

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM LETRAS

ROCILANGE SALLES CABRAL

**ENSINO DE PORTUGUÊS EM ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA
EM REGIÃO DE FRONTEIRA: REALIDADES E DESAFIOS**

MANAUS

2019

ROCILANGE SALLES CABRAL

**ENSINO DE PORTUGUÊS EM ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA
EM REGIÃO DE FRONTEIRA: REALIDADES E DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas como requisito para a obtenção do título de Mestra em Letras na área de Estudos da Linguagem, sob a orientação do Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira.

MANAUS

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Cabral, Rocilange Salles

C117e Ensino de Português em escola pública brasileira em região de fronteira: realidades e desafios / Rocilange Salles Cabral. 2019

128 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Wagner Barros Teixeira
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Políticas Públicas. 2. Plurilinguismo. 3. Língua Portuguesa. 4. Português para Falantes de Outras Línguas. I. Teixeira, Wagner Barros II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

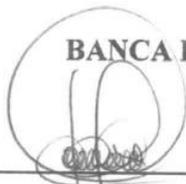
ROCILANGE SALLES CABRAL

ENSINO DE PORTUGUÊS EM ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA EM REGIÃO DE
FRONTEIRA: REALIDADES E DESAFIOS

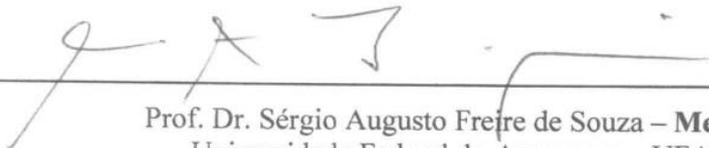
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do
Amazonas como requisito para obtenção do título de
Mestra em Letras na área de Estudos da Linguagem.

Aprovada em 27 de agosto de 2019

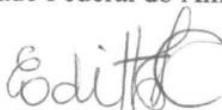
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira – **Orientador**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM



Prof. Dr. Sérgio Augusto Freire de Souza – **Membro**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM



Profa. Dra. Edith Santos Corrêa – **Membro**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Profa. Dra. Fernanda Dias de Los Rios Mendonça – **Suplente**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa – **Suplente**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

DEDICATÓRIA

A Deus, pela vida, pelo conhecimento e, principalmente, pela fé, sem a qual eu não seria nada! A Ti, Pai, toda Honra e toda Glória! Graças a Ti, estou aqui.

Aos meus pais, que sempre nos ensinaram que precisamos ter coerência ao pensar, falar e agir. À matriarca, nossa primeira alfabetizadora e incentivadora, e ao patriarca, nossa biblioteca ambulante – nossos exemplos de vida!

Aos meus irmãos, sobrinhos e cunhados, que vibram com nossas vitórias e nos dão suporte em nossas derrotas, estão sempre juntos incondicionalmente – razões da minha vida!

Aos meus amigos, que dizem: vai dar certo! O apoio de vocês é fundamental!

Dedico este trabalho a todos que torcem e vibram com nossas vitórias!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a **DEUS**, por Ele e para Ele toda Honra e toda Glória, devo tudo. **Pai**, obrigada por tudo!

Aos meus pais, Álvaro da Silva Cabral e Maria José Maia Sales Cabral (*in memoriam*), meu infinito e eterno agradecimento. Sempre acreditaram em mim e me apoiaram. Obrigada pelo exemplo e pelo amor incondicional!

Aos meus irmãos: Alvarez, Alcimara, Andemberg e Pâmela. Aos meus sobrinhos: Déborah Wemilly, Ádrian Renan, Guilherme Alvarez (Solzinho) e Ariele (Bonequinha), aos meus cunhados-irmãos: Jorge, Lene e Lívia. E aos sobrinhos que a vida me deu: Clara Yasmin e Luiz Miguel. Família, vocês são a razão e o incentivo para mim. Por vocês e para vocês todo meu amor e gratidão. Razões da minha Vida! Família, obrigada pela confiança e pelo apoio incondicional!

Aos meus tios, tias, primos e primas, especialmente aos meus tios: Nelson Maia, Sônia Maia e Elvia Cabral (*in memoriam*). Obrigada pelo amor, pela força e pelo incentivo!

À Família Marubo: Eliésio, Elisabeth, Leide e Luísa, que sempre acreditaram e me apoiaram incondicionalmente. Muito obrigada por tudo!

Às Famílias: Dias Ribeiro e Rodrigues Abensur, principalmente pelas orações. Muito obrigada!

Agradeço também ao meu Curso de Letras da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Centro de Estudos Superiores de Tabatinga, especialmente aos amigos: Elisabeth Britto da Costa, Rosinéa Auxiliadora Pereira dos Santos e Sanderson Castro Soares de Oliveira, que sempre acreditaram em mim e me apoiaram mesmo quando eu duvidei. Obrigada por tudo!

Aos amigos-irmãos da vida: Alessandra Sabino Rodrigues, Helen Rodrigues da Silva, Jorge Luís de Freitas Lima e Luciane Caetano Nunes, pelas palavras e pelo incentivo absoluto. Obrigada por tudo!

À toda Família Linguística 2017 do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (PPGL-UFAM), especialmente: Antônia Martins, Edilani Ribeiro, Gleycia Leticia, Joaquim Bento, João da Saúde, Júlia Brandão, Luana Augusta, Mariana Rabelo e Risonilde Clementino, que nos momentos mais difíceis estavam, incondicionalmente, um apoiando o outro para juntos passarmos por mais essa etapa da vida acadêmica e dividir os momentos de angústias, dúvidas e muitas alegrias. Muito obrigada!

À nossa secretária do PPGL Angélica Castro, que, antes mesmo de me conhecer, ainda por telefone, numa distância de mais de 1000 km, sempre esteve solícita, a quem sou muito grata. Obrigada por tudo!

Ao Corpo Docente do PPGL-UFAM, especialmente ao meu orientador, Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira. Muito obrigada!

À Família Gilberto Mestrinho – 3º. Mandato (GM3) da Escola Estadual Conceição Xavier de Alencar, que *mui prontamente* colaborou com a pesquisa, especialmente, a Profa. Perpétua Hilário de Azevedo. Muito obrigada!

A todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, foram essenciais para superar mais esta etapa da minha vida. Muito, muito obrigada por tudo!

Que Deus nos abençoe, guie, ilumine e proteja sempre!

E que eu possa, de alguma forma, retribuir e contribuir com todos vocês!

Para compreender a linguagem dos demais não é suficiente compreender as palavras, é necessário entender seu pensamento.

(Lev Vygotsky).

CABRAL, Rocilange Salles. **Ensino de Português em escola pública brasileira em região de fronteira: realidades e desafios**. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

RESUMO

Esta Dissertação versa sobre o ‘Ensino de Português em Escola Pública Brasileira em Região de Fronteira: realidades e desafios’. Tem como objetivos investigar as formas de pluralidade características da região do Alto Solimões nas políticas públicas com relação ao ensino da Língua Portuguesa. Para isso, os objetivos específicos são: analisar os documentos oficiais voltados para o ensino da Língua Portuguesa no Amazonas e, de forma especial, no município de Tabatinga, localizado na Tríplice Fronteira Amazônica (Brasil-Colômbia-Peru); examinar o Currículo de Formação dos Professores de Letras: Língua Portuguesa, em busca de elementos da pluralidade regional. A fundamentação teórica é feita em documentos oficiais do ensino brasileiro e em obras relacionadas aos seguintes temas: Políticas Linguísticas – Hamel (1993) e Calvet (2007); Glotopolítica – Arnoux (2000), Lagares (2018); Relação dos Falantes com as Línguas em situação de Monolinguismo – Monteagudo (2012); de Bilinguismo – Marcelino (2009); de Plurilinguismo e Multilinguismo – Bassani (2015), Lagares (2018); de Translinguismo – Cavalcanti (2013) e Ferrari (2016) entre outros. A referida pesquisa foi pautada numa abordagem qualitativa com enfoque descritivo e analítico, porque trata de dados subjetivos da língua, descreve e analisa os documentos (*corpus* da análise), com os procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica: impressa e telematizada. A coleta de registros e a análise de dados foram embasados em documentos oficiais das três esferas: federal, estadual e municipal. Percebeu-se, num primeiro olhar, que todos os documentos analisados apontam para a necessidade de implementação de políticas linguísticas que sejam harmônicas com o contexto analisado. Como resultados, encontrou-se que as instituições e os documentos se complementam, enfatizando: a valoração da pluralidade ampla e das variedades linguísticas da própria língua; o respeito ao contexto. Além disso, defendem o ensino de Português como Língua Materna. São necessárias, portanto, implementações e investimentos em pesquisa para a formação cidadã, de modo que ela seja plural, inclusiva e acessível, e que o ensino de Português para Falantes de Outras Línguas seja considerado.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Plurilinguismo. Língua Portuguesa. Português para Falantes de Outras Línguas.

CABRAL, Rocilange Salles. **The teaching of Portuguese in a Brazilian public school in a border region: realities and challenges.** 2019. 128 f. Thesis (Master's Degree in Letters) – Faculty of Letters, Federal University of Amazonas, Manaus, 2019.

ABSTRACT

This thesis deals with the teaching of Portuguese in a Brazilian public school in border region: realities and challenges. It aims to investigate the forms of plurality characteristic of the Alto Solimões region in public policies regarding the teaching of the Portuguese language. For this, the specific objectives are: to analyze the official documents focused on the teaching of Portuguese Language in the State of Amazonas and, especially, in Tabatinga, located in the Triple Amazonian Border (Brazil-Colombia-Peru); to examine the Curriculum of the Portuguese Language Teachers Formation Courses, looking for elements of the regional plurality. The theoretical foundation is made in official documents of Brazilian education and in publications related to the following themes: Language Policies – Hamel (1993) and Calvet (2007); Glotopolitics – Arnoux (2000), Lagares (2018); Speakers' Relationship with Monolingual Languages – Monteagudo (2012); with Bilingualism – Marcellin (2009); with Multilingualism – Bassani (2015), Lagares (2018); with Translinguism - Cavalcanti (2013) and Ferrari (2016) among others. This research was based on a qualitative approach with a descriptive and analytical focus, because it deals with subjective language data, describes and analyzes the documents (corpus of analysis), with the technical procedures of bibliographic research: printed and telematized. Records collection and data analysis were based on official documents from the three spheres: federal, state and municipal. At first glance, it was noticed that all the analyzed documents point to the need to implement language policies that are in harmony with the analyzed context. As a result, it was found that the institutions and documents complement each other, emphasizing: the valuation of the broad plurality and linguistic varieties of the language itself; the respect for the context. In addition, they defend the teaching of Portuguese as a mother tongue. Therefore, it is necessary to implement and invest in research for citizen education, so that it is plural, inclusive and accessible, and that the teaching of Portuguese for Speakers of Other Languages is considered.

Keywords: Public Policies. Plurilingualism. Portuguese Language. Portuguese for Speakers of Other Languages.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Tribos indígenas no Brasil, em especial no Amazonas.....	44
Figura 2 – Foto aérea da Tríplice Fronteira.....	48
Figura 3 – Fronteira terrestre Tabatinga-Letícia	49
Figura 4 – Fronteira fluvial: Tabatinga-Santa Rosa	49
Figura 5 – Fronteiras Nacionais	71
Figura 6 – Línguas Mescladas: Português e Espanhol em Território Brasileiro (Tabatinga-AM)	75
Figura 7 – CETI Gilberto Mestrinho: Português-Inglês.....	78
Figura 8 – CETI Áurea Pinheiro Braga: Português-Espanhol.....	78
Figura 9 – <i>Cebicheria Restaurant</i> “Sabor & Recuerdos” (fachada)	94
Figura 10 – <i>Cebicheria Restaurant</i> “Sabor & Recuerdos” (<i>banner</i>)	95

QUADROS

Quadro 1 – Síntese das Análises	93
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AS	Alto Solimões
BNCC-EF	Base Nacional Curricular Comum do Ensino Fundamental
BNCC-EM	Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio
CETAM	Centro Tecnológico do Amazonas
CETI	Centro Educacional de Tempo Integral
CFB	Constituição Federal Brasileira
CIEE	Centro Integrado de Educação Especial
CMM	Colégio Militar de Manaus
CNE	Conselho Nacional de Educação
CSTB	Centro de Estudos Superiores de Tabatinga
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DSEI	Distrito Sanitário Especial Indígena
EaD	Educação a Distância
EECXA	Escola Estadual Conceição Xavier de Alencar
ENAFRON	Programa de Estratégia Nacional de Fronteira
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESFRON	Estratégia Estadual de Segurança Pública Integrada para a Região de Fronteira e Divisas do Amazonas
FACED	Faculdade de Educação
FESTISOL	Festival Internacional de Tribos do Alto Solimões
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
GM3	Gilberto Mestrinho – 3º. Mandato – (Escola Estadual Conceição Xavier Alencar)
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDAM	Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Amazonas
IES	Instituição de Educação Superior
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
INC	Instituto de Natureza e Cultura
INDL	Inventário Nacional da Diversidade Linguística
IPOL	Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística

L1	Primeira Língua ou Língua Um ou Língua Materna
L2	Segunda Língua
L3	Terceira Língua
L4	Quarta Língua
LA	Linguística Aplicada
LAd	Língua Adicional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LM	Língua Materna
LN	Língua Nacional
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
Mercosul	Mercado Comum do Sul
MNTB	Missão Novas Tribos do Brasil, instalada no Posto Vida Nova
MS	Ministério da Saúde
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PC	Plano de Curso de Língua Portuguesa do Ensino Médio
PCEM-SEDUC-AM	Proposta Curricular do Ensino Médio do Estado do Amazonas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PC-SEMED	Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação
PDFF	Programa de Promoção do Desenvolvimento da Faixa de Fronteira
PEFs	Pelotões Especiais de Fronteira
PEIBF	Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira
PEIF	Programa Escolas Interculturais de Fronteira
PFOL	Português para Falantes de Outras Línguas
PIM	Polo Industrial de Manaus
PIPE	Plano de Intervenção Pedagógica da Escola
PL	Projeto de Lei
PLE	Português Língua Estrangeira
PNE	Plano Nacional de Educação

PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
PPP	Projeto Político Pedagógico
RE	Regimento Escolar
SADEAM	Sistema de Avaliação do Desenvolvimento
SEDUC-AM	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SL	Segunda Língua
TCA	Tratado de Cooperação Amazônica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UA	Universidade Aberta
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNAL	Universidade Nacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNIP	Universidade Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO	23
1.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E GLOTOPOLÍTICA	23
1.2 MONO/BI/PLURI/MULTILINGUISMO	31
1.3 LÍNGUA MATERNA, LÍNGUA ADICIONAL E LÍNGUA ESTRANGEIRA	35
1.4 REGIÃO DO ALTO SOLIMÕES: CENÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO	40
1.5 CENÁRIO POLÍTICO-LINGUÍSTICO NA TRÍPLICE FRONTEIRA	52
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	64
2.1 ABORDAGEM DA PESQUISA	64
2.2 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS	65
2.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE REGISTRO	66
2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	67
2.5 FOCO DA PESQUISA	68
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS	70
3.1 DENTRE OS ‘ENCONTRADOS’ DOCUMENTAIS	82
3.1.1 Constituição Federal Brasileira (CFB)	82
3.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96 (LDBEN)	83
3.1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio⁺ (PCNEM⁺)	84
3.1.4 Plano Nacional da Educação (PNE)	85
3.1.5 Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM)	86
3.1.6 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)	86
3.1.7 Proposta Curricular do Ensino Médio do Amazonas (PCEM-SEDUC-AM)	87
3.1.8 Proposta Curricular da SEMED – Tabatinga-AM (PC-SEMED)	88
3.1.9 Documentos da Escola Conceição Xavier de Alencar (GM3)	88
3.1.10 Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio (BNCC-EM)	90
3.1.11 Matrizes Curriculares das Instituições de Educação Superior (IES)	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	98
ANEXO A – LEI Nº 145 DE 11 DE DEZEMBRO DE 2002	109
ANEXO B – LÍNGUAS CO-OFFICIAIZADAS NOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS	111
ANEXO C – PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EECXA	112

ANEXO D – PLANO DE CURSO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	115
ANEXO E – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS: LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA E ESPANHOLA (UFAM-INC)	121
ANEXO F – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS: LÍNGUA PORTUGUESA (UEA-CSTB)	123
ANEXO F – SADEAM 2015 – EEXCA (LÍNGUA PORTUGUESA: 1º ANO DO EM)	125
ANEXO G – SADEAM 2015 – EEXCA (LÍNGUA PORTUGUESA: 3º ANO DO EM)	127

INTRODUÇÃO

Atuo como docente efetiva na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), no Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CSTB), mais especificamente no Curso de Letras: Língua Portuguesa desde 2010. Além disso, tenho ministrado diversas disciplinas como Língua Portuguesa, Linguística Aplicada e Ensino de Língua Portuguesa, Leitura e Produção Textual e, principalmente, os Estágios Supervisionados. Tenho, ainda, sido orientadora, pesquisadora e formadora no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) (BRASIL, 2010a). Essa trajetória desencadeou uma preocupação que me motivou a desenvolver pesquisas no contexto da Região Fronteiriça Brasil/Colômbia/Peru, em que tanto o multiculturalismo quanto o bi/pluri/translinguismo são dinâmicos e estão presentes de forma significativa nos aspectos linguísticos, culturais, sociais e educacionais.

Enquanto Professora-Orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e como Professora de Estágio, tive a oportunidade de conhecer mais de perto e experimentar a realidade educacional nos municípios da Mesorregião do Alto Solimões, a saber: Tabatinga, Benjamin Constant, Atalaia do Norte, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá, Tonantins, Jutai e Fonte Boa, no Amazonas/Brasil, assim como as realidades da cidade colombiana de Leticia e da Ilha de Santa Rosa, no Peru.

Ao considerar essa realidade brasileira fronteiriça específica, a experiência sempre me inquietou, desde ainda acadêmica em formação, uma vez que em que a Língua Portuguesa tem sido, prioritariamente, ensinada como Vernacular, Monolíngue, Língua Materna (LM/L1), apesar de as salas de aula estarem repletas de alunos, cujas relações com a Língua Portuguesa são diversas.

Num contexto como o supracitado, marcado pela Pluralidade Linguística, social e cultural, revela-se o Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL). Contexto no qual, além de alunos brasileiros ouvintes, falantes de Português como L1, existem os que são: brasileiros surdos, para os quais a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é a L1, e o Português uma Segunda Língua (SL/L2); hispânicos oriundos dos países vizinhos, falantes do Espanhol como L1 – o espanhol colombiano que é diferente do peruano –, para os quais o Português é L2, Terceira Língua (L3), Quarta Língua (L4) ou, em determinados casos, uma Língua Adicional (LAd) ou Língua Estrangeira (LE) ao público que apenas perpassa pelo município; indígenas, de diferentes etnias, falantes de suas línguas originárias, Maternas (LM/L1), para

os quais o Português também assume a função de LAd e, até mesmo, de L2, a depender de cada situação.

Tal situação também é encontrada na Educação Superior, tanto nas formações regulares, quanto nas modulares, a exemplo das turmas do PARFOR, em que há um mosaico rico linguisticamente: até nove etnias distintas presentes numa mesma sala de aula. Além de acadêmicos brasileiros e hispânicos, é possível encontrar alunos de outras nações. Todos se relacionam de distintas maneiras com a Língua Portuguesa, a depender das funções sociais que o idioma assume em cada caso. Isso pode ser observado inclusive nas matrículas por cota na Universidade do Estado do Amazonas, em especial, na Unidade de Tabatinga, em que, além de um mosaico plural linguístico, há a necessidade de LIBRAS.

A partir da observação dessa realidade, ficou evidente que, por mais dinâmicos que sejam os professores que atuam como docentes-pesquisadores críticos e reflexivos, há alguns alunos que não se interessam por estudar a Língua Portuguesa, pois se sentem engessados, como se houvesse apenas o Monolinguismo, quando a realidade do indivíduo é Plurilíngue.

Parece que o problema repousa sobre as estratégias didáticas, ou, ainda, tem sua raiz na tradição escolar que, infelizmente, segue perpetuando o ensino prescritivo da Língua Portuguesa, como idioma oficial nacional nas escolas brasileiras, ou, em último caso, a questão de interesses pessoais e dos filtros emocionais com relação ao idioma. Além disso, parece haver outro motivo dificultoso, algo que tem feito com que alguns alunos não consigam acompanhar o ritmo proposto para a turma. Em várias discussões com os acadêmicos estagiários e com os professores supervisores que atuam nas escolas, levantamos a questão: por que uns conseguem e outros nem tanto? Para buscar respostas, esta pesquisa, situada no âmbito do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras (PPGL) da Universidade Federal do Amazonas, na área de Estudos da Linguagem, realizou-se em torno de três questões norteadoras, a saber:

1. A diversidade característica do Alto Solimões é considerada nas políticas linguísticas relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa no Amazonas e, de forma específica, em Tabatinga?
2. Existem documentos oficiais voltados para a Educação que contemplam a pluralidade no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa no Amazonas e, de forma especial, em Tabatinga?
3. A diversidade característica do contexto fronteiriço local está contemplada no Currículo da Formação de Professores de Língua Portuguesa que atuam na região?

Para obter respostas a esses questionamentos, de maneira geral, foi nosso objetivo investigar de que formas a pluralidade característica da região do Alto Solimões está presente nas políticas públicas amazonenses relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa. Para tanto, como objetivos específicos, buscamos analisar documentos oficiais voltados para o ensino da Língua Portuguesa no Amazonas e, de forma especial, no município de Tabatinga, bem como examinar o Currículo de Formação dos Professores da Educação Básica no estado em busca de elementos que contemplem a pluralidade regional.

Dos questionamentos supracitados foi que surgiu a motivação da realização da pesquisa em questão, ora resumida em três incentivos. Primeiramente, o pessoal: como cidadã brasileira amazônica, fronteiriça, com história pessoal de vida e marcada pelo plurilinguismo e pelo multiculturalismo, num mosaico familiar que é pintado com cores que representam diferentes povos: nordestinos, indígenas, portugueses, colombianos e peruanos, bem como, transfronteiriço/transnacional.

Aliás, se for considerada a realidade do povo brasileiro de forma geral, vamos ver esse mosaico potencializado, pintado com mais cores, representado por outros povos. Portanto, não é possível ignorar a (co)existência de várias línguas, de culturas e de sociedades. É necessário respeitar e valorar essa pluralidade social, cultural, linguística, discursiva e assim por diante.

Por ser, ter e viver nessa mescla linguística é que surge o segundo incentivo: o fator pedagógico. Afinal, é urgente pesquisar a realidade para melhor construí-la e reconstruí-la, tanto como formadora profissional quanto, é claro, como comunidade, visto que há todas as possibilidades de diversidade presentes em todos os locais sociais e, inclusive, nas salas de aula, sejam da Educação Básica ou da Superior.

O terceiro incentivo é de natureza social, qual seja, é necessário reconhecer a Região Amazônica por suas riquezas, tais como: transfronteiriça, multiétnica e plurilíngue. E isso só acontecerá se houver publicações a esse respeito, além de investimentos na área de Educação como um todo – Básica e Superior. E, como formadora de outros educadores-professores, é imprescindível reconhecer o contexto em que atuo, a região do Alto Solimões, a qual é constituída por vasto acervo linguístico, social e cultural, que deve ser considerado no processo de Formação dos cidadãos plurais, inclusivos e pertencentes à referida realidade. Logo, como profissional, é meu dever compartilhar e ampliar o conhecimento, pois, quanto mais se conhece a própria realidade, melhor se pode entendê-la e mostrá-la ao outro.

Além dos incentivos que me inquietaram a realizar essa pesquisa, três aspectos justificam-na, quais sejam: Educacional, Político e Acadêmico. O primeiro, porque urge

potencializar a área de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), em especial, internamente, para a Educação Básica. Isso porque, até hoje, o PFOL é voltado ou preocupado com o público externo que chega ao Brasil ou com o público do exterior, de outros países. Ele precisa se preocupar e fomentar a base, os brasileiros, que são tão plurais quanto os estrangeiros; indivíduos nacionais que formam o Brasil Plurilíngue, que é reconhecidamente plurilíngue pela Carta Magna – a Constituição Federal Brasileira (CFB) –, país constituído de brasileiros plurais e característico pela coexistência de várias línguas nacionais ou não, indígenas ou não. Esse mosaico colorido e plural, rico linguisticamente, além de outros elementos glotopolíticos: sociais, culturais, ideológicos, históricos, discursivos, entre outros, que formam a realidade brasileira, em especial do Estado do Amazonas e, mais especificamente, das Fronteiras e das nove tríplices fronteiras internacionais do Brasil, cada uma destas com suas realidades e peculiaridades regionais.

O segundo aspecto é o Político. Ou seja, diz respeito a fornecer subsídios para políticas públicas linguísticas que possam dar suporte a ajustes ou novas implementações para o ensino de Língua Portuguesa, não apenas a Língua Portuguesa, significando o monolinguismo, mas o plurilinguismo; a Língua Portuguesa Materna e Para Falantes de Outras línguas, ao contrário da exclusão que ocorre desde o Pombalismo. Até hoje, ainda se insiste num padrão engessado, como se todo brasileiro fosse falante da Língua Portuguesa, Língua Materna, Primeira Língua (L1). É por isso que, no contexto dessa pesquisa, a Língua Portuguesa vai de L1 a L2, L3, L4 até LAd ou LE. A proposta é que o usuário tenha habilidade, competência e possa desenvolver a pragmática, pois o uso, as funções e as variedades linguísticas estão tão presentes e reais, que muitas vezes são ignorados.

Já o terceiro aspecto da justificativa, o Acadêmico, indica que essa pesquisa pode servir de ponto de partida para novas pesquisas acadêmico-científicas na área do PFOL na Educação Básica, no Estado do Amazonas e, especificamente, nas Fronteiras do Brasil, Colômbia e Peru, onde a inquietação surgiu. Esperamos que esse estudo possa despertar não somente pesquisadores da região, mas do Brasil inteiro; que demonstre sua relevância científica e pedagógica no sentido de propor melhorias ou mesmo minimizar problemas do ensino de Língua Portuguesa em região de fronteira, que é uma problemática nacional, visto que, como a maioria dos povos, desde antigamente, o povo brasileiro também necessita ser visto e ouvido internamente.

Porque é imprescindível voltar o olhar para os indivíduos participantes do país, usar e poder usufruir da sua própria língua – direito universal – de forma completa, plural e inclusiva, principalmente nesse contexto fronteiro local e, assim, poder obter subsídios para

buscar soluções aos desafios encontrados, quiçá por meio de (re)adequação e/ou de implementação de políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além de, evidentemente, estender as normatizações, leis, diretrizes e outras políticas linguísticas, como atos políticos voltados para a formação dos professores do curso de Letras: Língua Portuguesa, haja vista ser uma forma de efetivar a devolutiva social.

Na esteira disso, essa pesquisa é igualmente relevante como subsídio para as nações vizinhas, justamente pelo fato de enfrentarem situação parecida com relação ao ensino do Espanhol em suas escolas localizadas nessa região de fronteira com o Brasil. Assim, que as propostas e descobertas feitas por meio desse estudo possam apoiar e contribuir para melhorias das realidades e dos desafios dos investigadores sobre o ensino do Espanhol na Colômbia e no Peru em contexto transfronteiriço. E que, dessa forma, as contribuições científicas advindas dessa pesquisa extrapolem as fronteiras nacionais, as culturas e as línguas e co-línguas, de cunho internacional, Transamazônico e Pan-Amazônico.

Diante do exposto, esta dissertação de Mestrado apresenta a pesquisa realizada com o intuito de verificar se tal pluralidade é considerada nas políticas públicas voltadas para o ensino da Língua Portuguesa, tomado como base o fato de que o Amazonas e, de maneira especial, o Alto Solimões, é uma região caracterizada por encontros linguísticos, étnicos e culturais, e partindo da hipótese de que os agentes públicos responsáveis pelas políticas educacionais amazonenses estão cientes desse contexto, verificar se o consideram em seu fazer glotopolítico. O Brasil apresenta 274 línguas indígenas pertencentes a 305 etnias (BRASIL, 2013b) além de outras. Dessas línguas indígenas, a sua maioria é amazônica; o mundo todo pesquisa as línguas amazônicas, e o povo amazônico, culturalmente, ainda permite que o outro conheça o que a ele pertence, ou seja, o indivíduo precisa reconhecer sua realidade e mostrar ao outro.

Dentre essas línguas amazônicas, dezenas delas estão no Estado do Amazonas, na Região do Alto Solimões, como a etnia indígena Tikuna, que é a maior da Amazônia Brasileira, a mais predominante, segundo o último Censo (BRASIL, 2013b). No que concerne às etnias indígenas que frequentam ou vivem em locais além das suas comunidades, a média é de 18% que não falam a Língua Portuguesa, ao passo que, com relação aos que vivem apenas em terras indígenas, esse percentual sobe para 29%. E são as políticas públicas, como ato político, que intervêm, regulam, aceitam ou negam a(s) língua(s) numa sociedade. Um exemplo disso é a Lei Municipal nº 145/2002, de São Gabriel da Cachoeira-AM, através da qual foram co-oficializadas as línguas Nheengatu, Baniwa e Tukano (Anexo D).

Quem sabe tais Políticas Linguísticas possam verificar, posteriormente, a necessidade de co-oficializar a língua indígena Tikuna no Alto Solimões e de compreender, junto com a efervescência das discussões e pesquisas na academia, que é urgente a implementação do PFOL no Brasil, especialmente, no Amazonas – no município de Tabatinga na região no Alto Solimões.

No que diz respeito à Fundamentação Teórica utilizada nesse estudo, ela foi dividida em dois grandes eixos, sendo políticas linguísticas e glotopolítica o primeiro, e a relação dos falantes com as línguas o segundo eixo. Como aporte teórico, utilizamos pressupostos sobre: políticas linguísticas (HAMEL, 1993; ARNOUX, 2000); glotopolítica (CALVET, 2007; LAGARES, 2018), entre outros. Quanto à relação dos falantes com as línguas, ou seja, do indivíduo com as línguas em contextos de mono, bi, pluri, multi e/ou translinguismo, consideramos os seguintes investigadores para: o monolingüismo, (MONTEAGUDO, 2012); o Bilingüismo, (MARCELINO, 2009); o multi e o plurilingüismo, (BASSANI, 2015; LAGARES, 2018); e o translingüismo, (CAVALCANTI, 2013; FERRARI, 2016).

Para tratar de LM, L1, L2, L3, L4, LA, LAd, LE, embasamos essa pesquisa em Almeida Filho (2009, 2011, 2013) e outros. Por sua vez, o ensino da Língua Portuguesa é fundamentado nas considerações de Moita Lopes (1996), de Rajagopalan (1999), de Almeida Filho (2009, 2011, 2013) e de Alves (2016), entre outros.

Já para o arcabouço metodológico, esta dissertação relata uma pesquisa de abordagem qualitativa, com viés descritivo – visto que descreve documentos oficiais. É, também, analítica, porque os documentos das três esferas, além de descritos, também são analisados. A coleta de registros que situaram o Estado da Arte e a fundamentação teórica foi realizada por meio de dois tipos de pesquisa bibliográfica:

- impressa – tudo que há de forma física: livros, revistas, jornais. Quaisquer materiais físicos utilizados como fonte primária para o aporte e o quadro teórico;
- telematizada – tudo o que a mídia pode oferecer: rádio, televisão, computador, internet, de forma virtual e midiática (ZANELLA, 2006), utilizados também como fonte secundária, pois o arcabouço do material midiático gerou dados para descrição e análise.

Além disso, a coleta de registros também foi feita por meio de pesquisa documental em fontes nacionais, estaduais e locais. Como o arcabouço era grande para uma pesquisa de

Mestrado, fez o recorte lexical (temático) sobre a Pluralidade, com enfoque no ensino de Língua Portuguesa.

No que concerne à estrutura, além da Introdução, esta dissertação de mestrado é composta por três capítulos, sendo o primeiro o de referencial teórico, que pretende situar o Estado da Arte da área e apresentar elementos conceituais sobre políticas linguísticas, glotopolítica, as relações das pessoas com os idiomas em contextos variados, bem como, situar o leitor sobre o cenário sociolinguístico e cultural da região onde se conduziu a pesquisa; o segundo traz o arcabouço metodológico utilizado nas investigações; e o terceiro capítulo apresenta a análise dos dados obtidos. Finalmente, são feitas as considerações finais e alguns possíveis encaminhamentos.

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico embasa a investigação, sustenta a pesquisa e fornece subsídios para a análise a ser desenvolvida. Dessa forma, neste capítulo, apresentamos os pressupostos que dão suporte ao quadro teórico ou Estado da Arte.

1.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E GLOTOPOLÍTICA

Desde que existe(m), a(s) língua(s) nunca esteve(estiveram) dissociada(s) da História e/ou da Política. E é essa correlação que possibilita sua permanência ou não, sua intervenção, escolha, inclusão ou exclusão, em países multilíngues/plurilíngues. Ou seja, desde os primórdios, a relação: Língua x Sociedade = Políticas Linguísticas é uma questão enfática e essencial à existência do homem. Isso quer dizer que, a política linguística é a intervenção das normas no uso e nas funções em contexto multilíngue, enquanto a glotopolítica são as ações e práticas da língua (CALVET, 2007; HAMEL, 1993; ARNOUX, 2000; LAGARES, 2018).

A política Linguística “externa” que se refere ao papel de cada língua, isto é, seus usos e funções em um contexto multilíngue. A Política Linguística “interna” que analisa a intervenção em normas gramaticais, codificação, padronização, elaboração de alfabetos e vocabulário [...]. A glotopolítica deve incluir as ações conscientes ou inconscientes de uma sociedade frente à língua, à fala e ao discurso [...].¹ (HAMEL, 1993, *on-line*, tradução nossa).

A língua também ensinada nas escolas é uma intervenção oficial, nacional, tida como padrão, uma, independentemente do plurilinguismo presente nas salas de aula. Esse plurilinguismo/multilinguismo inclusive em uma mesma língua e/ou outras línguas que estão em constante contato, conforme as políticas ou glotopolítica, como afirma Calvet (2007, p. 45): “Política linguística é o conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, e o planejamento linguístico é a implementação prática dessas escolhas.”.

E a escola como universo social, de formação e de transformação cidadã, deve apresentar, planejar, programar, avaliar e valorar o contexto linguístico, especificamente multilíngue e transfronteiriço, pois, as línguas estão intrínsecas e inter-relacionadas, e essa

¹ Versão original: “La Política del lenguaje ‘externa’ que se refiere al papel de cada lengua, es decir, sus usos y funciones en un contexto multilingüe. La Política del lenguaje ‘interna’ que analiza la intervención sobre las normas gramaticales, la codificación, estandarización, la elaboración de alfabetos y vocabularios [...]. La glotopolítica debe incluir las acciones conscientes o inconscientes de una sociedad frente a la lengua, el habla y el discurso”.

mescla permite conhecer e valorar a língua e a cultura própria e do outro. As línguas coexistem em todos os contextos, sejam fronteiriços ou não (SANTOS, 2012).

A escola é um espaço estratégico para a implantação de políticas linguísticas, pois essa instituição é lugar de transformação de comportamentos, condição que torna possível a criação, e, de certo modo, imposição de comportamentos linguísticos para todos os envolvidos no sistema educacional. Outro fator que coloca a escola como ferramenta importante para as políticas linguísticas é a possibilidade de influenciar na alteração ou manutenção do *status* de línguas em contextos multilíngues. (SANTOS, 2012, p. 65, grifo da autora).

De acordo com Lagares (2018) e Arnoux (2000), são as políticas linguísticas que definem qual(is) língua(s) é(são) oficial(is) do país, ou mesmo que código linguístico intervir, como língua(s) oficial(is), de acordo com seu país: “A investigação glotopolítica sobre a integração regional da América do Sul deve levar em consideração a importância econômica, social e política dos processos de integração e estar ciente do impacto da posição do pesquisador [...]”² (ARNOUX, 2001, p. 21, tradução nossa).

Conforme Lagares (2018), as políticas linguísticas são intervenções normativas, regulações horizontais e são as ações dos Estados Nacionais. Por outro lado, a abordagem glotopolítica é a junção dessas intervenções horizontais com as verticais. É um conjunto, porque são os elementos sócio-históricos-culturais, ideológicos, discursivos e econômicos, ou seja, todos os fatos e práticas de linguagem que trazem a realidade multilíngue com efeito glotopolítico e as mudanças linguísticas. É um alicerce do outro: políticas linguísticas e glotopolítica, intervenções e suas práticas. Assim, a língua deve fazer sentido e, também, fazer parte do cotidiano de seus falantes; por isso, precisa estar entre os usuários, sendo, portanto, necessária sua efetivação (CALVET, 2007; BASSANI, 2015).

As políticas públicas definem a língua que deve ser usada e ensinada na escola e sempre optam pela língua oficial ou língua nacional do país independentemente da origem étnica, religião ou da língua materna utilizada em casa pelo aluno. Essa é a política do sistema de escolas públicas [...]. (BASSANI, 2015, p. 21).

Essa imposição é tão presente que impera a intervenção monolíngue, mesmo num país circunvizinhado por países oficialmente de outras línguas, ou seja, por outras políticas públicas linguísticas e econômicas. Mas não apenas as linguísticas favorecem a imposição e a implementação de uma língua, como se todos os falantes fossem usuários de uma ‘única

² Versão original: “La indagación glotopolítica acerca de la integración regional sudamericana debe tener en cuenta la importancia económica, social y política de los procesos de integración y ser consciente de la incidencia de la posición del investigador”.

língua’, homogeneizante. Portanto, deveria ser implementada a Educação Intercultural Bilíngue de Fronteira, que visa, além da integração, também a acessibilidade ao rico arcabouço linguístico e cultural, bem como agregar a pluralidade econômica, histórica, ideológica, discursiva e social, que possibilitam maiores interações e constituições individuais, coletivas e transnacionais. Pois, como reiteram Preuss e Álvares (2017, p. 8), em havendo a “[...] realização de projetos de aprendizagem que possibilitam o ensino em língua estrangeira e não o ensino de língua estrangeira, cria-se ‘um ambiente real de bilinguismo para os alunos’[...]”.

A glotopolítica também está interligada à política linguística e ao planejamento linguístico; a lei determina o ato político, e a glotopolítica abrange além da lei, do horizontal; verticaliza e integra a língua e a sociedade, de maneira consciente e/ou inconsciente, possibilita as variedades linguísticas e a pragmática dos conjuntos sociais, históricos, culturais, ideológicos, discursivos que constituem a sociedade em consonância com as políticas linguísticas e o planejamento linguístico, tornando a ação política, pragmática. (ARNOUX, 2000; LAGARES, 2018).

A glotopolítica não apenas trata do conflito entre línguas, mas também entre variedades e práticas discursivas; que, por outro lado, serve como uma estrutura social para pequenas comunidades e regiões, estados, novas integrações ou o planeta, de acordo com a perspectiva adotada e o problema abordado; e que, finalmente, pode considerar não apenas as intervenções reivindicatórias, mas também as geradas pelos centros de poder como uma dimensão de sua política.³ (ARNOUX, 2000, p. 4, tradução nossa).

Assim como Calvet (2007) e Lagares (2018), Semechechem (2009) afirma que, para as políticas linguísticas, não se pode haver o planejamento linguístico ou o ensino da língua, seja ela qual for, sem as políticas públicas linguísticas, porque é a partir delas que se institucionaliza e há as implementações referenciadas e planejadas linguisticamente, conforme a língua ou as línguas no sistema educacional, com o intuito da formação social do indivíduo. Assim como aprender outra(s) língua(s), ou seja, aprender sobre a língua, e não apenas a língua, favorece a oportunidade de conhecer o outro, a cultura do outro, ampliar os horizontes e, até mesmo, reconhecer a própria cultura no outro, como ocorre nas fronteiras transnacionais.

³ Versão original: “La Glotopolítica no solo aborda el conflicto entre lenguas sino también entre variedades y prácticas discursivas; que, por el otro, atiende como marco social tanto a las pequeñas comunidades como a las regiones, los Estados, las nuevas integraciones o el planeta según la perspectiva que se adopte y el problema que se enfoque; y que, finalmente, puede considerar no solo las intervenciones reivindicativas sino también aquellas generadas por los centros de poder como una dimensión de su política”.

Política Linguística é um conjunto de medidas governamentais e/ou institucionais que fomentam a vitalidade e a manutenção de uma variedade linguística e/ou a sua padronização. O contexto multilíngue desde as primeiras políticas linguísticas perdura na atualidade, antes o monolinguismo, as políticas atuais reconhecem e trabalham em prol do multilinguismo. (SEMECHECHEM, 2009, p. 1).

Para que essas políticas linguísticas sejam realmente implementadas, é imprescindível que se reconheça e se aceite como país multilíngue de fato e de direito. Para isso, falta muito para uma real valoração plurilinguística e para que suas intervenções possam (res)significar o ensino e a formação do cidadão – papel essencial e significativo do conhecimento. Pois a realidade trazida para a aula e o que se tem ensinado em sala de aula, quando levado para o cotidiano, dá um novo significado ao contexto e mais sentido ao que se é apreendido. Dessa forma, o discente passa a ser coparticipante da sua própria formação, reconhece e valora sua própria cultura e a do outro (CABRAL, 2014; SEMECHECHEM, 2009).

As políticas linguísticas têm tido avanços significativos para a perspectiva multilíngue, o multilinguismo/multiculturalismo, além de realidade passou a ser reconhecido e aceito, passaram a serem desenvolvidas políticas linguísticas que visam implementações em prol da diversidade linguística. (SEMECHECHEM, 2009, p. 4).

Rojo (2000) também defende que é inadmissível ensinar e acreditar que ainda se deve planejar, executar e avaliar a língua ou quaisquer outras disciplinas como se estivesse no Século XVI ou XVIII, a própria sociedade mudou e evoluiu, as políticas linguísticas estão em constante transformação e suas intervenções estão também nos códigos digitais. A tecnologia, os aparelhos institucionais e a escola devem acompanhar essa evolução. As pesquisas e os congressos demonstram que essas mudanças são urgentes, precisam ser praticadas, sair da Época dos Jesuítas e entrar na Era Digital, de forma ‘logada’, tecnológica e atualizada, interligada, integrada e interacionada com o outro e com o meio de forma eficaz e eficiente. A língua, como disciplina, é determinada por fatores externos e internos e deve ser compartilhada de forma significativa. Vale ainda lembrar que até o código escolhido é uma decisão política, ou seja, está relacionada às políticas linguísticas (CARGNELUTTI, 2009).

Para Oliveira (2016), as políticas linguísticas não se esgotam, pois estão intrínsecas ao homem em todos os seus contextos e interesses, do sociocultural ao histórico-econômico num processo contínuo e de transformação. Além disso,

políticas linguísticas são uma faceta das políticas públicas dos países, das organizações internacionais, das corporações e instituições, e nesse sentido são um

fazer permanente do homem, sempre adaptadas à sua época, aos interesses geopolíticos, econômicos e culturais em jogo numa determinada fase histórica. Não se esgotam, mudam de foco; não se completam, estão sempre em construção. Então talvez essa pergunta queira focalizar esse atual momento histórico [...]. Os desafios que estamos vivendo neste ano de 2016, ou nesta segunda década do século XXI. (OLIVEIRA, 2016, p. 14).

O que os pesquisadores afirmam e defendem sobre as políticas linguísticas é que, além do respeito ao direito de cidadania, suas diferenças e variedades linguísticas abordem e implementem também soluções e habilidades inclusivas e plurais, para minimizar as desigualdades; que elas possam incluir, e não excluir; que possibilitem a acessibilidade e o respeito, bem como, o compartilhamento de conhecimento (OLIVEIRA, 2016).

[...] estou sugerindo é que a área mais dinâmica das políticas linguísticas nas próximas décadas ocorrerá com as políticas da chave de Língua como Recurso, na gestão do Multilinguismo e na criação de soluções Plurilíngues onde antes se propunham soluções monolíngues[...]. Isto serve para que nos habilitemos a colocar em marcha um projeto de futuro, expresso em políticas públicas para maior inclusão cidadã, mais democracia e menos desigualdade de acesso à produção de conhecimento por parte das diferentes comunidades linguísticas, ou seja, a ‘Virada Político Linguística’. (OLIVEIRA, 2016, p. 17).

As políticas linguísticas, assim como a glotopolítica perpassam por intervenções, escolhas e praticidades das línguas. Isso, inclusive, nas decisões de quais códigos digitais usar nesta ou naquela instituição. Em virtude disso, não se pode tratar de políticas linguísticas sem pensar em glotopolítica, suas ações e contextos, podendo estes ser bilíngues e/ou multilíngues (sociais)/plurilíngues (individuais).

Quando é adotada uma abordagem glotopolítica, são abordadas não apenas a incidência de processos econômicos, sociais e tecnológicos no espaço das línguas e as ações de intervenção a que elas dão origem, mas também o papel das línguas na construção de identidades coletivas.⁴ (ARNOUX, 2001, p. 1, tradução nossa).

De acordo com Arnoux (2001), as políticas linguísticas também intervêm no plurilinguismo, corroborando a diversidade plural e a transformação em todos os aspectos, sejam culturais, sociais, históricos. E isso abrange o que o Lagares (2018) defende como ‘glocal’, ou seja, do global para o local. O indivíduo não está mais alheio às transformações sociais e linguísticas. O sujeito e o contexto estão interligados. Isso quer dizer que a língua

⁴ Versão original: “Cuando se adopta un enfoque glotopolítico, se aborda no solo la incidencia de los procesos económicos, sociales y tecnológicos en el espacio de las lenguas y los gestos de intervención a los que dan lugar, sino también el papel de las lenguas en la construcción de las identidades colectivas.”

existe a partir da sociedade, e uma está em função da outra, não apenas na forma, mas, principalmente, de forma funcional e pragmática.

O plurilinguismo é a presença de distintas línguas em um espaço social determinado – expõem, em sua diversidade, os distintos ritmos das transformações que se operam e os acomodamentos e tensões entre o global, o regional, o estatal e o local.⁵ (ARNOUX, 2001, p. 8, tradução nossa).

Para Arnoux (2001), há movimentos de resistência em defesa da Língua Nacional (LN), essa preocupação com a estabilidade do país. Por isso a intervenção da Língua Oficial, as intervenções das políticas públicas e linguísticas que implementem e intervenham de forma ‘prescritiva’.

O medo dos efeitos indesejados das novas integrações gera, em amplos setores, movimentos de resistência e defesa das línguas nacionais e preocupação com sua estabilidade e pureza. Isso se manifesta tanto em medidas legislativas que tendem ao reconhecimento explícito do *status* oficial [...].⁶ (ARNOUX, 2001, p. 09, grifo nosso, tradução nossa).

Ainda que haja uma preocupação com a identidade nacional (ARNOUX, 2001), com a língua, devemos buscar apreciação e participação interna da população tanto política quanto social. A demanda é interna, em todos os aspectos, especialmente na Educação Básica. Isso não exclui nenhuma, mas pede para ampliar, agregar e tornar-se inclusiva, plural e abrangente. Como afirma o próprio Arnoux (2001, p. 11, tradução nossa): “Sabemos que os Estados tiveram que construir uma identidade nacional em que a comunidade linguística fosse um instrumento importante no desenvolvimento de um mercado interno e na conformação do “povo”, base de uma ampla participação política.”⁷

Assim como Arnoux (2000; 2001), Calvet (2007), Costa (2014) e Lagares (2018) reafirmam que o planejamento linguístico tem como objetivo: buscar as diversidades, bem como a mudança, seja por meio do monolinguismo, bilinguismo, multilinguismo, plurilinguismo. Uma vez que a intervenção perpassa pela implementação do uso e da prática da

⁵ Versão original: “El plurilinguismo presencia de distintas lenguas en un espacio social determinado – a exponen, en su diversidad, los distintos ritmos de las transformaciones que se operan y los acomodamientos y tensiones entre lo global, lo regional, lo estatal y lo local.”

⁶ Versão original: “Los temores a los efectos no deseados de las nuevas integraciones generan, en amplios sectores, movimientos de resistencia y de defensa de las lenguas nacionales y preocupación por su estabilidad y pureza. Esto se manifiesta tanto en medidas legislativas que tienden al reconocimiento explícito de la oficialidad [...]”.

⁷ Versão original: “Sabemos que los Estados debieron construir una identidad nacional en la que la comunidad de lengua fue un instrumento importante en el desarrollo de un mercado interior y en la conformación del “pueblo”, base de una participación política amplia.”.

língua, não se pode ignorar o falante, seja de forma individual ou coletiva. Quanto maior proficiência em mais de uma língua, conhecimento cultural e histórico, melhor o indivíduo se posiciona e se torna sensível a si mesmo e ao outro.

O objetivo do planejamento linguístico não é apenas a busca pela uniformidade do código. Ele pode também objetivar a diversidade ou uniformidade, a mudança ou a estabilidade. Isso acontece porque a função da comunicação leva à uniformidade e a função da expressão leva à diversificação. Assim, conclui-se que a língua, além de transmitir informação, traz características do falante ou de um grupo. (COSTA, 2014, p. 18).

Também, Camozzato, Silva e Severo (2017) defendem que a troca, a manutenção ou a pluralidade das línguas são decisões e intervenções de políticas linguísticas, porque elas que admitem o uso de uma ou de várias línguas por uma comunidade, ou seja, o monolinguismo e/ou Plurilinguismo. O real é engessado, porém o ideal seria que todos os usuários fossem proficientes no que pudessem e quisessem ser, por livre escolha e decisão do falante.

[...] as ações políticas que devem ser impressas na linguagem são políticas linguísticas. As decisões e escolhas que estão moldando o campo de como as coisas devem ser ditas são as políticas linguísticas. Os idiomas mudam por iniciativa das comunidades e isso é política linguística. Quando as alterações linguísticas são legisladas, estamos diante de uma política linguística. O ideal de expressões linguísticas admitidas por uma comunidade, embora não regulamentado, é a política linguística [...].⁸ (CAMOZZATO; SILVA; SEVERO, 2017, p. 17).

Essas autoras confirmam que quaisquer decisões são oficializadas e implementadas pelo binômio política linguística e planejamento linguístico, pois é, a partir deles, que determinada Nação adota uma ou mais línguas na comunidade, seja, monolíngue ou plurilíngue. Por isso, não há como pensar em língua(s) sem que esteja intrínseca sua política linguística e seu planejamento linguístico.

A política linguística e o planejamento linguístico seriam um binômio, ou seja, duas etapas distintas, mas que estariam interligadas. A política linguística é responsável pelas grandes decisões referentes às relações entre língua e sociedade, ao passo que o planejamento linguístico diz respeito à implementação dessas decisões na sociedade. Assumimos que é necessário admitir que esse campo de conhecimento considera a língua a serviço de um poder político econômico, social e cultural e não apenas como um *corpus* estruturado de códigos linguísticos em prol de uma oficialização dentro de uma nova Nação. (CAMOZZATO; SILVA; SEVERO, 2017, p. 19-20, itálico dos autores).

⁸ Versão original: “[...] las acciones políticas que deben ser impresas sobre el lenguaje es política lingüística. Las decisiones y elecciones que van conformando el campo de cómo deben ser dichas las cosas es política lingüística. Las lenguas cambian por iniciativa de las comunidades y eso es política lingüística. Cuando los cambios lingüísticos son legislados, estamos ante una política lingüística. El ideal de expresiones lingüísticas admitidas por una comunidad, aunque no esté reglamentado, es política lingüística [...]”.

Toda essa miscigenação contribui para o pluralismo linguístico, social, cultural, histórico, filosófico, enfim, isso amplia a multiculturalidade. A diversidade colabora com o respeito à cultura do outro (LUCHESA; LUCHESA, 2016).

As políticas linguísticas levam em consideração cinco questões relevantes: a gestão da língua oficial do Estado, as comunidades bilíngues ou plurilíngues, as minorias linguísticas, línguas Estrangeiras e o Estado, e por fim as políticas linguísticas supra-estatais e os projetos de integração regional. (LUCHESA; LUCHESA, 2016, p. 05).

Precisamos nos integrar e compartilhar conhecimento e, principalmente, permitir aprender e respeitar outras línguas e culturas, isso apenas engrandece e enobrece o indivíduo e a nação, amplia o conhecimento e há o respeito pela pluralidade inclusiva e multilíngue. Assim,

a política de educação linguística precisa explorar estratégias de variação linguísticas não limitadas a fenômenos de prosódia ou léxico, mas que mostrem que a língua além de variar em todos os níveis está associada à variação social. A UNESCO classifica um país multilíngue, onde há aproximadamente 200 línguas diferentes. (LUCHESA; LUCHESA, 2016, p. 06).

Devido a esse intenso processo natural, social, histórico e cultural é muito comum os indivíduos transitarem entre as línguas Portuguesa e Espanhola ou mesmo a translíngue – quando uma transita na outra, Português e Espanhol ou Português e Tikuna. Isso facilita o convívio, pois é a língua, com seu sistema de signos e ideologia, que faz com que o indivíduo se posicione socialmente no mundo. Ainda mais hoje, num mundo globalizado, porque quanto mais informação e conhecimento a pessoa obtiver, melhor é sua estratégia de sobrevivência. Por essa razão, é imprescindível que as políticas linguísticas, a glotopolítica e as políticas públicas sejam eficazes para o desenvolvimento local, regional, nacional e transnacional, porque um interfere no outro, e essa interação contribui para a qualidade.

Ainda no que diz respeito a política linguística, Nicolaidet et. Al. (2013, p. 21) diz que “[...] é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores.”. Também para Santos (2012), as políticas linguísticas intervêm para o bi/ plurilinguismo. Eles se intercalam e ocorrem num processo contínuo de comunicação e vida. Pode acontecer de um se sobressair sobre o outro, mas nenhum se sobrepõe. Surgem mesclas de variedades ou mesmo línguas mescladas ou translíngues, uma e outra língua, o que favorece a interação e o convívio com a

diversidade. Cabe aqui destacar, ainda, explicação de cunho terminológico feita por Santos, qual seja:

Multilinguismo e Plurilinguismo são entendidos como o contexto de ‘convivência simultânea’ de várias línguas/falares. Na política de línguas, diz-se que um indivíduo é plurilíngue e a área geográfica é multilíngue. Esta diferenciação é apenas didática e não causa interferências na diversidade linguística. (SANTOS, 2012, p. 55).

Não é possível pesquisar sobre políticas linguísticas dissociadas da língua, da cultura, do social, das intervenções e da glotopolítica. Isso tudo, concomitantemente com o mono/bi/pluri/multilinguismo, o que é abordado no próximo item.

1.2 MONO/BI/PLURI/MULTILINGUISMO

Aqui, falamos das línguas com monolingüismo, bilingüismo, plurilingüismo e multilingüismo, porque não podemos dissociar o indivíduo da língua ou pensar separadamente, uma vez que o homem é ser de linguagem e isso já é inerente. Bagno (2013, p. 323), porém, define, de forma complexa, que toda língua é heterogênea e afirma que

língua é e só pode ser um conceito sociológico, antropológico e político, ou seja, um conceito inseparavelmente entrelaçado com as crenças, superstições, juízos de valor, preconceitos, representações sociais e ideologias que circulam numa sociedade, inclusive acadêmicos e científicos.

Considera que, quando o indivíduo adquire e utiliza uma única língua, geralmente, a LM, ou seja, o monolingüismo, ele entende, se expressa e conhece como um único código linguístico, também chamada de L1 ou Primeira Língua. É tido como um indivíduo monolíngue, geralmente, por imposição governamental, resultado de intervenções, pois o Estado defende práticas artificiais monolíngues (CUNHA, 2007; MONTEAGUDO, 2012). Na esteira disso, Monteagudo (2012, p. 1) acrescenta: “o monolingüismo social, longe de ser um fenômeno espontâneo, frequentemente é o resultado de uma série de operações glotopolíticas de homogeneização de populações falantes de várias línguas, um resultado que é mantido artificialmente pelo Estado.”.

Monteagudo (2012) afirma também que a norma de uma língua é considerada única e que isso defende e ‘prescreve’ o monolingüismo nacional e busca formar cidadãos monolíngues, ainda que de forma impositiva. O autor acredita que, assim, defende o

‘nacionalismo’, pois, de modo real é distinto e tenta manter esse monolinguismo. Ainda segundo ele (p. 9), “[...] o monolinguismo das nações e o uninacionalismo dos estados é a norma; em correspondência, fomentou-se a monolingualização das populações e dos indivíduos. Nas nações monolíngues se formaram cidadãos monolíngues.”.

Monteagudo (2012) reafirma que há a criação e a difusão de ideologias legítimas e intervenções uniformes que procuram manter o monolinguismo de uma língua ‘legítima’ e *una*, tida como nacional, como vemos no excerto a seguir:

[...] em particular pela criação e difusão de ideologias e discursos legitimadores da uniformização linguística, da hegemonia da língua *nacional*, e da standardização (com a correspondente preeminência da variedade padrão dessa língua). Foi assim que se inventou o monolinguismo. (MONTEAGUDO, 2012, p. 9, grifo do autor).

As intervenções políticas são tão fortes que, por outras políticas públicas e econômicas, que não apenas as políticas linguísticas, favoreceram não só o reconhecimento para a implantação da língua e de outras línguas para a integração linguística, cultural e de questões sociais, que possibilitam maiores interações individuais, coletivas e transnacionais, mas também o bi/plurilinguismo – conforme Calvet (2007), um exemplo é a Suíça, que é um país quadrilíngue desde 1938.

Calvet (2007) também, afirma que o multilinguismo é a coexistência de diferentes línguas numa sociedade ou num espaço, enquanto o plurilinguismo é o uso de diversas línguas por um mesmo usuário/indivíduo. Vários países são considerados multilíngues, e é comum essa configuração globalizada, cosmopolita, de vivência mesclada, tornando essa diversidade sociolinguística, independentemente de habilidade ou proficiência. Ainda segundo o autor (2007, p. 84), o

multilinguismo ocorre na sociedade em que mais de uma língua é utilizada pela comunidade. Já o sujeito é plurilíngue quando possui mais de uma língua, e, considera-se plurilíngue não apenas aqueles que possuem proficiência, oral e escrita, em diferentes línguas, mas também aqueles que possuem habilidade de compreensão oral em outra língua.

Essa diversidade agrega e amplia o universo de conhecimento, onde circulam as mais plurais pessoas, línguas, culturas, sociedades e histórias, formas de conhecimento e aprendizado; o indivíduo precisa perceber o conhecimento e o outro de vários ângulos e situações, deve ser sensível – e ensinar a sensibilidade – ao outro e à cultura do outro. Sobre isso, acrescentamos o que diz Marcelino (2009, p. 11):

As vantagens culturais do bilinguismo não são dissociáveis das comunicativas, o bilíngue também se torna mais sensível às questões culturais atreladas às diferentes línguas que fala, já que o uso de outra língua possibilita uma visão diferenciada e penetração mais eficiente na cultura do outro. O que, por extensão, pode sensibilizar o indivíduo mais ainda para outras culturas.

Segundo Silva (2013), o multilinguismo também está presente numa mesma língua. Isso se reforça quando há mais de uma variedade linguística, conforme o interlocutor, o ambiente entre outros, ou ainda, o multilinguismo entre várias línguas na mesma pessoa, uma vez, que, de acordo com o contexto, pode optar por se expressar na língua que mais se sentir à vontade, como no translíngue ‘português e espanhol’. O autor diz ainda que é

multilíngue o indivíduo ou comunidade que utiliza várias línguas, oficiais ou não. Nesta classificação estão as línguas em contextos fronteiriços. As variedades linguísticas construídas a partir do contato das línguas de imigrantes com o português também fazem parte do cenário multilíngue[...]. Constitui-se não só de situações de multilinguismo, incluindo as línguas de contato de regiões de fronteira, o espanhol e as línguas europeias, mas também de uma extensa diversidade cultural. (SILVA, 2013, p. 37).

O multilinguismo sempre esteve presente, assim como as políticas linguísticas e sociais. Mas, nos últimos anos, isso está mais evidente, porque várias nações estão refugiadas, com maior predominância em áreas fronteiriças, o que reforça a aplicabilidade das políticas linguísticas. Segundo Torquato (2010), a relação entre linguagem e sociedade sempre se dá pela linguagem como ação social, e as políticas linguísticas são esses instrumentos e espaços de relações de poder e também de conflitos de interesses. A língua, a cultura, suas formas e expressões estão intrínsecas. Por isso, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DECLARAÇÃO..., 1996, *on-line*) apresenta em um dos seus objetivos: “Fomentar a diversidade linguística – respeitando a Língua Materna – em todos os níveis da educação, onde quer que seja possível, e estimular a aprendizagem do Plurilinguismo desde a mais jovem idade.”.

No contexto bi/multi/plurilinguismo, não somente a língua, mas a diversidade cultural são muito presentes, uma constante, pois os costumes estão intrínsecos e são interdependentes e mesclados. Há, todavia, variações em qualquer pessoa plurilíngue. Nas situações plurilíngues o que mais se encontra é diglossia (duas formas em uma mesma língua ou uso de duas línguas), triglossia (três), tetraglossia (quatro), decaglossia (dez) (CALVET, 2007; BASSANI, 2015; STURZA; TATSCH, 2016).

A pessoa plurilíngue usa duas ou mais variedades linguísticas e é capaz de mudar de uma para outra quando necessário, independente, das competências, aquisição e

distância entre as variedades. O *Portunhol* é o processo de interlíngua de um aprendiz de português ou espanhol em situação formal; ou este *Portunhol* pode ser a mistura dessas línguas usada para a comunicação imediata, em qualquer situação informal, seja ela na fronteira ou não. (STURZA; TATSCH, 2016, p. 94, grifo das autoras).

Alguns autores defendem bi/pluri/multilinguismo concomitantes; outros os dissociam, afirmando que: o bilinguismo é o uso de duas línguas com diferentes funções e apresenta vários estágios, com ou sem proficiência; o multilinguismo abrange o aspecto social e/ou geográfico; o plurilinguismo é o indivíduo que usa múltiplas línguas, apresenta proficiência em mais de uma língua. Dentre os vários tipos de bilinguismo, escolhemos falar do bilinguismo unilateral, ou seja, quando se tem falantes de duas línguas simultaneamente. Para Lagares (2018, p. 136), esse tipo de bilinguismo “é a regularidade que se produz por todos os falantes ainda que uma língua esteja numa situação minoritária ou dominada e que também são falantes de uma língua dominante.”.

Essa diversidade amplia o universo de conhecimento, onde circulam as mais plurais pessoas, línguas, culturas, sociedades e histórias, formas de conhecimento e aprendizado. O indivíduo precisa, como supracitado, perceber o conhecimento e o outro de vários ângulos e situações, deve ser sensível e ensinar a sensibilidade ao outro e, à cultura do outro, ou seja, a interculturalidade.

Por isso, é preciso valorar a língua e seu funcionamento, o multi/plurilinguismo e, também o translanguismo – que é o uso, o trânsito de duas ou mais línguas –, que sempre esteve presente, seja numa mesma língua ou em mais de uma língua. A esse respeito, opina Cavalcanti (2013, p. 216):

A intercompreensão abrange discussões relacionadas à diversificação, ao Multiculturalismo, ao Plurilinguismo, à mudança de códigos, à comparação entre línguas. Vejo a intercompreensão como uma competência que pode ser desenvolvida através de práticas translíngues. Vejo a possibilidade de operacionalização do conceito de intercompreensão através de práticas translíngues.

Desde antigamente, as invasões nos diversos países ocorreram (e ainda ocorrem) com a interligação de cultura e suas línguas. Ou seja, não são de agora a interculturalidade e essa diversidade/pluralidade linguística, cultural, social existe. Isso tudo é o que torna um país rico, globalizado, multicolorido de pessoas, línguas, culturas, questões sociais, históricas entre outras, ou seja, constitui uma riqueza linguística imensurável (CALVET, 2007; CAVALCANTI, 2013).

Outros conceitos importantes são os de Língua Materna (LM), Língua Adicional (LAd) e Língua Estrangeira (LE), os quais explicaremos no item subsequente.

1.3 LÍNGUA MATERNA, LÍNGUA ADICIONAL E LÍNGUA ESTRANGEIRA

Segundo Oliveira (2016), as políticas linguísticas estão na subárea da Linguística Aplicada (LA) ou da Sociolinguística. Ambas têm contribuído em várias áreas, como: alfabetização, letramento, biletamento, multiletamento, relação entre linguagem e trabalho, em línguas oficiais, nacionais, estrangeiras, LM/L1, L2, L3, L4, Língua Adicional (LAd), LE, educação bilíngue, formação de docentes e em práticas pedagógicas (CELANI, 1992; ROJO, 2000). Almeida Filho (2001; 2011; 2013) enfatiza que o desenvolvimento da LA como área de conhecimento, explícito, objetivo, sistemático está estreitamente ligado à evolução do ensino de línguas.

Além disso, o homem é, por excelência, um ser linguístico e social, o que bastaria para a interação com o outro. Porém, é necessário buscar interagir social e politicamente, além de contemplar a comunicação, a cultura, os anseios, as inquietudes, o discurso, a ideologia e respeitar essas diversidades em contexto que completam o homem e a hipermodernidade multi/plurilíngue. Conforme Barcelos (2011), Freire (2011), Moita Lopes (1996), Rojo e Barbosa (2015) entre outros, isso tudo permite valorar a língua como processo que constitui e transforma as relações práticas sociais e, ainda, possibilita a expressão de sentimentos, opiniões, experiências, levando à interação e à inclusão, favorecendo os conhecimentos linguístico (e a acessibilidade), meta/pluri/extralinguístico e prático-discursivo construídos no decorrer da vivência; proporciona também a produtividade e a criatividade. Por isso, Carneiro (2013, p. 196) afirma que “no mercado linguístico mundial, onde há diferentes línguas em concorrência, a Língua Portuguesa é mais uma ferramenta a ser utilizada pelos governos na sua autopromoção, o que faz com que essa língua passe a disputar e ganhar espaços multilíngues [...]”.

Já a LA é uma área híbrida, heterogênea e multidisciplinar que tem contribuído também com a aquisição da: a) LM ou L1, também conhecida como Língua Nativa ou Língua mais forte; b) L2 ou LAd/LE, também chamada de Língua não nativa ou Língua mais fraca (CUNHA, 2007), que favorece o bilinguismo; c) Escrita (letramento(s), processo de alfabetização, relação entre fala e escrita). Para se aprender e entender uma língua, é necessário conhecê-la. A aquisição da língua ocorre devido a vários aspectos: social, cultural, histórico, político, étnico, linguístico, ideológico, econômico entre outros. Como afirmam

Mussalim e Bentes (2011, p. 317): “Entendida como atividade constitutiva do conhecimento humano, a linguagem não apenas é estruturada pelas circunstâncias e referências do mundo social, é ao mesmo tempo estruturante do nosso conhecimento e extensão de nossa ação sobre o mundo.”.

Esse processo de aquisição de linguagem aborda quatro sistemas interdependentes: 1) o Fonológico, que é a percepção e a produção sonora da palavra; 2) o Gramático, que são as regras morfosintáticas para compreender o enunciado; 3) o Semântico, que é o significado ou sentido num contexto; e, 4) o Pragmático, que é o uso, o ato comunicativo num contexto social, e todos são interdependentes para a aquisição da linguagem. Assim, “[...] linguagem e conhecimento do mundo estão intimamente relacionados e os dois passam pela mediação do outro.” (DEL RÉ, 2015, p. 26).

A mudança linguística é originada pela aquisição da língua. Isso se dá por meio de um mínimo esforço, pois as línguas evoluem sócio-histórico-culturalmente, para a sobrevivência do indivíduo, e apresentam transformações fonéticas, morfosintáticas, semânticas entre outras. É a pressão da própria língua que pode adequar esses fenômenos linguísticos, sejam intra/meta/extralinguísticos. E são vários os fatores que pressionam essas mudanças linguísticas: cognitivo, psicológico, social, cultural, linguístico, político, espacial, econômico etc. Cabe aqui acrescentar uma distinção importante, de DEL RÉ (2015, p. 123): “A Aquisição entre LM – Língua Materna em contexto natural e a Aprendizagem de uma L2 – Segunda Língua em sala de aula reside no fato de que ‘na aprendizagem de sala de aula o aluno não se vê compelido a aprender a se comunicar por uma questão de sobrevivência’.”.

Isso tem corroborado nas formações continuadas e de pós-graduação dos docentes e nas metodologias de ensino de LM ou L1 – língua da infância, que se adquire pela interação, especialmente com a mãe, de forma cultural e social, em casa ou em outros contextos. Para Almeida Filho (2011), Língua Materna (LM) ou Primeira Língua (L1) é a língua que se presta à comunicação ampla desde a infância, da casa aos mais distintos meios sociais e que constitui a identidade pessoal.

Por outro lado, a LAd/LE/L2/L3/L4 e outras línguas são ensinadas conforme a necessidade ou o contexto de sobrevivência. Todavia, na maioria das vezes, ocorre a busca da aprendizagem delas, quando, aí, equivalem à outra língua, à cultura de outro país pela qual se desenvolve um interesse. É importante ressaltar que, no ensino de língua, o contexto, a cultura, o social, o histórico e a ideologia são os que determinam o sentido e o uso linguístico-comunicativo, porque o indivíduo é linguagem e é social.

Outra questão que merece atenção é que há a seguinte discussão: se não for Língua Materna, todas as outras são Línguas Estrangeiras; Em outros casos, no entanto, são estrangeiras até se ter contato com elas ou necessidade de conhecê-las. Segundo Almeida Filho (2011), o ensino linguístico-comunicativo é aquele que organiza experiências de aprender em termos de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a Língua para realizar ações de verdade. O autor diz ainda:

Língua Adicional (LA) / Língua Estrangeira (LE) ou Segunda Língua (L2) – é a L Não-Materna, que se sobrepõe a outra(s) e pode ser: a) residente temporário noutro país; b) comunidades de culturas e línguas transplantadas; c) grupos étnicos autóctones falantes de línguas nativas circundadas por uma língua nacional (oficial); d) uma ou várias línguas autóctones que desenvolveram um crioulo ou franca; e) herdeiros de uma língua de colonização; entre outros [...]. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 62).

Para os linguistas, a aprendizagem de língua é social, ao passo que a aquisição é individual. Assim, a última é um processo involuntário, inconsciente, não intencional, em que não há controle, porque o indivíduo não decide aprender e, muitas vezes, não quer aprender; mas adquire a L1, sequencialmente, pela interação com outros falantes. Assim, a aquisição ocorre quando o indivíduo está envolvido em situações de comunicação em contextos reais e adquire além daquilo a que foi exposto. Por outro lado, a aprendizagem é um processo voluntário; o aprendiz quer e necessita aprender, é determinado, incentivado e consciente; aprende de forma sistematizada. Por isso, “os princípios fundamentais da mudança linguística deveriam ser buscados nos fatores psíquicos e físicos tomados como determinantes dos objetos culturais como a língua [...]” (MUSSALIM; BENTES, 2011, p. 36).

Em concordância com interesse e conhecimento interativo, Rajagopalan (1999) e as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) (BRASIL, 2013a) afirmam que o indivíduo é visto como ser social, que interage com o meio e com o outro. É na interação, que se produz e adquire conhecimento; é isso que gera a linguagem. O próprio aprendizado é um processo mediado, porque é um mecanismo dialogicamente constituído, interpsicológico, que promove a aprendizagem internalizada, mediada e co-construída socioculturalmente. Isso implica na competência linguística, e o professor deve incentivar e valorar a diversidade, possibilitar ao aprendiz essa competência, pois é necessário que o educando perceba o contexto, onde, quando, como e com quem se fala; adequar o uso da língua, sua pragmática; e estar inserido e ser interlocutor nos contextos, com respeito à diversidade linguística e ser competente linguisticamente, seja como aquisição ou aprendizagem.

É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se exigências do projeto educacional. (BRASIL, 2013a, p. 17).

E, para Almeida Filho (2016), a competência linguística tem tomado novo conceito, tem se expandido. O que anteriormente era restringido às regras linguísticas abstratas da língua foi posteriormente subdividida em quatro competências: gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica, as quais se completam sintagmática e paradigmaticamente na interação. Ele redefiniu as competências em: “Linguística, Interacional e Estratégica para formar a Competência Comunicativa, como: a capacidade de mobilizar e articular conhecimento de língua e de comunicação, sob certas atitudes, em interação, com o propósito de se situar socialmente numa língua.” (ALMEIDA FILHO, 2016, p. 59).

E a escola, como universo social e interativo, deve estar intrínseca nessa competência linguística. Essa instituição tem como papel primordial formar o cidadão para o pleno exercício de cidadania, da melhor maneira, para ser crítico-reflexivo-interativo, poder ser atuante e autor das suas próprias ações e decisões, sujeito independente nos diversos papéis sociais e linguísticos, culturais, histórico e discursivo (BRASIL, 2013a, p. 195).

Art. 5º O Ensino Médio em sua oferta e organização, baseia-se entre eles:

I – formação integral do estudante;

II – trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;

III – educação em direitos humanos como princípio nacional norteador.

Além da interação, Marcelino (2009) enfatiza que, quando se tem outras línguas e/ou culturas e experiências, maior e melhor se torna a amplitude intelectual do aprendente, isso permite conhecer outros horizontes, possibilita romper barreiras e, conhecer primeiramente a si mesmo, posteriormente, ao que puder. Segundo o autor, “a escola bilíngue deveria ser a nova concepção de escola, a partir de um mundo mais globalizado, o lugar onde a troca de conhecimento e rompimento de fronteiras ocorre. Isso por si só, justifica a necessidade de outra língua como veículo de instrução.” (MARCELINO, 2009, p. 11).

E a língua é e perpassa por essa atividade sócio-histórico-cultural-ideológica, indeterminada, dinâmica, heterogênea; sua análise ocorre na função; conforme o contexto, as peculiaridades locais estão intrínsecas no código linguístico. Não se pode ignorar o falante como se ele estivesse isolado das suas relações familiares, pessoais, sociais, culturais, discursivas. É preciso, porém, levar em consideração que, para a aprendizagem de língua, o falante é imprescindível e sensível ao contexto. É necessário trabalhar de uma forma real e

significativa que dê sentido. Em concordância com isso, Barcelos (2011) enfatiza que língua é um fenômeno cultural, histórico, social, discursivo e cognitivo que varia ao longo do tempo e, de acordo com os falantes, ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto.

Santos (2012) faz o alerta de que, para atuar no ensino contextualizado e plurilinguístico numa mesma escola e, em vários casos, na mesma sala de aula, é preciso que o professor tenha formação para atuar nessa diversidade linguística e acesso a metodologias que objetivem a abordagem, o uso e o funcionamento da Língua, com competência e habilidade linguísticas para um contexto plural. Para isso, são necessárias pesquisas científicas que potencializem a área do PFOL e possam dar suporte a ajustes ou mudanças para o ensino de LP. Quando se aprende e vivencia outras línguas, a pessoa se torna mais sensível ao conhecimento do outro, amplia sua competência linguística e cultural e olha a sua própria cultura e a do outro. A autora lembra ainda que,

para o ensino de Português a usuários de línguas minoritárias, a situação é mais grave, existe um falso pressuposto, generalizado entre nós, de que todos os nativos têm o Português como L1 ou que, mesmo no caso de serem usuários de outras línguas, apenas pelo fato de viverem em território nacional, aprenderam o Português ‘na prática’. (SANTOS, 2012, p. 54).

Ainda no que diz respeito ao professor, conforme Almeida Filho (2009), o professor deve ser crítico-reflexivo-pesquisador, o que contribui para o seu efetivo exercício. O docente deve perceber que a atuação não pode ser estática, pois o mundo e o homem mudam, e as concepções, as ideologias, as abordagens, as palavras e seus significados e as teorias também devem acompanhar e (cor)responder esse processo. Assim, a abordagem/concepção de ensino, conforme Almeida Filho (2013), é que orienta planos, decisões, ações e avaliações do professor; é a partir dela que ele se posiciona seja como pessoa ou profissional, no que ele acredita e como se constrói; ou seja, uma filosofia de vida para aprender e/ou ensinar língua(s), conforme as intervenções e políticas linguísticas sociais e concepções filosóficas individuais. Vemos, no excerto seguinte, como o autor (2013) entende abordagem:

Uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana [...]. O conceito de abordagem é também compreendido como uma filosofia, um enfoque, uma aproximação, um tratamento, uma lida. O objeto direto de abordar é justamente o processo ou a construção do aprender e do ensinar uma nova língua. (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 30).

É importante considerar que a concepção do professor não é unilateral. Existe a abordagem de ensinar do professor, a abordagem de aprender do aluno e a abordagem de

terceiros; a tripartite/tríade precisa estar integrada para obter bons resultados e atingir a competência linguística, plural e inclusiva do aprendente. Para isso, é necessária uma contínua reflexão nesse/desse processo, para (re)planejar e (re)avaliar o que pode modificar e aprimorar na aprendizagem. Afinal, o professor ensina, conforme uma abordagem; como diz Almeida Filho (2013), dada uma abordagem de ensinar, apoiada no mínimo por uma competência implícita-linguístico-comunicativa, e a presença de aprendizes já se pode iniciar o processo de ensino, de aprender típicos da região, etnia, classe social, profissional e do grupo familiar, restrito em alguns casos.

Assim, Freire (2011) e Sobral (2011) defendem que o conhecimento deve estar em constante transformação, ou seja, na discussão e na pesquisa, sempre em ‘metamorfose’, na reconstrução – entre aprendizes, pesquisadores e outros –, para a possibilidade da independência (como sujeito do próprio conhecimento), da escolha de vida ideológico-discursiva, do falar ao fazer, da autonomia do indivíduo. Freire (2011) também enfatiza que o professor incentivador, orientador, permite que o seu aluno cresça, seja independente, não apenas o aprendiz de língua, mas que este se sinta envolvido no processo. Pois o conhecimento e a aprendizagem são contínuos, ou deveriam ser; tanto o formador quanto o formando devem ser sempre pesquisadores e partícipes no próprio processo, ou seja, valorar a contextualização, possibilitar a flexibilidade e o contexto social e linguístico, inclusivo e plural. A isso, Sobral (2011) acrescenta que a língua se aprende usando; sobre a língua se aprende na escola. Mas é papel da escola, também, ensinar a ‘língua comum’, promover o conhecimento de outras variedades, ou seja, flexibilizar e cumprir a legislação de formar o indivíduo integralmente.

Reservamos ao próximo subcapítulo a contextualização sociolinguística da região do Alto Solimões, com enfoque na pluralidade de etnias/povos/nações e suas línguas.

1.4 REGIÃO DO ALTO SOLIMÕES: CENÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO

Aqui, trataremos do cenário sociolinguístico. A pesquisa realizada voltava-se para as políticas linguísticas, especificamente para a Língua Portuguesa, num contexto pluri/multilinguístico com diversidade pluri/multi/inter/transcultural, em que evidentemente devem prevalecer a sensibilidade, a competência e a habilidade do professor. Porque é necessário considerar, além da heterogeneidade da própria Língua Portuguesa, as outras línguas, a multiculturalidade e as variedades linguísticas, de forma híbrida e mestiça, a diversidade étnica e o aspecto transfronteiriço – considerando que o Município de Tabatinga-

AM está localizado na Tríplice Fronteira, Microrregião do Alto Solimões (detalhes sobre o município mais adiante). A respeito dessa diversidade, Vieira (2016, p. 125) diz:

A família linguística Tupi Guarani se expandiu pelas terras baixas da América do Sul estando atualmente divididas entre as fronteiras da Argentina, Brasil, Paraguai, Bolívia, Guianas, Peru e Colômbia[...]. As fronteiras são lugares propícios para a articulação intercultural e desenvolvimento de novas configurações sociais. Os habitantes de povos indígenas fronteiriços podem ter mais relações econômicas, sociais, religiosas, políticas e de parentesco, com seus vizinhos de outro país do que com os membros da própria coletividade estatal.

A fronteira destacada neste trabalho é constituída pelas cidades de Tabatinga (Brasil) e Letícia (Colômbia), por via terrestre, e Santa Rosa (Peru), por via fluvial. Essa região multi/interétnica/Amazônica é composta por várias etnias indígenas, com maior predominância da etnia Tikuna, que também interage com outras etnias indígenas, com o não indígena e com o transfronteiriço das três nações e outras nações circulantes e transitórias. De acordo com Justamand (2017, p. 5),

o Brasil possui atualmente mais de 235 etnias indígenas reconhecidas, as quais falam mais de 180 línguas que ajudam a compor uma pluralidade sociocultural para a população nacional [...]. Dentre esses grupos espalhados pelo país, há 49 que habitam dois ou três países, como é o caso dos Tikuna, que se movimentam nas cidades de tríplice fronteira (Tabatinga, Benjamin Constant, Atalaia do Norte – no Brasil, Letícia – na Colômbia, e Islândia e Santa Rosa – no Peru, entre outras nos três países), bem como entre suas aldeias e comunidades.

Nesse contexto, a interculturalidade e o multilinguismo são inerentes num ambiente ‘comum’, que se supera quando se há diferentes nações em um contexto em que não há demarcações rígidas; pois povos e línguas são livres, circulantes e dinâmicos, especialmente em ambiente transfronteiriço, como o Alto Solimões, em fronteira na qual o acesso é constante, como é o caso de Tabatinga (Brasil), Letícia (Colômbia) e Santa Rosa (Peru). No que tange a essa fronteira, Vieira (2016, p. 46) afirma:

A região de fronteira entre três Estados Nacionais: Brasil/Colômbia/Peru e de encontro entre diferentes povos indígenas e sociedades nacionais leva à troca intercultural. A região fronteiriça é habitada por uma diversidade de etnias: Tikuna, Kokama, Uitoto, Yaguá, Matsés, Marubo, Kanamari, Matis entre outras, entrelaçadas por redes de socialidade: trânsito de pessoas, relações de parentesco, objetos, conhecimentos, práticas rituais e religiosas.

Vale ressaltar que o Brasil é composto por nove Tríplices Fronteiras: Brasil-Uruguaio-Argentina, Brasil-Argentina-Paraguai, Brasil-Paraguai-Bolívia, Brasil-Bolívia-Peru, Brasil-Colômbia-Venezuela, Brasil-Venezuela-Guiana (antiga Guiana Inglesa), Brasil-Guiana

(antiga Guiana Inglesa)-Suriname, Brasil-Suriname-Guiana Francesa e Brasil-Colômbia-Peru, sendo esta a que é foi submetida ao olhar desta pesquisa. E a nação brasileira é composta de inúmeras etnias e povos, dentre os quais: Tikuna, Kambeba, Kokama, Marubo e outros que fazem parte do mosaico brasileiro, especialmente, no Amazonas, mais precisamente no Alto Solimões, na Tríplice Fronteira Brasil-Colômbia-Peru (BRASIL, 2013b). Mais detalhes são dados por Justamand (2017, p. 6):

No Amazonas, dos mais de 170 mil autodeclarados indígenas, 36 mil pertencentes aos Tikuna no lado brasileiro, mais os 8 mil na Colômbia e outros 7 mil no Peru. Na região fronteira tríplice amazônica (Brasil, Colômbia e Peru), que se encontra na rota do Rio Solimões, além dos Tikuna, há a presença de outros grupos indígenas, tais como os: Kaixana, Kambeba, Kanamari, Karapanã, Kokama, Matsés, Miranha, Mura e Witoto [...]. Além desses grupos, a região possui uma das maiores Terras Indígenas já demarcadas, a TI Vale do Javari. Nela, estão presentes os Korubo, Kulina, Kulina Pano, Marubo, Matis, Matsés (Mayoruna), Tsohpm-Dyapa e os isolados.

Não é possível citar o estado do Amazonas, sem localizá-lo geograficamente na Amazônia ou na Pan-Amazônia. Ziegler (2018) diz que a Amazônia é única. Por ser a maior floresta tropical, é o único lugar que controla seu próprio clima interno e que também impacta a vida no mundo todo. Além de sua biodiversidade ímpar, ela possibilita a manutenção de todo e qualquer ecossistema e a limpeza atmosférica do planeta. Por tudo isso ela é importante para a vida na Terra. Os países da chamada Pan-Amazônia – Bolívia, Colômbia, Equador, Guianas (Guiana e Guiana Francesa), Peru, Suriname e Venezuela, além do Brasil – objetivam tratar das lutas e identidades dos seus povos amazônicos. Como já mencionado devido ser a maior do mundo, a Floresta Amazônica (ou Selva Amazônica), com sua imensurável diversidade de fauna, flora, minérios e recursos hídricos é ainda a maior bacia hidrográfica – Fauna e Flora não foram o foco da pesquisa; mas, ao falar em Amazônia, sua biodiversidade e sua importância estão intrínsecas.

A palavra ‘Amazônia’ é conhecida, mas vários ignoram seus povos e seus problemas sociais, como podemos ver em Vieira (2016, p. 120):

Os Kokama da Amazônia brasileira e colombiana vivem num contexto multiétnico, formado por diferentes povos indígenas, enquanto os da Amazônia peruana habitam áreas marcadas pela presença majoritária de vizinhos considerados mestiços. Durante muito tempo, os Kokama estiveram, e muitos ainda estão, às margens das políticas indigenistas do Brasil, Colômbia e Perú, porque, diferentemente de seus vizinhos indígenas, tais como os Tikuna e os Marubo, não são reconhecidos como verdadeiros índios.

Quanto à Amazônia Legal, é composta pelos Estados Brasileiros/Nacionais: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, além de parte do Mato Grosso e do Maranhão. O ideal seria a integração nacional e a internacional da Amazônia; que fossem feitos investimentos de pesquisas para melhorias sociais, culturais, linguísticas, científicas e sustentáveis para os povos amazônicos, como o proposto pelo Tratado de Cooperação Amazônica (TCA), não apenas para os povos locais. É evidente que em cada língua perdida, em cada povo extinto, perde-se muito: cultura, credo e conhecimento imensurável. (BRASIL, 2018b).

O TCA – Tratado de Cooperação Amazônica tem como um dos objetivos promover o desenvolvimento integral da região e o bem-estar de suas populações, além de reforçar a soberania dos países sobre seus territórios amazônicos. O fortalecimento da cooperação regional é o principal meio para alcançar esses objetivos. (BRASIL, 2018b, *on-line*).

No século XVI, o Brasil serviu de palco a grandes conflitos, além do genocídio dos nativos, pois os desbravadores queriam riquezas e especiarias; não apenas portugueses e espanhóis, mas também holandeses, franceses, ingleses, irlandeses e de outras nações, os quais buscavam riquezas, terras etc. (GADELHA, 2002). Além do grande número de imigrantes, nesse período, mais de 4,8 milhões de africanos desembarcaram no Brasil (FIGUEIREDO, 2018), com diversas línguas: portuguesa, espanhola, africana entre outras. Além destas, já havia inúmeras línguas indígenas, estimada em mais de 1.100 naquele período. Hoje, infelizmente, segundo o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (SEGUNDO IBGE..., 2012), há por volta de 274 línguas indígenas faladas por mais de 500 etnias diferentes, além das dos imigrantes e da portuguesa. Além disso, é comum nas fronteiras a mistura do Português e do Espanhol, do Português e do Tikuna. Por isso, é necessário valorar essa pluralidade. Segundo publicação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), foram encontradas línguas consideradas desaparecidas a partir da autodeclaração da população indígena (BRASIL, 2013b; VIEIRA, 2016).

O Brasil sempre foi e é um país Multilíngue, com uma rica pluralidade linguística, social, histórica e cultural, algumas regiões são mais plurais que outras, como no contexto Amazônico, com mais de 100 línguas indígenas somente nessa região.

Constatamos no decorrer desta pesquisa que os Kokama se apresentam como portadores de identidades múltiplas, que paralelo ou simultaneamente, as já mencionadas identidades de “brasileiro”, “colombiano”, “peruano” e “indígena” se acresce as identificações de “aperuanado”, “mestiço”, “ribeirinho”, “caboclo”, da

imposição ocorre até hoje, e outros, tidos como ‘defensores da língua’, usam essa intervenção de políticas linguísticas para intervir e impor a Língua Portuguesa (LP), como única – também por ser a oficial e, no caso da brasileira, também ser a Língua Nacional. Algumas línguas, no entanto, já são co-oficiais, como o Nheengatu, o Baniwa e o Tucano, que são línguas maternas indígenas, co-oficializadas no Município São Gabriel da Cachoeira-AM, também Tríplice Fronteira: Brasil-Colômbia-Venezuela (ALUNOS..., 2016; LAGARES, 2018; Anexo D).

Apesar de ser hoje considerado língua materna por diversos povos indígenas que habitam a Amazônia, como os Barés, em São Gabriel da Cachoeira, as origens do nheengatu estão no processo de catequização. O nheengatu surgiu a partir do tupi e foi introduzido pelos jesuítas na região. Muitos povos que perderam sua língua original durante o processo de colonização adotaram o nheengatu como língua principal. (MUNICÍPIO..., 2006, *on-line*).

Não se pode confundir Língua Nacional com Língua Oficial e/ou ainda com Língua Materna. No caso das línguas indígenas brasileiras, que são maternas, cada uma se refere ao seu povo. Pois, apesar de a maioria dos nativos brasileiros crer que é ‘una’, pois a Língua Portuguesa Brasileira é também a Língua Nacional e a Oficial, o Brasil é multilíngue, com várias outras línguas distintas presentes, como as indígenas e de imigrantes (DINIZ, 2008).

A **língua nacional** está na construção do ideal de unidade do Estado Nacional e da identidade de um povo, já a **língua oficial** corresponde à língua obrigatória na relação dos cidadãos com o Estado e na relação deste com aqueles. Por isso, o português do Brasil, por coincidência é língua nacional e, também é a oficial. (DINIZ, 2008, p. 40, grifo do autor).

A FUNAI (BRASIL, 2013b) afirma que 40% da população brasileira é composta por etnias indígenas presentes nas cinco regiões e, dentre elas, a da região Norte é a de maior concentração. Nela, o Estado do Amazonas é o que apresenta maior predominância, com 55%. E no país, 18% da população indígena não fala a Língua Portuguesa, dentre as etnias, a Etnia Tikuna é a que possui o maior número populacional (SEGUNDO IBGE..., 2012) e, também de falantes da Língua Materna Tikuna. Deve-se respeitar o Plurilinguismo, a realidade e a pluralidade linguística, para não haver imposição de línguas, pois o país, desde o século XVI é multi/plurilíngue e transcultural. Esse respeito engrandece ainda mais a nação, visto que, com cada língua excluída, extinta, se perdem os valores e culturas; e com a sua amplitude se enriquece o conhecimento. A esse respeito, dizem Preuss e Álvares (2017, p. 4):

O plurilinguismo no Brasil ocorre desde o descobrimento, quando os portugueses chegaram ao Brasil, trouxeram suas línguas e culturas, os povos indígenas que aqui viviam, falavam diferentes línguas. Há 500 anos havia cerca de 1.078 línguas

indígenas. Naquela época teve o ‘processo de glotocídio’ e provocou o desaparecimento de mais de 80% das línguas indígenas, essa extinção que continua nos dias atuais.

É digno de lembrança também o fato de o falante/aprendente ser necessário tanto para a língua quanto para seu uso e/ou ensino. Retomamos aqui, ainda, outra característica do falante, qual seja, a de sensível ao contexto (BRACELOS, 2011). Merece destaque, igualmente, o protagonismo, por parte do falante, como luta pelos seus conhecimentos e direitos para garantir seu fortalecimento como povo/nação e sua língua, conforme defendido por Justamand, ao se referir aos Ticuna (2017, p. 7):

O Ticuna e seu protagonismo no Alto Solimões, na fronteira Tríplice Internacional, pode ser notado em lutas por demandas particulares e/ou em conjunto com os outros povos da região. Algumas lutas dos Ticuna serviram de exemplo para outros povos distantes dali, tendo sido eles também influenciados por conhecimentos desses outros. Inclusive além da sua própria língua Ticuna, também falam outras duas línguas: o português e o espanhol.

Ainda se referindo aos Ticuna, o autor acrescenta:

Por meio da criação das organizações, foi possível aos Ticuna lutar pela terra, saúde, educação, cultura e sustentabilidade econômica e ambiental, surgindo dentre essas associações os grandes movimentos que deram origem ao Museu Magüta e à criação da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB), entre outros. Os Ticuna também são muito conhecidos pela imponente manifestação da sua cultura; possuem uma complexa língua, falada por quase a totalidade dos integrantes do povo. (JUSTAMAND, 2017, p. 09).

Por isso, o Brasil não pode ignorar seus povos e suas línguas, especialmente as indígenas, em função da imposição de uma língua única, porque é justamente essa mescla de línguas, num mosaico linguístico com suas etnias, culturas, histórias, crenças que torna o país lindo, rico e diverso. Isso engrandece ainda mais a sua pluralidade em todas as possibilidades, amplia e enriquece o conhecimento e enobrece a(s) nação(ões). É preciso respeitar e valorizar essa pluralidade (JUSTAMAND, 2017).

Essa imposição não é diferente na área fronteiriça. Houve conflitos e conquistas, invasões e saques de pessoas, produtos e serviços, matérias-primas como seringueiras e cedros, animais entre outros, especialmente na Amazônia fronteiriça com a Colômbia e Peru – talvez maiores comprometimentos de infraestrutura e investimentos nas ciências pudessem minimizar esses transtornos. Desde o Período Jesuítico, abriu-se o domínio tanto da Coroa Portuguesa quanto da Espanhola, gerando muitos conflitos e perdas irreparáveis, inclusive com alguns grupos étnicos dizimados (MELATTI, 1981, STURZA, 2006).

De acordo com Sturza (2006, p. 65).

Em se tratando de línguas diferentes, como o português e o espanhol, o espaço de funcionamento dessas línguas é regulado pelas relações que estabelecem entre si e com as demais línguas da fronteira. Por ser um espaço contido pelas limitações geopolíticas, ele condiciona as línguas a uma situação de confronto e de convivência.

Apesar de, nacionalmente, haver pouca preocupação com a população amazônica, sempre houve interesses de países de grandes potências na Amazônia. Por isso, eles se dispunham a dar ‘assistência’ aos mais afastados. Nos anos 1950, no apogeu da seringa e da madeira, com a Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB), instalada no Posto Vida Nova, Organização Americana com sede no Brasil em Anápolis-GO e, sede Matriz em Fullerton-Califórnia-EUA – conhecida por Asas de Socorro –, prestava-se essa ‘assistência’ aos indígenas brasileiros por meio de cinco setores de apoio (Eirunepé-AM, Manaus-AM, Boa Vista-RO, Araguacema-GO e Anápolis-GO).

Segundo Melatti (1981), os peruanos, brasileiros e índios conviviam entre harmonias e desarmonias, entre comércios, serviços, e, muitas vezes, tanto os madeireiros quanto os seringueiros preferiam enviar seus produtos para o mercado europeu, do que negociar entre os povos e regatões (barcos) locais, ainda que para isso tivessem que usar de diversas línguas. Isso quer dizer que, desde o período jesuítico na Amazônia, de 1638 até hoje, sempre houve e há o plurilinguismo, seja do povo no próprio país ou de imigrantes, já que os espanhóis missionários, conquistadores e desbravadores desciam o rio Solimões e os portugueses subiam o mesmo rio com as mesmas missões; eles se comunicavam das mais diversas maneiras possíveis; às vezes, entre os próprios indígenas, havia intérpretes, inclusive para auxiliar nos diálogos entre outras situações (MELATTI, 1981).

No que diz respeito ao trânsito nessa região do Alto Solimões, Vieira (2016, p. 74) acrescenta:

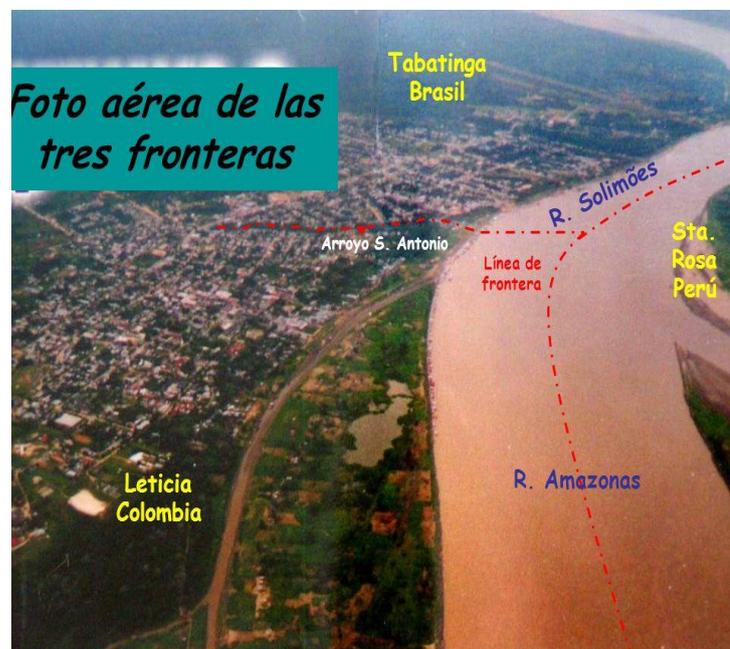
A população indígena do Alto Solimões transita constantemente por vários motivos: visitas a parentes, conflitos internos nas comunidades, escassez de recursos naturais (peixes, caça ou terrenos agricultáveis), proximidade de escolas e hospitais, busca de emprego; enfim, buscam aquilo que consideram uma qualidade de vida mais favorável.

Ainda nessa região, destacamos o Trapézio Amazônico, que se refere à Tríplice Fronteira Tabatinga-Letícia-Santa Rosa – as Fronteiras Gêmeas ou Cidades-Gêmeas. Para Santos (2012, p. 31):

Cidades-Gêmeas são áreas onde ocorre a conurbação ou semiconurbação entre as localidades vizinhas e que existe convivência entre os moradores. As ligações entre as cidades-gêmeas podem ser por via terrestre, via fluvial ou via marítima, e, nestes dois últimos casos a ligação pode ser por ponte ou por meio de embarcações. Essas cidades-gêmeas são em área de fronteira internacional, possuem inter-relação cotidiana entre seus residentes, em razão da existência de meios de acesso entre os dois lados da fronteira. (SANTOS, 2012, p. 31).

Nelas, vivencia-se quase que simultaneamente suas benesses e seus problemas com desenvolvimento regional, local e transnacional. Para ilustrar o Trapézio Amazônico, apresentamos as figuras 2, 3 e 4, a seguir:

Figura 2 – Foto aérea da Tríplice Fronteira



Fonte: Disponível em: <https://tinyurl.com/y2msh7cd>. Acesso em: 10 mar. 2018.

Figura 3 – Fronteira terrestre Tabatinga-Letícia



Fonte: Disponível em: <https://tinyurl.com/yy5awfdp>. Acesso em: 12 jan. 2019.

Figura 4 – Fronteira fluvial: Tabatinga-Santa Rosa



Fonte: Arquivo pessoal.

Conforme Santos (2012), a ligação mais próxima favorece o contato entre as nações, seja de forma linguística, política, social e/ou cultural. As cidades são interdependentes nos mais diversos aspectos. E, com o acesso livre, as transfigurações logísticas, interlinguísticas e extralinguísticas ocorrem com maior naturalidade possível. O intercâmbio de culturas e línguas é intenso no mesmo país e se amplia com dois ou mais países. Nessa logística, apenas no Brasil em 2018, conforme a Polícia Federal, já havia 94,4 mil haitianos, e a entrada da

maioria deles ocorreu em Corumbá-MS, depois Cruzeiro do Sul-AC e Tabatinga-AM pela fronteira Brasil-Peru (LEMOS, 2018).

Ainda discorrendo sobre o contato entre as nações, Santos (2012, p. 33) diz:

Estudos sobre as fronteiras linguísticas e os efeitos do contato linguístico, nas línguas e nas populações envolvidas, são construídos em uma base interdisciplinar, pois a situação de contato entre línguas é um fenômeno psicológico e sociocultural. Estudar a situação de contato linguístico e seus efeitos em cada língua contribui para a compreensão da história das línguas e da cultura dos povos que se encontram em contexto de fronteira internacional e cultural.

Essa situação também permite a translinguagem, o que, segundo Ferrari (2016) especialmente nas fronteiras, favorece a inclusão dos alunos de uma turma transcultural e multilíngue; independentemente de língua ou nacionalidade, de credo ou etnia, potencializa o contato dialógico-interativo, diminui o preconceito e possibilita a comunicação e o respeito mútuos. Ferrari (2016, p. 4) diz ainda que

a translinguagem redireciona e ressignifica os objetivos ligados os hipertextos que levam o estudante a ler textos em quaisquer línguas. E os professores deveriam ter uma política adaptada para tal situação, ou seja, a translinguagem é a utilização de duas línguas e, o objetivo é equilibrar o uso delas entre os alunos.

Poucos docentes já adotam essa perspectiva, a exemplo disso, temos as Escolas de Fronteira, o Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF) – Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2017c; MOTA, 2018). Outro exemplo, também, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), em Foz do Iguaçu-PR, criada em 2010 (UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA, 2017). Uma das suas peculiaridades é que os cursos de graduação oferecem 25 vagas para graduandos brasileiros e as outras 25 aos acadêmicos de origem de outros países da América Latina.

Esse bilinguismo fronteiriço nas escolas já acontece em Foz do Iguaçu-PR, onde há o intercâmbio de alunos e professores. Nesse contexto, professores brasileiros ministram aulas em Português para os alunos estrangeiros; algo semelhante ocorre com os professores argentinos, que ensinam Espanhol em escolas brasileiras. É importante que isso aconteça pois, a inter/multiculturalidade deve ser exercida como direito (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2009). Outros exemplos de educação bilíngue ou multilíngue ocorrem no Tocantins (trilíngue: Português, Espanhol e Inglês) e no Amazonas (bilíngue: Português e Japonês; Português e Inglês; Português e Espanhol) (BRASIL, 2018a).

O Programa Escolas Interculturais de Fronteira passa por um processo de expansão, podendo alcançar 327 escolas já pré-selecionadas, localizadas em 36 municípios em área de fronteira, nos estados do Acre, Amazonas, Amapá, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rondônia, Roraima, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. De acordo com o Censo Escolar 2012, as 17 escolas do PEIF atendiam à época 7.522 estudantes no Ensino Fundamental. O programa integra a Política Nacional de Educação Integral e se desenvolve no âmbito do programa Mais Educação. (BRASIL, 2018a, *on-line*).

Segundo informações da página do Ministério, o PEIF “tem como objetivos: apresentar as ações; indicar os desafios; apresentar avanços e propor alternativas para a melhoria do PEIF – Programa Escolas Interculturais de Fronteira – instituído pelo Ministério da Educação.” (BRASIL, 2018a, *on-line*). A partir desse projeto, que cabe mencionar a parceria entre o MEC e a Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em que os docentes da FACED acompanham e atuam na formação continuada dos professores das escolas fronteiriças do Alto Solimões e promovem a inter/multiculturalidade.

Essa pluralidade cultural emerge e exige muito mais. Atualmente, com a ‘Globalização’ e o Mercado Comum do Sul (Mercosul) – bloco econômico com alguns países da América do Sul: Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Venezuela –, essa integração favorece e expande ainda mais a presença e a atuação dos diversos países, especialmente, o Brasil. Com isso, a Língua Portuguesa tem se tornado mais atuante, por diversos motivos, o que favorece o ensino mais amplo, complexo e contextualizado. Em decorrência disso, nos países da América Latina, em que o Espanhol é tido como Língua Oficial, também se ensina a Língua Portuguesa; há um intercâmbio de línguas e culturas (BRASIL, 2002; STURZA, 2006).

O resultado da mistura das línguas funciona também por estar em relação com os falantes que se enunciam como práticas linguísticas fronteiriças. Na fronteira, os sentidos das línguas não são necessariamente os sentidos da língua nacional. O espaço de enunciação das línguas é um Espaço de Enunciação Fronteiriço. (STURZA, 2006, p. 68).

Fato é que a língua sempre foi imposta, ignorada pela sua realidade, como destacam Preuss e Álvares (2017, p. 4, grifo dos autores):

O Estado sempre buscou manter a visão linguística homogeneizadora de país monolíngue e, para isso, valeu-se de truculentas políticas linguísticas tanto com as populações indígenas e africanas escravizados, como com os imigrantes. Tanto que no século XVIII, o Marquês de Pombal proibia qualquer manifestação linguística,

que não fosse em português, como forma de lutar contra a Língua Tupi (*Nheengatu*), usada como língua franca.

As variedades linguísticas além de existirem em diferentes línguas, também ocorrem na mesma língua. Um dos exemplos de diversidades linguísticas é o Espanhol: a Língua Espanhola, na Colômbia, é distinta da Língua Espanhola no Peru; há, nesse caso, variedades bem acentuadas. Assim também a Língua Portuguesa apresenta variedades linguísticas inter/intralinguísticas e língua franca – a exemplo da transição entre o Português e o Espanhol.

Nesse sentido de língua franca, Ferrari (2016) e Teixeira (2014) também defendem que o acordo entre os países do Mercosul favorece o uso de língua franca, que foi de fato e de direito firmado e executado e que, até hoje, prevalece, como se vê em Teixeira (2014, p. 40):

No Brasil, além dos idiomas de base indígena, estão presentes fragmentos de algumas línguas africanas, trazidas pelos negros e mantidas em redutos quilombolas; outras línguas europeias, principalmente na Região Sul do país, trazidas por imigrantes de outras nações do ‘velho continente’, alguns idiomas trazidos por imigrantes de outras regiões do planeta, e, como Línguas Francas ou de Comunicação, o inglês e o espanhol; este, principalmente após a criação do MERCOSUL.

Além da entrada e saída sem muita exigência e, nessa questão das línguas se tornarem ‘Francas’, têm facilitado o acesso nos referidos países, em vários sentidos de usufrutos institucionais, bem como, educacionais e econômicos.

Uma vez feita a contextualização sociolinguisticamente da Região do Alto Solimões, apresentamos, no item seguinte, um detalhamento do cenário político-linguístico da pesquisa na Tríplice Fronteira.

1.5 CENÁRIO POLÍTICO-LINGUÍSTICO NA TRÍPLICE FRONTEIRA

O cenário desta pesquisa ocorre na Tríplice Fronteira/Trapézio Amazônico: Tabatinga/Letícia/Santa Rosa. Tabatinga (Brasil) é um dos nove municípios da Microrregião do Alto Solimões, pertencente à Mesorregião do Amazonas; já **Letícia** (Colômbia) é Capital do Departamento (Estado) do Amazonas na Colômbia; e **Santa Rosa** (Peru) é uma Ilha (*Isla*) e subdistrito do Distrito de Lima-Peru, na Amazônia peruana. Todos estão no centro da maior Floresta Tropical do Mundo, a Amazônica e, também, da Bacia Amazônica – a maior bacia hidrográfica.

O município de Tabatinga faz fronteira terrestre com Letícia; e, fluvial com Santa Rosa. Para as definições de fronteira, qualquer que seja a ligação por terra, rio ou mar,

tornam-se Fronteiras de Cidades-Gêmeas. Letícia, porém, cuja extensão fronteira inteira com Tabatinga é por faixa terrestre, torna-se com este município uma única faixa terrestre como se estivesse na mesma cidade, como se fossem um único lugar; vão, portanto, além do conceito de Cidades-Gêmea. Nas palavras de Nascimento (2016, p. 62):

[...] Tabatinga em uma área de Tríplice Fronteira, estando conurbada com a cidade de Letícia, no Departamento da Amazônia colombiana e fazendo limite com a Comunidade de Santa Rosa, localizada no Departamento peruano de Loreto, da qual é separada apenas pelo Rio Amazonas-Solimões.

A três cidades enfocadas na pesquisa são fronteiriças, conforme supracitado, e interdependentes em vários aspectos desde o social ao linguístico (NASCIMENTO, 2016; SANTOS, 2012). Neste contexto de fronteira, é imprescindível atenção especial e reflexão a respeito: das pesquisas científicas, da construção social, das políticas públicas linguísticas, da valorização e do respeito aos povos e suas línguas, seus costumes e suas culturas – ainda que mescladas sejam únicas e cada qual a sua maneira. O Brasil precisa conhecer o seu próprio país, a sua nação, que não é e nunca foi ‘una ou homogênea’; e valorar a multidiversidade linguística, cultural, social e histórica. Conforme afirma Nascimento (2016, p. 64),

o contexto da fronteira tríplice revela um amplo campo de riqueza multicultural, a serem observados e desvendados com profunda reflexão das ciências humanas e sociais, tendo em conta a grandeza das características da construção social, fazendo por merecer atenção especial à questão da infância no que atine à relação com o meio ambiente natural, de trabalho e social, além do acesso a direitos, políticas públicas.

Além de constituir o Trapézio Amazônico, Tabatinga também é considerada a “Princesinha/Capital do Alto Solimões (AS)”. É a primeira cidade da Microrregião que faz parte da Mesorregião do Amazonas – composta por nove municípios: Tabatinga, Benjamin Constant, Atalaia do Norte, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá, Tonantins, Jutai e Fonte Boa; apenas o último não faz parte da Faixa de Fronteira; os oito primeiros são fronteiriços transnacionais.

Tabatinga fica à margem esquerda do Rio Solimões. Com uma área de 3.239 km², segundo dados do Censo de 2010 do IBGE (MELLO, 2019). A população de Tabatinga, conforme dados do mesmo Censo era de 52.572 pessoas, com estimativa de 65.844 pessoas para 2019, entre as zonas urbana e rural (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019b). Com isso se tornou o sexto município mais populoso do Estado.

Até a palavra “Tabatinga” é de origem indígena, da Língua Tupi, e significa “barro branco” ou “barro esbranquiçado”; no Tupi Guarani, significa também “casa pequena”. No século XVIII, em 1766, era conhecida como Vila de São Francisco Xavier de Tabatinga e era Subdistrito de São Paulo de Olivença. Segundo Ataíde (2015, p. 17), no referido ano,

o Comandante Alferes Francisco Coelho de Carvalho, por iniciativa, manda o Sargento-Mór Domingos Franco e mais nove soldados, estabelecer uma guarnição no lugar denominado Tabatinga, que anos antes tinha sido abandonado pelos jesuítas. Desde então, Tabatinga tornou-se um povoado nitidamente militar, dada sua posição estratégica na fronteira.

Em 1898, passou a ser Subdistrito do Município de Benjamin Constant e era uma área de segurança nacional até 1981, quando o território foi emancipado. Veio a se tornar município de Tabatinga somente em 01 de fevereiro de 1983 (ATAÍDE, 2015; MELLO, 2019).

No que diz respeito aos limites dos territórios dos países da tríplice fronteira em questão, até então, onde hoje é Colômbia era Peru. Todavia, o Brasil entrou em acordo com o Peru, e resolveram que cada país cederia uma parte das terras para liberar à Colômbia. Do limite fronteiro até a Igreja Matriz em Letícia era território brasileiro; daí em diante, era peruano. Depois do acordo, ambos reconheceram as partes cedidas como território colombiano. Todavia, somente em 1922, através do Tratado de Salomon Lozano – que passa a vigorar somente em 1928 –, o referido território é reconhecido como colombiano. Desde esse período, o intercâmbio plural (social, político, linguístico, cultural, histórico e outros) sempre foi intenso (FERRARINI, 2013). Sobre a pluralidade, Ferrarini (2013, p. 83) diz:

É salutar a apropriação, pelos sujeitos amazônicos brasileiros da tríplice fronteira, do multiculturalismo como caminho de afirmação e de luta pelo reconhecimento da pluralidade de valores e diversidade cultural, a partir das necessidades particularizantes de determinados grupos, culminado num processo de reetnização das identidades políticas e construção de uma nova identidade nacional, que considere a pluralidade cultural dos sujeitos da Amazônia.

Assim como em Tabatinga, outra das cidades que compõem a tríplice fronteira estudada nesta pesquisa, Letícia, é composta por indígenas e não indígenas. Aqueles pertencem a várias etnias, dentre as quais, podemos citar Huitotos, Incas, Tucano e Tikunas. A população leticiiana tem aproximadamente, 37.000 habitantes. É um corredor de entrada e saída de estrangeiros das mais diversas nacionalidades, que vêm com o objetivo de conhecer a Amazônia. Na cidade, há várias lojas, instituições públicas e privadas. Porém, como capital do (Estado) Departamento do Amazonas, Letícia oferece um maior número de opções com

maior diversidade comercial em serviços e instituições públicas e privadas e de ensino de línguas.

Vale ressaltar que, na Colômbia a L1 é o Espanhol, a L2 é o Inglês e a L3 é o Português; caso se trate de um indígena colombiano, o português se torna L4. No país, a cultura americana é bem forte. Exemplos disso são o Dia Internacional das Mulheres e o Dia das Bruxas, que são bastante comemorados (TABATINGA..., 2017).

A região cresceu tanto que praticamente se uniu à vizinha brasileira Tabatinga. A divisão entre as duas hoje praticamente não existe. Dá-se por um tímido monumento, meia dúzia de cones e um posto policial colombiano. O acesso é livre sem necessidade de apresentação de documentos. Você está caminhando por uma avenida onde as pessoas estão falando e tudo ao seu redor está em espanhol e metros depois tudo está em português, é um tanto estranho e te dá um nó na cabeça.⁹

Já Santa Rosa, conhecida como Ilha (*Isla*) de Santa Rosa de Yavari – em Português, Santa Rosa do Javari, tem uns 2.500 habitantes, dentre os quais indígenas e não indígenas; entre os índios, a maioria também da Etnia Tikuna (VIRGA, 2017). É um espaço geográfico pequeno e com poucas opções. há algumas pousadas, escola com Ensino Secundário (Ensino Médio), hospital, restaurantes e um Posto de Imigração para entrada e saída dos turistas. As condições econômicas são mínimas, o custo de vida é baixo, mas é onde transitam as importações e exportações para o Peru, a Colômbia e o Brasil.

A Ilha é mais um lugar com intenso e contínuo trânsito de pessoas e produtos e onde Português e Espanhol se mesclam, além das línguas indígenas; há turistas de outras línguas de diversos países que navegam pelas águas do Rio Solimões. Segundo Margot (2016, *on-line*), “Santa Rosa é um lugar muito simples. Na verdade, pode se afirmar que é um lugar muito pobre. Tem alguns hotéis, o que indica que pelo menos ainda entra algum dinheiro de quem vai pegar barco para Iquitos-Peru.”

Há um intenso intercâmbio cultural, social e/ou linguístico. Caso o brasileiro necessite viajar para outras cidades mais internas dos outros dois países, assim como em toda a América do Sul, basta a Carteira de Identidade (Civil); não há necessidade de passaporte ou visto, conforme se vê em Brasil (2012, *on-line*): “Moradores dos países que integram o Mercado Comum do Sul podem viajar sem passaporte, apenas com documentos de identificação.”

Tabatinga comporta, além das três nacionalidades constantes (brasileira, colombiana e peruana), a presença de várias outras nacionalidades transitivas, como: haitiana, venezuelana,

⁹ Informação consultada em 18 de junho de 2017 na página “Mundo Viralata”, disponível em <http://mundoviralata.com.br/2017/04/18/leticia-tabatinga/2017>. Atualmente, a página está fora do ar.

turca, árabe, boliviana, coreana, equatoriana, americana entre outras. E, ainda, etnias indígenas, como já mencionado, sempre com maior predominância da Etnia Tikuna. Toda essa miscigenação contribui para o pluralismo linguístico, social, cultural, histórico, filosófico, ampliando a multiculturalidade (SOARES, 2008), visto que:

As políticas linguísticas levam em consideração cinco questões relevantes: a gestão da língua oficial do Estado, as comunidades bilíngues ou plurilíngues, as minorias linguísticas, línguas Estrangeiras e o Estado, e as políticas linguísticas supra-estatais e os projetos de integração regional. (LUCHESA; LUCHESA, 2016, p. 05).

Diversas etnias indígenas estão presentes nas três nações (sempre com a predominância da Tikuna, especialmente no lado brasileiro), a exemplo de: Kokama, Marubo, Matsé, Kayxana, Kanamari, Kambeba, Maku-Yuhup e Witoto, distribuídas nos seis Municípios do Alto Solimões (BRASIL, 2017b). Por isso, a ação das políticas públicas e linguísticas voltadas para essa realidade pluri/multilinguística é tão necessária (BASSINI, 2015; CALVET, 2007).

Apesar de quase todos os países incorporarem um grande número de grupos falantes de diversas línguas, como o Brasil, apenas uma ou duas línguas são reconhecidas como oficiais. O fato de serem reconhecidas como oficiais implica em que serão línguas ensinadas na escola, nas instituições oficiais e nas instituições legitimadoras, como a mídia. (BASSANI, 2015, p. 07).

Neste contexto, é comum encontrar brasileiro nativo falante de Espanhol ou nativo de Espanhol, com uma excelente expressão em Língua Portuguesa, pois o conhecimento facilita a integração e relação das pessoas e dos países. É possível ouvir numa mesma roda de conversa, a pessoa se dirigir a um interlocutor em Português e virar para outro e se expressar em Espanhol. Assim como em outras fronteiras, isso é natural no Trapézio Amazônico. (ATAÍDE, 2015; BONFIM, 2017). Também se observa algo semelhante em outra região de fronteira, segundo Preuss e Álvares (2017, p. 8):

O caso da região de fronteira entre Brasil e Uruguai, essa característica geográfica contribui para uma maior interação e integração entre os habitantes da região, tanto em espanhol como em português, sendo possível encontrar brasileiros falantes de espanhol como língua materna e de português como segunda língua e uruguaios falantes de português como língua materna e de espanhol como segunda língua.

Também é possível encontrar em Tabatinga e circunvizinhos, famílias que são compostas por duas ou mais nacionalidades, por exemplo: brasileiro(a) casado(a) com colombiano(a) ou peruano(a). Por essa razão, é rotineiro o falante misturar a Língua

Portuguesa com a Espanhola, ou mesmo o Português com sotaque Espanhol, seja no espaço escolar ou em outros. Por vezes, se usa um ou outro, conforme o contexto e a necessidade. Há casos de pessoas que, em casa, mesmo com residência no Brasil, falam o Espanhol e, no trabalho ou na escola, o Português (ou o oposto). Ou seja, usam a diglossia (duas formas numa mesma língua ou uso de duas línguas): com o pai usa uma língua; com a mãe, outra (BASSANI, 2015; BONFIM, 2017).

Diglossia: é o termo usado para referir-se a um tipo de especialização funcional entre línguas, em que a língua utilizada em casa e em outras situações de nível pessoal de interação entre os membros da comunidade é diferente daquela que é usada em outras funções oficiais, como, por exemplo, a linguagem oficial do governo, da mídia e da escola. (BASSANI, 2015, p. 10).

No contexto brasileiro, em especial, no fronteiroço, o bi/multi/plurilinguismo é muito é uma constante, pois não somente a língua, mas a diversidade cultural, os costumes estão intrínsecos e são interdependentes e mesclados; os *ismos* se mesclam. Mas há variações em qualquer pessoa plurilíngue. E, nessas situações plurilíngues, o que mais se encontra é diglossia, triglossia, tetraglossia, decaglossia (BASSANI, 2015; CALVET, 2007; STURZA; TATSCH, 2016).

Não se pode simplesmente ignorar as variedades linguísticas. É imprescindível que os falantes conheçam as demais variações de sua língua, saibam quais usar e como conviver. Nessa realidade fronteiraça, é comum encontrar alguém que sempre cumprimenta outrem com *buenos días*, independentemente de nacionalidade. E o receptor, geralmente, responde tanto em português quanto em espanhol ou mescla as duas línguas. Isso ocorre inclusive nas redes sociais.

O Brasil tem se esforçado em relação às políticas linguísticas. Por exemplo, nas escolas estaduais do Amazonas, no município de Tabatinga, a Língua Espanhola é a Língua Adicional (ou Língua Estrangeira) ensinada. Para além disso, precisa haver o ensino sobre a língua, mas falta maior efetivação para todas as escolas, inclusive as privadas, já que, informalmente, usa-se o Português, o Espanhol ou as duas línguas. Apesar das fronteiras internacionais, de haver ribeirinhos, indígenas e não indígenas, falta a efetivação das políticas públicas linguísticas para essa realidade. Necessidade essa apontada por Teixeira (2014, p. 64):

‘[...] para implementar iniciativas conjuntas ao ensino da língua espanhola e da língua portuguesa na região fronteiraça [...]’. Ato pensado especialmente para a realidade das Cidades de Tabatinga, Região do Alto Solimões, no Brasil, e Letícia,

na Colômbia, que possuem fronteira viva, onde os idiomas nacionais de ‘branco’, o português e o espanhol, estão imbricados e em constante contato, convivendo entre si.

Esta Nação, bem como, as demais precisam se integrar e compartilhar conhecimento e, principalmente, permitir aprender e respeitar outras línguas e culturas. Isso engrandece e enobrece o indivíduo e a nação, amplia o conhecimento e a pluralidade inclusiva. Para tanto,

a política de educação linguística precisa explorar estratégias de variação linguísticas não limitadas a fenômenos de prosódia ou léxico, mas que mostrem que a língua além de variar em todos os níveis está associada à variação social. A UNESCO classificou o Brasil como um país multilíngue, onde há aproximadamente 200 línguas diferentes. (LUCHESA; LUCHESA, 2016, p. 6).

A linguagem usada no contexto transfronteiriço ultrapassa a análise da língua, inclusive porque há várias formas na mesma língua e há outras línguas distintas nessa realidade histórico-cultural-sócio-linguística. Suas diversidades linguísticas, culturais, sociais, étnicas, políticas entre outras, a percepção do outro, de si mesmo e do ambiente estão ‘multi/transligados’, por isso, a língua é e necessita ser dialógica, enunciativa e integradora. Para Alves (2016), o enunciado é produzido conforme o tempo e lugar e é o sujeito quem o realiza. Isso demanda uma situação histórica e cultural, para estabelecer o diálogo e a importância do outro para a resposta, porque não existe enunciado sem resposta; sempre há emissor e receptor num contexto.

Quanto ao contexto educacional, Tabatinga tem várias instituições públicas – municipais, estaduais e federais; outras particulares, especificamente de Educação Infantil; além da atuação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), do Centro Integrado de Educação Especial (CIEE) Professora Esmeralda Aparício Negreiros (da SEMED) e de escolas de responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC-AM). Na sede do município, há seis Escolas estaduais, dentre as quais: Almirante Tamandaré (Escola Indígena Tikuna); as escolas miscigenadas, como Conceição Xavier de Alencar (GM3); e o Centro Tecnológico do Amazonas (CETAM). Segundo Ataíde (2015, p. 77) a primeira escola no município foi o Grupo Escolar Marechal Rondon, quando Tabatinga ainda era Subdistrito de Benjamin Constant:

A escola foi inaugurada dia (30) trinta de junho de 1960, abençoada por Dom Adalberto Marzi, com o nome de Grupo Escolar Marechal Rondon. A data oficializa a Educação em Tabatinga, com os três pilares básicos do ensino: o Professor, a Escola e o Estudante, reconhecidos pelo Estado, esta data, além de estabelecer o marco da Educação em Tabatinga ao completar (54) cinquenta e quatro anos em 2014, é a atual Escola Estadual Marechal Rondon.

Há ainda o Núcleo Educação à Distância (EaD) do Colégio Militar de Manaus (CMM), que atende aos filhos de militares tanto no Município de Tabatinga quanto nos Pelotões Especiais de Fronteira (PEF): Palmeiras do Javari e Estirão do Equador às margens do rio Javari; Ipiranga às margens do rio Içá; e Vila Bittencourt às margens do rio Japurá. Esse Núcleo do CMM abrange o III e IV Ciclos do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio; foi o meio encontrado para os alunos dos colégios militares de outras cidades continuarem seus estudos sem mudar de escola, ainda que à distância, mas com todas as características do presencial (BRASIL, 2018d).

O município conta ainda com o Instituto Federal do Amazonas (IFAM) – Campus Tabatinga, o qual oferta Ensino Médio Integrado, Pós-Técnico e Ensino Superior, sendo este por EaD em parceria com a Universidade Aberta (UA). Além disso, há Instituições de Educação Superior (IES), das quais: várias particulares, como a Universidade Paulista (UNIP) com ensino mediado; e uma instituição pública: Universidade do Estado do Amazonas – Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (UEA-CSTB), que, hoje, conta com cursos (mediados e presenciais) tecnológicos, bacharelados e licenciaturas; destas, Ciências Biológicas, Geografia, Matemática, Pedagogia e Letras: Língua Portuguesa.

Além das instituições educacionais, existe um intercâmbio de informações e apoio entre os três países com acordos bi/multilaterais, especificamente entre as universidades e os institutos que são parceiros, inclusive com grupos de pesquisa (MOTA, 2018). Segundo Candau e Russo (2010, p. 166),

a interculturalidade na América Latina é a própria possibilidade de construção de estados pluriétnicos, plurilinguísticos e, inclusive, plurinacionais, assim como o reconhecimento, construção e diálogo entre diferentes saberes e a afirmação de uma ética na qual diferença cultural, a justiça, a solidariedade e a capacidade de construir juntos se articulem.

Essa complexa hibridização da Região Amazônica contribui para a riqueza de variantes linguísticas, culturais e sociais. A consideração desses e de outros fatores deve ser aprimorada também no Ensino de Língua Portuguesa, uma vez, que o sujeito é ativo, faz e vivencia o contexto, atua e modifica a realidade, e isso deve trazer benefício(s) e aprimoramento para sua aprendizagem, o que deve favorecer a pesquisa ‘rica’ e contínua. Conforme Moita Lopes (1996) e Rojo (2000), a formação deve ser integral e plural para os diversos papéis sociais.

A hibridização é tão natural que nos restaurantes é comum encontrar tanto na placa que dá nome ao local quanto na escrita dos cardápios, por exemplo: *desayuno*, em português: café da manhã; *cena*, quer dizer: jantar. Isso é visto rotineiramente e com muita naturalidade, em outros casos, as duas línguas simultâneas. A respeito de situações como essa, Sturza (2006, p. 73) afirma que:

O espaço de cruzamento de línguas diz na língua o próprio modo de vida da fronteira, que se reproduz na materialidade linguística, significando todos os tipos de relações que dinamizam a fronteira e as línguas. O falante fronteiriço, ao praticar tal mistura de línguas, enuncia esse cruzamento, que significa uma língua estar na outra. Do ponto de vista de uma política de línguas, apaga-se uma ordem hierárquica do que é primeira língua ou segunda língua. O que existe é um conjunto de línguas: as línguas de fronteira.

Por isso, é preciso estar mais atento às políticas públicas linguísticas, contextualizadas, para contribuir com a qualidade da educação e da formação cidadã; pensar no indivíduo local e projetar para o global – ou “glocal”, conforme Lagares (2018). Desde o final de 2010, encontrava-se, no município, vários haitianos que falam tanto o *crioule* quanto o Espanhol, além dos fronteiriços. Em 2012, no CSTB, foram atendidos, por meio do projeto Português Língua Estrangeira (PLE), mais de 400 haitianos, favorecendo a interiorização deles no Brasil.

A respeito da chegada e da presença de haitianos em Tabatinga, Ribeiro e Carvalho (2012, *on-line*) dizem:

O Secretário Municipal de Comunicação, Francisco Ferreira diz: a prefeitura não pode retirar dinheiro da educação e da saúde, pois chegam de 40 a 50 haitianos por semana. Só peruanos moradores, temos dez mil, que não foram computados no Censo. Tabatinga tem mais de 90 mil pessoas usando os serviços públicos. A população flutuante é o dobro de pessoas, por ser uma cidade com muitos estrangeiros e de fronteira. Segundo o Ministério da Justiça, quatro mil haitianos já chegaram ao país e continuam chegando.

O Município tem movimento de pessoas nacionais e estrangeiras como de um grande centro, de uma capital ou metrópole, mas falta estrutura nos mais diversos aspectos; precisa melhorar para atender satisfatoriamente a própria população e, posteriormente, ter condições de receber outros povos e nações.

Entre as diversidades e misturas culturais, há a Festa da Menina-Moça, na Etnia Tikuna, que é a apresentação da menina para a comunidade, quando ela se forma, ou seja, quando inicia sua primeira menstruação. Essa mescla cultural é apresentada inclusive no Festival Internacional de Tribos do Alto Solimões (FESTISOL), em que há as representações

das tribos originárias do município, representadas pelas: Onça Preta (Etnia Tikuna) e pela Onça Pintada (Etnia Omágua). Nesse Festival são mostrados a história, a língua, a religiosidade/crença, os costumes e a vida como se dá em cada etnia. Geralmente, ele ocorre na Semana da Pátria – Brasileira –, de 02 a 07 de setembro, inclusive com bandas e músicas também dos três países.

Do lado colombiano, ocorre a Confraternidade Amazônica, em geral, na Semana da Pátria – Colombiana –, de 10 a 20 de julho; a Independência da Colômbia é dia 20 de julho. Os três países vizinhos (Brasil-Colômbia-Peru) participam; em cada noite é um país que apresenta sua cultura, língua, danças e história, inclusive com desfiles das escolas colombianas e de algumas brasileiras – isso ocorre tanto no dia da Pátria do Brasil quanto da Colômbia. Os três países também participam dos desfiles militares da Independência do Peru, que é dia 24 de julho. Os desfiles ocorrem na cidade de Iquitos-Peru – a Capital do Departamento (Estado) do Amazonas –, com a presença das Forças Armadas das três Nações. (FOTOS, 2017).

Em todos os aspectos nesta seção (e anteriormente) mencionados, a multiculturalidade e o plurilinguismo fazem parte do contexto. Para que haja interação comercial, as Línguas Portuguesa e Espanhola estão presentes nesse cotidiano, sejam individuais ou mescladas. Vale ressaltar que muitos produtos de Letícia são oriundos dos Estados Unidos e do Panamá (NICOLAIDES et al., 2013; BONFIM, 2017).

Devido a esse intenso processo natural, social, comercial, histórico e cultural é muito comum os indivíduos transitarem entre o Português e o Espanhol, ou mesmo na translíngua mesclada, o que facilita o convívio, a vida e o comércio. Afinal, é a língua com seu sistema de signos e ideologia que faz com que o indivíduo se posicione socialmente no mundo, ainda mais num mundo globalizado como o de hoje. Por isso, políticas linguísticas são tão necessárias. Segundo Nicolaidés et al. (2013, p. 21):

Política Linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores.

Essas políticas também permitem a autonomia do professor; ele não pode, simplesmente, avaliar tudo o que o aluno deseja. Tanto o docente quanto o discente necessitam ser independentes de forma autoconfiante, participativa e autoavaliativa, pois ambos fazem parte do processo de aprendizagem e, devem refletir sobre suas próprias

atuações e competências, em especial, quando se refere à língua e sua autonomia plural. (PESSOA, 2015; LAGARES, 2018). A respeito disso, Pessoa (2015, p. 27) diz:

O professor de português precisa ter a competência suficiente que lhe confira a autonomia necessária à condução de seu trabalho, o que, em nenhum momento, dispensa sua inserção nas preocupações do grupo com o qual atua. Autonomia não significa individualismo, isolamento e autossuficiência. Significa que o professor esteja seguro de como deve ser seu trabalho, para que não fique ao sabor dos ventos, que não fica alheio.

Como coparticipante da sua própria formação, ao aluno cabe a querer aprender e se inserir neste processo de aprendizagem; ao professor, compete refletir sobre sua práxis, para uma análise e verificação se o processo está adequado e contextualizado aos seus aprendizes. Ainda nas tarefas que cabem ao docente, vemos em Brasil (1998, p. 22) que:

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também, assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem.

Com relação à escola, as instituições não podem ignorar as políticas linguísticas, devido à própria necessidade, ou seja, de seu funcionamento e da relação dos falantes e/ou da instituição. Além das várias línguas na mesma língua, há várias outras línguas atuantes neste contexto. Conforme diz Orlandi (2007, p. 64), “o Brasil é multilíngue, pois, praticam-se línguas como o português, as línguas indígenas, as de imigração, as de fronteira, quanto no sentido de que o português se divide em várias ‘línguas’ em vários e diversos falares das regiões as mais diversas.”.

Ainda no que tange às políticas públicas em Tabatinga, em 2011, foi instalado o Posto da Estratégia Estadual de Segurança Pública Integrada para a Região de Fronteira e Divisas do Amazonas (Esfron), em parceria com o Governo Federal pelo Programa de Estratégia Nacional de Fronteira (Enafron). O programa visa ações de prevenção e combate à violência e ao narcotráfico nas fronteiras e tem a colaboração das entidades policiais.

A Esfron tem a missão de desenvolver ações de prevenção da violência, repressão qualificada e de assistência social, inicialmente na linha de fronteira do Amazonas com a Venezuela, Colômbia e Peru, objetiva impedir, conter e reduzir a incidência de práticas delituosas e vulnerabilidades, mediante articulação e integração das forças estaduais da Segurança Pública e parceiros das esferas dos governos Federal e municipais, em interação com as comunidades locais. (AMAZONAS, 2017, *online*).

Todas essas instituições têm funcionários de todas as regiões brasileiras e, também de diversos países estrangeiros, além dos países do Mercosul, há ainda americanos, cubanos entre outros. Muitas propostas governamentais são realizadas efetivamente, principalmente no que se refere à Segurança Pública, mas é necessária essa efetivação também nas questões educacionais e plurais – social, cultural e linguística – de forma transnacional (AMAZONAS, 2017).

Graças às parcerias nesse contexto ímpar que favorece e possibilita a existência de vidas humanas, apesar de toda logística, dificuldade ou ausência de estrutura ideal seja qual for, ainda assim, Tabatinga tem um povo caloroso, acolhedor e lutador pela própria sobrevivência. É nesse contexto múltiplo de vidas e culturas que a Tríplice Fronteira resiste e permanece.

No próximo capítulo, apresentamos os conceitos das abordagens de investigação e os procedimentos metodológicos da pesquisa.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

O estudo realizado é de abordagem qualitativa com viés descritivo-analítico, por se tratar de um dado mutável, subjetivo: a língua é descrita e analisada por meio de documentos. No que concerne aos procedimentos técnicos, valeu-se de pesquisa bibliográfica – impressa e/ou telematizada (mídia) – documental descritiva. Por fim, o instrumento utilizado para geração de dados foi a pesquisa documental, ou seja, documentos oficiais e históricos para a coleta de registros; esses documentos constituem o *corpus* da análise de dados.

2.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa porque a língua é um dado mutável, subjetivo e o ensino se torna mais subjetivo. E essa subjetividade é necessária para responder aos questionamentos e buscar resultados/resoluções para o(s) problema(s) advindos de um ambiente natural como fonte dos dados. A pesquisa qualitativa objetiva compreender a percepção do sujeito diante da natureza social e cultural (MALHEIROS, 2011); apresenta um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas (FRITZEN; LUCENA, 2012).

O estudo aqui apresentado também é descritivo e analítico, porque busca solução para os problemas teóricos e práticos; vale-se da descrição e da análise dos documentos na seção de análise dos dados para se alcançar os resultados, pois sua preocupação maior é com o processo de determinado fato ou fenômeno, como afirma Zanella (2006, p. 100): “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave. Os estudos qualitativos têm como preocupação básica o mundo empírico em seu ambiente natural.”.

Ainda sobre características próprias de pesquisas qualitativas, mais especificamente de pesquisadores qualitativos, em que o presente estudo se encaixa, Zanella (2006, p. 102) acrescenta:

A maioria dos pesquisadores qualitativos parte de questões ou focos de interesse mais amplos, que vão se tornando mais específicos, à medida que transcorre a investigação. Assim, as dimensões e categorias de análise vão emergindo durante o processo de coleta e análise de dados.

Vale ressaltar que há poucas pesquisas diante da vasta disponibilidade de objetos para tal, desde a gama linguística, étnica, cultural. E, não havendo pesquisa, é possível que se perca o que gera benefícios. Portanto, é necessário investir em pesquisa, em conhecimento, em qualidade de vida para o indivíduo e a sociedade e encontrar novos caminhos para atingir objetivos e resultados.

2.2 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS

Conforme supracitado, a pesquisa bibliográfica foi o procedimento adotado. Ela pode ser impressa ou telematizada (mídia). Neste estudo, os dois tipos foram adotados. O primeiro diz respeito a todo material físico (livros, revistas, jornais, periódicos etc.), os quais foram utilizados na fundamentação do quadro teórico e no Estado da Arte. O segundo compreende tudo o que a mídia pode oferecer – televisão, redes sociais, internet, material midiático. Um exemplo de material midiático coletado são os documentos que constituem o *corpus* da análise dos dados, obtidos em *sites* institucionais e governamentais.

Porque a pesquisa é essencial para a ciência e para a vida, além de conceitos e descobertas, abre a possibilidade de revisitar outras pesquisas e reconhecer a própria história, cultura, ciência e linguística (ZANELLA, 2006; 2009).

A revisão teórica conceitual inclui a **pesquisa bibliográfica** e a **documental**. Para a pesquisa bibliográfica, pesquisar o acervo de bibliotecas: livros, periódicos especializados, trabalhos acadêmicos. Buscar diferentes correntes teóricas e pontos de vista para ampliar a investigação. A pesquisa documental inclui as publicações gerais, governamentais e institucionais [...]. (MATTAR, 1999 apud ZANELLA, 2006, p. 52, grifos nossos).

É importante destacar a diferença entre a pesquisa bibliográfica e a telematizada, a saber: a segunda é feita na internet e nos diversos meios midiáticos utilizando “[...] informações que combinam o uso de computador e de telecomunicações” (ZANELLA, 2006, p. 35), enquanto a primeira delas é conduzida em material impresso, nas obras dos teóricos que fundamentam a pesquisa. Ambas contribuem de forma cultural e científica.

A **pesquisa bibliográfica** tem como finalidade identificar na literatura disponível as contribuições científicas sobre um tema específico. Ela consiste em localizar o que já foi pesquisado em diversas fontes, confrontando seus resultados [...]. Ela é por si só a pesquisa. (MALHEIROS, 2011, p. 81, grifo nosso).

Para Malheiros (2011), também, a pesquisa bibliográfica favorece ao pesquisador uma nova visão sobre o que foi ou é pesquisado, não apenas como referencial teórico, mas em termos da própria pesquisa em si. Apresenta duas funções: primária e secundária. Aquela como o Estado da Arte, o escopo teórico, e a segunda como o *corpus* da pesquisa, os documentos. Segundo o autor: “a pesquisa bibliográfica se assenta sobre a literatura pertinente a uma determinada área. Ela consiste em localizar o que já foi pesquisado em diversas áreas, confronta os resultados.” (MALHEIROS, 2011, p. 81).

2.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE REGISTRO

Nos instrumentos de coleta de registro, compusemos o *corpus* da pesquisa via pesquisa documental, valendo-nos dos próprios documentos descritos, tais como: oficiais nacionais, institucionais, estaduais e os da escola pesquisada¹⁰. Como a pesquisa realizada foi sobre o ensino de Língua Portuguesa, também, foram verificados os Currículos de Formação do Professor de Letras e a Matriz Curricular do Curso de Letras: Língua Portuguesa das duas IES no Alto Solimões (Anexos E e F respectivamente); uma delas é Federal – Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Natureza e Cultura (UFAM-INC), em Benjamin Constant, e a outra, Estadual – Universidade do Estado do Amazonas, Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (UEA-CSTB), em Tabatinga.

Eles foram descritos porque sua análise foi feita tal qual eles são apresentados na forma da Lei, sem interferências ou interpretações, a fim de saber se há Pluralidade, Ensino de LP e PFOL, especialmente para o público interno, para a Educação Básica (ZANELLA, 2006; 2009; SÁ-SILVA et al., 2009).

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a **pesquisa documental** recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. (SÁ-SILVA et al., 2009, p. 06, grifo nosso).

Atualmente, foi ampliada a definição de “documento”, que vai além do escrito, ou seja, tornou-se mais abrangente, seja audível, visual ou de outro tipo, como afirma Appolinário: “qualquer suporte que contenha informação registrada, que forma a unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os

¹⁰ A escola é apresentada mais à frente no item 2.5 desta dissertação.

manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros.” (2009, p. 67 apud SÁ-SILVA et al., 2009, p. 08).

A pesquisa documental é importante tanto para a pesquisa científica tanto quanto para a história, pois é a partir de documentos que se tece a história de um povo, de um local, de um país. Nas palavras de Sá-Silva et al. (2009, p.13), “a pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação.”.

A pesquisa documental pode, também, além de registrar a vida, a história, a cultura, o contexto, as relações e as práticas sociais de um povo, contribuir como forma de outras gerações conhecerem e compreenderem suas descendências, suas origens e suas histórias, pois suas fontes são abundantes e seus dados exclusivamente documentados. Assim, descreve com exatidão os fenômenos e os fatos. Malheiros (2011, p. 85) corrobora isso, dizendo que esse tipo de pesquisa “[...] tem seus dados extraídos exclusivamente de documentos (escritos ou não). Trata-se, no geral, de fontes extremamente ricas, usadas com frequência pelas Ciências Humanas e Sociais.”.

2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Conforme Malheiros (2011), a análise é realizada por meio dos documentos, uma vez que, na pesquisa documental, a preocupação é responder aos questionamentos por meio da análise dos próprios documentos como são. Ainda sobre análise documental, Zanella (2006, p. 121) afirma que “[...] também chamada de pesquisa documental, [ela] envolve a investigação em documentos internos (da organização) ou externos (governamentais, de organizações não-governamentais, instituições de pesquisa, dentre outras)”. Em virtude de o arcabouço teórico e documental ser muito extenso para uma pesquisa de mestrado, foi feito um recorte lexical, a temática Pluralidade, e, nela, o ensino de Língua Portuguesa.

Depois de pesquisados, contextualizados e verificados, as bibliografias, os materiais telematizados e os documentos oficiais (nacionais, institucionais, estadual e da escola), bem como, o levantamento da literatura pertinente, complementar, os dados foram analisados e discutidos. Zanella (2006, p. 123) nos lembra que:

- São cinco passos para o uso de documentos em pesquisas científicas:
- 1º. A negociação do acesso aos documentos.
 - 2º. A autenticidade do documento.
 - 3º. A compreensão e identificação do assunto e tema de cada documento.
 - 4º. O processo de análise dos dados.

5°. A utilização dos dados na pesquisa.

A partir do levantamento bibliográfico, telematizado e documental, fizemos a coleta de registros e, a partir deles, a análise dos dados. Ou seja, por meio dos marcos oficiais, sistematizamos os dados e fizemos a correlação da abordagem proposta com sua eficácia no contexto, qual seja, o ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. Posteriormente, foram propostos encaminhamentos, conforme fundamentação teórica, para possíveis melhorias, que aprimorem o ensino de língua. Cunha (2007) enfatiza que “registro” é a materialização gráfica, auditiva e pictórica de um acontecimento ou objeto, ao passo que “dado” é o registro selecionado a partir do qual se desenvolve um raciocínio, é formulado um juízo e/ou a solução de um problema.

Assim, seguem as etapas da pesquisa: primeiramente, foram pesquisados os referenciais bibliográficos impressos telematizados para o embasamento teórico. O segundo passo foi selecionar os documentos oficiais nacionais, institucionais, estaduais e da escola para serem analisados, bem como, a Matriz Curricular dos Cursos de Letras: Língua Portuguesa das duas Universidades Públicas, presentes no Alto Solimões, as IES que atuam na Formação de Professores da Educação Básica: UFAM-INC e UEA-CSTB. No terceiro passo, foram selecionadas leituras de embasamento teórico, bibliográfico, telematizado e documental, inclusive com documentos históricos e jornalísticos midiáticos para a contextualização do município de Tabatinga, de forma linguístico-cultural. E no quarto e último passo, foi verificado se a realidade plural da escola pesquisada tem amparo nos documentos oficiais nacionais, estaduais, da própria escola e das IES.

2.5 FOCO DA PESQUISA

A língua e a sociedade sempre estiveram nas políticas linguísticas. Estas são atos políticos de decisão, de intervenção, especificamente, são o que regula e oficializa ou co-oficializa a(s) língua(s). Por isso, devem propor ajustes ou mudanças no ensino de Língua Portuguesa, especialmente num contexto pluralizado e inclusivo.

Para isso, é necessário considerar, além da heterogeneidade da própria língua, as outras línguas, a multiculturalidade e as variedades linguísticas (de forma híbrida e mestiça), a diversidade étnica e o aspecto transfronteiriço, pois o Município de Tabatinga-AM está localizado na Tríplice Fronteira, Microrregião do Alto Solimões. O cenário da pesquisa é o

Município Transfronteiriço de Tabatinga/Amazonas/Brasil e Letícia/Amazonas/Colômbia, por via terrestre, e Santa Rosa/Amazonas/Peru, por via fluvial.

A Escola Estadual Conceição Xavier de Alencar (EECXA, também conhecida como GM3) foi eleita, primeiramente, por ser a escola logisticamente mais próxima da fronteira; em segundo lugar, porque, conforme as matrículas apresenta maior predominância de discentes de múltiplas nacionalidades transnacionais e étnicas; a terceira razão é pelo fato de se encontrar em seu entorno as mais variedades linguísticas nacionais, internacionais e translíngues; e, finalmente, por ser a escola com maior número de alunos matriculados no Ensino Médio – sua demanda é voltada para o Ensino Médio, o foco desta pesquisa.

Pela necessidade de potencializar o PFOL internamente na Educação Básica, e em razão de o enfoque ser o Ensino de LP, foram apresentados e analisados os Currículos de Formação dos Professores de Letras: Língua Portuguesa, das IES: UFAM-INC, em Benjamin Constant, que tem Licenciatura em Letras, com dupla habilitação – Línguas e Literaturas em Língua Portuguesa e Língua Espanhola; e UEA-CSTB, com Licenciatura em Língua Portuguesa (LM). Essas instituições atuam na Formação de Professores da Educação Básica, não apenas nos municípios que estão instalados, mas em todo o Alto Solimões.

Tanto a apresentação quanto a análise dos dados é feita no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados embasados nos documentos oficiais nacionais/federais, estaduais e da escola, a partir das regulamentações nacionais e estaduais, bem como de marcos que legislam e regulamentam a Educação Básica e os Currículos de Formação dos Professores de Letras: Língua Portuguesa das IES que atuam na Região do Alto Solimões.

De acordo com Hamel (1993) e Calvet (2007), as políticas públicas linguísticas são as que definem qual(is) língua(s) é(são) oficial(is) do/no país, ou mesmo que código linguístico intervir, implementar, regulamentar, legislar e/ou modificar, como língua(s) oficial(is), de acordo com seu país. No Brasil, a Língua Portuguesa é a oficial; mas há, também, algumas línguas co-oficiais, como Baniwa, Nheengatu e Tucano no Amazonas. É preciso registrar, ainda, no contexto amazonense, a forte convivência de outras línguas indígenas, além da presença da Língua Espanhola, no município de São Gabriel da Cachoeira-AM (Anexo D; UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2018). Além disso, o Alto Rio Negro é o único lugar do mundo em que as regras de matrimônio se baseiam na chamada EXOGAMIA LINGUÍSTICA, isto é, na obrigatoriedade do casamento com mulher falante de outra língua. Este tipo de regra matrimonial conduz a indivíduos bilíngues precoces coordenados ou, mais freqüentemente ainda, à proficiência em várias línguas, dado que numa comunidade há falantes potenciais de várias línguas (de 3 ou 4 até 12 línguas diferentes).

O Alto Rio Negro é a região mais plurilíngue do continente americano, com um sistema ecolinguístico de 23 diferentes línguas indígenas de cinco troncos linguísticos diferentes: Tupi (Nheengatu), Tukano Oriental (Tukano, Tuyuka, Desana, Wanano, Piratapuya, etc.), Aruak (Baniwa, Kuripako, Tariano, Werekena) e Maku (Nadëb, Daw, Yuhup, Hupda), Yanomami, além de duas línguas da família românica, o Português e o Espanhol. [...] Além disso, São Gabriel da Cachoeira goza de uma legislação municipal própria sobre o assunto, expressa nas Leis nº 145 de dezembro de 2002 e nº 210 de outubro de 2006, da Câmara dos Vereadores do Município de São Gabriel da Cachoeira, que CO-OFFICIALIZA E REGULAMENTA AS LÍNGUAS TUKANO, NHEËGATU E BANIWA, atribuindo-lhes estatuto de uso obrigatório no sistema educacional, na mídia e no atendimento público aos cidadãos (95% dos cidadãos de São Gabriel da Cachoeira são indígenas). (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2018, *on-line*).

Além do Amazonas, que é predominantemente plurilíngue, em outros estados nacionais também há diversas línguas co-oficiais, como no Espírito Santo, no Mato Grosso do Sul, no Rio Grande do Sul, em Roraima, em Tocantins e em Santa Catarina (LAGARES, 2018; ESTÁ..., 2017). E nas nove tríplices fronteiras internacionais com o Brasil, nos demais

países latino-americanos, em sua maioria, o Espanhol é a língua oficial, como se pode ver a seguir nos países que têm limites com o Brasil e uma única língua oficial: Argentina, Chile e Colômbia – Espanhol; Guiana Francesa – Francês; Guiana – Inglês; Suriname – Holandês. Os demais países da América do Sul apresentam línguas oficiais além do Espanhol, a saber: Bolívia – Espanhol, Quíchua e Aymará; Equador – Espanhol, Ashuar e Quíchua; Paraguai – Espanhol e Guarani; Peru – Espanhol e Quíchua (Anexo B).

Figura 5 – Fronteiras Nacionais



Fonte: Disponível em: <https://tinyurl.com/y4bh5ykb>. Acesso em: 5 abr. 2018.

Essa imposição é tão forte que, mesmo o Brasil circunvizinhado por países oficialmente falantes de Língua Espanhola, somente com a criação do Mercosul, ou seja, por outras políticas públicas e econômicas (que não apenas as linguísticas e sociais), o Espanhol foi favorecido, reconhecido e implantado. Pela ‘Lei do Espanhol’, nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005), o ensino de Espanhol como LE foi promovido ao *status* de obrigatório. Posteriormente, foi revogada pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), que regula a obrigatoriedade da Língua Inglesa na Educação Básica e deixa como optativa a Língua Espanhola entre outras, como o Alemão e o Italiano.

Ainda nesse contexto de Mercosul, cabe mencionar a existência da Lei do Português na Argentina (Lei nº 26.468/2008), que, conforme o Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira, visa, além da integração linguística e cultural, questões econômicas e sociais, que possibilitam maiores interações individuais, coletivas e transnacionais (LEITNER, 2013).

Mas, apesar disso, as Escolas de Fronteira ou bi/tri/plurilíngues ainda não são uma realidade em sua totalidade. Quer seja em todas as fronteiras, ou no próprio Brasil, falta preocupação e mais investimento em pesquisas científicas voltadas para a demanda interna, principalmente no que tange à Educação Básica, para implementação do PFOL e para que as Ciências possam propor ajustes ou alterações nas leis, regulamentações e diretrizes, de modo que elas enfoquem a acessibilidade e a inclusão para o ensino de línguas – neste caso, o da Língua Portuguesa no Brasil, especialmente no Estado do Amazonas e, especificamente, na Região do Alto Solimões – de forma plural.

Assim, é necessário implementar o PFOL na Educação Básica, reconhecer a pluralidade rica linguística e culturalmente, além dos aspectos econômicos, sociais, históricos, ideológicos, discursivos, entre outros. Algumas escolas, como no Sul do país e em São Gabriel da Cachoeira-AM já fazem um trabalho em Educação Bilíngue. Especialmente, na fronteira entre Brasil e Argentina, há um intercâmbio entre professores e alunos da Educação Básica. Isso poderia servir de ‘parâmetro’ para as demais fronteiras, em especial para o Município de Tabatinga-AM, com respeito às especificidades e peculiaridades presentes nas escolas, quais sejam, a presença de: brasileiros de várias regiões do Brasil, indígenas de diversas etnias e nacionalidades – com predominância da etnia Tikuna/Ticuna –, hispano-falantes tanto do Peru quanto da Colômbia, além de vários imigrantes de diversos países.

E o ensino de Língua Portuguesa nesse contexto fronteiriço ocorre como Língua Padrão, Língua Materna para nativos de Primeira Língua, ainda que com várias especificidades, conforme supracitado. O município não apresenta escolas de fronteira, bilíngues/trilíngues, ribeirinhas, quilombolas ou quaisquer outras. O que realmente há nas escolas estaduais de Tabatinga é o ensino de Língua Espanhola como LE, de modo que se ensina a língua e não sobre a língua, ocorrendo, muitas vezes, o translanguismo (STURZA, 2006; CABRAL, 2014).

É importante citar também que os docentes precisam se preocupar e poder ter preparo científico para atuar na aprendizagem dos alunos num contexto multi/plurilinguístico. Nesse e em outros aspectos, os marcos legais são evidentes e apresentam interesses de elites e poder político nas decisões de formação na Educação Básica, apesar de a CFB reconhecer que o Brasil é um país pluri/multilíngue, ainda que timidamente, conforme explana o seu Art. 13, segundo o qual “a Língua Portuguesa é idioma oficial do Brasil”, reafirmado no Art. 206, Inciso I que defende “igualdade de condições e permanência na escola” (BRASIL, 2016).

Na mesma Constituição, o Art. 215 § 3º. Inciso V diz que as ações do poder público também devem conduzir à “valorização da diversidade étnica e regional” (BRASIL, 2016).

Ou seja, desde 1988, ainda que pouco abrangente, a Constituição ampara e garante o pluralismo e o multiculturalismo no país; suas políticas público-linguísticas existem desde o princípio da escolarização do Brasil. É evidente que a CFB, como Carta Magna do País, não poderia ter algo específico como o ensino de Língua Portuguesa, menos ainda o tema PFOL. Todavia, já abre espaço, apesar da abrangência e da envergadura que tem.

Além disso, falta a implementação de tais medidas, assim como pesquisas científicas na academia, especialmente voltadas para a Educação Básica. Isso possibilitaria a valorização da riqueza multilinguística nacional e transnacional e sua efetiva práxis por parte das instituições em geral: públicas, privadas e do terceiro setor. Outro exemplo de inclusão e acessibilidade é a LIBRAS, que é uma intervenção garantida pela Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002a), que constitui um sistema linguístico de comunicação ao público surdo, engrandecendo o conhecimento dos demais interessados.

Apesar de haver de algumas iniciativas, ainda urge uma ação concreta em termos de políticas linguísticas e sociais, pois, muitas vezes, visam apenas negociações econômicas. Alguns exemplos dessas iniciativas são o Tratado de Cooperação Amazônia, o qual, desde 1978, visa criar condições de desenvolvimento econômico e social, além de vários Acordos bilaterais e/ou multilaterais, como os que estão no Programa de Promoção do Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PDFF), inclusive para pesquisa científica e tecnológica (BRASIL, 2009; 2018b).

Há, também, o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) e o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), criado pelo Decreto nº 7.387/2010 (BRASIL, 2010b), que buscam não apenas a identificação, mas, principalmente, a documentação, o reconhecimento e a valorização de todas as línguas brasileiras. Porque, até 2017, estimava-se que fossem mais de 250 línguas, dentre as quais: de indígenas, de imigrantes, de sinais, crioulas, afro-brasileiras, além da Língua Portuguesa e todas as suas variedades, que, infelizmente, são desconhecidas da grande maioria da população brasileira. Apesar de o Censo de 2010 ter trazido como resultados 274 línguas indígenas faladas por mais de 305 etnias indígenas, até o momento isso não passa de estatística, quando já deveria ter sido proposto para a Educação, especialmente a Básica, cuja demanda plural existe e não está inclusa nem assistida adequadamente (BRASIL, 2013b; ESTÁ..., 2017).

Isso implica em políticas públicas que implementem essa pluralidade linguística, não apenas por essa ser a realidade na região Norte do Brasil; deve também se estender às demais regiões brasileiras, conforme o Decreto nº 7.387/2010 (BRASIL, 2010b), que cria a Política da Diversidade Linguística do Brasil, assim como a co-oficialização de Línguas.

Essa é a realidade que vem, muito timidamente, sendo trazida à discussão. De 2002 a 2017 já foram co-oficializadas 12 línguas nos municípios brasileiros, a exemplo do Alemão em Santa Catarina, do Macuxi em Roraima e do Baniwa, do Nheengatu e do Tucano no Amazonas; e há outras em trâmite (Anexo B; LAGARES, 2018). Segundo a Rádio Terena, (em Sidrolândia, no Mato Grosso do Sul) o Brasil está entre os 10 países mais multilíngues do mundo. Por esse motivo, foi apresentado pelo Deputado Federal daquele Estado, Dagoberto Nogueira, um Projeto de Lei (PL), que, se aprovado, institui uma segunda língua indígena em todos os municípios do país; no caso de Sidrolândia, se aprovado, a Língua Indígena co-oficial será Terena (GABRIEL, 2019).

Considerando essa multidiversidade, a pesquisa foi realizada na Escola Estadual Conceição Xavier de Alencar (GM3), localizada na Avenida da Amizade n° 76, Centro, no município de Tabatinga-AM, com enfoque no ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, conforme os marcos oficiais. A primeira razão para tanto é por ela ser a mais próxima logisticamente da fronteira quase limítrofe entre o Brasil e a Colômbia. A segunda, devido às características das matrículas dos alunos – essa escola foi a que apresentou o maior número de famílias transnacionais: brasileiro(a), colombiano(a) e peruano(a), entre outras nacionalidades minoritárias, inclusive com etnias indígenas com distintas nacionalidades ou não. A terceira, o fato de o próprio bairro onde está localizada a escola ser o que tem o maior número de estabelecimentos e faixadas tanto em língua portuguesa quanto em língua espanhola, mescladas (Figura 6). A partir disso, foram verificados se os documentos oficiais (nacionais e estaduais) e os da escola têm adotado/levado em consideração uma formação linguística, plural, inclusiva e contextualizada.

Figura 6 – Línguas Mescladas: Português e Espanhol em Território Brasileiro (Tabatinga-AM)



Fonte: Arquivo pessoal.

Pois, as evidências linguísticas apontam a Amazônia como berço de civilizações (LOPES; PEREIRA, 2019). Ou seja, a linguagem usada no contexto transfronteiriço ultrapassa a análise da língua, até porque há várias formas na mesma língua e há outras línguas distintas dessa realidade histórico-cultural-sócio-linguística e com diversidades linguísticas, culturais, sociais, étnicas, políticas entre outras. A percepção do outro, de si mesmo e do ambiente estão transligados, por isso, a língua é e necessita ser dialógica, enunciativa, integradora e inclusiva. O enunciado é produzido conforme o tempo e o lugar e é o sujeito quem realiza; e isso demanda uma situação histórica, cultural e atemporal (ALVES, 2016; LOPES; PEREIRA, 2019).

As políticas linguísticas e a glotopolítica regulamentam e podem intervir na decisão de escolha da língua, porque língua e sociedade estão intimamente ligadas. Essas políticas podem propor o planejamento e o ato político com a atuação e a pragmática linguística, ajustando ou mudando as Legislações, os Decretos, as Leis e propostas curriculares para a Formação dos Professores de Letras: Língua Portuguesa ou de outras línguas; podem agregar conhecimento e formação para a própria atuação docente.

O ensino na Educação Básica necessita ser mais assistido, ser plural, já que todos fazem parte do processo de ensino-aprendizagem-ensino. Além disso, os docentes devem refletir sobre suas próprias atuações e competências, em especial, quando se refere à língua e sua autonomia plural, de modo que possam se sentir participantes, em conjunto com o discente, todos integrados no processo de formação cidadã, acessível, plural e inclusiva.

Assim, poderá ser diferente do modo excludente como essa educação está proposta atualmente (PESSOA, 2015; LAGARES, 2018; SIGNORINI, 2006).

Quanto ao aluno, como coparticipante da sua própria formação, cabe a ele dedicar-se e querer aprender e se inserir neste processo de aprendizagem; como via de mão dupla, ensina e aprende e ensina. Já ao professor, cabe refletir sobre sua práxis, para uma análise e verificação se o processo está adequado e contextualizado aos aprendizes. É ainda necessário que haja pesquisa e reflexão entre os envolvidos nesse processo, seja professor, aluno ou comunitário, afinal, todos têm direito ao conhecimento e às práticas sociais (BRASIL, 1998, 2000; BORTONI-RICARDO, 2008).

Com relação à escola, as instituições não podem ignorar as políticas linguísticas, devido à própria necessidade para o funcionamento da relação seja dos falantes e/ou institucionais. Além das várias línguas na mesma língua, há várias outras línguas atuantes nesse contexto, pois, conforme Orlandi (2007), o Brasil é um país multilíngue, porque nele se praticam várias línguas, além do português, onde também há diversas línguas indígenas, de imigrações e as fronteiriças, como a mescla do espanhol com o português e, em outros casos, com o inglês.

Pelo exposto, nesse contexto rico cultural-sócio-histórico-linguístico, optamos por pesquisar o município de Tabatinga-AM. Fizemos uma intensa pesquisa de material para embasar o trabalho e compartilhar nomes de pesquisadores, porque são importantes para a história, a cultura e a vida, de modo que o povo possa conhecer sobre si mesmo. Mas, devido ao tempo de realização do mestrado, não foi possível pesquisar sobre as escolas. Assim, por ser esta a escola mais próxima do limite fronteiriço e por estar inserida num bairro com a maior miscigenação, conforme documentos de matrículas dos alunos, optou-se como *corpus* da pesquisa a Escola Estadual Conceição Xavier de Alencar (GM3) – essa alcinha é por ter sido construída no terceiro mandato do Governador Gilberto Mestrinho (BRASIL, 2008; SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO DO AMAZONAS, 2014, 2018).

Conforme já mencionado, a pesquisa realizada tem como enfoque as políticas linguísticas do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Verificamos que os documentos oficiais (nacionais e estaduais) defendem a abordagem num contexto plural, mas na própria Língua Portuguesa, como LM/L1. Segundo o Censo Escolar de 2018, essa escola teve, nesse ano, 809 alunos efetivamente matriculados no Ensino Médio (MELHOR ESCOLA, 2018b). Quanto às avaliações: no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2018, alcançou 468,83 em Linguagens e Códigos (MELHOR ESCOLA, 2018a); no Sistema

de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) de 2015, as notas de LP foram 493,3 no 1º ano do EM e 473,5 no 3º ano do EM (Anexos F e G respectivamente).

Esses coeficientes demonstram o quanto é necessário pesquisar e propor alterações e melhorias (além do que traz esta pesquisa) para um ensino de Língua Portuguesa plural, ainda na Educação Básica, apesar de já haver algumas escolas no país que levam essa pluralidade em consideração. Por exemplo, há algumas escolas bilíngues e trilíngues em Palmas-TO. Nessa capital, a educação ganhou o formato trilíngue com as línguas portuguesa, espanhola e inglesa. Outro exemplo é São Gabriel da Cachoeira-AM, que garantiu o direito da educação bilíngue, tendo como oficial a Língua Portuguesa (materna) e três línguas indígenas como co-oficiais (pela Lei nº 145/2002): Baniwa, Tucano e Nheengatu. Vale ressaltar que há outras línguas nesse município em trâmite para a co-oficialização, conforme Lagares (2018).

Ainda no Amazonas, em sua capital, Manaus, funciona desde 2016, a Educação Bilingue é ofertada Educação Bilíngue conforme descrito a seguir: as línguas Portuguesa e Japonesa, em período integral, na Escola Estadual Djalma Batista, em parceria com a SEDUC-AM e com a UFAM; as línguas portuguesa e inglesa no Centro Educacional de Tempo Integral (CETI) Gilberto Mestrinho; as línguas portuguesa e francesa no CETI José Carlos Mestrinho; as línguas Portuguesa e Espanhola, no CETI Áurea Pinheiro Braga, este localizado no Bairro Compensa, Zona Oeste de Manaus, uma parceria entre SEDUC-AM, UFAM e Consulado da Colômbia em Manaus-AM. Esses três CETIs são os mais recentes (AMAZÔNIA.ORG, 2018; AMAZONAS, 2016; MAIS..., 2018; MANAUS, 2017).

Essas iniciativas demonstram a real necessidade de ampliar e aplicar o conhecimento e multiplicar saberes, afinal, como afirmam Lagares (2018) e Teixeira (2014), a escola é um lugar de transformação social, e o professor é um dos agentes glotopolíticos; além disso, o indivíduo precisa se perceber e compreender o 'glocal', ou seja, do local ao global. Os saberes estão disponíveis para serem compartilhados e isso possibilita a integração dos povos, das culturas, o respeito ao outro e a valorização de ambos.

Figura 7 – CETI Gilberto Mestrinho: Português-Inglês



Fonte: Disponível em: <https://tinyurl.com/y53yledc>. Acesso em: 5 out. 2018.

Figura 8 – CETI Áurea Pinheiro Braga: Português-Espanhol



Fonte: Disponível em: <https://tinyurl.com/yycc5svc>. Acesso em: 5 out. 2018.

O plurilinguismo é uma realidade. E a globalização favorece isso, especificamente, com refugiados de diversas nações. No Brasil, por exemplo, havia mais de 9,5 mil refugiados de 82 nacionalidades até 2016; hoje, ultrapassam os milhares, de acordo com Lopes (2017) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2009). Por isso, o

ensino de língua, especialmente o de Língua Portuguesa, antes de tudo, deve: ser contextualizado com uso-reflexão-uso (BRASIL, 1998; 2000); possibilitar aos aprendentes uma participação eficaz, interativa e integradora, para que usufruam dos seus direitos e sejam sujeitos da sua própria história.

De acordo com Alves (2016), as relações sociais vão muito além da escola, da família e do trabalho; estendem-se às relações com outros indivíduos, inclusive com os países vizinhos. E a linguagem é um lugar de interação humana, o lugar de constituição das relações sociais entre os sujeitos; é com o outro que se socializa, aprende e ensina, compartilha e transforma a linguagem, o conhecimento.

Mesmo com todas as pesquisas, congressos, enfim, grupos de pesquisas e propostas metodológicas, ainda assim é necessária a implementação de forma eficaz do ensino-aprendizagem de língua(s) e outras ciências, uma vez, que documentos oficiais já o garantem. Não afirmamos aqui que o ensino não seja contextualizado histórico, cultural e socialmente. Todavia, é preciso a formação do indivíduo se dê em sua plenitude, para garantir seus direitos como cidadão, direitos esses efetivamente embasados nas leis. Alves (2016) afirma que isso se justifica para desempenhar a linguagem em relação à cultura, a ideologia e as diferentes culturas.

Além disso, as políticas linguísticas estão presentes e têm contribuído para o bilinguismo/plurilinguismo. Segundo Calvet (2007), elas precisam ser implementadas e realmente efetivadas no Brasil, principalmente, após o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). Esse programa necessita ser estendido e realmente realizado em todas as fronteiras do país; ou melhor, a todas as escolas. Afinal, hoje, independentemente de fronteiras nacionais ou internacionais, as línguas estão mescladas; há espanhol ou inglês nas diversas capitais do Brasil. Portanto, não estão limitadas à Espanha ou aos Estados Unidos.

Ainda, sabemos que há maior preocupação em integrar o indivíduo no processo de inclusão plural, visto que vários municípios também comportam línguas indígenas, quilombolas e imigrante. Somando-se a isso o fato de a língua japonesa não ser exclusiva de seus descendentes em São Paulo-SP, mas estar presente também em outras cidades brasileiras, a exemplo de Manaus-AM, inclusive, pelo Polo Industrial de Manaus (PIM) e pela já mencionado Escola Estadual Djalma Batista, com a oferta de educação bilíngue: Português-Japonês. Isso não é suficiente, todavia. É necessário também considerar as funções da língua. Em cada contexto, há uma situação. E o falante pode se sentir mais à vontade com essa ou aquela língua. Por isso, precisa conhecer e respeitar as variedades linguísticas e culturais seja em que língua ou país for.

Outra questão que merece atenção são as duas funções que uma língua tem, a saber, interna e externa. No caso da interação e da socialização, dá-se enfoque à função externa; o falante precisa sentir-se seguro e competente para saber usá-la adequadamente nas relações sociais, em quaisquer contextos. Como citam as autoras Rojo e Barbosa (2015), a vinculação da língua às práticas sociais, às interações verbais, aos gêneros e às esferas de atividades ao mesmo tempo que engendra é também engendrada e admitida nas práticas sociais; por isso, a língua deve ser vista como viva, dinâmica, social, contextualizada, inclusiva e plural.

Esses conceitos de multilinguismo e plurilinguismo se reforçam e se mesclam, pois, no cotidiano, não se distinguem, são interligados e integrados ao contexto, nas práticas sociais. Com a globalização/mundialização não se pode esquecer a busca por conhecimento, as pesquisas, os congressos, enfim, a integração dos povos que cada dia é defendida, independentemente de nação. Por isso, urge a necessidade de efetivar cada vez mais as políticas público-linguísticas. No que diz respeito ao Brasil, é um país multilíngue como acontece com os outros países, tem também sua língua oficial, ao lado das muitas línguas indígenas, falares regionais, línguas de migração, a exemplo do que se vê em outros países. Como essa questão se reflete é que difere politicamente o Brasil dos demais (BRASIL, 2016; ORLANDI, 2007).

Para isso, o conhecimento e a contextualização no ensino de língua devem fazer sentido para o docente e para o discente, ter o comprometimento dos participantes do processo; ou seja, todos devem contribuir para a construção do processo de aprendizagem, para a independência do conhecimento, especificamente linguístico, para formação tanto pessoal quanto intelectual. Todo indivíduo e qualquer posicionamento linguístico é uma abordagem glotopolítica. A decisão de uso desta ou daquela variedade ou língua é uma decisão ou intervenção linguística, defendida por Arnoux (2000), Calvet (2007) e Lagares (2018). Signorini (2006) reforça isso ao dizer que há a legitimidade do falante enquanto falante, enquanto coparticipante na construção de um mundo comum através dos usos da língua na comunicação social e interacional, seu posicionamento e sua atuação, sua contextualização seja pessoal, social, linguística, cultural, inclusiva ou plural.

Assim, também, defendem os PCN (BRASIL, 1998; 2000), segundo os quais a construção de sentidos deve ocorrer para uma aprendizagem e competência linguística, ou seja, a formação plena do aluno para atuar individual e socialmente, para que ele se torne plenamente cidadão. As orientações devem levar o aluno a ser sujeito autônomo da linguagem, para construir o próprio discurso, ou melhor, desenvolver sua competência linguística e discursiva de forma competente e independente, pois defende o princípio de que

é no meio social, em constantes processos interativos que se constroem os sentidos, e o aluno é participante integralizado (STURZA, 2006; PESSOA, 2015).

E é papel primordial da escola formar o cidadão para o pleno exercício da cidadania, da melhor maneira, para ser crítico-reflexivo, com competência linguístico-comunicativa, poder ser atuante e autor das suas próprias ações e decisões, sujeito independente nos diversos papéis sociais de forma integral, conforme assegurado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). É importante enfatizar que os PCN da área da Linguagem, Códigos e Tecnologias já embasam a competência linguística em Português. Eles estão voltados para o triplo papel: econômico, científico e cultural. Não se pode negligenciar nenhum deles para o exercício efetivo de cidadania, afinal, a escola vem complementar a educação familiar e ampliar o conhecimento em todos os aspectos, inserir o indivíduo no mundo linguístico, social, cultural, histórico e ético (BRASIL, 1998; 2013a).

Na esteira disso, Oliveira (2016) afirma que a língua é geradora de significação, integradora e socializadora da organização do mundo e da própria interioridade do aluno. Diz ainda que essa integração favorece a formação do indivíduo. Quem complementa isso é Marcelino (2009), ao sustentar que, quando se tem outras línguas e/ou culturas e experiências, maior e melhor se torna a amplitude intelectual do aprendente, porque isso permite perceber outros horizontes além de onde está; possibilita também romper barreiras e conhecer primeiramente a si mesmo, posteriormente, ao que puder. Também é dito por Marcelino (2009) que a escola bilíngue deve ser a nova concepção de escola, a partir de um mundo mais globalizado, o lugar de intercâmbio de conhecimento e rompimento de fronteiras, onde ocorre e se amplia o compartilhamento de novas culturas, línguas, mundos e horizontes, em que, quanto maior o conhecimento, melhor se torna a inclusão cidadã e o contexto social.

Trazendo a atenção para o contexto plurilinguístico, Santos (2012) enfatiza que para atuar nesse tipo de ensino numa mesma escola e, em vários casos, na mesma sala de aula, é necessário que o professor tenha formação para atuar nesta diversidade linguística; ele precisa de metodologias que objetivem o uso e o funcionamento da língua com competência e habilidade linguísticas para um contexto plural. Segundo essa autora, o ensino de Português não pode ser generalizado como L1 para todo brasileiro, pois muitos têm a Língua Portuguesa, como L2, sendo os indígenas e os imigrantes exemplos dessa realidade. Também é preciso considerar que temos (em Tabatinga-AM) várias salas de aula do PARFOR, com mais de nove etnias indígenas distintas, além das salas de aula da Educação Básica – conforme acervo da secretaria da escola pesquisada, no qual encontramos que essa instituição

apresenta além de várias etnias indígenas, várias nacionalidades: brasileira, peruana, colombiana e outras minoritárias.

Portanto, reafirmamos que é importante o professor ser um pesquisador crítico-reflexivo, para lidar com esse multilinguismo/plurilinguismo. Isso deve contribuir para o seu efetivo exercício, para ele perceber que a atuação não pode ser estática, pois o mundo e o homem mudam. Por isso, as concepções, as ideologias, as palavras e seus significados e as teorias também devem acompanhar e (cor)responder aos anseios e questionamentos, sejam do próprio professor e/ou dos demais envolvidos. Afinal, como defende Almeida Filho (2009), somente uma compreensão profunda desse nível, acompanhada da reflexão sobre a prática, poderia levar o professor envolvido num processo de formação continuada a tomar consciência da abordagem que orienta seu trabalho com ética e compromisso, para atuar de maneira plural.

3.1 DENTRE OS 'ENCONTRADOS' DOCUMENTAIS

No contexto local, conforme acompanhamento de estagiários na Educação Básica e, pesquisa em documentos na Secretaria de Educação tanto da esfera estadual quanto municipal o que serve de parâmetro até o momento, são os PCN, as DCN, as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM) e o Plano Nacional de Educação (PNE), uma vez, que a BNCC ainda está em processo de efetivação – apesar de a BNCC-EF ter sido aprovada em 2017, e a do Ensino Médio, em 2018, sua implementação no contexto pesquisado ainda está em adequação e com vigência prevista para 2020. Também, segundo essas secretarias, o PPP está continuamente em processo de construção.

3.1.1 Constituição Federal Brasileira (CFB)

A CFB visa o pleno desenvolvimento e o pluralismo de ideias, a extinção do analfabetismo, o respeito à dignidade e à diversidade. É a lei maior do país e a garantia de todos os direitos. No que tange à Educação, defende o pleno desenvolvimento da pessoa. Em seu Artigo 205, defende a educação como direito de todos e dever do Estado e da família e, enfatiza que deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, sua formação como cidadão (BRASIL, 2016).

3.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96 (LDBEN)

A LDBEN garante os direitos da Educação Básica, para a formação humana e cidadã. Nesta dissertação, serve de embasamento com enfoque no Ensino Médio. Antes de tratar da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) atual, há necessidade de alguns esclarecimentos de como a língua e a sociedade estão intrínsecas nas políticas públicas linguísticas ou nos atos políticos.

Paiva (2003) diz que, desde as antigas civilizações, as línguas são mediadoras, ou com finalidades ou com ações políticas. A começar do “Descobrimento do Brasil”, houve imposição de língua conforme os interesses políticos. No Brasil, em 1837, com o Colégio D. Pedro II, foi oficializado o ensino de Língua Estrangeira e, desde então, mudam-se as línguas estrangeiras de acordo com demandas políticas (MENEZES, 2001; PAIVA, 2003).

Na Década de 30, ainda que o Latim e o Grego fossem obrigatórios, caíram as Línguas Clássicas. Já na Década de 40, com a Reforma de Capanema, entraram as Línguas Modernas, incluindo Francês, Inglês, Italiano e Espanhol, para atender o 1º Grau (hoje EF) – o ensino de LE no 2º Grau (atualmente, EM) era opcional. Então, na década de 60, retirou-se o Francês e intensificou-se o Inglês, também por questões e interesses políticos e econômicos.

A LDB n° 5.692/1971 (BRASIL, 1971), em seu Art. 1º, § 2º determinava que o Ensino devia ser ministrado obrigatoriamente em Língua Nacional. E deixava a cargo dos Conselhos de Educação Estaduais a inclusão de Língua Estrangeira. E em seu Art. 7º, § 2º, definia que a escola podia organizar classes de ensino de LE. Posteriormente, entrou em vigor a Resolução n° 58/76 (BRASIL, 1976), que resgatava a obrigatoriedade de LE e Línguas Modernas Estrangeiras no, então, 2º Grau (MENEZES, 2001).

A LDBEN n° 9.394/1996 abriu o leque para uma LE obrigatória e outra optativa. Para garantir o Espanhol como LE, em 2005, a Lei n° 11.161/2005 (BRASIL, 2005), em seu Art. 5º, tornou obrigatório o Espanhol, conforme as especificidades e peculiaridades de cada região. Todavia, em 2018, a BNCC-EM (BRASIL, 2018c), retornou com a obrigatoriedade do Inglês, retirando o Espanhol. Isso nos remete ao que diz Paiva (2003, *on-line*):

Em 19 de outubro de 1962, foi aprovado pelo então Conselho Federal de Educação o parecer n° 283 de Valnir Chagas, propondo o currículo mínimo para os Cursos de Letras. O documento abria seu texto com a seguinte observação: *A presente estrutura de nossos cursos superiores de Letras dá a impressão de algo que se planejou para não ser executado.* A referência se justificava em função da divisão do curso de Letras em conjuntos de línguas nos quais o grupo das Línguas Neolatinas era um exemplo extremo, pois previa a aprendizagem de cinco línguas com suas respectivas literaturas.

Ainda no que concerne à LDBEN nº 9394/96, em seu Art. 1º, diz que a Educação abrange todos os processos formativos (garante a formação integral) que se desenvolvem desde a vida familiar, na convivência humana, no trabalho e em contextos sociais e culturais. Ainda reforça e enfatiza a preparação integral e integradora do indivíduo em todos os aspectos, dentre os quais: pessoal, social e profissional. Já no Art. 36, reforça o significado da ciência, das letras e das artes, bem como o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; em que a Língua Portuguesa deve ser instrumento de comunicação, conhecimento e exercício da cidadania, ou seja, reforça a formação cidadã e insere o indivíduo de forma completa (BRASIL, 1996).

No entanto, a LDB atual ainda apresenta a Língua Portuguesa como LM, quando poderia considerar também o PFOL como formação completa e cidadã. Um dos desafios na formação na Educação Básica é tornar efetivo o currículo escolar com toda sua abrangência da questão da diversidade, respeitar e valorar toda essa riqueza sócio-histórico-cultural-linguístico, quer seja local, regional, nacional e/ou ‘glocal’, com seus circunvizinhos (LAGARES, 2018). Isso já deveria estar implementado e fortalecido como incentivo ao conhecimento e ao intercâmbio de novos horizontes, novas culturas e línguas, em que todos multiplicam sua autonomia, a criatividade com políticas públicas, educacionais e sociais.

3.1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio⁺ (PCNEM⁺)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio defendem e embasam os conteúdos com multidisciplinaridade e transversalidade, ou seja, a linguagem e suas práticas sociais estão em todas as ciências e em todos os contextos sociais. Isso significa que não se pode isolar ou engessar a língua, pois não existe enunciado neutro; ele vai estar sempre correlacionado a alguém, a um contexto e com intencionalidade. Essa interligação e interatividade que dão sentido metalinguístico essencial à linguagem humana. Infelizmente, também nesse documento a Língua Portuguesa é ensinada como LM, ignorando os outros falantes, deixando de fora o PFOL (BRASIL, 2002b; ALVES, 2016).

A escola precisa interagir e integrar-se com a sociedade e valorar as práticas sociais e implementar uma proposta curricular plural e inclusiva, uma vez que o objetivo é a formação plena do indivíduo, resguardando todos os seus direitos e deveres como cidadão. Isso já está na legislação, mas precisa estar efetivamente da práxis. O contexto sócio-histórico-cultural deveria ser considerado para a eficácia do conhecimento, como participante e coparticipante do processo de formação e (re)construção do conhecimento, pois o homem deve ser visto

como um texto que constrói outros textos e se reconstrói; não existe texto isolado, deve estar contextualizado, inclusive de forma histórica, social e cultural (BRASIL, 2002b; ALVES: 2016).

Portanto, tanto o aluno quanto o professor, em conjunto, devem se tornar competentes linguísticos, interativos e comunicativos, para serem autores de suas tomadas de decisões, ou seja, para saber utilizar quaisquer recursos, dentre os quais os linguísticos, culturais e sociais, conforme a necessidade. Para isso, é de fundamental importância que o indivíduo, especialmente, no Ensino Médio, tenha conhecimento e discernimento para atuar nas práticas sociais e adequar as diversas modalidades da língua, e das línguas com as quais convive, para melhor se inserir na sociedade e questionar seus direitos. Muitas vezes, não consegue algo, porque não sabe a quem procurar e como proceder documentalmente, para obter benefícios já garantidos, dos quais, infelizmente, muitos ainda não saíram das leis. Portanto, os PCNEM⁺ já garantem as especificidades das várias modalidades da Língua, mas como LM; precisa da inclusão e efetivação do PFOL em sua praticidade, e as pesquisas a respeito desse tema devem propor sua efetivação (BRASIL, 2002b).

Afinal, quanto mais pesquisas, descobertas científicas forem feitas, melhor o indivíduo se posiciona e consegue se defender. Por isso, a formação necessita ser contínua, crítica, reflexiva e, principalmente, compartilhada, pois, o outro tem um novo olhar e acrescenta ao que já se tem. A partir disso, é preciso ainda multiplicar e socializar as informações para que se tornem acessíveis e melhores. Porque, para a Competência Interativa, é necessário ter consciência de que quaisquer línguas devem ser respeitadas, inclusive suas variedades linguísticas, incluindo a Língua Portuguesa, mais completa, plural e contextualizada (BRASIL, 2002b).

3.1.4 Plano Nacional da Educação (PNE)

O PNE é outro documento que também acompanha as transformações globais/locais (glocais), valoriza a ciência e a tecnologia em prol do avanço para melhoria da vida pessoal e/ou social. Afinal, se tudo está interligado, a educação não é diferente; quanto mais avançar, melhor condição de vida gera para a população, pois as transformações (científicas ou tecnológicas) avançam de maneira acelerada e em escala mundial, perpassando, de alguma maneira, pela valorização cultural, pela participação política da comunidade e recaindo na reorganização de vida local e global. Tudo isso implica nas políticas público-linguísticas (BRASIL, 2014). Por isso, a necessidade de fomentar o PFOL, desde a Educação Básica, é

imprescindível incluir e dar assistência a essa demanda plural (LAGARES, 2018; TEIXEIRA, 2014).

3.1.5 Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM)

Há também as orientações que trazem reflexões para o homem como sujeito do seu próprio desenvolvimento e significado, que consideram que ele deva ser inserido no ambiente e nas práticas sociais, pois é por meio da linguagem que o homem se constitui e se transforma, reflete, realiza e transforma a si mesmo e ao outro e dá novos significados ao contexto (BRASIL, 2006).

Para isso ser eficaz, o ensino-aprendizagem deve ser trabalhado conforme a realidade, promover as práticas sociais e seus múltiplos letramentos numa formação contextualizada e inclusiva para o resgate, o empoderamento e a inclusão social. Assim, a escola deve ser provedora da formação plural, inclusiva e plena do indivíduo, precisa proporcionar as competências e habilidades para valorar o contexto social e histórico (BRASIL, 2006).

Como nos documentos anteriormente apresentados, nas OCNEM, o ensino de Língua Portuguesa é igualmente abordado como LM, não considerando o PFOL.

3.1.6 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)

As Diretrizes que consolidam o que já preconizam a CFB, a LDBEN e os PCNEM⁺ reforçam e reconfirmam as garantias sobre a Educação Básica, uma vez, que toda pessoa precisa estar inserida de forma integral e interacional com o outro e com o meio. Diz que precisa revalidar os direitos já garantidos e que toda a sociedade realmente esteja comprometida e envolvida para que possa atuar e cobrar o que lhe é essencial, ou seja, a educação e a formação ampla e cidadã para o pleno exercício de direito. A Educação, conforme a legislação, propõe uma formação plena ao aluno, incluindo o seu contexto linguístico, social, histórico, cultural, profissional, ético, enfim, integral e com equidade, ainda que de forma local, regional e nacional, seu pertencimento ocorra naturalmente, conforme sua cultura e seus valores, que, compartilhados, são transformados e (re)construídos (BRASIL, 2013a).

A exemplo do que se viu nos demais documentos oficiais até o momento, também nas DCN o Currículo é importante, pois é a espinha dorsal da formação e da inclusão do participante no processo de formação sistematizada, pois busca inserir e integrar o indivíduo

ao meio e em todos os aspectos para que possa desempenhar plenamente sua formação, de forma pluri/multi/inter/transdisciplinar. Afinal, deve ter competências e habilidades para exercer a plena cidadania.

Portanto, entre as diversas ações que o Currículo do Ensino Médio promove, há várias, como a formação integral, plural, inclusiva e plurilíngue, para o pleno exercício de cidadania, em respeito ao contexto local, regional ou nacional e transnacional, sempre reforçando considerando a realidade em que o indivíduo está inserido, como no contexto pesquisado da Tríplice Fronteira. Ocorre, todavia, que nas DCN, igualmente, considera-se o Ensino de Língua Portuguesa, mas ignora-se o PFOL (BRASIL, 2013a).

3.1.7 Proposta Curricular do Ensino Médio do Amazonas (PCEM-SEDUC-AM)

A PCEM e suas competências e habilidades buscam a integração dos saberes em sua complexidade na formação do indivíduo. Além disso, está de acordo com seu contexto interligado ao mundo, porque o homem é, por essência, linguístico-sócio-histórico-cultural. Assim como os marcos legais nacionais, o Estado também enfatiza e reitera a formação plural, integral e inclusiva. A Proposta Curricular do Estado defende que a linguagem é produto e produção cultural, pois o homem deve se manifestar de forma criativa e pluridimensionada, porque, como ser único e singular, faz parte do seu contexto social e cultural (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO DO AMAZONAS, 2012).

E a língua, especificamente, a Língua Portuguesa, deve promover, qualificar e integrar as pessoas, para que possam compartilhar seus anseios, suas culturas, suas histórias, seus desejos e suas realizações, porque é esse o papel da escola, ou seja, complementar a formação, transformar e redesenhar a vida, a sociedade, para que seja justa e cidadã. E é papel primordial do Estado promover a interação da língua funcional e contextualizada (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO DO AMAZONAS, 2012).

Para que haja essa interação e a transformação social, é necessário fazê-las de forma individual, pois são os indivíduos que fazem parte da sociedade, eles que se envolvem e têm ideias e ideais para adquirirem, em prol de si mesmos e dos outros; de uma sociedade que atinge o conhecimento, que busca primazia por seus direitos e cumpre seus deveres de forma justa, o que torna cada vez mais livre e independente. Como afirma Freire (2011), são as pessoas que transformam o mundo. E o indivíduo, como transformador e produtor de texto,

seja leigo ou acadêmico, expõe e defende suas ideias, registra e questiona, é o que faz o registro da vida, da história, da sociedade, da cultura, do conhecimento e da ciência, seja de forma individual ou social (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO DO AMAZONAS, 2012).

E é esse conhecimento que transforma, seja o texto, o contexto, o intertexto ou o hipertexto. Ainda que um ‘sim’ seja apenas uma palavra, ela traz o tripé linguístico, pedagógico e social. Todavia, tem muito a partir disso. Não se age aleatoriamente, há sempre o porquê da escolha de tal termo e não de outro; tudo está em contexto e interligado.

Portanto, a Língua Portuguesa, bem como as outras ciências têm como função primordial o desenvolvimento e a qualidade de vida para o pleno exercício da cidadania. Afinal, o conhecimento transforma e liberta, precisa estar em constante transdisciplinaridade. É imprescindível investir na pesquisa, na educação, para que haja transformação local, regional, nacional e global. Mais uma vez, no PCEM-SEDUC-AM o ensino de Língua Portuguesa também aparece como LM, inexistindo o PFOL (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO DO AMAZONAS, 2012).

3.1.8 Proposta Curricular da SEMED – Tabatinga-AM (PC-SEMED)

Conforme já citado anteriormente nesta dissertação, segundo a SEMED, devido à aprovação da BNCC-EF, em 2017, optou-se por reformular a Proposta Curricular do Município. Com isso, está em vigência a Proposta Curricular do Estado do Amazonas, de 2012. E a previsão da vigência da BNCC-EF está para 2020. Os referidos documentos, como já indicado, tratam apenas da Língua Portuguesa como LM, sem considerarem o PFOL (SEMED-Tabatinga, 2018).

3.1.9 Documentos da Escola Conceição Xavier de Alencar (GM3)

PPP – EECXA-GM3 (2014) – Projeto Político-Pedagógico

PIPE – Plano de Intervenção Pedagógica da Escola

RE – Regimento Escolar

PC – Plano de Curso de Língua Portuguesa do Ensino Médio

O PPP da Escola Estadual Conceição Xavier de Alencar, vulgo GM3, bem como o Regimento Escolar (ESCOLA ESTADUAL CONCEIÇÃO XAVIER DE ALENCAR, 2014)

atendem às Normas Legais Nacionais e do Estado, inclusive a Proposta Curricular do Estado do Amazonas de 2014 (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO DO AMAZONAS, 2012), que está em vigor; e reforça o pleno desenvolvimento do aluno. A escola também adotou o lema “Educar para atuar”. Afirma defender que por ser a língua um organismo vivo, dinâmico, deve-se respeitar as pluralidades de quaisquer aspectos e contextos. Todavia, no que se refere à Língua Portuguesa, é considerada como LM/L1, não havendo nada nesses documentos que se refiram ao tema PFOL. Apesar de o PPP afirmar que tem como finalidade preparar o estudante para a vida, para que possa atuar de forma independente, livre e ética, em completo exercício de cidadania, e que também contribua para melhor desenvolvimento individual, social, local e global, para que ele seja autor da sua própria história, mesmo assim, não considera a pluralidade linguística (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO DO AMAZONAS, 2014, p. 32).

Ainda que a escola atue em conformidade com os documentos nacionais e estaduais – que consideram o ensino de LP como LM e não levam em conta o PFOL –, e seu corpo docente, comunidade atuem de acordo com o Plano de Intervenção Pedagógica da Escola (PIPE), fornecido pela SEDUC-AM, a escola proporciona o respeito à Pluridiversidade, à Multiculturalidade e ao Multilinguismo, uma vez, que é sua realidade no contexto transfronteiriço. O PIPE da escola (Anexo BC) é contextualizado com as variedades linguísticas locais, mas toma o ensino de Português como Língua Materna, novamente desconsidera o PFOL.

Reconfirmado pelo Regimento da Escola que a Educação é formadora, em conjunto com a família, do pleno desenvolvimento do indivíduo: sócio-histórico-cultural, uma vez, ele que interage e transforma a si mesmo e ao outro e, que interfere no contexto e, interliga-se com outros, a referida escola atua de maneira integral com sua Comunidade, mas linguisticamente padronizada LP-LM (ESCOLA ESTADUAL CONCEIÇÃO XAVIER DE ALENCAR, 2014).

Já o Plano de Curso da Disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Médio (2º Ano), da escola pesquisada (Anexo D), bem como, os documentos oficiais, enfatizam a contextualização, a interação e a significação da linguagem e suas variantes para a completa compreensão do aluno. O PC visa muito além da palavra, preocupa-se com a formação do ser social, plural e inclusiva. Segundo a referida escola, o objetivo é dar significado e compreensão às variedades linguísticas. Também esse documento se refere à Língua Portuguesa somente como LM/L1, ignorando o PFOL.

Ou seja, todos os documentos da escola reforçam o que os demais afirmam: o ensino de Língua Portuguesa como Língua Materna, deixando de lado o PFOL, apesar da realidade fronteiriça. Repete-se a Educação e Formação voltadas para o século passado. São necessárias Pesquisas e mudanças nas Legislações para que estas possam amparar e atuar de forma inclusiva e plural efetivamente.

3.1.10 Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio (BNCC-EM)

A Legislação mais atual é a BNCC. No contexto desta pesquisa, destacamos a do Ensino Médio, a qual tem como marcos legais a Constituição Federal Brasileira e, claro, a LDBEN, a partir das quais reafirma: “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (BRASIL, 2018c). Desde 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) ampliou e organizou o conceito de contextualização com as novas DCN, em que defende o respeito às diferenças e pluralidades, desde que na própria Língua Portuguesa, sem considerar o PFOL (BRASIL, 2018c).

A BNCC reafirma e cobra o que já está insistentemente no convívio diário, seja individual ou social, local ou global. Hoje, mais do que nunca, o alicerce é o compartilhamento. As parcerias para a própria sobrevivência de Educação Integral e Inclusiva seria um intercâmbio e compartilhamento de conhecimento em que todos ganhariam. Com essa ‘teia global’, inserem-se todos e, cada vez mais, engrandece as novas práticas sociais. Porque, para a BNCC-EM, o indivíduo deve ser resiliente, produtivo e responsável por si mesmo e por sua formação; hoje, é o cenário mundial, ou seja, a comunicação e a criatividade estão intrínsecas (BRASIL, 2018c).

Nota-se a importância de se inteirar e se integrar nesse novo cenário mundial e local, que, como a linguagem e suas diversas práticas, assim, também, ocorre nos contextos, local ou global. As redes estão interligadas, e a sociedade, cada vez mais, se redescobre híbrida nos diversos papéis. Por isso, a escola, a educação, a sociedade não podem se isentar do processo social, educacional, linguístico, cultural, econômico, ético e plural (BRASIL, 2018c).

Apesar de a BNCC-EM ter sido aprovada no dia 14 de dezembro de 2018, sua previsão efetiva de implementação está para o ano de 2020. E, mesmo que haja novas políticas público-linguísticas e suas efetivações, é necessária e urgente a qualificação dos docentes; por consequência, isso gera maior qualidade de ensino e formação do aluno para atuar como cidadão crítico-reflexivo e melhorias individuais e sociais. As políticas linguísticas nacionais, desde 1932 até a presente data, têm tentado ampliar os processos de

linguagem e a busca a qualidade de ensino. Mas cabe a todos formar e garantir a eficácia do ensino, especificamente de Língua Portuguesa e propor que a análise da própria língua seja contextualizada, inclusiva e plural, mas no empoderamento, ou seja, no uso, pragmática da própria língua, como LM.

Como vimos, os documentos norteadores desta pesquisa, desde a Constituição Federal Brasileira, defendem o Plurilinguismo: a LDBEN reforça a formação integral e integrada do indivíduo na diversidade; os PCNEM⁺ enfatizam um estudo metalinguístico e o respeito às variedades linguísticas; o PNE, as OCNEM e as DCN defendem a formação globalizada; e, agora, a BNCC-EM retoma esses pressupostos e reconhece a necessidade de uma formação integral, plural e inclusiva para o indivíduo num mundo globalizado.

A escola também reafirma, em seus documentos, a defesa e a utilização das variedades linguísticas em busca do conhecimento integral. Isso precisa realmente ocorrer de forma efetiva para a aprendizagem contextualizada e significativa. Para tanto, é necessário investir na qualificação e formação continuada dos docentes, para que eles façam toda diferença e possam formar cidadãos críticos e reflexivos.

Essas políticas público-linguísticas necessitam efetivamente atuar nas escolas de fronteira, especificamente, no município de Tabatinga, pois os amparos legais defendem tal realidade e exigem mais comprometimento do tripé escola, aluno e família. Isso contribui com melhorias locais, regionais, nacionais e globais, uma vez que o contexto é transnacional e plural, e todos são beneficiados de forma globalizada, o que é imprescindível atualmente.

Portanto, para que ocorra essa transformação integradora, as esferas também precisam se unir para poder contribuir em diversos aspectos, porque não basta apenas investir em qualificação, que é bastante significativa. São necessários também estrutura, ampliação e construção física e parceiros; com essas parcerias e apoios mútuos, deve haver mais incentivo, logística e realidade na qualificação e formação de todos.

Em síntese, todas as esferas preconizam e defendem a educação para a formação plena do indivíduo, como (meta)linguística, social, cultural, histórica, política, ética, econômica, humana, integrada, inclusiva e plural. Essa é a realidade; mas o desafio está na completa efetivação da legislação e no maior comprometimento de todos a tudo o que já está garantido em lei. É possível um país e/ou um mundo igualitário, formado com integridade, plural e inclusivo; isso já é LEI, mas, ainda ocorre a exclusão; o ensino precisa incluir, dar acesso a todos.

Como falar de ensino, educação, sem perpassar pela formação? Por isso, trazemos também na análise, a seguir, as Matrizes Curriculares das duas IES que atuam na Região do Alto Solimões: UFAM-INC e UEA-CSTB.

3.1.11 Matrizes Curriculares das Instituições de Educação Superior (IES)

No que tange às políticas linguísticas, é preciso considerar também as Matrizes Curriculares das duas instituições públicas que atuam na Região do Alto Solimões. Iniciamos com a da Esfera Federal e, em seguida, passamos à do Estado (Anexos E e F respectivamente).

A Universidade Federal do Amazonas – Instituto de Natureza e Cultura (UFAM-INC), localizada em Benjamin Constant, município vizinho de Tabatinga e fronteiro com a Ilha de Islândia-Peru, Capital do Distrito do Javari, pertencente à Região Amazônica Peruana de Loreto-Peru. Islândia é considerada a “Veneza do Trapézio Amazônico”, com uma pequena população de 2.300 habitantes. A construção da ilha é toda em pontes, por causa da enchente dos rios Solimões e Javari (“ISLÂNDIA PERUANA”, 2018). E Benjamin Constant-AM era composto por 33.411 habitantes, segundo o Censo do IBGE de 2010, com população estimada em 42.984 pessoas em 2019 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019a). É também considerado o “Berço dos Ticunas” (BASTOS, 2018), etnia indígena com maior predominância no Alto Solimões. É nesse município que se localiza a UFAM-INC.

Conforme a página oficial da referida Universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2019), os cursos de graduação oferecidos pelo Instituto de Natureza e Cultura de Benjamin Constant são de Bacharelado – Administração e Antropologia – e Licenciatura – Biologia e Química (dupla), Ciências Agrárias e do Ambiente, Pedagogia, Artes Visuais (PARFOR), e Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola (dupla). Esta licenciatura – sendo a última versão do ano de 2013/2, ainda em vigência – em sua Matriz Curricular (Anexo E), por ser uma dupla licenciatura, abrange as duas línguas no contexto da Região Tríplice Fronteira: Português e Espanhol.

Na referida Matriz, não consta a Língua Portuguesa como L2 ou como LE. E, apesar de o município ser considerado o “Berço dos Ticunas”, apenas oferece como optativa a disciplina “Seminário de Culturas Africanas e Indígenas”. Entendemos que o curso poderia direcionar outra disciplina específica para contemplar a Língua Indígena Ticuna. Isso seria uma forma de inclusão e pluralidade, conforme a BNCC-EM (BRASIL, 2018c), visto que os

cursos de licenciatura são de Formação de Professores da Educação Básica, e a própria IES lida com o Plurilinguismo e Multidiversidade étnica e linguística. Apesar da dupla habilitação, em sua matriz, o Ensino de Língua Portuguesa está como LM, e o PFOL não vem representado, o que reforça a Proposta Nacional, desconsiderando o contexto local e fronteiriço.

Mais restrita ainda é a da Universidade do Estado do Amazonas – Centro de Estudos Superiores (UEA-CSTB), localizada em Tabatinga, já explicitado no Cenário da Pesquisa. Dentre os cursos oferecidos, há o de Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa. De acordo com sua Matriz Curricular (Anexo F), o curso trata apenas do ensino de Língua como LM, Português como L1. Infelizmente, não disponibiliza em sua composição de disciplinas uma específica como PLE ou PFOL, ou ainda uma disciplina voltada para língua indígena. Ou seja, desconsidera o contexto de Tríplice Fronteira na região do Alto Solimões, apesar da Lei 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008), que inclui a obrigatoriedade (no Currículo Oficial da rede de ensino) de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” – que garante os direitos de igualdade, independentemente de etnia. Muitas vezes, essa temática consta apenas nos estágios, como Eixos Integradores. É preciso potencializar a área do PFOL internamente na Educação Básica e seguir até a Graduação. Para que isso aconteça, as políticas públicas linguísticas necessitam de subsídios e de pesquisas científicas que apontem e deem suporte para ajustes ou mudanças na formação e atuação docente.

No quadro a seguir, apresentamos uma síntese do que foi discutido neste capítulo:

Quadro 1 – Síntese das Análises

Componente	Pluralidade	Ensino de LP	Tema de PFOL
Brasil CFB	Sim	Não	Não
Brasil LDB	Sim	LM	Não
Brasil PCN	Sim	LM	Não
Brasil PCEM+	Sim	LM	Não
Brasil BNCC-EM	Sim	LM	Não

Amazonas PCEM-AM	Sim	LM	Não
Tabatinga PPP- EECXA	Sim	LM	Não
Tabatinga PIPE PC	Sim	LM	Não
Benjamim Constant UFAM	Sim	LM	Não
Tabatinga UEA	Sim	LM	Não
Resultado	Sim	LM	Não

Fonte: Autoria própria.

Em resumo, desde as políticas públicas dos documentos Federais, do Estado e da Escola, bem como as Matrizes Curriculares das IES que atuam na Região do Alto Solimões, sem exceção, o componente “Pluralidade” ocorre em todos. De forma ampla, o ensino de Língua Portuguesa também acontece, mas como Língua Materna, desconsiderando qualquer outra. Além disso, PFOL não aparece em nenhuma legislação. É claro que se entende que uma lei municipal ou estadual não pode contrapor a nacional. É possível, porém, sugerir alterações, ajustes, conforme a necessidade e a especificidades da região.

As figuras 9 e 10, abaixo, ilustram parte da realidade de Tabatinga-AM, no que tange à presença de outra língua – neste caso o Espanhol –, que não o Português:

Figura 9 – *Cebicheria Restaurant “Sabor & Recuerdos”* (fachada)



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 10 – *Cebicheria Restaurant “Sabor & Recuerdos” (banner)*



Fonte: Arquivo pessoal.

A seguir, finalizamos esta dissertação com as Considerações Finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resposta às questões norteadoras, apresentamos o que segue:

1. A diversidade característica do Alto Solimões é considerada nas políticas linguísticas relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa no Amazonas e, de forma específica, em Tabatinga? **Resposta:** O conceito de pluralidade/diversidade está contemplado de forma “ampla”. Mas, no que concerne ao ensino de LP, essa diversidade não é considerada, visto que é pensada como LM.
2. Existem documentos oficiais voltados para a Educação que contemplam a pluralidade no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa no Amazonas e, de forma especial, em Tabatinga? **Resposta:** Os documentos oficiais nacionais, do Estado e da escola contemplam a pluralidade num sentido amplo. Em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, esses documentos não contemplam a pluralidade, pois a LP é ensinada como LM/L1, reforçando o monolinguismo.
3. A diversidade característica do contexto fronteiriço local está contemplada no Currículo da Formação de Professores de Língua Portuguesa que atuam na região? **Resposta:** A diversidade plural está contemplada. Porém, no que diz respeito ao Ensino de Língua Portuguesa, não está, pelo mesmo motivo apresentado nas respostas anteriores, qual seja, a LP ser ensinada como LM/L1.

ALGUNS ENCAMINHAMENTOS DA PESQUISA:

Como encaminhamentos para maior eficácia nas políticas públicas e linguísticas, mais investimentos na formação e na qualificação de docentes, o aumento de demandas de pesquisas científicas para buscar soluções aos problemas da sociedade com respeito às pluralidades e ao multilinguismo, ou seja, sua implementação efetiva, entendemos que são necessárias novas possibilidades de cursos e de formação para professores, não somente, mas, principalmente, para os formadores da Educação Básica e Superior; se possível, estender aos demais cursos, pois é uma realidade multilinguística, social, pluricultural, política, econômica, regional, nacional, ribeirinha e transnacional. É necessário incluir e pluralizar de forma eficaz, para integrar a Comunidade de maneira ‘glocal’ (ALVES, 2016; LAGARES, 2018).

Outros questionamentos surgiram no decorrer da pesquisa em questão, quais foram:

1. Se a própria CFB reconhece o Brasil como um país plurilíngue, por que ainda se perpetua nas leis e normatizações o ensino de LP Monolíngue (LM/L1)?

2. Como as políticas linguísticas ou as ações glotopolíticas, no Amazonas, que é um Estado reconhecidamente plural, podem ser tão silentes e desconsiderar essa pluralidade no que concerne ao ensino de LP, que ainda é pensado – e posto em prática – apenas como ensino de uma Língua Materna?
3. Por que os Currículos de Formação dos Professores de Letras: Língua Portuguesa, especialmente, os da Região Amazônica e, especificamente, os que pensam a Região da Tríplice Fronteira desconsideram essa pluralidade no que compete ao ensino de Língua Portuguesa e propõem o ensino monolíngue que considera o Português apenas para falantes de LM?

Como não eram objetivos desta pesquisa, não temos como responder essas questões. Todavia, elas podem servir de ponto de partida para pesquisas futuras.

À GUIA DE CONCLUSÃO:

Assim como o Brasil, o Estado do Amazonas e, mais especificamente, o município de Tabatinga, necessitam de políticas linguísticas voltadas para o ensino de Língua Portuguesa, pois, até agora, as políticas existentes são de silenciamento, desconsiderando a pluralidade; são pró-monolinguismo, que entendem que o Brasil é um País em que todos (alunos ou não) falam Português apenas como Língua Materna.

É imprescindível fomentar a área de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), porque é estratégica não apenas para a Internacionalização das IES do Brasil, mas principalmente para promover a inclusão e a acessibilidade internamente, especialmente na Educação Básica.

E, pelo exposto, é urgente considerar novas ações de políticas linguísticas que contemplem os falantes de outras línguas em relação ao ensino de Língua Portuguesa, além de, principalmente, dar suporte para ajustes ou alterações nas propostas curriculares dos cursos de formação de Letras: Língua Portuguesa, tanto na UFAM quanto na UEA.

Por fim, nosso anseio é de que esta pesquisa, voltada para as políticas linguísticas, sirva como inquietação para que outras pesquisas sejam conduzidas, pois é necessário ter o olhar interno, na Educação Básica, porque, como exposto nesta dissertação, a área de PFOL esteve voltada, até o momento, para o público externo dentro ou fora do país.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. E agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2001.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada** – Ensino de Línguas e Comunicação. 4. ed. Campinas, SP: Pontes: ArteLíngua, 2011.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013. (Edição Comemorativa 20 anos).
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.). **Competências por dentro: estrutura e funcionamento das competências de professores e aprendizes de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2016.
- ALUNOS Tukano escrevem dissertação de mestrado da UFAM na língua da etnia. [S.l.], 14 abr. 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/y4do35g4>. Acesso em: 10 fev. 2018.
- ALVES, Maria Bernadete Bonini. **O ensino da disciplina Língua Portuguesa no ensino superior à luz da Sociolinguística Educacional**. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.
- AMAZONAS terá escola bilíngue com francês e curso técnico em Bombeiro Civil. Manaus, 16 jun. 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/y5qnyy49>. Acesso em: 8 jul. 2018.
- AMAZONAS. Secretaria de Segurança Pública. **Segurança na Fronteira**. Manaus: SSP, 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6pncvnd>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- AMAZÔNIA.ORG. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/y5t4fanf>. Acesso em: 10 fev. 2018.
- APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo, Atlas, 2009.
- ARNOUX, Elvira Narvaja de. **La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario**. 2000. Disponível em: <https://tinyurl.com/yybb9ugn>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- ARNOUX, Elvira Narvaja de. **Las integraciones regionales en la formulación de políticas lingüísticas para las comunidades aborígenes**. Buenos Aires, 2001. Disponível em: <https://tinyurl.com/y5gg47g5>. Acesso em: 10 mar. 2018.
- ATAÍDE, Luiz. **Tabatinga: Crônicas Fronteiriças**. Bogotá-Colômbia: Editorial Gente Nueva, 2015.
- BAGNO, Marcos. Do Galego ao Brasileiro passando pelo Português: crioulização e ideologias linguísticas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Português no Século XXI: um cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 319-338.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira (org.). **Linguística Aplicada**: Reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

BASSANI, Indaiá de Santana. **Fundamentos Linguísticos**: Bilinguismo e Multilinguismo. UNIFESP: SP, 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/y3pzu5wk>. Acesso em: 10 out. 2017.

BASTOS, Isabela. Berço dos Ticunas, Benjamin Constant completa 121 anos de história. **Em Tempo**, Manaus, Especial Municípios, 29 jan. 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2zmoukh>. Acesso em: 2 set. 2018.

BONFIM, Camila Pimentel. **Nossa Cidade**. Tabatinga, 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/y3c45du2>. Acesso em: 18 jun. 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Série Estratégias de Ensino).

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://tinyurl.com/yyon4q74>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Resolução nº 58, de 22 de dezembro de 1976. Altera dispositivos da Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971, e dá outras providências. *In: Documenta nº 193*, Rio de Janeiro, dez. 1976. Disponível em: <https://tinyurl.com/y5oqg8ke>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://tinyurl.com/3rq54tt>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC: SEF, 1998. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6j5qo2j>. Acesso em: 2 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio: língua portuguesa: Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC: SEB, 2000. Disponível em: <https://tinyurl.com/c4x6o8r>. Acesso em: 9 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002a. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6btxkk3>. Acesso em: 10 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC: SEB, 2002b. Disponível em: <https://tinyurl.com/hzmt2rg>. Acesso em: 9 set. 2018. (PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais).

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <https://tinyurl.com/y3u8qjql>. Acesso em: 18 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas do Ensino Médio. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC: SEB, 2006. Disponível em: <https://tinyurl.com/ybz9orl5>. Acesso em: 9 abr. 2018. (Orientações curriculares para o ensino médio, v. 1).

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <https://tinyurl.com/yyuggvcr>. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. Secretaria de Programas Regionais. **Faixa de Fronteira – Programa de Promoção do Desenvolvimento da Faixa de Fronteira**. Brasília, DF: SPR, 2009. Disponível em: <https://tinyurl.com/y49gh5lt>. Acesso em: 11 jan. 2018.

BRASIL. Fundação CAPES. Educação Básica. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. Brasília, DF: Fundação CAPES, 2010a. Disponível em: <https://tinyurl.com/y5fvvg2g>. Acesso em: 28 dez. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010**. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010b. Disponível em: <https://tinyurl.com/yxansybs>. Acesso em: 30 dez. 2017.

BRASIL. Legado. Turismo. **Mercosul com RG: Moradores dos países que integram o Mercado Comum do Sul podem viajar sem passaporte, apenas com documentos de identificação**. Brasília, DF: Ministério das Relações Exteriores, 2012. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6x86kq3>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC: SEB: Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI), 2013a. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6xxjtk7>. Acesso em: 24 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Justiça. Fundação Nacional do Índio; Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **O Brasil Indígena**. Brasília, DF: FUNAI: IBGE, 2013b. Disponível em: <https://tinyurl.com/y4o7cbhq>. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://tinyurl.com/z5m2dls>. Acesso em: 28 dez. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas

Emendas Constitucionais de Revisão 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2dubfek>. Acesso em: 6 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: <https://tinyurl.com/y222e9ua>. Acesso em: 18 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Saúde Indígena. **Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIs)**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2017b. Disponível em: <https://tinyurl.com/y4gluvn8>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola de Fronteira** – Apresentação. Brasília, DF: MEC, 2017c. Disponível em: <https://tinyurl.com/yxqb4yq>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. **Programa busca a integração de estudantes de áreas de fronteira**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: <https://tinyurl.com/y384pf59>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Organização do Tratado de Cooperação Amazônica (OTCA)**. Brasília, DF: Ministério das Relações Exteriores, 2018b. Disponível em: <https://tinyurl.com/y5xfrve9>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** – Etapa Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018c. Disponível em: <https://tinyurl.com/yypz66ev>. Acesso em: 14 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. **Dia Verde para os alunos do Pólo de Ensino à Distância do Colégio Militar de Manaus**. Brasília, DF: Ministério da Defesa, 2018d. Disponível em: <https://tinyurl.com/y28zfl8t>. Acesso em: 18 fev. 2019.

CABRAL, Rocilange Salles. As dificuldades dos aprendizes no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (LP), nas escolas estaduais do Município de Tabatinga. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ENSINO E PESQUISA EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA*, 4., 2014, Tabatinga. **Anais** [...]. Tabatinga: Universidade do Estado do Amazonas, 2014. p. 266-269. Disponível em: <https://tinyurl.com/yynavocw>. Acesso em: 5 jun. 2018.

CALVET, Louis-Jean. **As Políticas Linguísticas**. Tradução Isabel O. Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CAMOZZATO, Nathalia Müller; SILVA, Sara Farias da; SEVERO, Cristine Gorski. Políticas linguísticas: problematizações teóricas e metodológicas. *In: OLIVEIRA, Gilvan Müller de; RODRIGUES, Luana Ferreira (org.)*. **Atas do VIII Encontro Internacional de**

Investigadores de Políticas Linguísticas. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM): Núcleo Educação para a Integração (NEPI), 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/y55qaovx>. Acesso em: 8 jul. 2018. p. 17-24.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://tinyurl.com/y4sn4wfr>. Acesso em: 10 ago. 2017.

CARGNELUTTI, Joceli. Considerações sobre a história do ensino da língua portuguesa no Brasil: um livro didático da década de 1960. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 123-133, maio-ago. 2009. Disponível em: <http://bit.ly/2khQYTj>. Acesso em: 7 nov. 2017.

CARNEIRO, Alan Silvio Ribeiro. Conflitos em tono da (des)construção da(s) língua(s) legítima(s): a situação da Língua Portuguesa no contexto multilíngue de Timor-Leste. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Português no Século XXI: um cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 192-218.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Educação Linguística na Formação de Professores de Línguas: intercompreensão e práticas translíngues. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. v. 1, p. 211-226.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal o que é Linguística Aplicada? *In*: PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto de; CELANI, Maria Antonieta Alba. **Linguística Aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23.

COSTA, Mirley Tereza Correia. **Políticas Linguísticas: o ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado do Amazonas**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. Pesquisa Aplicada na área de Português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos. *In*: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **Projetos iniciais em Português para falantes de outras línguas**. Brasília, DF: EdUnB; Campinas-SP: Pontes Editores, 2007. p. 57-85.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Linguísticos. Tradução Wanda Ramos. Barcelona: UNESCO: PEN Internacional, 1996. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2m8ug3k>. Acesso em: 10 mar. 2017.

DEL RÉ, Alessandra (org.). **Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolinguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Mercado de Línguas: a instrumentalização brasileira do Português como Língua Estrangeira**. 2008. 208 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Instituto da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2so2vxe>. Acesso em: 10 abr. 2018.

ESCOLA ESTADUAL CONCEIÇÃO XAVIER DE ALENCAR. **Regimento escolar**. Tabatinga: EECXA, 2014. Disponível em: <https://tinyurl.com/y69gxojr>. Acesso em: 9 nov. 2017.

ESTÁ no ar o fórum online da diversidade linguística brasileira. Florianópolis, 8 dez. 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/yy5fs3qn>. Acesso em: 8 jan. 2018.

FERRARI, Lorene Fernández Dall Negro. As Práticas Translúngues emergentes nas aulas de Escola da Fronteira Brasil-Bolívia: negociação de sentidos e justiça social. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AMÉRICA PLATINA (SIAP), 6.; COLÓQUIO UNBRAL DE ESTUDOS FRONTEIRIÇOS, 1., 2016, Campo Grande-MS. Anais [...]. Campo Grande-MS: UEMS (Unidade Universitária de Campo Grande), 2016. p. 1-7. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6yaf3p9>. Acesso em: 10 jun. 2017.*

FERRARINI, Sebastião Antônio. **Encontro de Civilizações: o Alto Solimões e as origens de Tabatinga**. Manaus: Valer, 2013.

FIGUEIREDO, Patrícia. Brasil foi o local que mais recebeu escravos nas Américas: Ciro Gomes (PDT) acertou ao mencionar dado em plano de governo; número de desembarcados no país foi de 4,8 milhões. *In: Agência Pública*. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://apublica.org/2018/08/truco-brasil-foi-o-local-que-mais-recebeu-escravos-nas-americas/>. Acesso em: 22 ago. 2018.

FOTOS da Onça Preta no FESTISOL 2017 em Tabatinga (AM). Tabatinga, 4 set. 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/y263rrfl>. Acesso em 10 nov. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRITZEN, Maristela Pereira; LUCENA, Maria Inêz Probst (org.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau: Edifurb, 2012.

GABRIEL, Gilson. **PL vai instituir língua indígena em todos os municípios brasileiros que possuem comunidades indígenas**: projeto de lei do deputado federal Dagoberto Nogueira (PDT) apresentado na Câmara dos Deputados visa instituir a segunda língua indígena em todos os municípios brasileiros que possuem comunidades indígenas. Sidrolândia, MS, 31 maio 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/y3bv3vnn>. Acesso em: 31 maio 2019.

GADELHA, Regina Maria A. Fonseca. Conquista e ocupação da Amazônia: a fronteira Norte do Brasil. **Estudos Avançados**, v. 16, n. 45, p. 63-80, ago. 2002. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2fz4yvu>. Acesso em: 03 fev. 2018.

HAMEL. Rainer Enrique. Políticas y Planificación del lenguaje: una introducción. **Iztapalapa**, n. 29, p. 5-39, 1993. Disponível em: <https://tinyurl.com/y52heeqn>. Acesso em: 18 jan. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades. **Benjamin Constant**. [S.l.]: IBGE, 2019a. Disponível em: <https://tinyurl.com/yyvqu95v>. Acesso em: 7 jan. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades. **Tabatinga**. [S.l.]: IBGE, 2019b. Disponível em: <https://tinyurl.com/y42w3k8w>. Acesso em: 7 jan. 2019.

“ISLÂNDIA PERUANA” fica no meio da selva e quer ser “Veneza Amazônica”. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/y5ktevdl>. Acesso em: 10 out. 2018.

JUSTAMAND, Michel. **O Exemplo Ticuna na Tríplice Fronteira: Brasil, Colômbia e Peru. Somanlu**: Revista de Estudos Amazônicos, [s.l.], v. 17, n. 1, p. 119-143, fev. 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/y5budzk4>. Acesso em: 10 out. 2017.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual Política Linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos São Paulo: Parábola, 2018.

LEITNER, Gerhard. La Sociolingüística de los Medios de Comunicación. In: COULMAS, Florian (comp.). **Manual de Sociolingüística**. Tradução Gisella Reyes. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo: Imprenta Patriótica, 2013. p. 207-225.

LEMOS, Vinícius. Cidade no Mato Grosso do Sul vira nova porta de entrada para haitianos. **BBC News**, Brasil, Cuiabá, 24 ago. 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/yyy5uxxx>. Acesso em: 30 ago. 2018.

LOPES, Reinaldo José; PEREIRA, Joseane. **Evidências linguísticas apontam a Amazônia como berço de civilizações**. São Paulo, 27 jul. 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/y4m34ngt>. Acesso em: 9 ago. 2019.

LUCHESA, Marta Matilde; LUCHESA, Claudio José. Breve estudo e análise sobre as Políticas Linguísticas no Brasil. **Via Litterae**: Revista de Linguística e Teoria Literária, Anápolis, v. 8, n. 2, p. 227-241, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/y365nt9q>. Acesso em: 7 jun. 2017.

MAIS de 1,7 mil alunos do Amazonas recebem ensino bilíngue nas escolas da rede pública estadual. Manaus, 11 abr. 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/y5qnyy49>. Acesso em: 8 jul. 2018.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MANAUS terá primeira escola bilíngue em Língua Francesa. Manaus, 24 jan. 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2akepq4>. Acesso em: 8 jul. 2018.

MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL: PUC-SP, v. 19, p. 1-22, 2009. Disponível em: <https://tinyurl.com/y45gku3n>. Acesso em: 10 set. 2017.

MARGOT. **A tríplice fronteira do Brasil**. [S.l.], 5 set. 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/y66fl8ve>. Acesso em: 10 nov. 2017.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing**: metodologia, planejamento. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MELATTI, Julio Cezar (org.). **Javari**. São Paulo: CEDI, 1981. (Povos Indígenas no Brasil, v. 5, sob a coordenação geral de Carlos Alberto Ricardo).

MELHOR ESCOLA. Escola. Escola estadual Conceição Xavier de Alencar. **ENEM**. Sorocaba-SP, 2018a. Disponível em: <https://tinyurl.com/y329qz65>. Acesso em: 11 jan. 2019.

MELHOR ESCOLA. Escola Pública Estadual. **Escola estadual Conceição Xavier de Alencar**. Sorocaba-SP, 2018b. Disponível em: <https://tinyurl.com/y4lfd07h>. Acesso em: 11 jan. 2019.

MELLO, Júnior. Tabatinga comemora 36 anos de história no Baixo Solimões. **Em Tempo**, Manaus, Especial Municípios, 1 fev. 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2y4gjq>. Acesso em: 2 fev. 2019.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Reforma Capanema. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://tinyurl.com/yywvx5xw>. Acesso em: 10 fev. 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MONTEAGUDO, Henrique. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. **Revista Gragoatá**, Niterói, v. 17, n. 32, p. 43-53, 1. sem. 2012. Disponível em: <https://tinyurl.com/y5dud7yx>. Acesso em: 10 out. 2018.

MOTA, Hedre José Frota. **Ufam apresenta proposta de campus trinacional em parceria com UEA e universidades do Peru e da Colômbia**. Manaus: Imprensa Aberta, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/yxbdwpf5>. Acesso em: 2 set. 2018.

MUNICÍPIO do Amazonas oficializa línguas indígenas. Rio de Janeiro, 10 nov. 2006. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6et3m8j>. Acesso em: 10 out. 2018.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina. **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 3.

NASCIMENTO, Edmilson Alves do. **Política Pública de Erradicação do Trabalho Infantil na Tríplice Fronteira Amazônica – Brasil, Colômbia e Peru: reflexões sobre o contexto de Tabatinga-AM**. 2016. 221 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

OLIVEIRA, Mariangela Rios. Linguística Funcional centrada no uso e ensino. *In*: CASSEB-GALVÃO, Vânia; NEVES, Maria Helena de Moura (org.). **O Todo da Língua: teoria e prática do ensino de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 15-34.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. [S. l.]: UNESCO, 2001. Disponível em: <https://tinyurl.com/y8uxteoo>. Acesso em: 10 mar. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório Mundial da UNESCO: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural: Resumo**. [S. l.]: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://tinyurl.com/yyffc4k2>. Acesso em: 25 jan. 2017.

ORLANDI, Eni. P. (org.). **Política Linguística no Brasil**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2007.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. *In*: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília, DF: UnB, 2003. p. 53- 84. Disponível em: <https://tinyurl.com/y4nnrflk>. Acesso em: 10 abr. 2015.

PESSOA, Ana de Lourdes do Nascimento. **Mudanças no Ensino de Língua Materna: crenças dos Professores de Língua Portuguesa**. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2015.

PREUSS, Elena Ortiz; ÁLVARES, Margarida Rosa. Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 36, n. 4, p. 403-414, 2014. Disponível em: <https://tinyurl.com/y5k9dvyv>. Acesso em: 8 jun. 2017.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Lingüística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas. **DELTA**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 355-359, 1999. Resenha da obra de SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto. (org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: SP: Mercado de Letras, 1998. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2fc3orz>. Acesso em: 5 maio 2018.

RIBEIRO, Marcelle; CARVALHO, Jailton de. Estrangeiros sobrecarregam postos de saúde em Tabatinga: serviços públicos no município estão à beira do colapso com imigrantes que não param de chegar. **O Globo**, Rio de Janeiro, Brasil, 5 jan. 2012. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2uwht7g>. Acesso em: 27 abr. 2017.

ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

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

Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; DE ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Santa Vitória do Palmar, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2uvl8ub>. Acesso em: 01 mar. 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO DO AMAZONAS. **Proposta Curricular de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias para o Ensino Médio**. Manaus: SEDUC, 2012. Disponível em: <https://tinyurl.com/y5jzs43o>. Acesso em: 10 abr. 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO DO AMAZONAS. Escola Estadual Conceição Xavier de Alencar. **Projeto Político Pedagógico**. Manaus, SEDUC-AM; Tabatinga: EECXA, 2014. Disponível em: <https://tinyurl.com/y3hr6tkv>. Acesso em: 9 nov. 2017.

SEGUNDO IBGE, 274 línguas indígenas são faladas no Brasil. São Paulo, 10 ago. 2012. Disponível em: <https://tinyurl.com/y3l9e679>. Acesso em: 10 out. 2018.

SEMECHECHEM, Jakeline Aparecida. A Trajetória do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil face ao Multilinguismo. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA CESUMAR – EPCC, 6., 2009, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: Cesumar, 2009. p. 1-5.

SIGNORINI, Inês. A questão da Língua Legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada Contemporânea. *In*: MOITA LOPES, Luiz Carlos (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, Fabiana Sarges da. **A lei de cooficialização das línguas Tukano, Nheengatu e Baniwa em São Gabriel da Cachoeira-AM**: questões sobre política linguística em contexto multilíngue. 2013. 193 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

SOARES, Marília Facó. Ticuna. *In*: ENCICLÓPEDIA Povos Indígenas no Brasil. [S.l.]: Instituto Socioambiental, 2008. Disponível em: <https://tinyurl.com/y4bhh7gt>. Acesso em: 8 nov. 2017.

SOBRAL, Adail. Língua Nacional, Gramática, Variação: algumas implicações para o ensino de línguas. *In*: BARCELOS, Ana Maria Ferreira (org.). **Linguística Aplicada: Reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 19-46.

STURZA, Eliana Rosa. **Línguas de Fronteiras e Políticas de Línguas**: uma História de Ideias Linguísticas. 2006. 168 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

STURZA, Eliana Rosa; TATSCH, Juliane. A Fronteira e as Línguas em contato: uma perspectiva de abordagem. **Cadernos de Letras da UFF**, Dossiê: Línguas e culturas em

contato, Niterói, v. 26, n. 53, p. 83-98, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/y4u8jas2>. Acesso em: 14 nov. 2018.

TABATINGA recebe Festival Internacional das Tribos em setembro: o programa Tarde Cabocla fala sobre os preparativos para a organização do evento, que tem a apresentação da Onça Preta e Onça Pintada. [S.l.], 19 ago. 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6nwn5tf>. Acesso em: 03 abr. 2018.

TEIXEIRA, Wagner Barros. **Presença e Funções do Espanhol no Alto Rio Negro-AM: considerações políticas e históricas**. 2014. 355 f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

TORQUATO, Cloris Porto. Políticas Linguísticas, Linguagem e Interação Social. **Revista Escrita**, Gávea-RJ, n. 11, p. 1-29, 2010. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2ugbj3k>. Acesso em: 3 jan. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. Institucional. **Sobre a UNILA**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6yc9h2m>. Acesso em: 10 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Licenciatura Indígena: Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável. **Política Linguística**. Manaus: UFAM, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/y42zfeqn>. Acesso em: 10 out. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **Cursos de Graduação Campus Alto Solimões**. Manaus: UFAM, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/yysr33x7>. Acesso em: 10 maio 2019.

VIEIRA, José Maria Trajano. **A Luta pelo Reconhecimento Étnico dos Kokama na Tríplice Fronteira Brasil/Colômbia/Peru**. 2016. 297 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas-SP, 2016.

VIRGA, Thais. Urbanização e Fronteira na Amazônia: Um olhar para as “cidades-gêmeas” de Letícia (CO) e Tabatinga (BR). *In*: ENANPUR – Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional, 7., 2017, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Hotel Novotel Jaraguá: Biblioteca Mário de Andrade: Cine Olido, 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/y422rww2>. Acesso em: 03 abr. 2018.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia da pesquisa**. Florianópolis: SEaD: UFSC, 2006.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2009. Disponível em: <https://tinyurl.com/yxqzamoy>. Acesso em: 5 ago. 2018.

ZIEGLER, Maria Fernanda. **Conservar a Amazônia é questão ambiental, social e econômica**. Manaus, 21 ago. 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/y5a5fxyy>. Acesso em: 05 set. 2019.

ANEXO A – LEI Nº 145 DE 11 DE DEZEMBRO DE 2002¹¹

Lei nº 145 de 11 de dezembro de 2002

Dispõe sobre a co-oficialização das Línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa, à Língua Portuguesa, no município de São Gabriel da Cachoeira/Estado do Amazonas

O Presidente da Câmara Municipal de São Gabriel da Cachoeira/AM

FAÇO saber a todos que a Câmara Municipal de São Gabriel da Cachoeira/Estado do Amazonas decretou a seguinte:

LEI:

Art. 1º. A língua portuguesa e o idioma oficial da República Federal do Brasil

Parágrafo Único - Fica estabelecido que o município de São Gabriel da Cachoeira/Estado do Amazonas, passa a ter como línguas co-oficiais, as Nheengatu, Tukano e Baniwa.

Art. 2º. O *status* de língua co-oficial concedido por esse objeto, obriga o município:

§1º. A prestar os serviços públicos básicos de atendimento ao público nas repartições públicas na língua oficial e nas três línguas co-oficiais, oralmente e por escrito:

§2º. A produzir a documentação pública, bem como as campanhas publicitárias institucionais na língua oficial e nas três línguas co-oficiais.

§3º. A incentivar e apoiar o aprendizado e o uso das línguas co-oficiais nas escolas e nos meios de comunicações.

Art. 3º. São válidas e eficazes todas as atuações administrativas feitas na língua oficial ou em qualquer das co-oficiais.

Art. 4º. Em nenhum caso alguém pode ser discriminado por razão da língua oficial ou co-oficial que use.

Art. 5º. As pessoas jurídicas devem ter também um corpo de tradutores no município, o estabelecido no *caput* do artigo anterior, sob pena da lei.

Art. 6º. O uso das demais línguas indígenas faladas no município será assegurado nas escolas indígenas, conforme a legislação federal e estadual.

¹¹ Fonte: LEI municipal oficializa línguas indígenas. [S.l.], 3 mar. 2013. Disponível em: <https://tinyurl.com/y4g4vcnb>. Acesso em: 10 out. 2010.

Art. 7º. Revogadas as disposições em contrário.

Art. 8º. Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Sala de Sessões da Câmara Municipal de São Gabriel da Cachoeira/Estado do Amazonas, em 11 de dezembro de 2002.

DIEGO MOTA SALES DE SOUZA
Presidente da Câmara Municipal

ANEXO B – LÍNGUAS CO-OFFICIAIZADAS NOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS¹²



Línguas cooficializadas nos municípios brasileiros.

Língua	Cidade/Estado	Mês e Ano de Publicação da Lei	Lei
Tukano	São Gabriel da Cachoeira/AM	novembro/2002	145/2002 de 22/11/2002
Neengatu	São Gabriel da Cachoeira/AM	novembro/2002	145/2002 de 22/11/2002
Baniwa	São Gabriel da Cachoeira/AM	novembro/2002	145/2002 de 22/11/2002
Guarani	Tacuru/MS	maio/2010	
Akwê Xerente	Tocantínia/TO	abril/2012	411/2012 de 25/04/2012
Macuxi	Bonfim/RR	dezembro/2014	211/2014
Wapichana	Bonfim/RR	dezembro/2014	211/2014
	Cantá/RR	dezembro/2014	211/2014
Pomerano	Santa Maria de Jetibá/ES	julho/2009	1136/2009 de 26/06/2009
	Pancas/ES	julho/2007	987/2007 de 27/07/2007
	Domingos Martins/ES	outubro/2010	2356/2011 de 10/10/2011
	Laranja da Terra/ES	junho/2008	510/2008 de 27/06/2008
	Vila Pavão/ES	novembro/2009	671/2009 de 11/11/2009
	Itarana/ES	março/2016	1195/2016 de 18/03/2016
	Canguçu/RS	junho/2010	
Talian	Pomerode/SC	maio/2017	2907/2017 de 23/05/2017
	Serafina Corrêa/RS	novembro/2009	2615/2009 de 13/11/2009
	Flores da Cunha/RS	abril/2015	3180/2015 de 27/04/2015
	Bento Gonçalves/RS	junho/2016	6109/2016 de 07/06/2016
	Pará/RS	agosto/2015	3122/2015 de 25/08/2015
	Nova Roma do Sul/RS	outubro/2015	1310/2015 de 16/10/2015
	Fagundes Varela/RS	junho/2016	1922/2016 de 10/06/2016
Hunsrückisch/ Hunsriqueano	Caxias do Sul/RS	outubro/2017	8208/2017 de 09/10/2017
	Nova Erechim/SC	agosto/2015	1783/2015 de 11/08/2015
Alemão	Antônio Carlos/SC	setembro/2010	132/2010 de 05/09/2010
	Santa Maria do Herval/RS	dezembro/2010	
Alemão	Pomerode/SC	setembro/2009	2251/2010 de 01/09/2010
	São João do Oeste	junho/2016	1685/2016 de 12/07/2016

Legislação – Direitos linguísticos
Convenção da Unesco (2005)

Decretos Municipais: Cooficialização de línguas (2002 -)

Decreto Federal 7.387/2010
Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL)

Autoria da Tabela: IPOL, 2017.

Rua Lauro Linhares, 2123 | Torre A | Sala 713 | 88036-003 | Trindade | Florianópolis | SC | Brasil
Fone: +55 48 3234 8056 . 9916 1524 | ipol.coordenacao@gmail.com | e-ipol.org

¹² Na versão desta dissertação apresentada à banca para defesa, utilizamos o quadro acima. Todavia, é importante ressaltar que há um quadro mais atual, de 2018, disponível em: <https://tinyurl.com/y2fdoh6o>. Acesso em: 29 set. 2019.

ANEXO C – PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EECXA¹³

PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA ESCOLA ESTADUAL CONCEIÇÃO XAVIER DE ALENCAR

3º e 5º ano		
Implantação de três Professores		Matemática- form. matemática Linguagem – form. Pedagogia História e demais disciplinas- form. Normal Superior.
Planejamento com formação continuada		Os professores das áreas de matemática e língua portuguesa aplicarão formação aos professores do 3º e 5º ano, que não tenham formação nestas áreas. (internamente)
Aplicação de simulado		Para todas as turmas a cada bimestre
Reforço escolar		Língua portuguesa e Matemática
Trabalho com jogos		Dama matemática, xadrez, jogos de tabuleiro, etc. envolvendo as áreas de linguagem e matemática.

6º e 7º ano		
Aplicação de simulado		Para todas as turmas a cada bimestre
Reforço escolar		Língua portuguesa e Matemática
Jogos		Dama matemática, xadrez, jogos de tabuleiro, etc. envolvendo as áreas de linguagem e matemática.
Formação Continuada		Formação continuada aplicada pelos professores de língua portuguesa e matemática aos professores das demais áreas, para como trabalhar a interpretação de textos e linguagem matemática nas demais disciplinas.
Parceria com a Universidade do Estado do Amazonas- UEA		Aplicação da Olimpíadas de Matemática para todas as turmas

¹³ Fonte: Documento fornecido pela EECXA.

8º e 9º ano	
Aplicação de simulado	Para todas as turmas a cada bimestre
Reforço escolar	Língua portuguesa e Matemática
Jogos	Dama matemática, xadrez, jogos de tabuleiro, etc. envolvendo as áreas de linguagem e matemática.
Utilização dos equipamentos da escola	Laboratório de Informática, de Ciências, Biblioteca.
Formação Continuada	Formação continuada aplicada pelos professores de língua portuguesa e matemática aos professores das demais áreas, para como trabalhar a interpretação de textos e linguagem matemática nas demais disciplinas.
Parceria com a Universidade do Estado do Amazonas - UEA	Aplicação da Olimpíadas de Matemática para todas as turmas

Ensino Médio	
Aplicação de simulado	Para todas as turmas a cada bimestre
Reforço escolar	
Jogos (matemáticos e de linguagem)	Utilizando o laboratório de informática
Projeto de leitura	Utilização da biblioteca, e após a leitura apresentar resenha do livro lido.
Experiências Químicas e físicas	Utilização do laboratório de ciências, trazendo para o cotidiano dos alunos as transformações químicas e físicas do dia a dia.

Parceria com a Universidade do Estado do Amazonas - UEA	Aplicação da Olimpíadas de Matemática para todas as turmas
---	--

ANEXO D – PLANO DE CURSO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA¹⁴

SEDUC

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E
QUALIDADE DE ENSINO**

**ESCOLA ESTADUAL CONCEIÇÃO XAVIER DE
ALENCAR**

PLANO DE CURSO

PROFESSORA: RAQUEL DE OLIVEIRA PEREIRA

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

SÉRIE: 2º Ano

TURNO: MATUTINO E VESPERTINO

NÍVEL DE ENSINO: MÉDIO

ANO: 2018

TABATINGA

2018

¹⁴ Fonte: Documento fornecido pela EECXA.

OBJETIVO GERAL:

- Enfatizar o ato comunicativo gerador de significação e interação, através da investigação e compreensão da linguagem verbal, vendo o texto como objeto de análise e síntese, o qual permitirá ao aluno olhar as variedades lingüísticas como códigos sociais, contextuais e lingüísticos, e ampliar os significados para além da palavra escrita e falada.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Capacitar o aluno para fazer uma leitura proveitosa de textos literários, extraindo deles tanto conteúdos para reflexão como prazer estético que lhes é próprio;
- Despertar no aluno o interesse em relação aos mais diferentes tipos de textos, tornando-o apto a identificar aspectos discursivos do texto, determinando seus objetivos e intencionalidades, levando-o a produzir textos;
- Apurar o senso crítico do aluno, em relação ao processo de produção oral e escrita, de forma que se predisponha a reformular seus textos, objetivando torná-los mais satisfatórios e eficazes tendo em vista sua posterior destinação;
- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção;

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1º BIMESTRE

1. LITERATURA:

- Romantismo no Brasil: Primeira geração: literatura e nacionalidade:
A poesia indianista da primeira geração;
Gonçalves dias: os índios, a pátria e o amor;
A tradição da primeira geração romântica: as canções do exílio.
- Romantismo no Brasil: segunda geração: idealização, paixão e morte:
Casimiro de Abreu: versos doces e meigos;
Álvares de Azevedo: ironia, amor e morte;
Fagundes Varela: uma poesia de transição;

A tradição da segunda geração romântica: o fascínio da morte.

2. INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS:

- O que é leitura?
- O texto verbal e o texto não verbal;
- Gêneros do discurso

3. PRODUÇÃO DE TEXTO:

- O parágrafo como unidade de composição;
- O seminário;
- O cartaz.

4. LÍNGUA USO E REFLEXÃO:

- O substantivo: Flexão e classificação;
- O adjetivo: Flexão;
- O artigo e o numeral;
- O pronome

2º BIMESTRE

1. LITERATURA:

- Romantismo no Brasil: terceira geração: a poesia social:
Castro Alves: o último dos poetas românticos;
Sousândrade: a identidade americana;
Tradição da terceira geração: a poesia social.
- O romance urbano: retrato da vida na corte:
O amor segundo Joaquim Manuel de Macedo;
José de Alencar: um crítico dos costumes;
Manuel Antônio de Almeida: a estética da malandragem;
A tradição do romance romântico: o diálogo com o leitor.
- O romance indianista:
A prosa indianista de José de Alencar;
A tradição do Indianismo: os símbolos da nacionalidade.
- O romance regionalista:
Alencar e os heróis dos sertões brasileiros;
Visconde de Taunay e o patriarcado do interior;
Franklin Távora: cantor do Norte;
Bernardo Guimarães: o folhetim regionalista.

2. INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS:

- Competência leitora e habilidade de leitura;
- A observação, a análise e a identificação;
- A comparação;
- A memorização;
- A relação;

3. PRODUÇÃO DE TEXTO:

- O conto;
- Os elementos da narrativa: o enredo, o tempo e o espaço.

4. LÍNGUA USO E REFLEXÃO:

- O verbo: locução verbal, flexão, formas nominais, classificação, conjugações;
- O advérbio;
- Termos relacionais: preposição e conjunção;
- A interjeição.

3º BIMESTRE**1. LITERATURA:**

- Realismo: A sociedade no centro da obra literária:
O projeto literário do Realismo;
Um Brasil em crise;
Machado de Assis: um cético analisa a sociedade
A tradição do romance realista: o olhar para a sociedade.
- Naturalismo: a aproximação entre literatura e ciência:
Aluísio Azevedo: o autor das “massas”;
Um caso particular: Raul Pompeia
A tradição do Naturalismo: os trabalhadores como protagonistas.

2. INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS:

- A inferência, a dedução e a conclusão;
- O levantamento de hipóteses;
- A explicação e a demonstração;

3. PRODUÇÃO DE TEXTO:

- O artigo de opinião:
Introdução ao gênero;

O poder da argumentação;
 Informação versus opinião;
 Questões polêmicas;
 Por dentro do artigo;
 O esquema argumentativo;
 Sustentação de uma tese;
 Como articular;
 Aprendendo na prática;

4. LÍNGUA USO E REFLEXÃO:

- Sujeito e Predicado;
- Termos ligados ao verbo: objeto direto, objeto indireto, adjunto adverbial.

4º BIMESTRE

1. LITERATURA:

- O simbolismo: o desconhecido supera o real:
 Cruz e Souza: a transfiguração da condição humana;
 Alphonsus de Guimaraens: o místico mineiro;
 A tradição do Simbolismo: o trabalho com a forma e os sentidos.

2. INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS:

- A justificação;
- A contextualização
- A interpretação.

3. PRODUÇÃO DE TEXTO:

- A notícia;
- A entrevista;
- A reportagem

1. LÍNGUA USO E REFLEXÃO:

- Termos ligados ao nome: adjunto adnominal, complemento nominal, aposto e vocativo.

METODOLOGIA

- **As aulas de Literatura:** serão desenvolvidas a partir de aulas expositivas dialogadas, nas quais serão apresentados os movimentos literários. A continuação, serão feitos exercícios de fixação, avaliações ou seminários a respeito dos autores

dos movimentos literários estudados, os quais serão apresentados pelos estudantes;

- **As de Interpretação de Textos:** serão realizadas por meio de aulas expositivas e após a parte teórica serão desenvolvidos trabalhos em grupo ou individual;
- **As aulas de Produção de Textos:** serão trabalhados os gêneros discursivos e, logo após, serão desenvolvidos textos, individualmente ou em grupo;

RECURSOS DIDÁTICOS

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quadro branco; ➤ Pincel; ➤ Televisão; ➤ Computador; | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Livro didático; ➤ Fotocópias de textos; ➤ Obras literárias. |
|--|---|

AVALIAÇÃO

Seminário, trabalho em grupo, produções textuais, provas objetivas e discursivas

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. Gramática: texto: análise e construção de sentido: volume único. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. Produção de texto: interlocução e gêneros. São Paulo: Moderna, 2007.

BRASIL, SEMT. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC, 2002.

_____. Português: linguagens: volume 2: ensino médio. São Paulo: Atual, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. Português: língua e cultura, ensino médio, volume único. Curitiba: Base editora, 2003.

ANEXO E – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS: LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA E ESPANHOLA (UFAM-INC)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Currículo de Curso (por versão e situação)

Data : 09/07/2018

Hora : 12:07

Curso: IN05 - Letras - Língua e Literatura Portuguesa e Língua e

Versão: 2013/2

Grau de Curso: Licenciado em Letras - Língua e

Turno: Diurno

Situação: Corrente

PERÍOD	CÓD.	NOME DA DISCIPLINA	CRÉD.	CARGA HORÁRIA			PRÉ-REQUISITO
				TEOR.	PRAT.	TOTAL	
OBRIGATORIAS							
1	INB002	INTRODUÇÃO À FILOSOFIA	4	60		60	
1	INB010	LÍNGUA PORTUGUESA I	4	60		60	
1	INB013	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	4	60		60	
1	INB020	METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTIFICO	4	60		60	
1	INB021	NOVAS TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO	4	60		60	
1	INL014	LÍNGUA ESPANHOLA I	4	60		60	
2	INB011	DIDÁTICA GERAL	4	60		60	
2	INL017	FILOLOGIA ROMÂNICA	4	60		60	
2	INL020	LÍNGUA PORTUGUESA II - FONÉTICA E FONOLOGIA	4	60		60	
2	INL025	LÍNGUA ESPANHOLA II	4	60		60	
2	INL035	TEORIA DA LITERATURA	4	60		60	
2	INL082	LEGISLAÇÃO DO ENSINO BÁSICO	4	60		60	
3	INL018	LINGUISTICA I - ESTRUTURALISMO E GERATIVISMO	4	60		60	
3	INL019	LITERATURA PORTUGUESA I	4	60		60	
3	INL027	LÍNGUA PORTUGUESA III - MORFOLOGIA	4	60		60	
3	INL028	LÍNGUA ESPANHOLA III	4	60		60	INL025 BLOCO 1
3	INL038	LITERATURA ESPANHOLA I	4	60		60	INL035 BLOCO 1
3	INL039	PRÁTICA CURRICULAR I	2		60	60	
4	INL029	LITERATURA PORTUGUESA II	4	60		60	INL035 BLOCO 1
4	INL040	LINGUISTICA II - INTERFACES	4	60		60	
4	INL047	LÍNGUA PORTUGUESA IV - SINTAXE	4	60		60	INL027 BLOCO 1
4	INL048	LÍNGUA ESPANHOLA IV	4	60		60	
4	INL056	LITERATURA ESPANHOLA II	4	60		60	INL035 BLOCO 1
4	INL057	PRÁTICA CURRICULAR II	3		90	90	INL039 BLOCO 1
5	INL046	METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	4	60		60	INB011 BLOCO 1
5	INL049	LITERATURA BRASILEIRA I	4	60		60	INL035 BLOCO 1
5	INL060	LÍNGUA ESPANHOLA V	4	60		60	
5	INL066	LÍNGUA PORTUGUESA V - SEMANTICA E PRAGMATICA	4	60		60	
5	INL067	LITERATURA HISPANO-AMERICANA I	4	60		60	INL035 BLOCO 1
5	INL102	PRÁTICA CURRICULAR III	3		90	90	INL039 BLOCO 1
6	INL058	METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA	4	60		60	INB011 BLOCO 1
6	INL059	LITERATURA BRASILEIRA II	4	60		60	INL035 BLOCO 1
6	INL077	LÍNGUA PORTUGUESA VI - LINGUISTICA TEXTUAL	4	60		60	INB010 BLOCO 1
6	INL078	LÍNGUA ESPANHOLA VI	4	60		60	
6	INL079	LITERATURA HISPANO-AMERICANA II	4	60		60	INL035 BLOCO 1
6	INL084	PRÁTICA CURRICULAR IV	3		90	90	INL060 BLOCO 1
7	INL069	LITERATURA INFANTO-JUVENIL	4	60		60	INL035 BLOCO 1
7	INL076	LITERATURA REGIONAL	4	60		60	INL035 BLOCO 1
7	INL085	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA PORTUGUESA I -	4	15	90	105	INL046 BLOCO 1
7	INL087	PRÁTICA CURRICULAR V	3		90	90	INL084 BLOCO 1
7	INL089	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA ESPANHOLA I	4	15	90	105	INL058 BLOCO 1
7	INL108	ESTATÍSTICA APLICADA À PESQUISA EM EDUCAÇÃO	4	60		60	

PERÍOD	CÓD.	NOME DA DISCIPLINA	CRÉD.	CARGA HORÁRIA			PRÉ-REQUISITO
				TEOR.	PRAT.	TOTAL	
8	INB014	LIBRAS	4	60		60	
8	INL109	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA PORTUGUESA	4	15	90	105	INL085 BLOCO 1
8	INL110	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I	3	30	30	60	
8	INL111	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA ESPANHOLA II	4	15	90	105	INL089 BLOCO 1
9	INL112	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	2		60	60	INL110 BLOCO 1
	ENADE0	ENADE - INGRESSANTE					
	ENADE0	ENADE - CONCLUINTE					
TOTAL			179	2250	870	3120	
OPTATIVAS							
	INB029	EDUCAÇÃO DO CAMPO	3	30	30	60	
	INL068	EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CIDADANIA	4	60		60	
	INL086	PRÁTICA ESCRITA EM LÍNGUA ESPANHOLA	4	60		60	
	INL088	SEMINÁRIO DE CULTURAS AFRICANAS E INDÍGENAS	3	30	30	60	
	INL097	CONVERSAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA	4	60		60	
	INL106	TÓPICOS ESPECIAIS EM LINGÜÍSTICA	4	60		60	
TOTAL			22	300	60	360	

CARGA HORÁRIA TOTAL	= 3470	TOTAL DE CRÉDITOS	= 186
CARGA HORÁRIA DE OPTATIVAS	= 120	CRÉDITOS DE OPTATIVAS	= 8
CARGA HORÁRIA DE OBRIGATÓRIAS	= 3150	CRÉDITOS DE OBRIGATÓRIAS	= 178
CARGA HORÁRIA DE ATIVIDADES ACADÊMICO CIENTÍFICO CULTURAIS	= 200	CRÉDITOS DE ATIVIDADES ACADÊMICO CIENTÍFICO CULTURAIS	=
MÍNIMO DE PERÍODOS	= 8		
MÁXIMO DE PERÍODOS	= 12		
LIMITES NO PERÍODO:			
MÍNIMO DE CRÉDITOS	= 12		
MÁXIMO DE CRÉDITOS	= 30		

Documento emitido em: 09/07/2018 às 12:07:54

Código de Autenticidade do Documento: eb6366732b

A autenticidade deste documento deverá ser confirmada em: <https://ecampus.ufam.edu>.

A validade deste documento é de 30 dias após a data de emissão.

ANEXO F – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS: LÍNGUA PORTUGUESA (UEA-CSTB)¹⁵



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS

Centro de Estudos Superiores de Tabatinga-CESTB
Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa

1º SEMESTRE LETIVO

SIGLA	COMPONENTE CURRICULAR	CR	CHT	CHP	THC	PR
CSTB0298	Teoria da Literatura I	4.4.0	60	0	60	-
CSTB0156	Linguística I	4.4.0	60	0	60	-
CSTB0170	Produção Textual I	5.4.1	60	30	90	-
CSTB0094	Optativa I	4.4.0	60	0	60	-
CSTB0253	Sociologia da Educação	4.4.0	60	0	60	-
Total do 1º Semestre Letivo		21.20.1	300	30	330	-

2º SEMESTRE LETIVO

SIGLA	COMPONENTE CURRICULAR	CR	CHT	CHP	THC	PR
CSTB0255	Latim	4.4.0	60	0	60	-
CSTB0276	Linguística II	4.4.0	60	0	60	CSTB0156
CSTB0270	Teoria da Literatura II	5.4.1	60	30	90	-
CSTB0273	Psicologia da Aprendizagem	4.4.0	60	0	60	-
CSTB0214	Produção Textual II	5.4.1	60	30	90	CSTB0170
Total do 2º Semestre Letivo		22.20.2	300	60	360	-

3º SEMESTRE LETIVO

SIGLA	COMPONENTE CURRICULAR	CR	CHT	CHP	THC	PR
CSTB0658	Literatura Latina	4.4.0	60	0	60	CSTB0298
CSTB0102	Filosofia da Educação	4.4.0	60	0	60	-
CSTB0350	Estudos Temáticos em Literatura Portuguesa I	4.4.0	60	0	60	-
CSTB0116	Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa	5.4.1	60	30	90	-
CSTB0214	Teoria e prática da Leitura	5.4.1	60	30	90	-
Total do 3º Semestre Letivo		22.20.2	300	60	360	-

4º SEMESTRE LETIVO

SIGLA	COMPONENTE CURRICULAR	CR	CHT	CHP	THC	PR
CSTB0465	Morfologia da Língua Portuguesa	5.4.1	60	30	90	-
CSTB0467	Língua Brasileira de Sinais	5.4.1	60	30	90	-
CSTB0483	Estudos Temáticos em Literatura Portuguesa II	5.4.1	60	30	90	-
CSTB0319	Didática Geral	4.4.0	60	0	60	-
CSTB0488	História, Política e Organização da Educação Básica	4.4.0	60	0	60	-
CSTB0487	Estudos Temáticos em Literatura Brasileira I	4.4.0	60	0	60	-
Total do 4º Semestre Letivo		27.24.3	360	90	450	-

Universidade do Estado do Amazonas
Centro de Estudos Superiores de Tabatinga
Av da Amizade, 74, Centro
Fone/fax: (97) 3412-3219/3412-4192
CEP: 69640-000 – Tabatinga/Amazonas

UEA
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DO
AMAZONAS

AMAZONAS
GOVERNO DO ESTADO

¹⁵ Fonte: Disponibilizado pela referida Instituição.



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS
5º SEMESTRE LETIVO

SIGLA	COMPONENTE CURRICULAR	CR	CHT	CHP	THC	PR
CSTB0542	Sintaxe da Língua Portuguesa	5.4.1	60	30	90	-
CSTB0582	Metodologia e Prática do Ensino da Língua Portuguesa e da Literatura	5.4.1	60	30	90	-
CSTB00133	Optativa II	2.2.0	30	0	30	-
CSTB0583	Estudos Temáticos em Literatura Brasileira II	2.2.0	30	0	30	-
CSTB0584	Literaturas Africanas de Língua Oficial Portuguesa	4.4.0	60	0	60	-
Total do 5º Semestre letivo		18.16.2	240	60	300	-

6º SEMESTRE LETIVO

SIGLA	COMPONENTE CURRICULAR	CR	CHT	CHP	THC	PR
CSTB0694	Semântica da Língua Portuguesa	5.4.1	60	30	90	-
CSTB0695	Estudos Temáticos em Literatura Brasileira III	5.4.1	60	30	90	-
CSTB0696	Sociolinguística	4.3.1	45	30	75	CSTB0156
CSTB0697	Estágio Supervisionado I	8.2.6	30	180	210	CSTB0319
CSTB0698	Produção e Avaliação de Materiais Didáticos	4.2.2	30	60	90	-
CSTB0699	Pesquisa e Produção Acadêmica em Letras I	2.2.0	30	0	30	-
Total do 6º Semestre Letivo		28.17.11	255	330	585	-

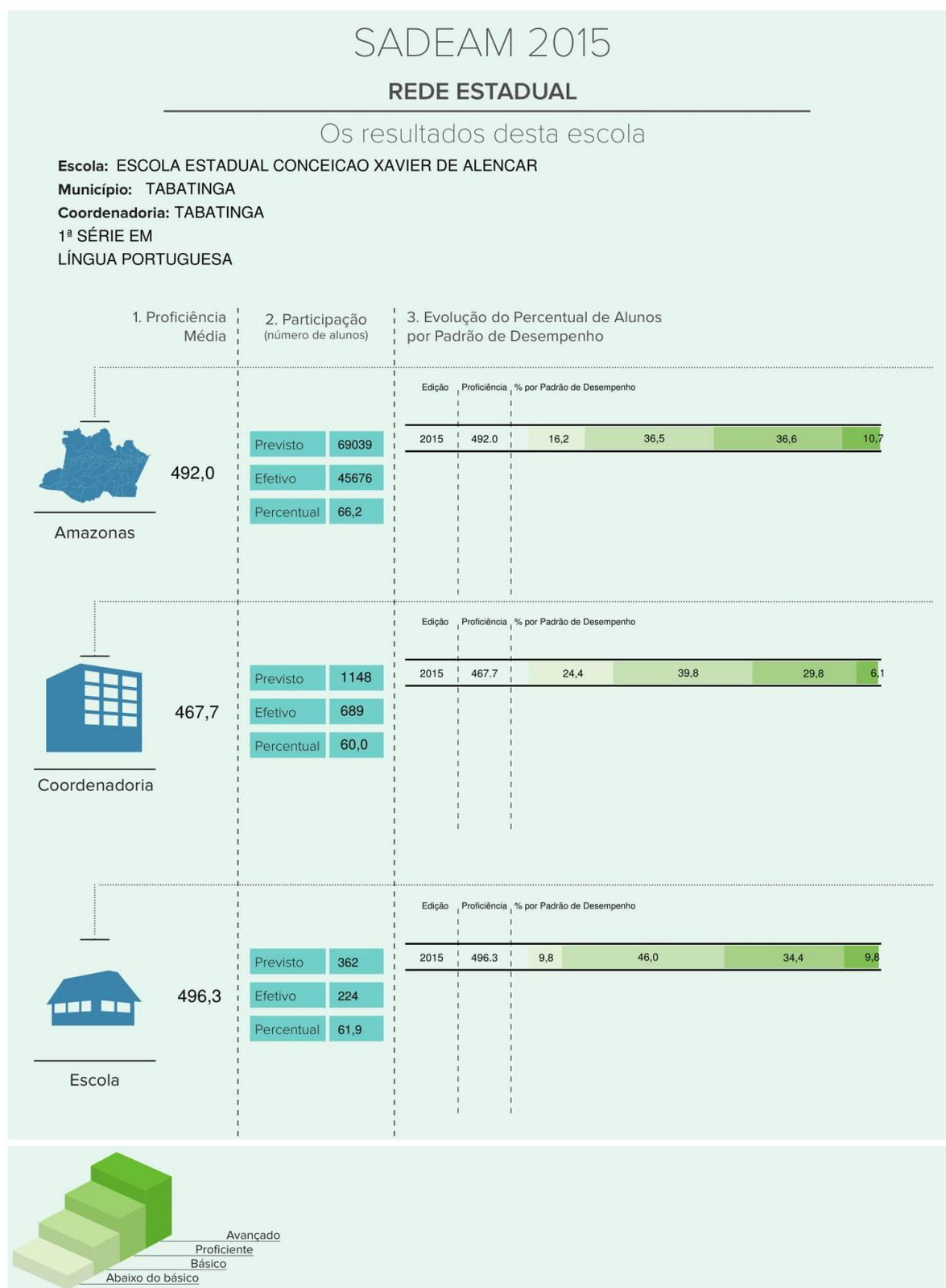
7º SEMESTRE LETIVO

SIGLA	COMPONENTE CURRICULAR	CR	CHT	CHP	THC	PR
CSTB0799	Língua Estrangeira para Fins Específicos I	4.3.1	45	30	75	-
CSTB0785	Estudos Temáticos em Literatura Brasileira IV	5.4.1	60	30	90	-
CSTB0723	Filosofia da Linguagem	4.4.0	60	0	60	-
CSTB0760	Pesquisa e Produção Acadêmica em Letras II	3.2.1	30	30	60	CSTB0699
CSTB0770	Estágio Supervisionado II	8.2.6	30	180	210	CSTB0156
CSTB0717	Literatura Infanto-Juvenil	4.3.1	45	30	75	-
Total do 7º Semestre Letivo		28.18.10	270	300	570	-

8º SEMESTRE LETIVO

SIGLA	COMPONENTE CURRICULAR	CR	CHT	CHP	THC	PR
CSTB0885	Análise do Discurso	4.4.0	60	0	60	-
CSTB0886	Literatura Pan-amazônica	5.4.1	60	30	90	-
CSTB0887	Pesquisa e Produção Acadêmica em Letras III	2.0.2	0	60	60	CSTB0760
CSTB00101	Optativa III	4.4.0	60	0	60	-
CSTB00102	Optativa IV	4.4.0	60	0	60	-
Total do 8º Semestre letivo		19.16.3	240	90	330	-
Total da Matriz Curricular inerente aos oito Semestres Letivos		185.151.34	2.265	1.020	3.285	-
Atividades Complementares					200	
Total da Composição Curricular incluindo as Atividades Complementares					3.485	

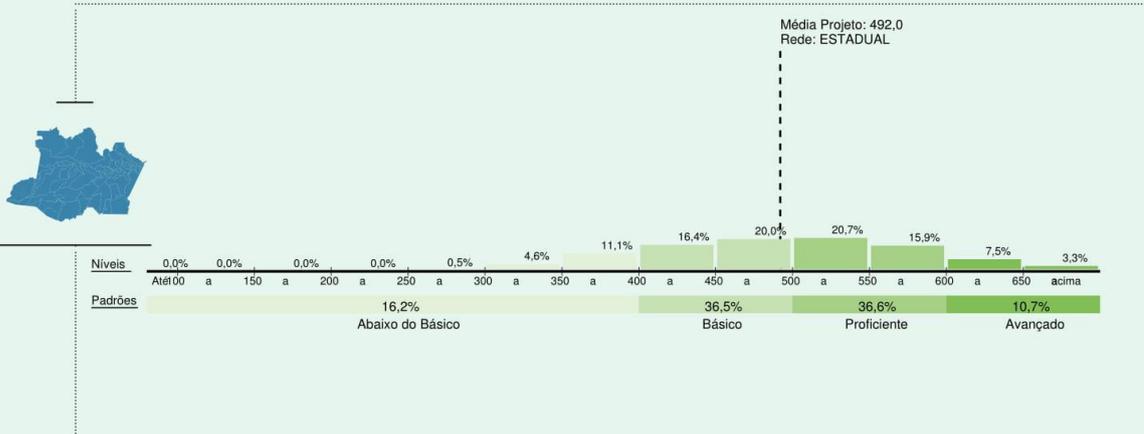
ANEXO F – SADEAM 2015 – EEXCA (LÍNGUA PORTUGUESA: 1º ANO DO EM)¹⁶



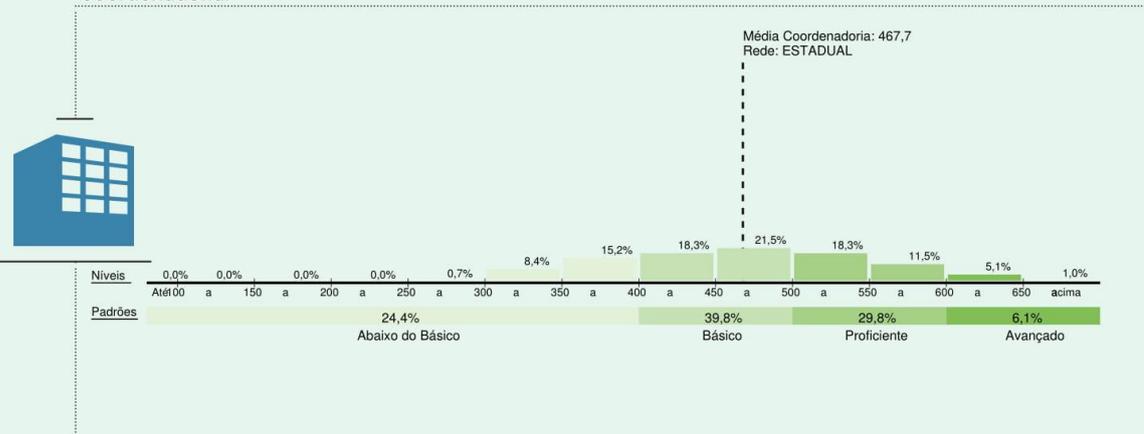
¹⁶ Disponível em: <https://tinyurl.com/zu7ga57>. Acesso em: 27 jan. 2018.

4. Percentual de Alunos por Nível de Proficiência e Padrão de Desempenho

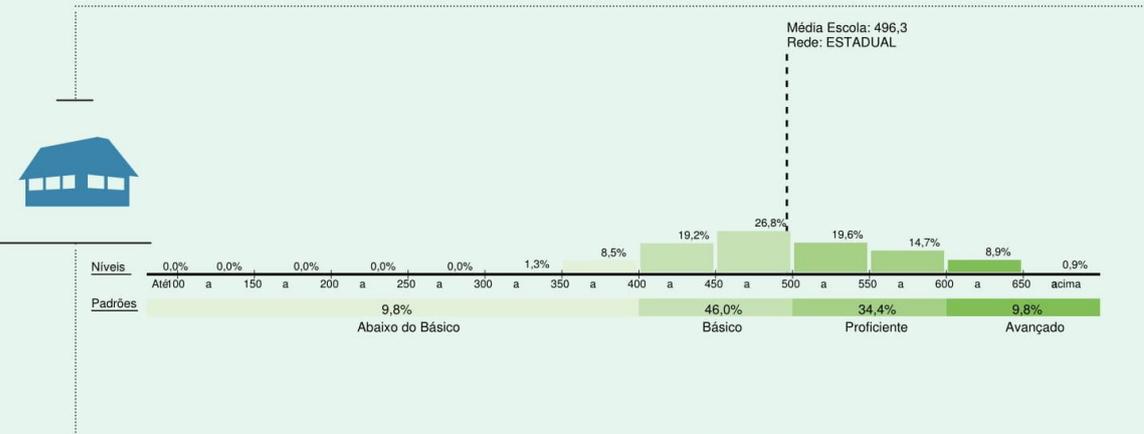
Amazonas



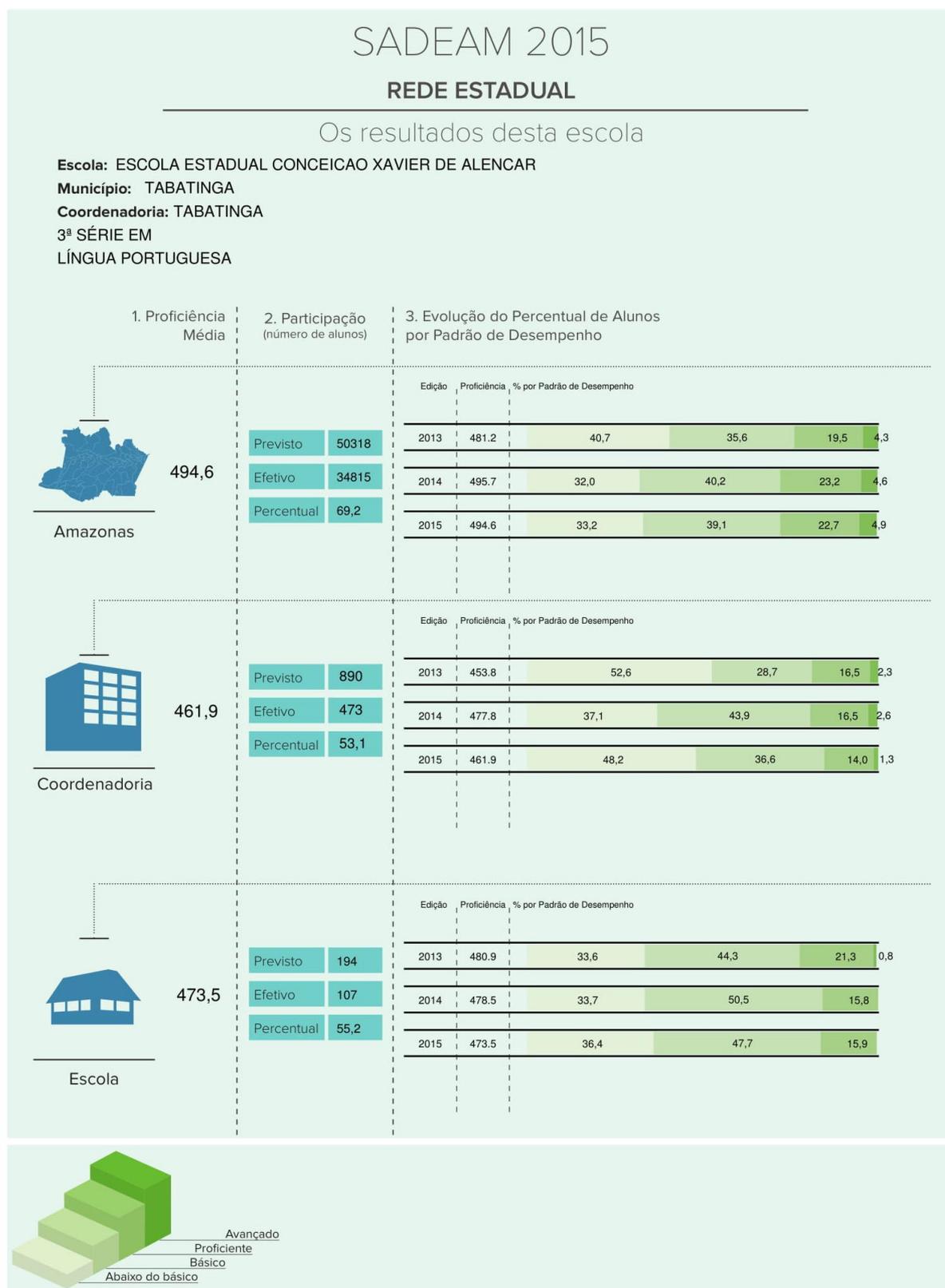
Coordenadoria: TABATINGA



Escola: ESCOLA ESTADUAL CONCEICAO XAVIER DE ALENCAR



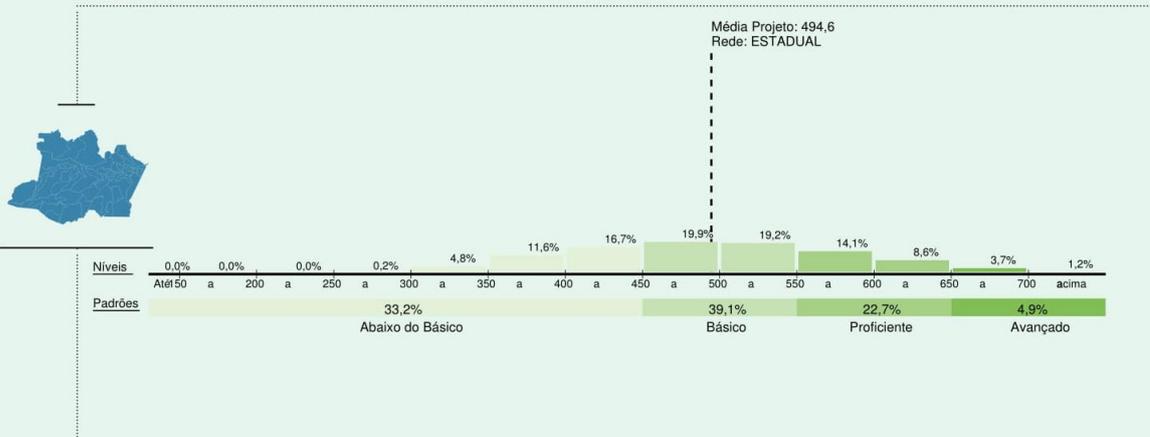
ANEXO G – SADEAM 2015 – EEXCA (LÍNGUA PORTUGUESA: 3º ANO DO EM)¹⁷



¹⁷ Disponível em: <https://tinyurl.com/zu7ga57>. Acesso em: 27 jan. 2018.

4. Percentual de Alunos por Nível de Proficiência e Padrão de Desempenho

Amazonas



Coordenadoria: TABATINGA



Escola: ESCOLA ESTADUAL CONCEICAO XAVIER DE ALENCAR

