuja faixa etária fica em torno de 15 a 18 anos. Decidi por este nível escolar por entender que, nessa idade, os alunos já têm um pouco mais de entendimento da sua cultura e alguma noção de si mesmos.

Esses critérios me auxiliaram a selecionar os sujeitos cujos perfis apresentarei logo em seguida. Para efeito de registro, neste trabalho, todos os sujeitos estão com nomes fictícios para que sejam resguardados. De mesmo modo, todos os participantes entrevistados assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para menores de idade e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para maiores de idade (ambos em apêndice). Assim, dos 8 (oito) alunos selecionados, temos 4 (quatro) mulheres e 4 (quatro) homens.

Então, para melhor visualização dos perfis dos alunos, organizo um quadro que visa ilustrar estes sujeitos.

QUADRO 1 - PERFIL DOS SUJEITOS

Nome	Idade	Naturalidade	Naturalidade		Permanência
			Pai	Mãe	
Bryan	18	Bonfim	Boa Vista	Lethem	2 anos em Bonfim 2 anos em Boa Vista 4 anos em Lethem 10 anos em Bonfim
Jimmy	17	Lethem	Lethem	Brasileira – não informou a cidade ¹⁷	3 meses em Boa Vista Manaus (não informou período) 16 anos em Bonfim
Alan	17	Georgetown	Georgetown	Georgetown	6 anos em Georgetown 11 anos em Bonfim

¹⁷ Primeiro ele respondeu que os dois eram de Lethem, depois mudou a resposta e disse que o pai é guianense e a mãe brasileira;

Rico	17	Lethem	Guianense – não informou a cidade	Brasileira – não informou a cidade	5 anos em Lethem Aproximadamente 2 ¹⁸ anos em Boa Vista 10 anos em Bonfim
Dara	18	Lethem	Guianense – não informou a cidade	Guianense – não informou a cidade	13 anos em Lethem 5 anos em Bonfim
Kyara	17	Bonfim	Guianense – não informou a cidade	Guianense – não informou a cidade	17 anos em Bonfim
Kira	15	Georgetown	Manaus	Lethem	Boa Vista (período não informado) 4 anos em Bonfim
Jade	17	Boa Vista	Guianense – não informou a cidade	Guianense – não informou a cidade	17 anos em Bonfim

No quadro acima é possível ter uma visão geral do perfil dos alunos participantes dessa pesquisa, bem como suas particularidades. Em grande parte, esses alunos viveram muitos anos em Bonfim e, portanto, tiveram suas identidades moldadas pelo contexto fronteiriço. Além disso, com exceção de Jade e Kira que afirmam ter sempre morado em Bonfim, os outros alunos carregam consigo um pouco dos lugares por onde moraram com suas famílias. Este quadro, portanto, visa apresentar os alunos bem como suas origens para que, posteriormente, as análises sejam melhor compreendidas.

¹⁸ Ele não informou com precisão este período. É dedução da pesquisadora com base nas respostas dadas pelo aluno;

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Nesta seção, apresento o aporte teórico que norteou todo o processo de investigação. Começo, no primeiro tópico, evidenciando a perspectiva da Linguística Aplicada, por se tratar de um campo do saber com caráter transdisciplinar, que permite o trânsito por outras áreas do conhecimento a fim de que as problematizações propostas sejam investigadas e compreendidas sob um leque maior de conceitos e noções. Para essas discussões, trago Rajagopalan (2003, 2006), Moita Lopes (2006, 2010), Almeida Filho (1991), Celani (1998), entre outros.

Partindo do pressuposto que esta dissertação se propôs a investigar como um contexto sócio-linguístico-cultural fronteiriço influencia na constituição do sujeito que ali mora e estuda, sendo esta construção da subjetividade feita através da língua, apresento os conceitos que considero importantes para o entendimento desta proposta.

Início discutindo sobre língua(gem) sem a pretensão de fechar um conceito, mesmo porque nem os grandes teóricos chegaram a um consenso, mas discorro brevemente sobre as principais teorias e suas contribuições com a finalidade de fundamentar a ótica de linguagem com que estou trabalhando. Para tanto, trago os posicionamentos de Bagno (2003), Mello (1999), Cox & Assis-Peterson (2007), Spolsky (1999), entre outros.

Por conseguinte, discuto o conceito de cultura, para o qual me baseio na visão de Cuche (2002) e Hall (1997). Dentro deste tópico apresento o conceito de transculturalidade, proposto por Cox & Assis-Peterson (2007). Em seguida, continuo a discussão falando sobre identidade através dos autores Hall (1997, 2003, 2006), Woodward (2000), Silva (2000), entre outros.

Ao tratar desses três eixos que considero relevantes para essa pesquisa, eu o faço sem separá-los, uma vez que são interdependentes e se complementam.

2.1 LINGUÍSTICA APLICADA: UM SUPORTE TEÓRICO TRANSDISCIPLINAR

O positivismo deixou marcas profundas na ciência moderna e “sólida”, mas a chamada modernidade tardia já não se vale deste pensamento para fazer ciência,

uma vez que tem como característica principal a liquidez associada à “‘leveza’ (...), à mobilidade e à inconsistência” (BAUMAN, 2001, p. 08).

Dentro do campo das ciências sociais isso fica ainda mais evidente uma vez que esta área do saber propõe estudos sobre as relações humanas, o comportamento humano, seus processos de desenvolvimento em sociedade, seus modos de organização social, as situações de uso de linguagem, ou seja, são assuntos que exigem do pesquisador uma visão diferenciada da visão positivista. Nesse sentido, discutir os conceitos de identidade e língua(gem), em um contexto pós-moderno e fronteiro, requer um modo de se fazer ciência que tente contemplar a volubilidade do homem contemporâneo, eclético e em constante mutação.

Assim, a Linguística Aplicada (LA), baseada no que diz Freitas (2007), com sua característica transdisciplinar, é exemplo de um novo campo do saber que propõe o rompimento de antigos paradigmas e percebe as outras disciplinas/teorias como áreas do saber que podem e devem comunicar-se entre si, a fim de aprofundar os conhecimentos sobre os sujeitos heterogêneos, a forma como estes utilizam a língua(gem) e a contemporaneidade, no geral.

A LA distingue-se da Linguística teórica por refletir sobre a língua de maneira diversa. Portanto, se preocupa com o estudo da linguagem em situações reais de uso e procura pesquisar e analisar o código linguístico considerando o contexto da sociedade que utiliza essa linguagem (RAJAGOPALAN, 2003; 2006). Por considerar o contexto é que a LA vai além da noção de sistema em razão de analisar a língua considerando elementos extralinguísticos. Para tanto, conta com uma metodologia de trabalho que lhe é característica ao operar numa perspectiva transdisciplinar dialogando com outras áreas do conhecimento. Sobre isso, Celani (1998) diz que “transdisciplinaridade envolve mais do que a justaposição de ramos do saber. Envolve a *coexistência* em um estado de *interação dinâmica*” (p. 132, grifo da autora).

Portanto, a LA, neste trabalho poderá, eventualmente, dialogar com outras áreas do conhecimento, como os estudos culturais, para tentar entender questões sobre a linguagem e a vida social desses sujeitos (MOITA LOPES, 2010, p 11).

Nos últimos anos, as abordagens das pesquisas realizadas sob o viés da LA têm se direcionado aos estudos de processos de formação identitária por meio da língua, visto que, segundo Almeida Filho (1991) “os pesquisadores estão interessados, num plano maior, numa LA que seja capaz de explicar e otimizar as

relações humanas através do uso de linguagem” (p. 10). Com isso, me senti impelida a querer discutir questões culturais e ideológicas relacionadas à linguagem. Por essa razão é que a LA foi escolhida para sustentar a proposta desta pesquisa.

Como já foi mencionado, este estudo está diretamente envolvido nessa perspectiva de estudos linguísticos relacionados a culturais, o que foi motivado pelo fato da escola ser localizada num município fronteiriço, ambiente complexo e favorável a pesquisas, e por possuir uma grande quantidade de alunos estrangeiros.

Nesse sentido, apresento os principais conceitos que deram suporte à investigação, como: linguagem, cultura e identidade.

2.2 A RELAÇÃO DOS TRÊS PILARES: LÍNGUA(GEM), CULTURA E IDENTIDADE

Os estudos da linguagem remontam há mais de 2.500 anos e, em sua maioria, tinham como estímulo as questões religiosas e políticas, segundo Marcuschi (2008). O referido autor ainda alega que a Grécia antiga foi o cenário em que se iniciaram os estudos da linguagem, cujas reflexões, mais tarde, subsidiaram os estudos que irromperam nos períodos subsequentes. Tais estudos, ainda de acordo com Marcuschi (2008), contaram com as sólidas contribuições de Platão e Aristóteles, entre outros.

Freitas (2007) pontua que, afora a contribuição da idade média aos estudos da linguagem, outros momentos foram de igual relevância para a linguística antes mesmo que esta se instituisse como a ciência hoje por todos conhecida. A autora destaca o pensamento em voga nos séculos XVII, XIX e XX acentuando as maneiras como a língua era pensada e teorizada e, também, como a consciência sobre a língua foi se modificando a partir de novas reflexões a esse respeito.

Nesse sentido, o século XVII teve importância pela construção das gramáticas gerais. Neste período o que vigorava era a concepção racional da linguagem e “os estudiosos objetivavam a língua ideal, lógica e universal, capaz de assegurar a unidade da comunicação” (FREITAS, 2007, p. 94). No século XIX, com a perspectiva da linguística histórica e as gramáticas comparadas, as reflexões começaram a considerar a língua e suas transformações no decorrer do tempo, “trabalhando numa perspectiva não mais racionalista, mas romântica, os estudiosos buscavam reconstruir teoricamente, a partir das semelhanças entre as línguas, uma

língua-mãe, que teria dado origem a todas as outras línguas” (FREITAS, 2007, p. 94) e, por fim, o século XX, com os postulados de Saussure e a constituição da Linguística como ciência nos moldes de hoje, sendo que algumas considerações merecem ser apontadas.

Assim, no século XX, em sua primeira metade, a proposta saussuriana que “inaugura um novo modo de fazer linguística em relação ao comparatismo e ao historicismo que o precederam, interrompendo uma parte importante da caminhada que durava desde o século XVII” (MARCUSCHI, 2008, p.27) foi de grande destaque neste período. Saussure postulava analisar a língua enquanto código, baseando-se numa mesma estrutura, mediante um “recorte sincrônico” (p. 27,28) deixando de lado a fala, embora percebesse “a língua como fenômeno social” (p. 27), conforme nos diz Marcuschi (2008). Por esta razão é que a teoria proposta por Saussure recebeu o nome de estruturalismo. Entretanto, ainda consoante o referido autor, Saussure não ignorou por completo a questão do uso da língua e seu sentido, apenas não a priorizou em seu Curso de Linguística Geral.

A postura de Saussure era até certo ponto justificável dada a corrente positivista do fazer científico. Em decorrência das escolhas de Saussure, a impressão deixada aos estudos linguísticos, em conformidade com Marcuschi (2008) “sufocou sensivelmente o sujeito, a sociedade, a história, a cognição e o funcionamento discursivo da língua” (p.30). É preciso ressaltar, no entanto, o posicionamento de Marcuschi (2008) sobre os créditos que merecem ser dados a Saussure. O autor citado afirma haver textos novos que “dão conta de que ele tinha uma visão muito mais ligada à análise da língua em uso do que se deu a entender” (p.28).

Contudo, a despeito de tentar revisitar as obras de Saussure com a finalidade de mostrar sua reflexão também sobre a língua falada, os estudos da forma, na visão sincrônica e o aspecto reducionista da proposta saussuriana ganharam maior notoriedade. Marcuschi (2008) declara que “uma das tristes heranças do século XX foi a insuficiência explicativa e o reducionismo decorrente do projeto formalista. (...) Não se trata de recusar a forma e dar privilégio à função, à ação, ao social e ao histórico, mas de harmonizá-los” (p.31).

Após o estruturalismo de Saussure, o linguista americano Noam Chomsky (1979) propôs a Teoria Gerativa, cujo eixo central girava em torno de conceber a língua como uma faculdade mental. Assim como Saussure instaurou dicotomias,

dentre elas a mais destacada *langue* e *parole* para melhor selecionar seu objeto de estudo, Chomsky também o fez por meio da *competência* e *desempenho*, “em que o primeiro era o plano universal, ideal e próprio da espécie humana (inato), sendo o segundo o plano individual, particularístico e exteriorizado, não sendo este de interesse para os estudos científicos da língua” (MARCUSCHI, 2008, p. 32). Logo, para Chomsky os estudos linguísticos deveriam focar em analisar a competência e não o desempenho. Entretanto, Marcuschi (2008) faz questão de ressaltar que tanto Saussure quanto Chomsky não negavam o aspecto social e histórico da língua, apenas não era considerado por eles “o objeto específico do estudo científico” (p. 32).

Isto posto, ainda no século XX, as vertentes de estudos funcionalistas da linguagem começaram a ser desenvolvidas “muitas convivendo com o formalismo, que se debruçavam em estudos de heterogeneidade e da diversidade ao focar falantes reais em situações concretas de uso da linguagem” (FREITAS, 2007, p. 95). Nesse momento, a atenção estava nos contextos e situações de comunicação e menos nas estruturas. Contudo, a forma linguística ainda era estudada, mas passava a considerar o contexto social e as funções da linguagem. (MARCUSCHI, 2008).

Assim sendo, vários outros campos de estudos da linguagem foram surgindo na medida em que o novo modo de estudar a língua além de sua estrutura e considerando a interdisciplinaridade foi sendo difundido. Todavia, foge do propósito deste trabalho falar de todas as áreas que compõem a chamada macrolinguística – que consideram “aspectos psicológicos, sociais, históricos, culturais, etc” (FREITAS, 2007, p. 96) e, portanto, são caracterizadas como subáreas da Linguística.

Aqui, entretanto, tomarei como base a perspectiva de refletir a língua a partir da Linguística Aplicada, que propõe pensar a linguagem no seu sentido mais amplo, alocada na prática social o que gera um equacionamento teórico/epistemológico transdisciplinar que rompe fronteiras entre os diversos campos do saber pertinentes à problemática estudada.

Nesse contexto, César & Cavalcanti (2007) propõem pensar a língua de maneira não linear e como algo que está sempre mudando. Para isso, as autoras utilizam a figura do “caleidoscópio” que bem representa essa noção de língua múltipla. Isto é, como “um conjunto de variáveis, interseções, conflitos, contradições, socialmente construídos ao longo da trajetória de qualquer falante” (p.61).

Para Gomes de Matos (2003), a língua é “um sistema de comunicação intra/interpessoal e intra/intercultural, compartilhado e usado por membros de uma ou mais comunidades” (p.92). Neste sentido, para o autor estão imbricados na linguagem os aspectos social e cognitivo e ainda afirma que a comunicação se dá em conformidade com padrões culturais “que observamos, ajudamos a manter ou a transformar” (p.92).

Assim sendo, Mello (1999) ratifica o que o autor supracitado diz ao caracterizar a língua como “um comportamento social e como tal intrinsecamente ligada à vida, à cultura e à história de um povo” (p. 23) e complementa pontuando que a linguagem

não é apenas um mero produto da ação social, mas um elemento constitutivo da própria espécie, capaz de mediatizar as relações humanas e de transformar a realidade natural e social, uma vez que o ser humano não pode ser isolado da sua cultura e de sua natureza. Daí considerarmos a linguagem como interação, como produção, como ação que transforma, que cria e recria. Sendo assim, linguagem e sociedade constituem-se mutuamente, formam um todo indissolúvel, em que a existência de uma requer a de outra (p. 96)

Cox e Assis-Peterson (2007), ao citar os estudos sobre cultura de Duranti (1997, p. 24-48), fortalecem essa opinião ao defenderem que a língua está intrinsecamente relacionada à cultura de um povo, “categoriza o mundo natural e cultural e fornece pistas importantes sobre como estudar as práticas e as crenças culturais particulares” (p. 29).

Geraldi (2003) afirma ser a língua produto e ao mesmo tempo trabalho de um processo social e histórico (p. 78). O autor explica também que a língua

ao mesmo tempo que ‘funciona’ como instrumento de trabalho linguístico, é por este alterado e (re)produzido, de modo que o produto está sempre em construção, é sempre produto inacabado, e os recursos expressivos que a constituem são relativamente indeterminados, justamente porque se determinam no discurso e pelo discurso adquirem novos matizes. (p. 78)

O referido autor complementa dizendo que na relação entre língua, linguagem e sociedade a alteridade é fundamental. Nesse sentido, estabelece que

o processo social de produção da língua é sempre um processo que demanda alteridade. E essas 'alteridades' não são sujeitos ou individualidades soltas no mundo, mas individualidades e subjetividades que se constroem no processo mesmo de uso da linguagem, no contexto de uma organização social e seus modos de relações, também estas historicamente mutáveis. (p. 78)

Sendo assim, para este trabalho é relevante conceber a língua em seu sentido amplo e, conforme assevera Bagno (2003), “enxergá-la dentro de uma realidade histórica, social e cultural” (p.19) e que não opera com a noção de abstração da língua, de acordo com Mello (1999). Esta percepção de língua permite a compreensão da construção da identidade do sujeito que ocorre nela e por meio dela, conforme Rajagopalan (1998)

a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo (p.41,42).

Reforçando a ideia de Rajagopalan (1998), Geraldi (2003) afirma que “o sujeito só é sujeito porque tem linguagem” (p.81). Logo, o autor ratifica o papel da linguagem na constituição do sujeito. No caso desta pesquisa, os sujeitos são bilíngues, falantes do inglês e do português. Assim, é importante ressaltar que a noção de bilinguismo que aqui me baseio não é a de bilinguismo equilibrado em que os falantes precisam ter níveis “ideais” de conhecimento em cada língua que falam (MAHER, 2007, p. 73). Conforme a autora, a proposta é enxergar a competência do sujeito bilíngue como prática discursiva concreta e de maneira holística.

Portanto, com base nas noções de língua de Rajagopalan (1998) e Geraldi (2003) acima citados, já se pode ver com maior clareza a relação entre língua e identidade. Spolsky (1999) citado por Gibson (2004) vai além e diz que “a língua não só é atributo principal da identidade do indivíduo”, mas também representa um “símbolo de identidade étnica e nacional” (SPOLSKY, 1999, p.181 apud GIBSON, 2004, p.01). Nesse sentido, afirma que a “língua não é apenas um meio para nós apresentarmos nossa noção de ‘quem nós somos’, mas também uma forma dos

outros projetarem em nós suas próprias suposições do jeito que ‘devemos ser’” (SPOLSKY, 1999, p. 181 apud GIBSON, 2004, p.02).

Sendo assim, a partir das considerações dos autores Mello (1999), Rajagopalan (1998), Gomes de Matos (2003) e Bagno (2003) acima citados, sobre estudar a língua numa perspectiva sócio-histórico-cultural e, mais, sobre pensá-la como elemento constitutivo de identidade, extremamente relevante para a proposta desta dissertação, faz-se necessário discutir as noções de cultura e identidade atreladas à língua.

Portanto, é mister compreender a noção de cultura que dialoga com esta forma de entender a língua. Em consonância com Cuche (2002), há séculos não somente a noção de cultura, mas a própria etimologia da palavra vem sendo estudada. Contudo, me ative não ao sentido etimológico, mas ao sentido mais amplo, que surgiu no século XVIII, ainda de acordo com Cuche (2002), cuja noção de cultura melhor aceita remete aos modos de pensamento, de vida e a um conjunto de normas partilhadas por um determinado grupo. Então, é imprescindível a reflexão acerca da noção de cultura para pensar a ideia de “unidade da humanidade na diversidade (...) e para fornecer a resposta mais satisfatória à questão da diferença entre os povos” (CUCHE, 2002, p. 9).

Sendo assim, Cuche (2002) afirma que o homem é um ser cultural. Portanto, o indivíduo existe culturalmente e é atuante por meio de suas práticas e ações, já que até as necessidades humanas básicas são determinadas pela cultura. Isto é, o que não é da ordem do biológico é orientado pela cultura, pois simples situações do cotidiano como embarcar em um ônibus e pagar a passagem, conforme mostra Hall (1997, p. 41,42), podem significar algo diferente em outra sociedade que não tenha os mesmos costumes.

Com isso, para Hall (1997), “os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido” (p. 16) e suas ações sociais são, sobremaneira significativas para quem pratica e para quem observa, de acordo com o referido autor. Estas ações sociais só têm sentido devido aos sistemas de significados que os indivíduos lançam mão para significar as coisas. Tais sistemas, segundo Hall “constituem nossas ‘culturas’. Contribuem para assegurar que toda ação social é ‘cultural’, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação” (HALL, 1997, p. 16). É também a cultura que “permite

ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, às suas necessidades (...)" (CUCHE, 2002, p. 10).

Nesse sentido, este trabalho adota a noção de cultura como sendo um sistema de práticas simbólicas relacionadas "aos processos de formação e transformação de grupos sociais, uma vez que, por esse ângulo, podemos aninhar a heterogeneidade, o inacabamento, as fricções e a historicidade no âmago do conceito" (COX e ASSIS-PETERSON, 2007, p. 33). Ainda segundo as autoras, é pertinente que se conceba a cultura fora de sua visão rígida que engloba uma totalidade estável, fechada e homogênea. Diante de um cenário globalizado, tal visão não contempla as "realidades sociais complexas, indefinidas, instáveis e conflituosas" (p. 34).

Desta forma, Cox e Assis-Peterson (2007) adotam a noção de transculturalidade para traduzir essas realidades de culturas e sujeitos heterogêneos a qual é utilizada nesta pesquisa. Esta noção remete à ideia do "trânsito entre culturas", "'movimento através de', 'movimento de ir e vir', 'movimento perpétuo', 'trânsito', 'circulação', 'troca'" (p. 35). Em outras palavras, a utilização deste termo significa dizer que os indivíduos não perdem sua cultura, mas fazem negociações. Isto é, "as pessoas não apagam seus vínculos quando se deslocam, mas também nunca viveram ou viverão num continente culturalmente unificado" (COX e ASSIS-PETERSON, 2007, p. 36).

A escolha por trazer o conceito de transculturalidade das autoras acima citadas se situa no perfil dos sujeitos dessa pesquisa. Como o contexto é escolar e fronteiriço, este "trânsito entre culturas" pode ser evidenciado nas interações sociais ali presentes, visto que, neste espaço, há a presença da cultura brasileira, guianense, indígena, indiana e africana.

Diante disso, tem-se que as culturas brasileira e guianense presentes na escola pesquisada são, de maneira análoga, culturas nacionais. Hall (2006) afirma que "as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural" (p. 47). O autor explica que é a partir dela que o indivíduo se define como sendo "ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos" (p.47) ou, no caso dos sujeitos dessa pesquisa, se são brasileiros ou guianenses. Hall (2006) ainda coloca que estas definições são feitas metaforicamente porque não estão impressas geneticamente no sujeito ainda que ele pense nessas definições como algo de sua essência.

Hall (2006) ao citar Gellner (1983) afirma que o sujeito necessita identificar-se com uma nação. Caso contrário, “experimentaria um profundo sentimento de perda subjetiva” (p.48). Nesse sentido, Hall (2006) elucida que as formações e transformações das identidades nacionais ocorrem no interior do conjunto de significados de determinada cultura nacional. Portanto, para o autor, a nação é “*um sistema de representação cultural*. As pessoas (...) participam da *ideia* da nação tal como representada em sua cultura nacional” (p.49, grifo do autor). Fiorin (2009) corrobora com esta noção ao dizer que “a identidade nacional é construída, dialogicamente, a partir de uma autodescrição da cultura” (p.115).

Ainda sobre culturas nacionais, Hall (2006) versa que estas, “ao produzir sentidos sobre ‘a nação’, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades” (p. 51). Contudo, esses sentidos, segundo o autor, estão inseridos dentro das imagens de nação que nos contam e que são construídas. Para tanto, Anderson (1989) argumenta ser a nação uma “comunidade imaginada” (p.14) e afirma que as diferenças de cada nação situam-se nas diferentes maneiras pelas quais são imaginadas.

Nesse sentido, o sujeito, imerso em uma ou mais culturas nacionais, constrói a noção de sua própria identidade nacional. E isto é feito através das representações e identificações que definem as identidades, por exemplo, do ser brasileiro ou ser guianense.

Para a noção de identidade trago para a discussão alguns autores que versam sobre o tema, na tentativa de melhor compreendê-la não somente quanto a sua definição, mas também na sua relação com a cultura e língua(gem). Muito embora, ela já tenha sido mencionada em vários momentos desta discussão, é de grande relevância trazer sua definição bem como alguns outros conceitos importantes. Ressalto ainda que as noções de cultura e língua(gem) permeiam as discussões sobre identidade, pois, como já aponte, com base nos autores citados até aqui, esses três conceitos estão imbricados.

Assim sendo, para o senso comum, identidade é o nome que se dá ao conjunto de características que distinguem um indivíduo e o particularizam, fazendo-o o único. Esta forma de enxergar a identidade é rudimentar por reduzir o indivíduo a um ser cristalizado que não existe, ao menos não no mundo pós-moderno. Já a noção de subjetividade mais bem aceita e até utilizada por pesquisadores é o

entendimento que o indivíduo tem sobre ele mesmo, sobre o seu “eu” envolvendo emoções e sentimentos.

Tentando compreender melhor esses termos, Woodward (2000) explica que os termos se sobrepõem e que as pessoas vivem sua subjetividade em meio a “um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade” (p.55). A referida autora complementa as noções de cada um dos termos afirmando que “as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades. A subjetividade inclui as dimensões inconscientes do eu” (p.55).

Nesse sentido, é a partir da subjetividade que o sujeito constrói ou se agrega a diferentes identidades. Mas a formação identitária, como praticamente tudo no homem, é também orientada pela cultura, ou seja, pelo sistema de representações simbólicas. Sustentando este pensamento, Hall (1997), em seus estudos culturais da identidade na pós-modernidade, testifica que as identidades são formadas culturalmente, isto é,

a identidade emerge, não tanto de um conceito interior, de um “eu verdadeiro e único”, mas do diálogo entre os conceitos e definições que são *representados* para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo [...] de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles [...] (p. 26).

Assim, em contextos de fronteira, onde há interações linguísticas e interculturais e, também, um fluxo intenso de migrações, a proposta é pensar a cultura como algo heterogêneo, não essencializado, e como um dos elementos constitutivos da identidade cujo conceito tem sido alvo de discussões no meio acadêmico nos últimos tempos. Contudo, defini-lo não é uma tarefa tão simples assim já que, até mesmo para Hall (2006), o conceito de identidade “é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e compreendido na ciência social contemporânea” (p. 08). Cuche (2002) corrobora com esta ideia ao afirmar que não tem como definir identidade justamente devido “ao seu caráter multidimensional e dinâmico (...) o que lhe confere sua complexidade mas também o que lhe dá sua flexibilidade” (p. 196).

Longe de defini-lo prontamente, o conceito de identidade, diante de numerosas discussões e pesquisas em torno do tema, está em construção, distante

ainda de ser uma questão fechada, muito embora o pressuposto inicial é de que identidade é o que somos com nossas particularidades, com o que dizem que somos e com o que nos fazemos ser em relação ao outro (FREITAS, 2007, p. 102).

Kleiman (1998), ao versar sobre identidade, atenta para o fato de que os estudos identitários, antes, tinham como foco, inicialmente, a “auto-percepção e personalidade do indivíduo, solitário e independente das relações sociais que estabelecem e que o constituem” (p. 272). Hoje, segundo a referida autora, os estudos da identidade já envolvem a relação com o outro sem, contudo, descartar o aspecto psicológico do sujeito.

Por “processo psicológico do indivíduo” (p. 272), Kleiman (1998) se refere à identificação positiva ou não dos indivíduos a determinados grupos sociais cujas identificações provocam o que a autora chama de “reorientação do campo psicológico” (p. 272) do indivíduo que passa a reorganizar o conceito de si mediante as características do grupo ao qual se identifica.

Ao relacionar cultura e identidade, Cuche (2002) propõe que se adote a concepção relacional e situacional de abordar a questão identitária, uma vez que o contexto social, segundo ele “poderia explicar porque, por exemplo, em dado momento tal identidade é afirmada ou, ao contrário, reprimida” (p.181).

Woodward (2000) sustenta esta ideia ao afirmar que “a identidade é relacional” (p. 09) e, portanto, depende de algo de fora pra existir. É este “algo de fora” (p. 09) que, consoante à autora, “fornece as condições para que ela [identidade] exista” (p.09). Ao se distinguir por aquilo que ela não é, passa a ser marcada pela diferença. E a diferença, segundo a autora, é “sustentada pela exclusão: se você é sérvio, você não pode ser croata, e vice-versa” (p. 09).

Silva (2000), de mesmo modo, afirma que “assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença, são, pois, inseparáveis” (p. 75). O autor considera que ambas são produzidas dentro de contextos culturais e sociais através do que ele chama de “atos de linguagem” (p. 76) e complementa que “é apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais” (p.76,77).

Schwarcz (1999) concorda com a marcação da identidade pela diferença e vai mais adiante ao citar Cunha (1985) e afirmar que

não importam as diferenças, mas sobretudo como se faz das diferenças reais algo a mais, no sentido de se transformarem em sinais diacríticos. A identidade é construída pela tomada de consciência das diferenças e não pelas diferenças em si (p. 296).

Portanto, o indivíduo só toma consciência de si mesmo a partir do outro, do diferente, ou seja, é a partir dessa diferença que este indivíduo passa a pensar sobre o seu “eu”. Contudo, para Freitas (2007) o eu unificado é uma fantasia que “se dá de maneira inconsciente” (p. 102), isto é, “psicanaliticamente falando buscamos continuamente a nossa ‘identidade’, como se capturássemos numa única unidade as distintas partes do nosso eu dividido” (FREITAS, 2007, p. 102). Além disso, essa precisão de ser completo e de ter uma identidade resolvida vem da nossa necessidade de buscar a idealizada plenitude. Sobre esta questão, Hall (2006) diz que

a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros* (p. 39).

Por outro lado, no mundo globalizado, o indivíduo entra em confronto com inúmeros contrastes e é formado não só pela percepção do outro, mas também pelas diferenças socioculturais, que acabam por criar um sujeito fracionado. E essa fragmentação está inserida na noção não-essencialista de identidade assim compreendida a partir das leituras de Hall (2006) e Woodward (2000), adotada para este trabalho, já que o indivíduo, aqui, é tomado como um sujeito em constante construção de si mesmo. Para sustentar esse posicionamento, tomo como base Hall (2006) quando afirma que as identidades modernas estão sendo fragmentadas e a modernidade tardia está vivendo o que ele chama de “crise de identidade” (p. 09), ou seja, há “um duplo deslocamento – ‘descentração’ dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos” (HALL, 2006, p. 09).

Para falar desses indivíduos, Hall (2006) trata, também, das concepções de identidade do sujeito do iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. Para o referido autor, o sujeito do iluminismo era aquele unificado e “dotado das capacidades da razão, da consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se

desenvolvía” (p.10,11). Portanto, trata-se de um sujeito que permanece o mesmo durante toda a sua existência, centralizando-se numa só identidade. Assim, para o autor, esta concepção é entendida como “individualista” (p.11).

Por sua vez, na noção de sujeito sociológico, Hall (2006) coloca que a ideia de haver o “núcleo interior do sujeito” (p.11) como algo autossuficiente já começa a ser questionada. É a partir da concepção do sujeito sociológico que se instaura o pensar a identidade dentro das relações sociais. Nesse sentido, “a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade” (p.11). Contudo, aquele núcleo interior que o autor faz menção, para ele, ainda está presente neste sujeito, porém começou-se a considerar o exterior. Apesar disso, esta concepção tende a estabilizar os sujeitos nos “mundos culturais que eles habitam, tornando ambos unificados e predizíveis” (p.11).

Por fim, o sujeito pós-moderno, sendo este adotado nesta pesquisa, por tratar de “um sujeito sócio-histórico e culturalmente situado, que constrói o mundo e é construído por ele dentro do discurso a partir de sua interação dialógica com seu interlocutor” (FREITAS, 2007, p. 92). Esta concepção diz que esse sujeito não possui “uma identidade fixa, essencial ou permanente” (HALL, 2006, p.12). Isto é, para o referido autor, a identidade deste sujeito é marcada historicamente e é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” Hall (1987 apud HALL, 2006, p.13). E é justamente esse sistema de significações e representações culturais que operam impulsionando os sujeitos a novas direções conforme assevera o referido autor. Ou seja, para ele, a multiplicidade dos sistemas de representação cultural e as práticas de significação fazem com que o sujeito confronte suas identidades contraditórias e assuma “diferentes identidades em diferentes momentos” (HALL, 2006, p. 13).

Para Hall (1997) citado por Woodward (2000) é importante observar os sistemas de representação, ao se estudar identidade e diferença e, mais, “analisar a relação entre cultura e significado” Hall (1997 apud WOODWARD, 2000, p. 17). Dentro desse sistema de representação – compreendido como processo cultural - incluem-se, segundo Woodward (2000). É, então,

as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos

significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. [...] esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos [...] e o que podemos nos tornar (p. 17).

Com isso, é possível notar, mais uma vez, que a cultura tem uma função importante “na produção dos significados que permeiam todas as relações sociais” (p. 18) e que “a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade” (WOODWARD, 2000, p. 18,19).

Woodward (2000) complementa afirmando que “diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais” (p. 30). Assim, no processo de significar o mundo e atribuir sentidos a tudo que nos cerca, a linguagem desempenha uma função essencial. É com ela e através dela que os indivíduos classificam, distinguem e significam as coisas, pois “a língua de um povo é um sistema simbólico que organiza sua percepção do mundo, e é também um diferenciador por excelência” (CUNHA, 1986, p. 100). Logo, não somente a cultura, mas a língua é constitutiva da identidade, principalmente pelo seu caráter simbólico.

Dito isto, depreendo que as projeções que um grupo faz sobre como os outros devem ser, usando para isto a língua, são maneiras de atribuir sentidos e significados e de classificar as pessoas em categorias que as distinguem umas das outras aos olhos da sociedade. Nesse sentido, Cuche (2002) faz referência aos estudos pioneiros de Barth (1969), que apresenta uma concepção de construção identitária através das relações entre os grupos sociais. Ele coloca que

para Barth, deve-se tentar entender o fenômeno da identidade através da ordem das relações entre os grupos sociais. Para ele, a identidade é um modo de categorização utilizado pelos grupos para organizar trocas. Também, para definir a identidade de um grupo, o importante não é inventariar seus traços culturais distintivos, mas localizar aqueles que são utilizados pelos membros do grupo para afirmar e manter uma distinção cultural. Uma cultura particular não produz por si só uma identidade diferenciada: esta identidade resulta unicamente das interações entre grupos e os procedimentos de diferenciação que eles utilizam em suas relações (p. 182).

Isto é, para Barth os traços culturais eram distintivos, mas não definidores de identidade. Destarte, para Schwarcz (1999), “a identidade não é, portanto, atemporal e imutável em seus traços culturais (...) transmitidos pelos grupos. Ela resulta da

ação e reação entre esses grupos e os outros, num tipo de jogo que não para de se alterar” (p. 295). Na ótica dos estudos da linguagem, Kleiman (1998) diz que “podemos concluir, então, que a identidade seria resultado dos processos de identificação durante a interação, a partir dos objetos e interesses estratégicos dos falantes durante a comunicação em curso” (p. 276,277).

Então, alunos guianenses criados com base em costumes e crenças guianenses que estudam no Brasil e se deparam com outro cenário cultural, podem assumir diferentes identidades em decorrência das expectativas sociais encontradas nessa nova situação: estudar em um país diferente, com costumes e língua diferentes.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresento os instrumentos e procedimentos metodológicos norteadores da presente pesquisa¹⁹, que estão em conformidade com a escolha teórica que a embasa. Destarte, apresento, primeiramente, o tipo de pesquisa eleito: a qualitativa de natureza etnográfica. Após isto, exponho os instrumentos de coleta, sistematização de registros e análise de dados em cada subtópico que se segue. Esta seção foi escrita com base nos autores: Abrahão (2006), André (1995), Lüdke & André (1986), Triviños (2013), Santos & Glasser (2012) e Freitas (2003).

3.1 A NATUREZA E O TIPO DE PESQUISA ADOTADA

Como em todo estudo que se inicia, pesquisas bibliográficas foram feitas com o propósito de aprofundar a compreensão sobre os conceitos necessários que nortearam a linha teórico-metodológica deste estudo. E estas foram realizadas durante todo o processo da pesquisa porque as consultas tanto a teorias quanto a outros tipos de informações se fazem necessárias a todo o momento. É imprescindível que textos e livros sejam revisitados constantemente.

Assim, a partir das leituras de Bazarim (2008), Lüdke & André (1986) e Triviños (2013), compreendo que a forma de fazer determinada pesquisa é sobremaneira importante não apenas para que o rigor científico seja alcançado, mas para que haja organização e direcionamento no momento de coletar registros, selecionar e analisar os dados. Aqui, faço um breve adendo, baseada em Bazarim (2008), para explicar que na Linguística Aplicada usa-se o termo “registro” para tudo que é coletado em campo pelo pesquisador (p. 54), incluindo todas as anotações de campo, as observações participantes, as entrevistas, etc. Os dados, por sua vez, surgem em consequência da sistematização e análise dos registros eleitos para compor o corpus da pesquisa, pois, como diz Bazarim (2008), não é tudo que se registra que vira dado da pesquisa (p. 54). Portanto, é através dos procedimentos

¹⁹ Esta pesquisa foi submetida ao comitê de ética e recebeu o parecer nº779.931 no dia 04 de setembro de 2014 e consta como aprovada.

metodológicos escolhidos que o pesquisador define o foco de seu estudo e o coaduna com a teoria adotada neste.

Sendo assim, em consonância com a proposta da Linguística Aplicada de analisar processos de uso da linguagem e de proporcionar aos sujeitos um espaço onde possam expressar suas concepções acerca da situação em que estão inseridos, adotei a perspectiva de pesquisa qualitativa/interpretativista de cunho etnográfico.

A abordagem qualitativa, segundo Lüdke & André (1986), pressupõe que o pesquisador esteja em constante contato com a situação a ser pesquisada. De acordo com os autores, ao citarem Bodgan e Biklen (1982), nesse tipo de pesquisa é requerido do pesquisador um longo trabalho de campo para que seu objetivo seja alcançado e as situações que se apresentam sejam analisadas mais naturalmente considerando o contexto em que foram produzidas. Assim, “as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo”. (BODGAN & BIKLEN, 1982 apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 12)

Ainda para os referidos autores, este tipo de pesquisa se caracteriza pelo foco no processo e não no produto, pela riqueza dos dados que incluem “descrições de pessoas, situações, acontecimentos; (...) transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos” (BODGAN & BIKLEN, 1982 apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 12) e, sobretudo, por viabilizar ao sujeito pesquisado que este coloque suas opiniões acerca do tema pesquisado. Isto é, que sua voz seja ouvida. Em outras palavras esta abordagem permite que o pesquisador analise as ações dos sujeitos envolvidos no contexto da pesquisa e como esses “sujeitos interpretam seu próprio ambiente, como interpretam as ações do outro, etc.” (SANTOS & GLASSER, 2012, p. 157).

Já a pesquisa de cunho etnográfico é derivada, por assim dizer, da etnografia muito utilizada por sociólogos e antropólogos, sendo esta, basicamente, caracterizada pela imersão total no local de pesquisa e pela “descrição de um sistema de significados culturais” (SPRADLEY, 1979 apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.14). Já Triviños (2013) corrobora com esta noção, mas afirma não ser esse seu objetivo exclusivo e que seu papel é difícil “porque não existe nada mais complexo que desvendar os propósitos ocultos ou manifestos dos comportamentos dos indivíduos e das funções das instituições de determinada realidade cultural e social” (p.124).

No entanto, no âmbito da educação e também no da Linguística Aplicada, diz-se que é de cunho ou de perspectiva etnográfica porque as pesquisas desta esfera do conhecimento emprestam determinadas características da etnografia desde os métodos de coleta e sistematização de registros até os procedimentos de análise.

Exposta a abordagem selecionada, parto para o método de pesquisa qualitativa adotado para esta pesquisa: o estudo de caso. Trata-se de um estudo de caso de caráter analítico uma vez que busca problematizar o objeto estudado com a finalidade de discutir ou até mesmo gerar novas teorias acerca do tema em foco. Segundo Lüdke & André (1986) é um método que possibilita o estudo aprofundado “de algo singular, que tenha valor em si mesmo” (p.17).

Dentre as características deste método está a ênfase que se dá ao contexto em que o objeto de estudo está situado e de que maneira as características do local da pesquisa se manifestam nas interações dos sujeitos que ali estão. O estudo de caso tem como prioridade, também, narrar a realidade enfatizando “a complexidade natural das situações, evidenciando a interrelação dos seus componentes” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 19). Outrossim, demanda e, ao mesmo tempo, permite que o pesquisador lance mão de uma multiplicidade de registros

coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes. Assim, se o estudo é feito numa escola, o pesquisador procurará fazer observações em sala de aula, de reuniões, de merenda (...); ouvirá professores, técnicos, serventes, etc.” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 19).

Portanto, este estudo procura investigar de que maneira o contexto sócio-linguístico-cultural fronteiriço do município de Bonfim influencia na constituição dos 8 (oito) sujeitos escolhidos para a pesquisa, considerando a ótica metodológica até então apresentada. Estes foram selecionados dentre as três turmas do ensino médio, conforme explicitado no tópico sobre o perfil dos participantes. Isto é, um grupo pequeno e singular, na interação com o grupo maior, que foi observado durante toda a estada em campo. Para tanto, nos tópicos a seguir, apresento os instrumentos de coleta de registros, sistematização e métodos de análise de dados.

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA, SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE.

3.2.1 Observação participante

O ato de observar é inerente ao ser humano, porque para o homem é natural olhar para tudo ao redor com o intuito de compreender e de buscar respostas. Contudo, ao observar um fenômeno, o homem não se desprende de quem ele é e de suas convicções e crenças, ou seja, ele enxerga o mundo, as pessoas e as coisas sob sua ótica de vida, tornando-se um verdadeiro desafio perceber situações através da visão do outro. Por essa razão, é que uma mesma questão pode ser observada por várias pessoas e obter interpretações distintas (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

A observação, para as pesquisas qualitativas de acordo com Lüdke & André (1986), deve ser realizada pelo pesquisador com preparo e cuidado necessários ao êxito do processo de coleta. Desta forma, para que o método não perca seu caráter científico, Lüdke & André (1986) propõem que “a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática” (p. 25). Ainda segundo os autores ao citarem Patton (1980), esta preparação não é apenas teórica e física, mas mental, para que o pesquisador saiba distinguir e perceber os aspectos relevantes a serem observados.

É através desse método que o pesquisador pode se aproximar mais do seu objeto de estudo e experienciar situações reais envolvendo os participantes da pesquisa. É necessário conhecer os tipos de métodos de observação para poder identificar aquele que é mais adequado a cada pesquisa, de acordo com Lüdke & André (1986). Nesse sentido, penso que, para esta pesquisa, o mais coerente é adotar o método de observação participante em sala de aula porque “é uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e observação direta e a introspecção” (DENZIN, 1978, p. 183 apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 28).

Contudo, o pesquisador deve ser ponderado e cauteloso para que sua presença tenha o mínimo de interferência na situação pesquisada, uma vez que o tipo de observação escolhido para este estudo pressupõe certa ingerência do pesquisador. Para André (1995), neste tipo de observação, “parte-se do princípio que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (p.28).

Além disso, este método requer que o tempo de estada do pesquisador em campo seja o suficiente para que suas observações tenham solidez. Logo, para a presente dissertação e pelo caráter de abordagem de pesquisa, entendi, sob orientação, que deveria assistir o maior número de aulas possíveis e fazer com que as pessoas daquela escola se familiarizassem com minha presença, a fim de que todos da escola agissem o mais natural possível durante o período em que eu estivesse lá.

Isto posto, observei as aulas de língua inglesa de algumas turmas do ensino médio (EM). Na escola escolhida, no ano de 2014, havia duas turmas de 3º ano, três do 2º ano e cinco do 1º ano, todas do EM. Essas turmas eram identificadas por letras (3º A e B), como é de costume no Brasil. A decisão de observar os alunos em apenas uma disciplina, língua inglesa, partiu não somente dos objetivos estipulados, mas da necessidade de direcionamento para que a pesquisa não ficasse muito abrangente. Entretanto, procurei estar presente nos outros setores da escola e participar de eventos com o propósito de me munir do maior número de informações possíveis e necessárias ao êxito da coleta e posterior análise.

Sendo assim, nas primeiras semanas de observação, pude fazer uma triagem nas turmas e selecionei uma turma de cada série do EM para continuar a observar. O motivo principal que me levou a tomar esta decisão foi a indicação do professor sobre em quais turmas haveria o maior número de alunos guianenses dentro dos critérios já mencionados na seção em que trato sobre o perfil dos sujeitos. Considerando isto e os dias em que as aulas eram ministradas, fiz as escolhas das turmas que tinham aula nos dias de quarta-feira e quinta-feira e, depois, com a mudança de horário escolar, quarta-feira e sexta-feira. Porém, em algumas semanas dos 7 (sete) meses – de março a outubro de 2014, exceto junho, no período de férias escolares - que fui a campo, este cronograma de observações teve que ser alterado por inúmeros imprevistos, tais como: festividades na escola, feriados, ausência do professor por motivo de doença, doença da pesquisadora, etc. Isto é, os percalços passíveis de qualquer pesquisa.

3.2.2 Entrevista semiestruturada

Assim como a observação, a entrevista é um instrumento fundamental para as pesquisas qualitativas. É através desta ferramenta que o pesquisador consegue obter os mais variados dados acerca da vida social de seus sujeitos de pesquisa com maior eficácia, exigindo do participante apenas a naturalidade no momento do diálogo (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Em pesquisas acadêmicas, os pesquisadores costumam fazer uso da entrevista associando o tipo de entrevista com a teoria e os objetivos que pretendem alcançar em seu estudo.

Nesse sentido, existem três tipos de entrevistas: estruturadas, em que o pesquisador parte de um roteiro de perguntas rígido que deve ser seguido à risca sem sofrer quaisquer alterações. As semiestruturadas também partem de um roteiro de entrevista, mas a ordem das questões pode ser alterada e o pesquisador tem maior flexibilidade para incluir questões na medida em que haja necessidade. Por fim, as não estruturadas, em que, embora o pesquisador tenha o foco no assunto primordial de sua pesquisa, as perguntas são feitas livremente (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Assim sendo, Triviños (2013) considera a entrevista semiestruturada “um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados” (p. 145,146). O referido autor considera este tipo de entrevista como sendo o mais eficaz e que “dá melhores resultados se se trabalha com diferentes grupos de pessoas (professores, alunos, [...])” (TRIVIÑOS, 2013, p. 145,146).

Portanto, para este estudo optei por este tipo de entrevista dada a complexidade dos sujeitos desta pesquisa e porque, segundo Abrahão (2006),

neste tipo de instrumento, o pesquisador prepara algumas questões orientadoras, ou procura ter em mente algumas direções gerais que orientarão o seu trabalho. Essas questões ou direções gerais são, então, utilizadas sem que se siga uma ordem fixa, o que permite a emergência de temas e tópicos não previstos pelo entrevistador (p. 223).

Assim, os alunos, o professor cujas aulas observei, e uma das secretárias da escola foram entrevistados mediante a assinatura do termo de assentimento livre e esclarecido para menores de idade, termo de consentimento livre e esclarecido e a autorização gratuita de uso de entrevista gravada em áudio para maiores de idade (em apêndice). Para a realização das entrevistas tomei como guia um roteiro de entrevistas que as direcionou (em apêndice). Saliento, todavia, que a escolha por

entrevistar o professor e a secretária da escola foi pautada na ideia de que esses sujeitos possuem um papel secundário, de pano de fundo e, à vista disso, contribuem para a melhor compreensão dos sujeitos protagonistas deste trabalho: os alunos.

Cada sujeito foi entrevistado individualmente, na sala para atendimento de alunos especiais, que me foi cedida gentilmente, nos horários em que não estava sendo utilizada. Utilizei, para registro, o gravador de voz do celular e as anotações de reações, fisionomias e outros comportamentos dos participantes foram escritos no diário de campo.

3.2.3 Diário/anotações de campo

Nas pesquisas qualitativas, o ato de registrar todas as informações que se apresentam ao longo do período do estudo é necessário. Nesse sentido, muitos pesquisadores fazem uso do diário de campo que é um instrumento pelo qual o pesquisador registra as observações, eventos e relatos do contexto de pesquisa no momento ou logo após a observação com o objetivo de que as notas do diário sejam as mais fiéis possíveis,

assim, ao elaborar os registros diários, procuramos relacionar todos os momentos da pesquisa, incluindo sempre as impressões pessoais, mostrando os momentos relevantes ou não. Essa forma de gerar dados, além de ser uma das características da pesquisa qualitativa, é uma forma de manter a veracidade dos dados e a ética na pesquisa. (SANTOS & GLASSER, 2012, p. 163)

Ao conceituar o que vem a ser o diário de campo, Triviños (2013) afirma haver dois tipos de anotações de campo: a de natureza descritiva e reflexiva (p.155, 157). Como os nomes sugerem, a primeira está preocupada em descrever minuciosamente os fenômenos presenciados pelo pesquisador e, na segunda, há o registro de discussões teóricas aliadas aos fatos descritos, bem como a opinião e reflexão pessoal do observador. Logo, acredito que minhas anotações abrangem ambos os tipos, não em toda sua complexidade, mas apresentam características típicas de descrição e reflexão.

As anotações do diário contêm: os croquis das salas com a disposição dos alunos e do professor a fim de observar a interação entre os alunos, ainda que este não fosse o foco desta pesquisa. Também fiz anotações dos conteúdos das aulas, transcrições de trechos de falas do professor e dos alunos durante as aulas e falas de terceiros que, porventura, apareciam nas turmas a comunicar algo importante. Ainda, separei as anotações por dia e mês, em uma espécie de calendário com o intuito de evitar confusões de datas.

Há, também, registros mais abrangentes com reflexões pessoais e com comentários teóricos, bem como a anotação desde a primeira viagem a campo a todas as situações interessantes que aconteciam dentro do ônibus ao me deslocar para Bonfim. Nele, estão também, minhas considerações acerca do entorno da escola, das pessoas, dos lugares que visitei, dos restaurantes, das conversas informais que ouvi, enfim, todo o ambiente fora da sala de aula. As reuniões e eventos da escola dos quais participei, as conversas consideradas válidas para a pesquisa na sala dos professores, na cozinha da escola e no pátio de recreação também estão presentes neste diário.

3.3 MÉTODOS DE SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE

De posse dos registros, a investigação seguiu com a transcrição das entrevistas, as quais foram criteriosamente lidas e relidas durante todo o processo de sistematização e análise. Em seguida, três quadros contendo as três subperguntas foram feitos e para cada uma delas outras perguntas secundárias foram associadas a fim de que a organização dos registros para posterior análise fossem melhor encaixados nesses quadros.

Para cada subpergunta de pesquisa, pensei em temas que teriam o intuito de topicalizar e direcionar melhor os dados que seriam utilizados para responder a esta subpergunta. Esta forma de organizar os dados foi pensada a partir da proposta de roteirização de Freitas (2003), que é uma forma de organizar os tópicos, tomando como base as perguntas de pesquisa, de forma que ao término deste processo, eu obtivesse o material que foi efetivamente analisado.

Após a organização dos registros, tomando como base a subpergunta e os temas criados para respondê-la, verifiquei os registros obtidos através dos

instrumentos de coleta já mencionados e selecionei aqueles que poderiam se tornar dados por estarem em conformidade com os temas elencados para cada subpergunta. Feita a escolha dos dados, a interpretação dos mesmos foi feita através da técnica da triangulação (TRIVIÑOS, 2013) que tem por

objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com a macrorrealidade social (p. 138).

Para triangular, analisei os dados utilizando os instrumentos já mencionados: observação participante, diário de pesquisa e entrevistas. Feita a triangulação, a pesquisa culminou com reflexões acerca da constituição do sujeito aluno no espaço escolar de fronteiras, tentando compreender como o contexto influencia na construção desses alunos que vivem diariamente em um cenário plurilíngue e de diversidade étnico-cultural.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, faço a discussão dos dados com a finalidade de compreender, ainda que minimamente, os sujeitos da fronteira, como o contexto atua no processo de constituição destes sujeitos e, sobretudo, ouvir aquilo que eles têm a dizer sobre si. Investigar as identidades na sua relação também com a alteridade é foco de análise. Dessa forma, este tópico está dividido em três partes que discutem e analisam os dados obtidos a partir do embasamento teórico-metodológico que dá sustentação para esta dissertação. Na subseção “Um sujeito dividido em dois”, apresento as evidências depreendidas sobre as influências da relação entre nacionalidade e línguas distintas atuantes no espaço escolar de fronteiras na constituição da subjetividade. Na subseção “A língua mais bonita é aquela que eu falo?”, elenco as atitudes/concepções linguísticas que os sujeitos participantes desta pesquisa têm acerca das variedades de língua inglesa faladas na Guyana, em outros países e na própria escola. Na seção “O que a língua que eu falo diz sobre quem eu sou?”, a partir das concepções detectadas, faço uma análise das implicações destas opiniões na constituição do sujeito.

4.1 UM SUJEITO DIVIDIDO EM DOIS

Analisar o contexto linguístico-cultural de determinado indivíduo ou grupo de indivíduos pode auxiliar a compreender como os sujeitos ali inseridos constituem sua(s) identidade(s), sejam elas sociais, culturais e/ou linguísticas. Isto porque é através da situação que o indivíduo vai demonstrar uma ou outra identidade que ele julga ser relevante para aquele momento, em conformidade com o que afirma Hall (2006) quando ele diz que “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente” (p. 13). Ou seja, cada indivíduo é composto por fragmentos desse “eu” que não é lógico nem estático.

Nesse sentido, proponho, inicialmente, uma reflexão sobre um contexto escolar fronteiriço, local escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa, dada a sua complexidade e singularidade, pois, como afirma Martins (2009), a fronteira é

um lugar de conflitos, encontros e desencontros. Isto é, para o referido autor, “o conflito faz com que a fronteira seja essencialmente, a um só tempo, um lugar de descoberta do outro e de desencontros” (p.133). Assim, depreendo que, na fronteira, porém não somente nela, os olhares são híbridos e carregados de significados.

Para aqueles que não vivem em cidades fronteiriças e se propõem a fazer pesquisas nesses contextos, especialmente as de cunho identitário, é esperado que pensem, primeiramente, nas identidades nacionais distintas ali presentes. Desta forma, há uma curiosidade que é despertada no sentido de tentar vivenciar o novo que a fronteira oferece e, mais, de buscar compreender a magia que as populações das fronteiras exalam. E, assim, o que sobressai aos olhos quando se visita uma cidade-gêmea, entre outras coisas, é ver nacionalidades e línguas distintas convivendo em um mesmo espaço num contínuo processo de construção e reconstrução de concepções e identidades.

No primeiro momento, quando iniciei as minhas idas e vindas ao município de Bonfim e a escola, trazia comigo uma gama de estereótipos sobre o sujeito que eu encontraria ali. Isso gerou em mim expectativas irreais que aos poucos foram sendo esclarecidas. Talvez essa seja a grande questão da pesquisa qualitativa envolvendo seres humanos: não há o que esperar.

Portanto, este trabalho tem embasamento teórico na perspectiva da Linguística Aplicada, uma vez que esta “parte de uma problematização na prática, volta-se à teoria e retorna para a prática” (FREITAS, 2007, p. 99). Isto é, a LA nos permite, sem prescindir de leituras teóricas prévias, analisar constantemente o que o contexto da pesquisa oferta e ir avaliando as situações que se apresentam e como se aplicam ao nosso objeto de estudo.

Assim, logo compreendi que não seria tão simples selecionar os sujeitos guianenses para a pesquisa como havia pensado e planejado, já que na escola fronteiriça onde o trabalho foi desenvolvido, a interação entre todos os alunos parecia muito semelhante às escolas em que tive a oportunidade de trabalhar em Boa Vista. Isto é, ao longo das observações, o fato de não haver conversas informais em inglês dentro da escola foi, no mínimo, curioso, uma vez que imaginei que, pelo contexto linguístico, as conversas em inglês seriam mais do que naturais.

Entretanto, nas escolas municipais, que são localizadas muito mais próximas à fronteira - chamada pelos moradores de Bonfim de “barreira”²⁰ -, a interação em língua inglesa é muito intensa e constante de acordo com informações de funcionários da escola e registrado em diário de campo. Ainda assim, continuei com interesse na escola localizada na região central do município pela idade dos alunos que lá estudam, considerando que as escolas municipais trabalham apenas com crianças do ensino infantil e séries iniciais do ensino fundamental²¹.

Em restaurantes e pousadas, também é possível presenciar com frequência o uso da língua inglesa pelos moradores e turistas que visitam a cidade. Em relação ao uso da língua inglesa pelos sujeitos desta pesquisa poucas foram as situações em que presenciei diálogos entre eles fazendo uso do inglês na escola. Fora do ambiente escolar não presenciei nenhuma situação de uso do idioma pelos alunos. Diante desta situação me questionava, por que estes alunos não fazem uso do inglês na escola? Se eles não utilizam o idioma na escola, em que ambientes eles costumam utilizá-lo?

Somente durante as entrevistas foi possível constatar em que situações esses alunos faziam uso da língua inglesa e, de acordo com elas, o uso do inglês parece ser mais frequente no convívio familiar, como se pode observar nos trechos abaixo:

“Em casa”²², (...), só em inglês mesmo, não português.”
(Dara, entrevista, 2014)

“(Em casa)”²³ Nós falamos um pouco do português e do inglês.”
(Jimmy, entrevista, 2014)

Nestes trechos destacados, constato que os alunos dizem usar a língua inglesa no ambiente familiar. Noto, também, que Dara afirma falar mais em inglês quando está em casa. Contudo, no período de observação na escola, particularmente nas aulas de língua inglesa, Dara costumava ficar calada e quieta em sua carteira, interagindo poucas vezes, sendo estas em português.

²⁰ A “barreira” à qual os moradores se referem é, na realidade, o posto de fiscalização localizado próximo à entrada do país vizinho.

²¹ Explico a organização educacional contendo as informações necessárias, como faixa etária e anos escolares na seção dedicada à contextualização da pesquisa.

²² O que está sublinhado é para dar ênfase ao que se quer mostrar.

²³ Entre parênteses, coloquei apenas a ideia do que foi perguntado para que o texto não ficasse muito longo.

Em contrapartida, Bryan afirma ter o inglês como segunda língua e lhe atribui um uso específico, como se pode observar a seguir:

“É... inglês eu só utilizo quando for me comunicar com minha mãe.”

(Bryan, entrevista, 2014)

E Jade, cuja fala aparece abaixo, me fez refletir sobre a função que, para ela, a língua inglesa tem, ao ser questionada se, em casa, fala em inglês ou português. E, nesse sentido, atento para o fato de que a língua inglesa tem apresentado, nesse primeiro momento, uma função comunicacional com parentes que não sabem ou não preferem falar em português, conforme a fala de Jade a seguir:

“(Falar inglês em casa) Não, são raras, nem todo dia, só quando, quando é necessário. Tipo assim, quando, quando minha irmã liga de Georgetown pra mim, é... porque ela só fala em inglês né, então eu tenho que falar em inglês.”

(Jade, entrevista, 2014)

Quanto ao uso da língua portuguesa, depreendida das falas acima, observo que as circunstâncias levam ao uso mais frequente do português, sendo uma delas a questão da língua portuguesa ser a língua oficial do território brasileiro, além do preconceito em relação aos guianenses que ainda é velado. Porém, Pereira (2007) me fez refletir sobre outra possível representatividade da língua portuguesa para guianenses ou filhos de guianenses, quando diz que “o idioma português funciona como uma moeda de grande valor, de inserção social e cultural na pluralidade da fronteira e por isso constitui um articulador da rede de educação na fronteira” (p.10). Isto é, fica claro que a língua não é apenas um instrumento de comunicação.

Isto posto, é mister que sejam consideradas as funções simbólicas da linguagem para esses alunos, uma vez que é através dessas considerações que será possível delinear as relações entre língua(gem) e identidade nesses sujeitos, conforme discuto na seção teórica desta dissertação.

Não obstante, em entrevista com o professor, o mesmo afirmou que os alunos, de maneira geral, falam poucas vezes em inglês e somente quando não querem que outro grupo de alunos os compreenda. E, entrecruzando os dados,

pude constatar esse fato através da fala de outra professora de língua inglesa, também funcionária da escola que, em conversa informal, afirmou só falar em inglês pelos corredores quando não quer ser compreendida por aqueles que não falam inglês. A mesma fez essa colocação após minha indagação sobre não ter observado conversas em inglês na escola, ao que ela disse:

“Só falamos em inglês quando estamos entre nós e queremos dizer coisas que os outros não entendem [risos]. (...) é brincadeira, tá?”

(Ruth, conversa informal, diário de campo p.07, 2014)

Esta constatação também é validada nos trechos de entrevista de Bryan e Dara ilustrados a seguir, em que os alunos são questionados sobre falar em inglês com os colegas e em qual língua preferem conversar:

“É... só se... assim, tiver um que sabe falar inglês e, por exemplo eu quero falar algo que eu não quero que os outros saibam [risos], aí sim eu falo na outra linguagem pra pessoa não entender.”

(Bryan, entrevista, 2014)

“Em inglês. Porque eu já sou influente do inglês, então todo mundo prefere falar o inglês, porque tem alguns que a gente senta e quer escutar a conversa e ninguém entende tudo, então a gente prefere falar em inglês mesmo.”

(Dara, entrevista, 2014)

Assim sendo, a partir dessas falas, depreendo que a língua é vista aqui como um trunfo, um diferencial, um algo a mais que traz benefícios. Ou seja, nesses trechos, compreendo que a língua é tida como um instrumento de poder, porém não no sentido opressivo, dominante, mas naquele de ter uma vantagem por falar determinada língua e utilizá-la como estratégia no processo comunicativo. Normalmente, tais falas vinham acompanhadas de sorrisos, reforçando a realização pessoal em falar inglês.

É importante ressaltar que é possível que minha presença, durante toda a fase de observação, tenha inibido o comportamento dos alunos de alguma forma, fato que já era esperado, por mais que se busque a imparcialidade na pesquisa. Um

exemplo dessa influência pode ser percebida na fala de Jimmy, mostrada a seguir, que afirma falar em inglês na escola e, ao mesmo tempo, diz usar mais o português. Entretanto, no período de observação, só detectei o uso da língua portuguesa por este aluno, tanto na sala de aula quanto nos momentos de recreação:

“Eh, bom, dentro de sala eu falo com meu amigo em inglês, fora da escola eu também falo em inglês, mas o que eu mais uso mesmo é o português.”

(Jimmy, entrevista, 2014)

Então, infiro que esse uso da língua inglesa por parte dos alunos, salvo as situações em que eles mesmos já justificaram, deve ocorrer em momentos muito específicos, quando estes entendem que fazer uso da língua inglesa vai lhes trazer algo positivo, como fazer com que outros grupos não os entendam.

Tendo como foco para este estudo os alunos guianenses ou filhos de guianenses, senti um pouco de dificuldade para identificá-los durante as observações em sala de aula. Em minhas primeiras idas à escola e em minhas primeiras observações, não consegui fazer a distinção entre brasileiros e guianenses e por isso, contei com a ajuda do professor cujas aulas observei e da secretária da escola que, por conhecerem mais os alunos e, às vezes, também as suas famílias, me ajudaram apontando os alunos que correspondiam aos critérios da pesquisa.

Contudo, deparei-me com mais uma situação inesperada. No momento de receber de volta o termo de assentimento livre e esclarecido devidamente assinado e autorizado pelos pais, o professor, que estava ajudando a recolher as autorizações, informou que alguns alunos não puderam participar da pesquisa porque seus pais/responsáveis não autorizaram devido ao nome “guianense” no título desta pesquisa. Alguns alegaram que seus filhos não são guianenses e, portanto, não poderiam participar. A partir dessa nova informação surge o seguinte questionamento: se são, de fato, guianenses, por que esconder? O que representa, para os alunos e seus pais, ser brasileiro?

Uma primeira hipótese está relacionada à possível perda de benefícios recebidos do governo brasileiro, assim os pais não declaram que seus filhos são guianenses com receio de perderem o benefício. Já ouvi comentários na escola sobre este assunto. No entanto, a secretária da escola não confirma esta informação, pois segundo ela, uma vez que a documentação de todos os alunos é

informada ao governo brasileiro de maneira igualitária e, se todos os alunos estiverem dentro da legalidade, estão aptos a receber quaisquer benefícios. Ela acha que é apenas vergonha, assim como outros funcionários da escola com quem conversei sobre o assunto. Entretanto, não descarto a possibilidade das famílias guianenses terem a crença de que podem perder algo, já que na Guayana, o sistema educacional é distinto inclusive quanto ao oferecimento de benefícios.

No Brasil, segundo a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no seu art. 12:

São brasileiros:

I - natos:

- a) os nascidos na República Federativa do Brasil, ainda que de pais estrangeiros, desde que estes não estejam a serviço de seu país;
- b) os nascidos no estrangeiro, de pai brasileiro ou mãe brasileira, desde que qualquer deles esteja a serviço da República Federativa do Brasil;
- c) os nascidos no estrangeiro de pai brasileiro ou de mãe brasileira, desde que sejam registrados em repartição brasileira competente ou venham a residir na República Federativa do Brasil e optem, em qualquer tempo, depois de atingida a maioridade, pela nacionalidade brasileira; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 54, de 2007)

II - naturalizados:

- a) os que, na forma da lei, adquiram a nacionalidade brasileira, exigidas aos originários de países de língua portuguesa apenas residência por um ano ininterrupto e idoneidade moral;
- b) os estrangeiros de qualquer nacionalidade, residentes na República Federativa do Brasil há mais de quinze anos ininterruptos e sem condenação penal, desde que requeiram a nacionalidade brasileira. (Redação dada pela Emenda Constitucional de Revisão nº 3, de 1994)

Portanto, os alunos selecionados para a pesquisa são, na forma da lei, brasileiros, uma vez que já possuem documentação brasileira, ou um dos pais é brasileiro ou, ainda que de pais guianenses, nasceram no Brasil. Para a escola, segundo informações da secretaria, todos que possuem documentação brasileira são brasileiros. Ou seja, somente aqueles matriculados com o passaporte são considerados estrangeiros.

A legislação educacional do Estado de Roraima é ainda muito incipiente e, portanto, não há uma regulamentação específica sobre matrícula de alunos estrangeiros. Ainda de acordo com informações da secretaria da escola, em caso de dúvida, eles contatam a auditoria da Secretaria Estadual de Educação de Roraima

para obter orientações. Ainda assim, há uma instrução normativa²⁴ que orienta as escolas estaduais de educação básica acerca dos procedimentos de matrícula.

Assim, após o ano de 2012, ainda de acordo com a secretaria da escola, houve uma atualização cadastral, e todos os alunos que haviam sido matriculados com o passaporte até então, apresentaram documentação brasileira. Também por este motivo, a escola não tem exato o quantitativo de alunos estrangeiros para informar, pelos motivos que explico na seção sobre a escola pesquisada.

Então, seguindo o raciocínio de que é brasileiro todo aquele que tem documentação brasileira, registrei em diário de campo uma situação, no mínimo interessante, e que corrobora com o que me foi dito pela secretária. O fato aconteceu em um momento informal, na hora do intervalo, na sala dos professores enquanto todos os professores se reuniam para tomar seu lanche e se preparar para as últimas aulas do dia.

Foi justamente no momento acima citado, que um dos coordenadores da escola adentrou o recinto para apresentar outra pesquisadora de mestrado que estava para iniciar sua coleta de campo naquela mesma escola. Ela trouxe uma cópia de seu projeto e o apresentou a todos. Aproveitou o momento para pedir permissão aos professores para assistir às suas aulas e, em seguida, falou dos seus sujeitos de pesquisa. Ao dizer que pretendia trabalhar, dentre outros grupos, com alunos guianenses também, imediatamente minha atenção sobre ela foi redobrada. Contudo, ao dizer “alunos guianenses”, um professor, que estava lendo seu projeto, a indagou sobre que alunos guianenses eram esses que ela tinha a intenção de observar, já que, para ele, na escola só havia alunos brasileiros. Ela pareceu um pouco confusa e ele completou explicando, entre outras palavras que, nessa escola, só se estuda com documento brasileiro e se o aluno tem o documento é, portanto, brasileiro. Em seguida, o mesmo professor se dirigiu ao coordenador e perguntou se a escola está aceitando alunos guianenses com documentos da Guyana. Com uma resposta um tanto quanto evasiva, o coordenador disse que os alunos podem ser considerados guianenses se suas famílias são da Guyana ou nasceram lá e vieram morar no Brasil.

Isto posto, o que tento expor com a narração deste fato, é como é entendida a questão da nacionalidade, ou seja, do ser brasileiro ou ser guianense não só para os

²⁴ Instrução Normativa nº 0001/14/SEED/GAB/RR que versa sobre as diretrizes para matrícula escolar de 2015.

próprios alunos pesquisados, mas para as pessoas que ali convivem, especialmente os professores, pois estes influenciam sobre o que os alunos pensam de si mesmos. Como afirma Moita Lopes (2002), “os significados gerados em sala de aula têm mais crédito social do que em outros contextos, particularmente devido ao papel de autoridade que os professores desempenham na construção do significado” (p. 38). Assim, embora o foco desta pesquisa não seja essencialmente nos professores, relacionar o seu discurso ao dos alunos me auxiliou a compreender como se constrói a rede de significados desses alunos e, por conseguinte, suas identidades.

A partir do exposto acima, é possível verificar que no imaginário destes professores, a identidade destes sujeitos está condicionada a um documento. E, muito embora perante a lei esse seja um raciocínio válido e real, pensar a identidade apenas nestes termos é no mínimo reducionista, pois não considera toda a bagagem cultural, determinante para a constituição do sujeito. Isto é, para um aluno de pais guianenses que afirma ter nascido no Brasil, o fato de ele ser considerado brasileiro não exclui a origem de seus descendentes e o que eles representam para esse aluno.

Assim sendo, esse foi mais um ponto que dificultou a escolha dos sujeitos desta pesquisa, já que o interesse era pelos alunos guianenses e, diante do exposto, identificá-los não foi uma tarefa fácil. E assim, a constituição desse sujeito começa a partir dessa percepção de que os documentos representam quem seja brasileiro e guianense, situação que me faz pensar nas seguintes questões: o que é ser guianense? O que é ser brasileiro? Como isso se manifesta na/pela linguagem?

Para responder a estes questionamentos não se pode deixar de considerar os aspectos culturais que envolvem aquela fronteira. Logo, cabe reafirmar a concepção de cultura com a qual me apoio neste trabalho e a qual discuto na seção teórica desta dissertação.

Assim, entendo por cultura todas as noções de valores, costumes e atitudes partilhados pelo grupo ao qual os indivíduos pertencem. E, para tanto, é necessário que sejam consideradas, primeiramente, as culturas envolvidas nesse contexto, no caso, as culturas brasileira e guianense, foco deste trabalho, mas sem, no entanto, prescindir das outras culturas presentes tanto em Bonfim quanto em Lethem, como a indígena, que tem forte presença na região e, também, a indiana e a africana.

Há que se destacar a relação entre cultura e identidade, pois a segunda não pode ser compreendida sem a primeira ainda que não haja uma relação de

determinação direta de uma com a outra, como nos diz Silva (2000) “a identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem” (p. 78).

Assim sendo, entendo que a cultura brasileira é composta por várias influências. Desde os europeus que colonizaram o Brasil, toda a população indígena que aqui já havia quando da chegada dos europeus, os africanos que vieram como escravos para a terra do pau-brasil, até os imigrantes de origens diversas, como: árabes, japoneses, alemães, italianos (COTRIM, 2003). Essa pluralidade cultural, hoje, é percebida nas diferentes regiões do estado brasileiro que manifestam suas diferenças através da culinária, dança, música, literatura, vestuário e festivais folclóricos. No entanto, o recorte de toda essa gama de informações culturais brasileiras que me interessa, para esse momento, é a parte humana, o ser brasileiro.

Na cultura guianense, de mesma maneira, é possível observar a influência de vários povos devido à diversidade de povos imigrantes presentes neste país e, também, ao país colonizador, a Inglaterra. Apesar da pluralidade na culinária, literatura, dança, música e festivais, a Guyana adota um estilo caribenho perceptível em todas as esferas culturais. Inclusive no nome do país, que significa terra de muitas águas em língua aruaque, vemos o legado dos povos indígenas, que também tiveram grande contribuição na composição cultural da Guyana (ISHMAEL, 2013). Considerando isto é que me aterei ao ser guianense constituído levando em conta toda essa bagagem cultural.

Essas diferenças culturais deixam marcas implícitas e explícitas nas vidas dos sujeitos desta pesquisa, pois influenciam diretamente no processo de construção e reconstrução de suas identidades. Neste sentido os alunos destacaram as dificuldades que tiveram em relação à língua portuguesa, as diferenças relacionadas a alguns costumes brasileiros e as diferenças percebidas por eles em relação ao sistema educacional de ambos os países.

A seguir, pode-se observar alguns trechos das entrevistas em que os alunos falam de suas dificuldades com a língua portuguesa:

“É, esquisito. Porque lá [Guyana] era, tinha mais coisa, quando eu cheguei aqui não tinha quase nada. (O quê que foi mais difícil?) Aprender a língua.

(Alan, entrevista, 2014)

“Diferente. Por que eu não sabia português, sabia o inglês, era meio constrangedor... a pessoa só saber inglês”.

(Rico, entrevista, 2014)

Nestes trechos, é possível perceber que, para Alan e Rico, a questão de aprender a nova língua foi algo de destaque e que marcou a sua vida. Não obstante, houve alunos que além de reconhecer que tiveram que aprender a língua portuguesa e se tiveram dificuldades ou não, também destacaram aquilo que notaram de diferente, fazendo menção à língua, ao lugar e às pessoas reforçando as diferenças entre os dois países, como se pode observar na fala de Kira, ao responder como se sentia quando chegou à Bonfim, abaixo:

“Strange, very strange. Because the place looked different, and new people, so, very strange I felt”.

“Estranha, muito estranha. Porque o lugar parecia diferente, e novas pessoas, então, muito diferente”. (tradução livre da pesquisadora)

(Kira, entrevista, 2014)

Nesse sentido, outro aluno fez considerações acerca dessas diferenças com destaque educacional quando também lhe foi questionado sobre como se sentia quando voltou a morar em Bonfim, como se pode observar no trecho a seguir:

“É... um pouco diferente. Pelo... pelo ambiente assim, num é o mesmo, assim... é a questão da parte educativa, é... de país estrangeiro pra cá é um pouco diferente, lá é um pouco mais rígido, e... aqui é mais uma questão mais amigável, uma mente mais aberta, (‘normalmente’), aqui tem mais a possibilidade de interagir, e... ele aqui... é... tem mais a questão de... haver um diálogo, entre seus alunos e mais os professores. Lá é mais a questão assim... de hierarquia, lá nós temos um determinado momento a falar, e... a maioria das vezes nós só prestamos atenção. (Essa foi a maior diferença) Sim, sim.”

(Bryan, entrevista, 2014)

Nesse trecho de entrevista, Bryan estava sendo questionado sobre onde morou e há quanto tempo estava morando novamente em Bonfim (BR). E ao ser questionado sobre como se sentia ao retornar, sem titubear ele afirmou que se

sentia diferente por que as coisas a sua volta também eram diferentes, na sua perspectiva. E, quando ele fala que em um lugar o ensino é mais rígido e em outro é mais “amigável”, ele está se referindo a diferenças culturais relacionadas às atitudes dos professores.

Vale ressaltar que este aluno, especificamente, se autodeclara brasileiro nato, **“100% brasileiro”**. Afirmar ter nascido em Bonfim, ter morado em Boa Vista e ter morado em Lethem dos cinco aos nove anos de idade, período em que estudou na Guyana. Porém, a secretaria da escola informou que o mesmo nasceu na Guyana, mas já possui documentação brasileira e como todos os alunos possuem a documentação brasileira, fica difícil dizer ao certo quem nasceu no Brasil ou na Guyana, mas nesse caso, os funcionários da secretaria conhecem o aluno e sua família e afirmam que o mesmo nasceu na Guyana²⁵.

Seguindo esta linha de raciocínio sobre as diferenças culturais, entendo que seria interessante considerar a concepção que os sujeitos da pesquisa têm sobre o tema: viver na fronteira. Assim para estes alunos “guianenses” o que representa morar na fronteira? De que forma este contexto atua na sua constituição como sujeito? Sendo assim, apresento em seguida, trechos das falas de alguns alunos entrevistados falando sobre o viver na fronteira:

“Eu acho legal, melhor do que morar mais pra cidade assim, é mais calmo do que, do que pra lá [capital] assim, eu prefiro mais lugar calmo, tranquilo”.

“(As vantagens de morar na fronteira). Sei lá, tu convive com as pessoas que falam inglês e tal, aí tu aprende algumas coisas que tu nem sabia né? De lá [Guyana], as comida eu também eu acho gostoso”.

(Kyara, entrevista, 2014)

“Eu acho que poderia ser diferente, já que é uma fronteira, poderia ter uma, uma escola, assim, porque não sei se tem, não sei se funciona a escola, a escola de inter... (intercultural?). É, das duas, do, de Le... da Guyana e de Bonfim. O pessoal da Guyana vinha, vinha de Bonfim, da Guyana pra cá estudar português. Aí o pessoal se comunicava o inglês, português, seria bom”.

(Jade, entrevista, 2014)

²⁵ Essa informação de onde o aluno nasceu é, por vezes, desconstruída. Talvez por receio, uma hora me dizem que o mesmo nasceu na Guyana e, em outro momento, no Brasil. Contudo, em entrevista, a secretária sustentou que o mesmo nasceu na Guyana e que ela não sabe porque ele deu resposta diferente disso.

Dos trechos acima, posso depreender que os alunos veem a fronteira como uma oportunidade para aprender outra língua: seja o português para os guianenses, seja o inglês para os brasileiros. Portanto, parece-me que a visão que eles têm da fronteira é a mesma do senso comum: que na fronteira pode-se aprender a língua do país vizinho e que se tem maior acesso às mercadorias mais baratas, como ilustrado no comentário abaixo:

“(...) é que dá pra fazer compras assim.”

(Alan, entrevista, 2014)

Durante o período em que estive em campo as relações entre brasileiros e guianenses pareciam harmônicas, no entanto, segundo alguns alunos, existe um conflito velado entre eles, como se pode observar abaixo:

“(Rivalidade entre brasileiros e guianenses) Existe sim, porque a maioria dos jovens quando eles querem brigar é por causa disso [nacionalidade]. Tipo, tem alguns meninos que eu conheci que eles disseram que foram pra festa né, e tinha uns guianenses lá e tava parando tudo os brasileiros, só brasileiro, agora quem era guianense e sabia falar inglês passava.”

(Rico, entrevista, 2014)

A partir da fala de Rico, é possível perceber a relação entre nacionalidade e língua articuladas e marcando identidades. Ao responder sobre se existia rivalidade ou não, o aluno foi categórico ao afirmar que a nacionalidade é motivo de brigas. Rico narra um fato que ocorreu fora do ambiente escolar, mas que representa o que os sujeitos atuantes nessa cena pensam quando estão em momentos de conflitos.

Nesse sentido, a convivência de nacionalidades e línguas diferentes, no espaço escolar, é conflituosa, mas velada. Somente em situações pontuais os alunos revelam ou lhes são revelados por outros a identidade guianense ou a identidade brasileira, como por exemplo, nas competições escolares ou quando um aluno se sobressai nas aulas de inglês. Cuche (2002)²⁶ diz que o contexto social influencia na identidade que em um momento é manifesta e em outro reprimida.

²⁶ Cito o autor na seção teórica desta dissertação.

Freitas (2007) também explica que “todos nós vivemos situações que nos levam a escolher uma ou outra identidade no nosso dia a dia. Esta escolha se dá, em geral, naturalmente, a partir do contexto e das pessoas envolvidas na interação comunicacional” (p. 104).

Portanto, os alunos participantes dessa pesquisa são sujeitos que demonstram suas identidades cambiantes por conta do contexto em que estão inseridos e devido às situações que se apresentam no decorrer de suas vidas.

Nesse sentido, também os questionei como eles mesmos se identificam e obtive as seguintes respostas:

QUADRO 2 – AUTODECLARAÇÃO DOS ALUNOS

Aluno	Auto declaração
Alan	“Metade de tudo”
Bryan	“100% brasileiro”
Kyara	“Eu acho que mais brasileira do que guianense”
Jimmy	“Posso dizer, um pouco de cada”
Jade	“Brasileira, com certeza”
Kira	“Sou guianense porque falo inglês”
Dara	“GuyBras”
Rico	“Às vezes eu acho que eu sou mais guianense do que brasileiro”

Como se pode observar no quadro acima, seis dos oito alunos entrevistados se declaram sujeitos divididos. Entendo, a partir dessas declarações, que os alunos possuem identidades conflitantes, conforme apregoa Hall (2006) e isso é plenamente perceptível em seus discursos, como **“às vezes eu acho que sou mais guianense”** ou **“eu acho que mais brasileira”**. Essas identidades são também cambiantes, pois ora são guianenses ora brasileiros, incluindo Bryan, que mesmo afirmando ser **“100% brasileiro”** tem o inglês que, ao ser utilizado por ele, descortina sua tez e revela sua, também, identidade guianense.

Sobre isso, Moita Lopes (2002) afirma que “a escolha de nossas múltiplas identidades não depende de nossa vontade, mas é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos embora possamos resistir a essas práticas” (p. 37).

A partir das análises empreendidas, noto que as identidades culturais se fundem às identidades nacionais, sendo estas últimas, como afirma Hall (2006), formadas e transformadas no espaço dos símbolos e representações das culturas nacionais.

4.2 “A LÍNGUA MAIS BONITA É AQUELA QUE EU FALO?”

Outro aspecto importante é o contexto linguístico existente ali, ou seja, as línguas presentes e atuantes nesse contexto, já que a língua expressa e ajuda a construir aquilo que somos.

Assim, com o intuito de identificar que concepções os sujeitos desta pesquisa possuem da língua inglesa que falam e da língua inglesa ensinada na escola, proponho uma reflexão sobre o que esses alunos pensam sobre o inglês falado pelo professor, - uma vez que este ministra aulas de inglês como língua estrangeira e, muitas vezes o faz para falantes de inglês como língua materna -, pelos colegas, o falado na Guyana e outros países e, por fim, o que os outros pensam sobre a forma como estes alunos falam inglês. Antes, porém, uma ressalva precisa ser feita. No momento em que estudei a possibilidade de buscar compreender as concepções linguísticas dos alunos, eu não tinha conhecimento de que, para metade dos sujeitos participantes da pesquisa, a língua materna por eles considerada não seria a língua inglesa, mas o português. De modo que isto fez com que a análise tomasse outro rumo indicando novos posicionamentos por parte desses alunos.

Nesse sentido, considerando que o contexto fronteiriço presente é marcado por várias línguas entrançadas, tem-se um cenário plurilíngue em consonância com o conceito cunhado por Cavalcanti (1999) do que vem a ser um espaço pluricultural e plurilíngue. Embora eu tenha feito um recorte sobre as concepções dos alunos sobre as línguas inglesa e portuguesa que julguei seriam relevantes, neste momento, é importante que sempre fique claro o cenário linguístico riquíssimo onde estive presente durante minha ida a campo. Assim sendo, percebi a presença das

línguas: inglês, português, makuxi e wapichana. Inclusive cheguei a ser cumprimentada em wapichana por um aluno certa vez.

Então, compreendo que falar de concepções é o mesmo que falar de opiniões e, também, atitudes. Sendo assim, ao tentar entender as concepções dos alunos pesquisados sobre o português e o inglês, na verdade, busco ir além de suas simples opiniões e não somente elencá-las, e por isso, trago para discussão duas questões: o que estes alunos pensam a respeito dessas línguas? Como se comportam diante destas mesmas línguas? Ou seja, que atitudes estes sujeitos têm em relação às línguas as quais propus discussão? A mera demonstração de tais opiniões não me permitiria problematizar a questão e compreender, mais adiante, como e se estas influenciam no processo de construção identitária destes sujeitos.

Portanto, para efeito de análise, trago aqui o termo atitudes linguísticas, próprio da Sociolinguística, teoria que encabeça esses estudos. Entretanto, devo salientar que a metodologia de coleta de registros, sistematização e análise dos dados utilizada para verificar essas atitudes foi realizada através de entrevistas semiestruturadas, como exponho na seção dedicada à metodologia, visto que as entrevistas me possibilitariam problematizar as atitudes dos alunos e entender um pouco mais as suas razões.

Nesse sentido, o caráter transdisciplinar da LA possibilitou o diálogo com a Sociolinguística no sentido de tomar emprestado não somente o termo, mas alguns conceitos sobre o que seriam atitudes linguísticas. Dito isso, o conceito de atitude que adoto é o de uma visão subjetiva que o falante tem da variedade linguística que ele fala e da que o outro fala. Schneider (2008) corrobora com esta ideia ao afirmar que as atitudes linguísticas são estudadas a partir de aspectos “socioestruturais e socioeconômicos bem como da dimensão sociocultural, para desvelar os significados sociais subjacentes ao uso e à avaliação social das diferentes variedades linguísticas” (p. 3).

Portanto, a noção de atitude linguística que, assim como Schneider (2008) é mais coerente com a proposta desta pesquisa e, ao mesmo tempo, mais condizente com o próprio conceito de identidade proposto por Hall (2006) é a que considera as atitudes como sendo algo socialmente construído, passíveis de mudança e, por vezes, contraditórias. Logo, a identidade é revelada através das atitudes linguísticas.

De acordo com Bergroth (2007) ao citar Eiser (1986), embora seja difícil chegar a apenas um conceito, as atitudes linguísticas apresentam um ponto de

concordância entre os estudiosos: são intrínsecas ao sujeito e “a definição mais comum para atitudes é que são avaliações positivas ou negativas de alguém ou algo” (BERGROTH, 2007, p. 29). Assim, o primeiro ponto a ser considerado, e por mim entendido como de suma importância para esta pesquisa, é compreender o que os alunos pensam sobre o inglês falado pelo professor de inglês que lhes dá aulas.

Na percepção dos alunos, na escola é ensinado apenas o conteúdo introdutório, e isso acontece pelo fato de alguns alunos ainda não saberem o básico de língua inglesa. Outra questão levantada pelos alunos foi em relação à variedade ensinada na escola, pois segundo eles, o inglês ensinado na escola é diferente do inglês aprendido por eles na Guyana. Como se pode ver nas falas a seguir:

“Bom, não é o inglês que eu aprendi lá [Guyana], mas ainda dá pra levar. A gente ajuda quando tá errado”.

(Dara, entrevista, 2014)

“Uma vez que eu ia tirar atividade pro meu pai ver né, aí ele falou assim, “que cara mais...”, e eu acho que não está fazendo certo. Algumas coisas, mas o resto está bem.”

(Alan, entrevista, 2014)

Destas falas depreendo, também, uma avaliação parcialmente negativa sobre como o professor fala e ensina a língua inglesa. Isto é algo comum se considerada a ideia apregoada pelo senso comum de que há uma única forma de pronunciar, ensinar e fazer uso²⁷ da língua. Vale dizer que o professor, a quem aqui chamo de Apollo, em entrevista em 2013 afirmou ter nascido na Guyana, mas ter estudado um pouco nos dois países: Brasil e Guyana. Isto ocorreu em outra situação de pesquisa. Entretanto, em entrevista em 2014, já afirmou ter nascido em Bonfim e, em conversas informais, afirma ter parentes guianenses. Portanto, o professor apresenta o mesmo comportamento dos alunos: o de negar o local de origem. Estas informações são relevantes para que se entenda o pano de fundo linguístico desse sujeito que gera, nos alunos, demonstrações de apreço e de contrariedade

²⁷ Quanto ao uso desta palavra, gostaria de explicar que a utilizei no sentido de interação verbal e não como se a língua fosse um objeto para ser usada.

simultaneamente ao ministrar suas aulas. A fala de Bryan a seguir é um exemplo de deleite acerca do trabalho do docente e a fala de Alan revela certa contrariedade:

“Olha, depende do professor... (...) felizmente nós temos um professor aqui que ele já tem essa convivência, já sabe como é... explicar é... de uma forma mais simplificada pros alunos que ainda estão em aprendizado, e eu vejo que depende... vai do professor, da formação dele e a sua ligação com a área.”

(Bryan, entrevista, 2014)

“Tem algumas coisas que [o professor] não faz certo, (...) Algumas coisas, mas o resto está bem”.

(Alan, entrevista, 2014)

Quanto ao inglês falado pelos colegas, as opiniões são quase sempre as mesmas, às vezes mais enfáticas, outras menos, mas todas giram em torno da compreensão que os colegas têm, da resposta por eles dada, da pronúncia das palavras e, em última instância, do local onde nasceram. Abaixo, portanto, dois trechos de entrevista que ilustram isto:

“Eles falam bem também, porque eles são (quianenses) também, aí eles falam bem.”

(Dara, entrevista, 2014)

“Bom, os meus colegas, não posso dizer que o inglês deles é total... é 100 por cento, mas posso dizer que até os 70 por cento eles já dominam.”

(Jimmy, entrevista, 2014)

É curioso perceber o que significa falar bem determinada língua para esses sujeitos. Isto, pode-se notar na fala de Jimmy, ilustrada acima, quando este afirma que o inglês dos colegas brasileiros ainda não é **“100%”**. Aliado a isso, ao mencionar a identificação compulsória dos falantes de língua estrangeira aos falantes nativos, Revuz (1998) diz que “quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida, e mais se experimenta um sentimento de deslocamento em relação à comunidade de origem” (p. 227). É também em razão desta constatação de Revuz (1998) que

alguns dos alunos entrevistados alegam que o português que eles mesmos falam ainda não está no nível que eles acreditam ser o aceitável perante a sociedade brasileira ou para se sentirem mais brasileiros, conforme a fala de Dara:

“(Português) eu falo meio errado ainda.”

(Dara, entrevista, 2014)

Interessante ainda é notar a associação que os alunos fizeram ao serem questionados sobre a maneira como seus colegas/amigos falam. Dara relacionou “colegas/amigos” aos seus amigos guianenses e Jimmy aos seus amigos brasileiros, dando margem para a interpretação do tipo de identificação social que eles fazem. Com vistas a confirmar ou refutar tais afirmações, após várias perguntas, os alunos foram questionados sobre sua opinião acerca de brasileiros falando em inglês e guianenses falando em português. Não apenas Dara e Jimmy, mas todos os alunos entrevistados disseram que acham “engraçado” porque esses falantes, para eles, ainda não aprenderam as línguas (português e inglês) direito.

Intrigante também é observar na fala de Dara a associação “falar bem” com “ser” ou ter nascido e aprendido a língua no país que nasceu. Como se somente os falantes nativos tivessem o domínio de língua A ou B.

Nesse sentido, perguntei aos alunos o que eles pensavam do inglês falado na Guyana. Ora, a Guyana é um país de muitas misturas. Sua população é basicamente composta por africanos, indianos, mestiços e ameríndios (ISHMAEL, 2013). E há pelo menos 5 (cinco) religiões²⁸ principais praticadas no país. Então, é esperado que a variedade da língua inglesa falada nesse país sofra todas essas influências. Inclusive há o chamado Crioulo da Guiana ou *creolese*, conhecido e falado por quase toda a população guianense, que é uma língua baseada no inglês com influência das línguas faladas em países como Índia e África. E, até mesmo por toda essa bagagem, é sabido que o inglês da Guyana é preterido muitas vezes.

Com isso, anseio mostrar que os alunos sabem que o inglês da Guyana apresenta todas essas influências e, portanto, eles o consideram como dialeto e gíria apenas por perceberem a diferença deste em relação à língua tida como

²⁸ Protestantismo, Catolicismo, Anglicanismo, Hinduísmo e Islamismo (ISHMAEL, 2013).

padrão. Na Guyana, o inglês tido como padrão é o inglês britânico ensinado nas escolas. Na fala de Rico, curiosamente, depreendo interesse pelo diferente:

“Lá [Guyana] é a mistura... É meio diferente, assim, não é tudo igual. O que difere dos outros países também. Acho isso bem interessante.”

Rico, entrevista, 2014)

Entretanto, na fala de Kira ainda percebo o peso do estigma acerca do inglês da Guyana, como se pode ver a seguir:

“A little strange, feels like a different kind of language, very strange”.

“Um pouco estranho, parece uma língua diferente, muito estranho.”

(tradução livre da pesquisadora)

(Kira, entrevista, 2014)

Kira se autodeclara guianense, pediu para responder em inglês e falou com sotaque guianense. Entretanto, afirma que acha a língua inglesa da Guyana estranha. Sua afirmação vai além de simplesmente achar sua própria língua feia, mas está associada às imagens construídas por Kira a respeito da língua que fala.

Todavia, sabe-se que o fato de ter se declarado guianense e ter dado a entrevista em inglês com o sotaque da Guyana não são garantia de que ela, ou qualquer outra pessoa em seu lugar teria uma atitude positiva diante da variedade de língua inglesa em questão. E isso se dá porque muito há que ser considerado, principalmente a questão do pertencimento. Kleiman (1998), a quem referencio na seção teórica, diz que indivíduos que tenham identificação positiva com determinado grupo têm a necessidade de pertencer a tais grupos e, com efeito, inclinam-se a deixar aqueles dos quais tenham identificação negativa. Isso acarreta dizer, conforme Kleiman (1998), que ao identificar-se com um grupo, ocorre a reorientação psicológica do sujeito, “o conceito de si do indivíduo passa, então, a ser organizado em torno das características, crenças e traços da personalidade (*traits*) assumidos pelo grupo com quem se identifica e assim a individualidade se perde” (p. 272).

Ou seja, querendo esta aluna pertencer ao grupo/sociedade que acha o inglês guianense estranho – fazendo uma comparação bem superficial -, ela também

o achará. Trata-se de conceitos que vão sendo internalizados ao longo da vida do sujeito e que acabam por se tornar a verdade para ele/ela. A verdade é que muitos guianenses, embora não de maneira pejorativa, ainda preferem a língua do outro. Nesse sentido, depreendo, do mesmo modo, que essa visão positiva da língua do outro, de acordo com Bergroth (2007) assim ocorre porque os outros que falam essa língua “são valorizados na sociedade” (p. 35). Pode-se observar isto nas seguintes falas:

“(Inglês de outros países) Acho que é um inglês bem falado, assim, que não tem erro, que é geralmente uma língua dominada.”

(Jimmy, entrevista, 2014)

“(Inglês de outros países) É muito bonito, porque eles falam tão certo. Mas você pode aprender também.”

(Dara, entrevista, 2014)

“(Inglês da Guyana) Bom, é crioulo né. É crioulo, é certo para eles. (E para você?) Não, não é certo não. (E o erro?) São as gírias que falam.”

(Jade, entrevista, 2014)

Nestas falas, infiro a atitude negativa frente à variedade da língua inglesa falada na Guyana. A língua do outro é mais bonita e correta para esses sujeitos. Partindo desse excerto, entendo que a atitude negativa está em se sentir inferior ao preferir e achar mais bonita a variedade da língua inglesa falada em outros países. Normalmente, a variedade da língua inglesa falada na Guyana é considerada gíria, dialeto. Na fala de Jade, pode-se perceber a generalização quando ela afirma que na Guyana fala-se o crioulo, desconsiderando a variante tida como padrão da língua falada no país. Ao dizer “**é certo pra eles**” e, levando em conta o restante de sua entrevista, noto que a aluna sabe que existe, em cada país, “**um jeito de falar**”. Ainda assim, acredita ser a verdade deles e não a dela. Esse é um sentimento negativo arraigado, fruto de um processo de colonização que deixou marcas profundas na população guianense e que é reforçado pelas escolas quando estas

parcamente tratam em seus planos de ensino ou projetos pedagógicos acerca da Guiana. O ensino da língua inglesa busca referenciais norte-americanos ou britânicos e disseminam a ideia de que a língua falada no país vizinho não passa de um dialeto (ALMEIDA; BARBOSA, 2008, p. 135 apud BRITO, 2012, p.34).

Quanto à percepção dos outros sobre seu modo de falar, os alunos afirmam não saber o que os outros pensam e muitos nunca refletiram sobre o tema. Bryan afirmou que nem mesmo sabe se os colegas acham alguma coisa sobre a maneira como ele fala parecendo não atribuir tanta importância a isto.

Assim, concluo esta seção reforçando que os alunos guianenses, em sua maioria, tendem a ter uma atitude negativa frente à variedade da língua inglesa falada na Guyana, exaltando a de países como Estados Unidos e Inglaterra, manifestando o estigma existente na variedade da língua inglesa guianense que foi apreendido nas análises.

Com relação ao inglês da escola, as opiniões divergem entre elogios e críticas ao professor, que também tem origens guianenses e, portanto, ensina o inglês baseado em seu conhecimento linguístico apreendido na infância, como pude constatar nas observações das aulas.

As atitudes que foram observadas nas discussões desta seção podem ter implicações sobre as identidades desses alunos, pois segundo Silva & Aguilera (2014), as opiniões dos indivíduos sobre o seu falar e dos outros influencia na constituição de suas identidades. As autoras tomam como base o que Aguilera (2008a) afirma ao concluir que

um traço definidor da identidade do grupo é a variedade linguística utilizada por ele, sendo assim, qualquer atitude em relação aos grupos com determinada identidade pode ser e, na maioria dos casos, é uma reação às variedades usadas por esse grupo ou aos seus usuários, uma vez que normas e marcas culturais dos falantes se transmitem ou se sedimentam por meio da língua, atualizada na fala de cada indivíduo. (AGUILERA, 2008a apud SILVA & AGUILERA, 2014, p. 704, 705).

Apoiada nesta constatação de Aguilera infiro que de mesma maneira, se os alunos pesquisados possuem atitude negativa frente à variedade linguística utilizada por determinado grupo ou país, isso pode significar uma reação aos grupos que falam esta variedade. Como exemplo, os alunos guianenses que possuem atitude

negativa frente ao inglês da Guyana. Tal atitude dos alunos pode indicar uma reação à identidade do grupo que fala esta variedade ao qual pertencem.

Entretanto, isso será melhor explicitado a seguir, de maneira que as reflexões percorram o caminho no sentido de compreender o que essas atitudes dizem sobre esses sujeitos, mas, sobretudo, o que a língua diz sobre cada um deles.

4.3 O QUE A LÍNGUA QUE EU FALO DIZ SOBRE QUEM EU SOU?

Retomando o título desta seção, depreendo que a língua e o que se pensa sobre ela tem muito a dizer sobre cada indivíduo. Como discutido na teoria apresentada, o homem se constrói na e pela língua de acordo com Rajagopalan (1998) e este processo é contínuo, pois o indivíduo nunca estará completo e estável, pelo contrário, será sempre heterogêneo, com identidades conflitantes e buscando a fantasiada completude (HALL, 2006). Assim, inicio esta discussão com o seguinte questionamento: O que representa para o guianense falar português? Por que não falar inglês na escola?

Esses questionamentos surgiram durante o período de observação em que verifiquei que o uso da língua portuguesa por estes estudantes na maior parte do tempo, mesmo durante as aulas de língua inglesa, era a língua que predominava.

Assim sendo, o fato de usar mais o português pode anunciar uma manifestação de identidade brasileira que Bryan, por exemplo, tanto faz questão de afirmar, como se pode observar no excerto em que o mesmo responde se já foi questionado algumas vezes sobre o local em que nasceu:

“Já! Várias vezes [risos]. Alguns até amigáveis, mas outras, a maioria das outras não foi lá tão amigável assim. É... é mais a questão da discriminação!”

(Bryan, entrevista, 2014)

Ao responder que já foi questionado várias vezes sobre onde nasceu, Bryan narra um fato que aconteceu com ele, como exemplo do que ele considera discriminação, em que relata uma micro cena em sala de aula em que ele diz que um colega, por se sentir ofendido com um comentário que Bryan fez ao professor

sobre uma possível falta de interesse em estudar de alguns colegas incluindo este em questão, teria dito a Bryan: **“você é guianense e tal, você sabe”**. Bryan, durante a entrevista, disse não saber se o colega disse isso em tom de discriminação ou se estava dizendo algo que não sabia sobre sua vida.

Então, Bryan relatou que o confrontou, porque segundo Bryan o colega teria respondido a ele: **“ah, esses guianenses, tu é guianense, eu não sei nem o que você faz aqui”**. Em seguida, Bryan disse ter ficado revoltado e respondeu ao colega: **“olha, é... em primeiro lugar, eu sou brasileiro nato, e a língua inglesa praticamente é como se fosse uma segunda língua minha, só que eu não vou negar o fato da minha mãe ser uma guianense”**.

Neste trecho, Bryan categoricamente afirma ser brasileiro considerando assim, a língua inglesa como a sua segunda língua. Logo, o uso da língua portuguesa é uma forma de reafirmar sua identidade brasileira **“eu sou brasileiro nato”**, bem como uma tentativa de ser aceito socialmente pelo grupo. Assim, enquanto o uso da língua portuguesa é uma forma de demonstrar sua nacionalidade brasileira, o uso da língua inglesa denuncia quem é, e quem não é guianense. Além do exposto, Bryan afirma a identidade brasileira negando a identidade guianense e se autodeclara brasileiro quando todos que o conhecem afirmam que ele é guianense.

E, a partir do trecho destacado, também se compreende que um dos motivos para que Bryan não queira dizer que nasceu na Guyana é a discriminação. Ressaltando que alguns funcionários da escola, dizendo conhecê-lo e sua família, afirmam que o mesmo nasceu na Guyana.

Enquanto Bryan, em seu pequeno relato, reivindica sua nacionalidade brasileira, Kira parece sentir-se mais confortável utilizando a língua inglesa. Durante a entrevista a aluna pediu para responder as perguntas em inglês e ao ser questionada sobre a sua decisão ela responde:

“Because it’s easier to talk in English than to explain in Portuguese”.

“Porque é mais fácil conversar em inglês do que explicar em português”.
(tradução livre da pesquisadora)

(Kira, entrevista, 2014)

Apesar de Kira supostamente deixar claro porque escolheu a língua inglesa para responder as perguntas, surgiram alguns questionamentos: A escolha pela língua inglesa foi apenas pela facilidade em conversar em inglês ou ela fazia questão de mostrar que sabia inglês? Ou ela queria mostrar que era guianense? Ou ela falou em inglês porque pensou que era o que eu queria que ela fizesse?

Durante as observações na escola, pude perceber que diante daqueles que já a conhecem e dos amigos da escola, durante as aulas e momentos de recreação, ela fala em português. Isto ocorre, como ela mesma complementa na entrevista, porque seus amigos não a compreenderiam caso ela falasse apenas em inglês, então, ela faz a escolha pelo português. Ao ser questionada sobre a sua nacionalidade ela afirma:

“I am Guyanese because I talk more English at home, (...) my family they talk more English with me”.

“Eu sou guianense porque eu falo mais inglês em casa, (...) minha família conversa mais em inglês comigo”. (tradução livre da pesquisadora).

(Kira, entrevista, 2014)

Ao declarar **“sou guianense porque falo mais inglês”** é inegável o papel da língua na constituição do sujeito. Ao fazer tal declaração, a aluna marca sua identidade guianense ainda que sua atitude em relação à variedade da língua inglesa da Guyana seja negativa, indicando desprestígio, conforme foi possível observar na seção anterior. No entanto, como afirma Silva & Aguilera (2014) essa opinião pode ser resultado do pensamento imposto pela sociedade ao longo do tempo (p 705). Entretanto, mesmo tendo uma atitude negativa em relação à língua inglesa, é através dela que a aluna reafirma sua identidade.

Areladas à língua estão as características físicas, que segundo Kira faz com que ela seja vista pelos outros como uma **“estranha”**. Como se pode ver a seguir:

“Yes, they ask me, because when I do something, they see me, like I am strange, and they ask me”.

“Sim, elas [as pessoas] me perguntam, porque quando eu faço alguma coisa e elas me veem, como se eu fosse estranha, e elas me perguntam” (tradução livre da pesquisadora)

(Kira, entrevista, 2014)

Kira é uma menina negra. Logo, para os “outros” ela é guianense não apenas porque fala inglês, mas porque a sua cor de pele também fala sobre a sua nacionalidade, como ela declara:

“Yes. (E você se importa?) No, não me importo não²⁹. Sometimes people come, then what they are asking you, if you are guyanese because of your color, eyebrow, and if I am guyanese because of my color”.

“Sim. (E você se importa?) Não, não me importo não. Às vezes as pessoas vêm e o que elas querem te perguntar é se você é guianense por causa da sua cor, sobrancelhas, e se eu sou guianense por causa da minha cor”.

(tradução livre da pesquisadora)

(Kira, entrevista, 2014)

A partir da resposta de Kira, vejo que a cor da pele é questão preponderante, no momento em que ela é identificada pelos outros. Apesar de ter respondido que não se importa quando é questionada sobre sua nacionalidade, noto que isso a incomoda sim e que ela gostaria de ser identificada pela língua e não pela cor da pele. Assim, a sua escolha pela língua inglesa no momento da entrevista pode estar relacionada ao fato de querer ser identificada apenas pela língua.

Sobre isso, Freitas (2007) diz que “essas marcas são definidas pelo locutor quando as usa e é a partir daí que falamos de subjetividade na linguagem, pois é na interlocução entre o eu do falante e o tu do ouvinte que se dá o fundamento linguístico da subjetividade” (p. 97).

Segundo Jimmy, as pessoas perguntam a respeito de sua nacionalidade principalmente pelo fato de ser negro e por falar inglês. É possível verificar esta afirmação no seguinte trecho:

“Sim, perguntam sim. Principalmente por ser negro e depois se eu falo a língua inglesa.”

(Jimmy, entrevista, 2014)

Logo, as pessoas, em Bonfim, tendem a identificar os guianenses por meio da cor de sua pele e “**depois**”, como coloca Jimmy, pela língua inglesa. Sobre isto,

²⁹ Aqui neste trecho a aluna alternou os códigos, ou seja, iniciou a resposta em português e depois voltou ao inglês.

Pereira (2006) diz que “o negro na fronteira é sempre o estrangeiro guianense” (p. 216). A autora explica que isso ocorre porque a população de Lethem é predominantemente negra e, portanto, os moradores de Bonfim fazem logo a associação.

Sobre esta questão, Pereira (2010) ao estudar sobre a reconstrução identitária dos povos da fronteira Brasil-Guyana, constatou grupos identitários com as seguintes denominações: “os coolies” (p. 206, 208) – guianenses descendentes de indianos que falam bem o inglês; “os guy-bras” (p. 209) – mais comum para jovens frutos de casamentos entre brasileiros e guianenses; “o negro guianense” (p. 209) – moradores de Lethem que tem a cor da sua pele associada a sua identidade guianense; “o negro inglês ou inglês” (p. 209) – guianenses que são identificados, nas interações com brasileiros, pelo idioma que falam. A referida autora ainda faz menção aos “misturados” (p. 210) – filhos de casamentos entre brasileiros indígenas e não-indígenas; e “cablocos” (p. 210) – também filhos nascidos das relações entre brasileiros indígenas e não-indígenas, mas marcados pelo idioma indígena que falam.

Diante do exposto, compreendo que a língua inglesa é um elemento identificador, ou seja, é através dela que estes sujeitos identificam quem é e quem não é guianense e também se auto identificam como tais, consoante Pereira (2010) ao citar os estudos de Barth (1969) sobre os grupos lançarem mão da atribuição e auto atribuição. Para a pesquisadora tal proposta de Barth significa “anunciar e/ou elaborar a identidade” (p.208) de outro ou a própria. Sendo a língua inglesa um elemento identificador, posso concluir que é um elemento que marca diferenças (WOODWARD, 2000). Ao marcar diferenças, distingue a identidade guianense daquilo que ela não é: “não é brasileira” (SILVA, 2000). Nessa marcação, momento em que o indivíduo toma consciência dessas diferenças e, portanto, do outro, é que o indivíduo também toma consciência de si mesmo, conforme Moita Lopes (2006) e Schwarcz (1999).

Nesse sentido, apresento a fala de Dara sobre como ela identifica guianenses e brasileiros:

“Primeiro eu espero ele falar, e eu vou saber se é (guianense), mas você já sabe como os (guianenses) se veste, como eles gostam de colocar o cabelo, então você já sabe. Tipo, para chamar atenção. Para dizer que é, mas dá para ver quando tu vê alguém passando dá para ver se é (brasileiro) ou (guianense).”

Mas as vezes tu se confunde, mas tu espera eles falarem e daí tu tem a certeza.

(Dara, entrevista, 2014)

Na fala de Dara, novamente a língua se reafirma como elemento identitário. Ao dizer ***“primeiro eu espero ele falar”***, para ela, a língua é o traço distintivo principal e, em segundo lugar, as características físicas e de vestimentas. Diferentemente dos brasileiros, moradores de Bonfim, quando se deparam com guianenses, pois associam logo à cor da pele, conforme depreendemos das falas e dos estudos de Pereira (2006, 2010). Dara faz referência a outros traços que diferenciam brasileiros de guianenses, mas complementa dizendo que, ainda assim, pode fazer confusão e que a maneira mais eficaz e que configura certeza é esperando a pessoa falar, quando ela diz ***“tu espera eles falarem e daí tu tem a certeza”***.

Nesse sentido, concluo esta seção depreendendo que as atitudes linguísticas dos alunos com relação à língua inglesa falada na Guyana e a ensinada na escola, discutidas na segunda subseção desta seção, só mostraram ter implicações sobre a associação que os alunos fazem do “ser guianense” com a maneira como se fala a língua inglesa na Guyana. Ou seja, ainda que a tenham classificado como ***“gíria”***, ***“dialeto”***, ***“estranha”***, configurando uma atitude negativa que envolve as noções de erro e desprestígio, essa atitude não impediu que grande parte dos alunos se autodeclarassem guianenses falantes da variedade da Língua inglesa falada na Guyana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua, desde o início, foi o ponto central desta pesquisa. Inicialmente porque foi pela língua Inglesa, que meu interesse surgiu em pesquisar a/na fronteira. Em seguida, não apenas a língua, mas os seus falantes me incitaram curiosidade, o que me levou a querer investigar de que maneira um contexto sócio-linguístico-cultural fronteiriço influencia na constituição do sujeito que ali mora e estuda, considerando se tratar de um contexto plurilinguístico e pluricultural. E, depois, por ser a língua o esteio das identidades aqui evidenciadas.

Pelas discussões teóricas, que embasam a análise, entendo que o sujeito se constrói na/pela linguagem, conforme Rajagopalan (1998) e, não apenas se identifica como também é identificado pela língua que fala. Nesse processo, a cultura faz parte como um espaço que viabiliza representações por meio das quais as identidades são formadas (Hall, 2006).

O grupo de alunos analisados sugere que são sujeitos fragmentados e divididos entre as identidades que assumem. O contexto fronteiriço contribui para isto na medida em que esses sujeitos guianenses ou de famílias guianenses se veem divididos sobre que identidade assumir perante a sociedade daquele contexto: ser guianense ou ser brasileiro. Ou seja, depreendo que a fronteira os relembra a todo o momento dessa dualidade em que se encontram, uma vez que consideram suas origens, mas também o país em que moram. Nesse sentido, a interação na escola, com os colegas, também evidencia essas identidades multifacetadas devido às formas como são identificados: pela língua, pela cor da pele e por se destacar nas aulas de inglês.

Quanto às atitudes linguísticas, compreendo que estas revelaram que, apesar da predominância de opiniões negativas sobre o inglês falado na Guyana e o ensinado na escola, não possuem relação direta com a maneira como o aluno se identifica. Na verdade, no caso de Kira, por exemplo, ela afirma ser guianense porque fala inglês, mas esse mesmo inglês para ela é estranho, sua opinião ou sua atitude em relação a esta língua não implicou na sua negação como guianense. Isto é, as implicações dessas atitudes na construção das identidades dos alunos não mostraram relação direta, apenas uma associação que os alunos fazem do “ser guianense” com a maneira como se fala a língua inglesa na Guyana. Isto é, para

eles, quem é guianense fala esse inglês estranho³⁰. De mesmo modo, associaram “falar bem” o português ou tê-lo como língua materna com o “ser brasileiro”.

Assim, a língua em si se configura como elemento identificador e constituinte, mas a atitude frente a essa língua só faz mostrar o posicionamento identitário que os alunos tomam. As análises revelaram também que as identidades são, de fato, marcadas pela diferença, conforme Woodward (2000), e se formam também a partir da alteridade, da tomada de consciência do “outro”.

Nesse sentido, ao longo das análises alguns questionamentos foram surgindo na medida em que eu tentava compreender os sujeitos dessa pesquisa. Primeiramente, me questionei: o que é ser brasileiro e o que é ser guianense para esses alunos? A conclusão que cheguei é que, em primeira instância, para eles, tanto ser brasileiro quanto ser guianense está no fato de falar português e inglês, respectivamente. Ademais, ser brasileiro demonstra, para os guianenses, inserção social e cultural (PEREIRA, 2007) e, também, indica ser visto com prestígio (PEREIRA, 2005). Portanto, concluo que o ser guianense, para eles, demonstre o oposto do que significa ser brasileiro.

Além disso, de acordo com as análises, dos seis dentre oito alunos que revelaram ser metade brasileiros e metade guianenses, estes o fazem em situações ou em lugares que eles elegem mais adequados para manifestar ou reprimir cada uma de suas identidades. Na escola, de maneira geral, é possível perceber que eles manifestam a identidade brasileira, para serem aceitos e não sofrerem preconceitos dado o conflito velado entre brasileiros e guianenses. Tal escolha responde, também, a outro questionamento: por que esconder que se é guianense? Entretanto, quando estão em grupos com os quais se identificam e ao escolherem falar em inglês para resguardarem aquilo que conversam, manifestam sua identidade guianense, pois a língua inglesa é a reveladora de tal identidade.

Foi possível constatar que não apenas a língua, mas o documento brasileiro é determinante para afirmar e comprovar perante os “outros” a identidade brasileira, por vezes muito almejada. Quanto a isso, as análises também evidenciam que os professores desses alunos, nesta escola em Bonfim, pensam de igual maneira e, por vezes, apresentam os mesmos comportamentos de negação e hesitação identitária, como o caso do professor Apollo que já disse ter nascido na Guyana e no Brasil em

³⁰ Esta qualidade foi atribuída por eles.

situações diferentes, e as mesmas opiniões com relação às línguas inglesa e portuguesa. Essa atitude dos professores teve influência sobre as opiniões dos alunos, uma vez que a escola, representada pelos professores, exerce esse poder sobre os alunos, conforme coloca Moita Lopes (2002).

Ressalto que, com as discussões até aqui, não tenho o objetivo de julgar os posicionamentos de alunos e professores e nem suas concepções e opiniões, mas tentar compreender o que os leva a tomar tais atitudes e como a linguagem permeia estas escolhas. O foco deste trabalho foi nos alunos porque considerei importante ouvir o que eles têm a dizer sobre si, dado o contexto em que estudam e moram. Compreendo que as respostas não se esgotam aqui e que outras interpretações podem ser feitas e pesquisas futuras serão fomentadas a partir desta.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA, V. de A. **Crenças e atitudes lingüísticas**: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. Estudos Lingüísticos, São Paulo, v.2, p.105-112, 2008a.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Maneiras de compreender Linguística Aplicada. In: **Letras**, vol. 2, 1991. p. 7-14.
- ANDERSON, B. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Ática, 1989.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. 132p.
- ABRAHÃO, M. H. V. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 219-231.
- BAGNO, M. **A norma oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola editorial, 2003. 200p.
- BAINES, S. G. **Políticas Indigenistas e a fronteira Brasil-Guiana**. In: ANAIS - 26ª. Reunião Brasileira de Antropologia. Bahia. 2008. Disponível em: <http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2005/Stephen%20G%20%20Baines.pdf> Acesso em: 13 nov. 2014.
- BARTH, F. Grupos Étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P. & STREFF-FERNART, J. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: Unesp. 1998. p. 187 – 227
- BAUMAN, Z. Ser leve e líquido. In: **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. P 7-22.
- BAZARIM, M. **Metodologias de Pesquisa Aplicadas ao contexto de ensino/aprendizagem de línguas**. Cadernos do CNLF, vol. XII, nº 05. Rio de Janeiro: 2008. p. 51 – 62.
- BERGROTH, U. **Finnish professional with limited English proficiency**: a study of language attitudes and language use. 2007. 118p. Thesis (English graduate studies) – Department of Languages, University of Jyväskylä. Disponível em: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/7418/urn_nbn_fi_jyu-2007698.pdf?sequence=1> Acesso em: 13 nov. 2014.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 15 dez. 2014
- BRITO, M. L. da S. **Raízes e Rumos**: reflexões sobre identidades de Guianenses em Boa Vista/RR. 2012. 107p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras).

Programa de Pós- Graduação em letras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2012.

CAVALCANTI, M.C. Estudos sobre educação bilíngues e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil; In: **D. E. L. T. A.**, 15, 1999. p. 385-447.

CELANI, M. A. A. A Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil: In: SIGINORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. A. (Org.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.

CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do Singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 45-66.

COMISSÃO PERMANENTE PARA O DESENVOLVIMENTO E INTEGRAÇÃO DA FAIXA DE FRONTEIRA. Disponível em:

<<http://cdif.blogspot.com.br/search/label/3.09%29%20Munic%C3%ADpios%20do%20RR>> Acesso em: 15 jul. 2014.

_____. Disponível em: <<http://cdif.blogspot.com.br/2012/11/cidades-gemeas-municipios-codigo-ibge.html>> Acesso em: 15 jul. 2014.

COSTA, D.A. da. **Representações linguísticas na fronteira anglófona do Brasil**: políticas de ensino de Língua Estrangeira nas escolas de Bonfim e Lethem. Resumo de comunicação oral na Jornada de Estudos da Linguagem (UERJ). 2010. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/jel/2010/resumos/VIJELUERJ_SC_XIV_R05.pdf> Acesso em: 14 jul. 2014.

COTRIM, G. **História Global** – Brasil e Geral. Vol. Único. Editora Saraiva. 2003. 608p.

COX, M. I. P; ASSIS-PETERSON, A.A. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 23-43.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2ª Ed. Bauru: EDUSC, 2002. 256 p.

CUNHA. M. C. da. **Antropologia do Brasil**: mito, história, etnicidade. São Paulo: Brasiliense: Editora da Universidade de São Paulo, 1986. 173p.

CUNHA. P. S. da C. **Bilinguismo**: discursos de professores em área de fronteira Bonfim/RR. 2012. 117p. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2012.

DURANTI, A. **Linguistic Anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press. 1997.

FARIAS, M.V. de A.; SILVA, P. R. de F. Espaços fronteiriços e integração: a importância das cidades na fronteira Brasil – República Cooperativista da Guiana. IN: NETO, L. C. B.; FILHO, A. R. (Org) **Bonfim: um olhar geográfico**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2013. 260p.

FIORIN, J. L. A construção da identidade nacional brasileira. In: **BAKHTINIANA – REVISTA DE ESTUDOS DO DISCURSO**. São Paulo, v. 1, n. 1, 2009. p. 115-126.

FISCHER, S. R. **Uma breve história da linguagem**. São Paulo: Novo Século, 2009. 304 p.

FREITAS, L. A. S. de. **Geografia e História de Roraima**. Boa Vista, 2001. 160 p.

FREITAS, D. de B.A.P. A construção do sujeito nas narrativas orais. **CLIO** - Revista de Pesquisa Histórica, Recife, n. 25-2. 2007. p. 92-112.

_____. **Escola Makuxi: identidades em construção**. 2003. 234p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

GERALDI, J. W. In: CORTEZ, S.; XAVIER, A. C. (org). **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola editorial, 2003. p. 77-90.

GIBSON, K. **English only court cases involving the U.S. workplace: the myths of language use and the homogenization of bilingual worker's identities**. Second Language Studies, 22 (2). Spring, 2004. 60p. Disponível em: <<http://www.hawaii.edu/sls/wp-content/uploads/2014/09/Gibson.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2013.

GOMES DE MATOS, F. C. In: CORTEZ, S.; XAVIER, A. C. (org). **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola editorial, 2003. p. 91-96.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006. 104 p.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, 22 (2), jul./dez. 1997. p. 15-46

ISHMAEL. O. **The Guyana Story: from earliest times to Independence**. Xlibris corporation. 2013

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Banco de Dados: Cidades. 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=140015&search=roraima|bonfim>> Acesso em: 06 jul. 2013.

KLEIMAN, A. B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado das Letras; FAPESP, 1998. p. 267-302.

LÜDKE, M ; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas – temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: Cavalcanti, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 67- 96

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial. 2008. 296 p.

MARTINS, J. S. **Fronteira**: a degradação do outro nos confins do humano. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2009. 187p.

MELLO, H. A. B. **O Falar Bilíngue**. Goiânia: Ed. da UFG, 1999. 178 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=836&id=12586&option=com_content&view=article>. Acesso em: 27 nov. 2014

_____. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19218:programa-intercultural-tera-mais-paises-cidades-e-idiomass&catid=211&Itemid=86> Acesso em: 27 nov. 2014.

MINISTÉRIO DA INTEGRAÇÃO NACIONAL. Disponível em:

<<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2014-03/portaria-do-ministerio-da-integracao-define-conceito-de-cidades-gemeas>> Acesso em: 15 jul. 2014.

MISSÃO DIPLOMÁTICA DOS ESTADOS UNIDOS – BRASIL. Disponível em:

< <http://portuguese.brazil.usembassy.gov/pt/jeprogram.html>> Acesso em: 27 nov. 2014.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: parábola editorial, 2006, p. 13-44.

_____. **Identidades Fragmentadas**: a construção discursiva de raça gênero e sexualidade em sala de aula. Mercado das Letras. Campinas/SP, 2002. 232 p.

MOITA LOPES, L. P; BASTOS, L. C. (org.). **Para além da identidade**: fluxos, movimentos e trânsitos. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010, 319 p.

PARIANOU, A. Language attitude studies. In: PARIANOU, A. **Translating from Major into Minor languages**. Ed. Diavlos Publications, 2009. p. 165 – 178. Disponível em: <
<http://www.diavlosbooks.com/datafiles/files/%CE%94%CE%99%CE%91%CE%A5%CE%9B%CE%9F%CE%A3%20%CE%91.%CE%95.-61-ABS.pdf>> Acesso em: 19 ago. 2013.

PEREIRA, M.C. Reconstruções Identitárias em sociedades plurais: os povos da fronteira Brasil-Guiana. **Reflexão e Ação - Revista do Departamento de educação e do Programa de Pós-graduação em Educação**. v.18, n. 1. 2010. p. 170-187. Disponível em: <
<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1305>> Acesso em: 23 ago. 2012.

_____. **A Escola da fronteira: diversidade e cultura na fronteira Brasil-Guiana**. Goiás, 2007. p. 345-261. Disponível em
 < <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/3066> > Acesso em: 23 ago. 2012.

_____. **Processos Migratórios na fronteira Brasil-Guiana**. Estudos Avançados 20 - SCIELO. 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142006000200016&script=sci_arttext> Acesso em: 23 ago. 2012.

_____. **A ponte imaginária: o trânsito de etnias na fronteira Brasil-Guiana**. 2005. 181p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) Centro de Pesquisa e Pós – Graduação sobre as Américas, Universidade de Brasília. Brasília, 2005

PESAVENTO, S. J. Além das Fronteiras. IN: MARTINS, M. H. (Org.) **Fronteiras Culturais: Brasil-Uruguai-Argentina**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002. 250p.

PREFETURA DE BONFIN. Disponível em:
 <<http://www.bonfim.rr.gov.br/noticia.php?Id=3>>. Acesso em: 27 nov. 2014

RAJAGOPALAN, K. Repensar o Papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 149-168.

_____. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e Identidade** – elementos para uma discussão no campo aplicado. Mercado das Letras. São Paulo: Faep/UNICAMP. 1998. p. 21-45.

_____. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola editorial; 2003.143p.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e Identidade** – elementos para uma discussão no campo aplicado. Mercado das Letras. São Paulo: Faep/UNICAMP. 1998. p. 213 – 230.

SANTOS, A. S. **Multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino de Língua Portuguesa no**

contexto da diversidade linguística. 1998. 144p. Tese (Doutorado em Linguística) Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SANTOS, M. E. P.; GLASSER, A. E. Os processos identitários “brasiguaios” em aula de leitura no contexto plurilíngue/pluricultural de fronteira e a formação do professor. In: FREITAS, D. de B. A. P (org.). **Algumas questões de linguagem em ensino, pesquisa e extensão**. Vol. I. Editora da UFRR, 2013, p. 155-190.

SCHNEIDER, M. N. Atitudes e concepções linguísticas: sua influência na manutenção do *Hunsrückisch* e na aprendizagem. In: ENCONTRO DO CELSUL - CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 08, 2008, Porto Alegre. **Anais do CELSUL**. Pelotas: EDUCAT. 2008.

SCHWARCZ, L. Questão racial e etnicidade. In: MICELI, S. (org.). **O que ler na Ciência Social brasileira (1970 – 1995)**. Vol I. São Paulo: Ed: Sumaré, ANPOCS; Brasília: CAPES. 1999, p. 267 – 325.

SENHORAS, E. M. Dinâmica Fronteiriça das cidades-gêmeas entre Brasil e Guyana. **Revista Geonorte**, Edição especial 3, V.7, n.1, 2013. p. 1077-1094.

SILVA, H. C. da; AGUILERA, V. de A. O poder de uma diferença: um estudo sobre crenças e atitudes linguísticas. **Alfa**, São Paulo, 58 (3): 2014. p. 703-723,

SILVA, C. A. B. da. **A Revolta do Rupununi**: uma etnografia possível. 2005. 260p. Tese (Doutorado em Antropologia) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 73-102.

SPOLSKY, B. Second-language learning. In J. Fishman (Ed.), **Handbook of language and ethnic identity**. Oxford: Oxford University Press. 1999. p. 181-192.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. 1. ed. – 22. reimpr. - São Paulo: Atlas. 2013. 175p.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 7-72.

UFLACKER, C. M.; SCHNEIDER, M. N. Atitudes linguísticas e variedades dialetais alemãs. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 30, n. 1, 2008. p. 31-51.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“TÍTULO DA PESQUISA: CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE ALUNOS GUIANENSES QUE ESTUDAM EM BONFIM-RR”

Eu, Natália Barroncas da Fonseca, aluna do curso de Mestrado em Letras da UFRR, RG _____, convido você, caro (a) colaborador (a), a participar da pesquisa acima intitulada. Abaixo seguem as informações necessárias sobre esta pesquisa:

1. A participação do colaborador (a) é voluntária e gratuita. Isto é, sua participação é isenta de fins lucrativos e este (a) poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem que isto lhe cause qualquer prejuízo.
2. Informações pessoais não serão divulgadas. Se a identificação for necessária, serão usados pseudônimos. E caso os resultados desta pesquisa sejam publicados, o sigilo das informações pessoais será mantido.
3. Será feita uma entrevista que é pautada em perguntas cujos interesses são puramente científicos, ficando o colaborador (a) livre para respondê-las ou não. Ressaltamos que as perguntas não têm o objetivo de causar constrangimento ou nenhuma outra forma de desconforto ao entrevistado.
4. Caso o colaborador (a) deseje conhecer os resultados finais ou parciais desta pesquisa, basta entrar em contato com o pesquisador (a) responsável.
5. Após a leitura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e de aceitar a participar da pesquisa, será requerido que você assine duas vias deste documento, uma para você, participante, e outra para o pesquisador (a) com rubricas em todas as páginas do documento. Qualquer informação adicional ou esclarecimentos acerca deste estudo poderá ser obtido junto ao (à) aluno (a) Natália Barroncas da Fonseca através do telefone (95) _____ e do e-mail _____.
6. A participação do colaborador (a) contribuirá para um melhor entendimento da dinâmica escolar em termos de educação bilíngue e, assim, proporcionar subsídios para outras pesquisas envolvendo fronteira entre países.

Eu, _____, residente e domiciliado no endereço _____, portador da Cédula de identidade, RG _____, e inscrito no CPF _____ nascido (a) em ____/____/____, abaixo assinado, declaro que compreendi os propósitos desta pesquisa e obtive todas as informações necessárias junto a aluna Natália Barroncas da Fonseca. Concordo em participar desta pesquisa de forma voluntária e isenta de despesas, podendo a qualquer momento deixar de participar sem que isso me cause qualquer constrangimento ou prejuízo. Estou ciente da confidencialidade da pesquisa e de que não haverá riscos, desconfortos nem gastos/reembolsos decorrentes de minha participação. Declaro que recebi uma cópia deste documento (doravante TCLE).

Bonfim, RR, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador



Impressão dactiloscópica no caso de não saber escrever

APÊNDICE B - Autorização gratuita de direitos de entrevista gravada em áudio

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
AUTORIZAÇÃO GRATUITA DE DIREITOS DE ENTREVISTA GRAVADA EM ÁUDIO

Eu, _____, residente e domiciliado (a) no endereço _____, portador da Cédula de identidade, RG _____, e inscrito (a) no CPF _____ nascido (a) na cidade _____ no país _____ em ____/____/____, abaixo assinado, **autorizo ceder** a Natália Barroncas da Fonseca (aluna do Mestrado em Letras da UFRR, matrícula _____, RG: _____, CPF: _____, residente e domiciliada na _____) **o uso e os direitos autorais da entrevista gravada em áudio**, em decorrência da participação da pesquisa intitulada:

1. Esta autorização de direitos de entrevista é gratuita e autoriza a pesquisadora, a utilizar, divulgar e publicar a presente entrevista, no todo ou em parte, editada ou não, para fins culturais e científicos, bem como permitir a terceiros o acesso à mesma para fins idênticos com a ressalva de preservar a integridade e a indicação de fonte.
2. Esta autorização possui caráter definitivo, irretratável e irrevogável, obrigando as partes por si e por seus sucessores a qualquer título, a respeitarem integralmente os termos e condições estipuladas no presente documento.

Bonfim, RR, _____ de _____ de 2014.



 Participante

Impressão dactiloscópica no caso de não saber escrever

APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)³¹

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“TÍTULO DA PESQUISA: CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE ALUNOS GUIANENSES QUE ESTUDAM EM BONFIM-RR”

O seu filho ou (O menor o qual você é responsável), está sendo convidado (a) a participar da pesquisa acima citada que tem como objetivo investigar como ocorre o processo de construção identitária de alunos bilíngues guianenses que estudam em uma escola estadual de Bonfim/RR³².

O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. A colaboração do seu filho ou do (menor) neste estudo será de muita importância para nós, mas caso o mesmo desista de participar a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo ao seu filho ou a você como responsável.

Eu, _____, residente e domiciliado no endereço _____, portador da Cédula de identidade, RG _____, e inscrito no CPF _____ nascido (a) em _____ / _____ / _____, responsável pelo menor _____, concordo de livre e espontânea vontade na sua participação como voluntário (a) do estudo **“CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE ALUNOS GUIANENSES QUE ESTUDAM EM BONFIM-RR”**.

O menor ou (O responsável pelo menor) fica ciente que:

- I) Essa é uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima;
- II) Os registros serão coletados na Escola Estadual _____, através de entrevista gravada em áudio e observações em sala de aula;
- III) O menor não é obrigado a responder as perguntas realizadas na entrevista;
- IV) A participação nesta pesquisa não tem o objetivo de causar qualquer constrangimento ou prejuízo ao menor. Portanto, não há riscos e prejuízos de

³¹ Para menores de idade.

³² Este objetivo sofreu alguns ajustes em decorrência das reflexões sobre os registros coletados que se tornaram dados para pesquisa. Ainda assim, o novo objetivo versa sobre a construção identitária, não fugindo, portanto, da proposta apresentada.

qualquer espécie. A pesquisa tem caráter totalmente científico sem a intenção de promover ou denegrir a imagem de nenhum participante.

- V) O menor tem a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
- VI) A participação do menor nesta pesquisa contribuirá para um melhor entendimento da dinâmica escolar em termos de educação bilíngue e, assim, proporcionar subsídios para outras pesquisas envolvendo fronteira entre países;
- VII) O responsável pelo menor não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, assim como, o menor do qual é responsável, sendo sua autorização para a participação do menor totalmente voluntária;
- VIII) Após a leitura deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e de autorizar que o menor participe da pesquisa, será requerido que você, responsável pelo menor, assine **duas** vias deste documento, uma para você e outra para o pesquisador (a) com rubricas em todas as páginas do documento.
- IX) O responsável pelo menor concorda que os resultados sejam divulgados em publicações científicas, desde que suas informações pessoais não sejam mencionadas. Usaremos, para tal, nomes fictícios.

_____, _____ de _____ de 2014.

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Desta forma autorizo a participação do menor na referida pesquisa acima citada e declaro que recebi uma cópia deste documento.

Assinatura do Responsável pelo menor: _____

Responsável pelo Projeto: Natália Barroncas da Fonseca

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Contato do Pesquisador: (95)

Endereço do Pesquisador:

APÊNDICE D – Roteiro de entrevistas

Nome:

Sexo:

Idade:

Local de nascimento (cidade):

Série:

Turma:

Turno:

Você foi criado no mesmo local em que nasceu?

Por que você veio morar em Bonfim?

Há quanto tempo você mora em Bonfim?

Como você se sentia quando chegou a Bonfim?

Você gosta de morar em Bonfim? Por quê?

O que você acha de viver na fronteira? Há vantagens?

Onde seus pais nasceram?

Onde você aprendeu inglês?

O que você acha do inglês falado na Guyana?

O que você do inglês falado em outros países?

O que você acha do inglês que o (a) professor (a) ensina na escola? Por quê?

O que você acha do inglês que seus colegas falam?

O que você pensa quando ouve brasileiros falando em inglês?

O que você pensa quando ouve guianenses falando em português?

O que seus colegas acham do jeito que você fala inglês?

Você tem mais facilidade nas aulas de inglês ou nas aulas de português? Por quê?

O que a língua inglesa representa pra você?

O que a língua portuguesa representa pra você?

Como você se sente quando fala em inglês?

Como você se sente quando fala em português?

Você já foi questionado (a) sobre o local que nasceu?

As pessoas te perguntam se você é guianense? Em que situações?

Você tem amigos na escola? São guianenses ou brasileiros?

Você conversa com seus amigos em inglês ou em português?

Em qual língua você prefere/gosta de conversar? Por quê?

Qual a língua mais bonita? Por quê? Exemplos

Qual a língua mais difícil? Por quê? Exemplos

Você gosta de estudar em Bonfim? Por quê?

Você gostaria de estudar na Guyana? Por quê?

Você gostaria de voltar a morar na Guyana? Por quê?

Como você identifica se alguém é guianense ou não?

Que palavras, expressões ou sotaque fazem com que você identifique um guianense?

Como você acha que os outros veem/percebem você?

Como você acha que alguém te identifica como guianense?

Você já sofreu preconceito por ser guianense?

Você já sofreu preconceito pela língua que você fala?

Que matérias você mais gosta de estudar? Por quê?

Que matérias você menos gosta de estudar? Por quê?

O que você mais gosta na escola? Por quê?

O que você menos gosta na escola? Por quê?

Você já participou de algum projeto na escola? Qual?

Qual foi a situação mais marcante na sua vida?

Que outros idiomas você fala?

Você acha que existe algum tipo de rivalidade entre brasileiros e guianenses?

Você acha que existe diferenças entre brasileiros e guianenses?