

MARIA ELENA PIRES SANTOS

**FATORES DE RISCO PARA O SUCESSO ESCOLAR
DE CRIANÇAS BRASIGUAIAS NAS ESCOLAS
DE FOZ DO IGUAÇU:
UMA ABORDAGEM SOCIOLINGÜÍSTICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do Grau de Mestre em Letras, área de concentração: Lingüística. Universidade Federal do Paraná.

Orientadora:
Prof.^ª Dr.^ª Odete Pereira da Silva Menon.

CURITIBA - PR

1999

À minha orientadora, Prof^ª. Dra. Odete Menon pela contribuição fundamental na realização deste trabalho.

À Prof^ª. Dr^ª. Cecília Erthal pelas valiosas sugestões iniciais.

À Prof^ª. Dr^ª. Stella Maris Bortoni-Ricardo pela amável acolhida e importantes sugestões.

Ao Prof. Dr^º. Antônio Henrique G. da Cunha pelas observações que tanto contribuíram para a finalização deste trabalho.

Aos amigos que estiveram presentes nas horas de conflito, principalmente à Izaura, Ilda e Marta.

Aos companheiros da UNIOESTE pelo convívio e pela discussão de assuntos correlatos que muito contribuíram para a constituição desta dissertação.

À Raquel e à Mirta Flores pelo importante auxílio na coleta de dados.

À CAPES, pela bolsa concedida.

Aos diretores, orientadores, professoras e alunos das diversas escolas que permitiram a coleta de dados e viabilizaram este trabalho.

Ao Núcleo Regional de Educação, à Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal da Coordenação e Planejamento pelas valiosas informações.

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1	10
1.1. A SITUAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA DE FOZ DO IGUAÇU	10
1.2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS	14
1.2.1. Participação do agricultor brasileiro na colonização do Leste Paraguaio	14
1.2.2. Características da migração brasileira	18
1.2.3. Integração no Paraguai	19
1.2.4. A situação dos brasiguaios no Brasil	21
1.2.5. Delimitação do grupo a ser analisado	23
CAPÍTULO 2	27
2.1. A PESQUISA DE CAMPO	27
2.1.1. A coleta de dados	29
CAPÍTULO 3	36
3.1. DO BILINGÜISMO À DIGLOSSIA CONFLITIVA – REVISÃO DE TERMOS E CONCEITOS	36
3.1.1. O Modelo Estrutural-funcionalista	37
3.1.2. A Tradição micro-interacionista	46
3.1.3. Sociolingüística de periferia	48
3.1.3.1. Grupo Catalão	48

	4
3.1.3.2. Grupo Crioulista	51
3.1.3.3. Grupo Ocitânico	51
3.1.3.4. Grupo Mexicano	56
3.1.4. Sociolingüística Latino-Americana	58
3.1.4.1. Bartomeu Meliá	58
3.1.4.2. Behares	61
3.1.4.3. Aguirre	62
3.1.5. As contribuições de Labov e Bortoni	66
3.1.5.1. As contribuições de Labov	66
3.1.5.2. As Contribuições de Bortoni	67
3.1.6. Considerações finais	69
CAPÍTULO 4	72
4.1. FATORES DE RISCO PARA O SUCESSO ESCOLAR DE ALUNOS BRASIGUAIOS	72
4.1.1. Diglossia e Bilingüismo	72
4.1.1.1. Do bilingüismo ao indivíduo bilíngüe	74
4.1.1.2. Análise dos textos dos alunos brasiguaios quanto às relações: sistema ortográfico/sistema fonológico	81
4.1.1.3. Considerações finais	95
4.1.2. Processos Educacionais	96
4.1.3. Diferenças Dialetais	99
4.1.3.1. Dialeto Descontínuo	102
4.1.3.2. Dialeto Gradual	107
4.1.3.3. O que revelam os textos	114
4.1.3.4 - Considerações finais	132
4.1.4. - Diferenças Culturais	133
4.1.4.1. Identidade Cultural	141
4.1.4.2. Considerações finais	146
4.1.5. Atitudes Sociolingüísticas	148
5. CONCLUSÃO	155

ANEXOS	160
ANEXO I: Identificação do aluno brasileiro	161
ANEXO II: Questionário destinado a auxiliar no levantamento de atitudes sociolingüísticas	163
ANEXO III: Texto dos alunos	164
ANEXO IV: Recortes de jornais	165
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	166

RESUMO

O foco deste trabalho foi investigar os fatores sociolingüísticos que compõem o conflito lingüístico entre o português (língua materna) e o espanhol (segunda língua) e mostrar como esses fatores interferem na aprendizagem dos alunos brasiguaios, no universo escolar público de Foz do Iguaçu, com a finalidade de apontar as diferenças e/ou semelhanças entre o desempenho escolar destes alunos e dos alunos brasileiros. Seis fatores se evidenciaram comprometedores, embora não se possa estabelecer uma gradação entre eles porque a influência de um sobre o outro é recíproca: 1. A situação diglósica conflitiva que recobre o processo histórico de formação do grupo brasiguaiio e sua inserção no processo educacional; 2. O bilingüismo a que estão expostos estes alunos; 3. o processo educacional de submersão que parece ser comum na educação das minorias lingüísticas; 4. As barreiras criadas pelas diferenças dialetais que dificultam o acesso ao dialeto de prestígio; 5. as diferenças culturais que os identificam enquanto grupo e os diferencia dos demais; 6. As atitudes sociolingüísticas das instituições educacionais, dos pais, professores e dos próprios alunos que contribuem para a manutenção de um sentimento de inferioridade e conseqüente fracasso escolar. Os pressupostos teóricos para a investigação dizem respeito às seis áreas que recobrem os fatores de risco: diglossia conflitiva, bilingüismo, bidialetalismo, processo educacional, diferenças culturais e atitudes sociolingüísticas. Os dados desta pesquisa foram obtidos através de entrevistas gravadas em fita cassete, conversas informais com professores, supervisores e alunos, xérox de textos e de cadernos de alunos brasiguaios e brasileiros, xérox de redações de alunos brasileiros da 8.^a série realizadas nas provas do Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná. Os resultados obtidos nos permitem dizer que os seis fatores sociolingüísticos exercem uma influência mais acentuada nos alunos brasiguaios das séries iniciais do 1.^o grau, embora se torne difícil delimitar uma série em que as dificuldades se mostram com maior ou menor intensidade. Comparando alunos brasiguaios e brasileiros, constatamos que, salvo quanto ao bilingüismo português/espanhol vivenciado pelos brasiguaios, ambos estão sujeitos aos demais fatores de risco.

ABSTRACT

The focus of this work was to investigate the sociolinguistic factors which make up the linguistic conflict between the Portuguese (native language) and the Spanish (second language) as well as to show how these factors interfere with the learning of the *Braziguaios* students in public schools in Foz do Iguaçu. The aim here is to point out the differences and/or similarities between the school performance of these students and the Brazilian ones. The data of this research were obtained from tape recorded interviews, informal talks with teachers, supervisors and students, text and notebooks copies of *Braziguaios* and Brazilian students and composition copies of Brazilian students from the Evaluation Program of the Educational System in Paraná. The theoretical presuppositions which supported the investigation are related to six areas which comprise the risk factors. Six factors showed to be compromising, though it is not possible to establish a graduation among them because the influence they have on each other is reciprocal: 1. The conflictive diglossic situation which comprises the historical process of the *Braziguaios* group formation and its insertion in the educational process; 2. The bilingualism *Braziguaios* students are exposed to; 3. The educational process of submersion which seems to be common to linguistic minorities education; 4. The obstacles created by the dialectical differences which makes it difficult the access to the prestigious dialect; 5. The cultural differences which identify them as a group and which make them different from the others; 6. The sociolinguistic attitudes of the educational institutions, parents, teachers, and the students themselves which contribute to the maintenance of an inferiority feeling as well as the educational failure. The results obtained allow us to say that the six sociolinguistic factors influence in a higher degree the *Braziguaios* students in their early years at school though it is difficult to delimit the year in which the difficulties arise with more or less intensity. Comparing the *Braziguaios* with the Brazilian students we noticed that, save the bilingualism Portuguese/Spanish in which the *Braziguaios* live in, both are subject to the same risk factors.

INTRODUÇÃO

O Brasil tem como língua oficial a língua portuguesa. Simultaneamente, as línguas indígenas e as línguas dos imigrantes de diferentes países continuam sendo usadas em seu amplo território. Sendo assim, a heterogeneidade e a diversidade (tanto lingüísticas quanto étnicas e culturais) são constitutivas da nossa identidade nacional. No entanto, o ideal monolíngüe continua influenciando as políticas educacionais. Na busca da unificação, procura-se anular as diferenças e instituir a homogeneidade.

A diversidade e a heterogeneidade inscrevem os problemas étnicos, lingüísticos e culturais num nível *macro* das questões sociais e num nível *micro* das interações rotineiras. A instituição escolar, inserida no contexto social mais amplo, também está sujeita a esta heterogeneidade constitutiva. O reflexo sobre o desempenho lingüístico e escolar dos alunos se faz sentir principalmente em relação aos grupos minoritários.

Entre os grupos minoritários, os alunos brasiguaios nas escolas de Foz do Iguaçu ilustram os problemas educacionais advindos da heterogeneidade e diversidade inerentes à população brasileira. Filhos de brasileiros que se deslocaram para o Paraguai movidos pela ação sociopolítica e agrária dos dois países, agora se vêem obrigados a retornarem ao Brasil, novamente levados por motivos sociopolíticos e agrários.

Ao ingressarem nas escolas, enfrentam vários problemas que muitas vezes culminam com o fracasso escolar ou a evasão. Alfabetizados no Paraguai em espanhol, ao retornarem ao Brasil se deparam com grandes dificuldades, principalmente quanto à aquisição da língua portuguesa escrita.

Compreender os fatores que desencadeiam e reforçam as dificuldades escolares dos alunos brasiguaios constitui um primeiro passo que poderá auxiliar tanto

alunos como professores na construção do conhecimento no ambiente escolar.

A investigação dos fatores sociolingüísticos que interferem na vida escolar dos alunos brasiguaios, com a finalidade de observar em que se diferencia da vida escolar do aluno brasileiro, nos levaram a indagações que se inscrevem no nível "macro" das relações sociais e no nível "microsociolingüístico" das interações face-a-face. Neste sentido, são constitutivos do grupo brasiguaios os aspectos lingüístico, social e histórico.

Na presente pesquisa, para relacionarmos os dois níveis, macro e microsociolingüístico, no capítulo 1 traçamos o percurso sócio-histórico que permitiu a formação da identidade do grupo brasiguaios.

No capítulo 2, tratamos da metodologia de pesquisa que nos permite interpretar as ações e compreender o sentido dos diferentes papéis sociais que os indivíduos desempenham e que interferem reciprocamente nas relações sociais, com reflexos marcantes no nível individual.

Os caminhos teóricos traçados por importantes pesquisadores na Sociolingüística e que nos serviram de suporte para a compreensão dos fatores sociolingüísticos que influenciam a vida escolar dos estudantes brasiguaios e brasileiros, são apresentados no capítulo 3.

Com a finalidade de compreender os fatores sociolingüísticos que interferem na vida escolar dos alunos brasiguaios e compará-los com a vida escolar dos alunos brasileiros, apresentamos no capítulo 4 os fatores que se evidenciaram mais comprometedores para o sucesso escolar dos alunos nas escolas de Foz do Iguaçu.

Para concluir, apresentamos uma síntese dos fatores sociolingüísticos que se evidenciaram comprometedores para o sucesso dos alunos brasiguaios nas escolas brasileiras, bem como observamos a influência dos mesmos fatores na vida escolar de alunos brasileiros.

CAPÍTULO 1

1.1. A SITUAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA DE FOZ DO IGUAÇU

Foz do Iguaçu, cidade situada no Oeste do Paraná, divide fronteiras com dois países — Argentina, país de língua espanhola e Paraguai, país que tem como línguas oficiais o espanhol e o guarani — o que permite aos moradores da fronteira um contato permanente com estas línguas, facilitado pelo comércio que se desenvolve entre Brasil, Argentina e Paraguai.

Esta posição geográfica estratégica, aliada a um intenso comércio na fronteira, atraiu imigrantes de várias nacionalidades e etnias como chineses, árabes, coreanos, etc. A construção da usina de Itaipu contribuiu para intensificar o fluxo de imigrantes, principalmente de origem européia, bem como migrantes de várias classes sociais das mais diferentes regiões do Brasil. A ilusória imagem de progresso e emprego fácil continua, ainda nos dias atuais, atraindo migrantes de todas as regiões.

Assim, podemos dizer que a cidade de Foz do Iguaçu convive com uma situação de multilingüismo e multiculturalismo que já se evidenciava desde sua fundação.

De acordo com o historiador Romário Martins¹, em 1888 (início do povoamento efetivo) Foz do Iguaçu era formada por 324 pessoas, sendo 188 paraguaios, 93 brasileiros, 33 argentinos, 5 franceses, 2 uruguaios, 2 orientais e 1 inglês.

Na década de 70, com o início da construção da Hidrelétrica de Itaipu, o Município cresceu a uma taxa espantosa de 14,92%, se comparada ao crescimento conjunto da população paranaense no mesmo período (0,92%). Foz do Iguaçu passou

¹Os dados sobre Foz do Iguaçu foram fornecidos pela Secretaria Municipal da Coordenação e Planejamento.

de uma população de 39.000 habitantes em 1974 para 136.479 em 1980. No período de 1974-1980 ocorreu, portanto, um crescimento de 250% no número de habitantes do Município.

De 1980 a 1996 houve um crescimento constante da população. De acordo com o recenseamento do IBGE, realizado no final de 1996, Foz do Iguaçu conta com uma população de 231.627 habitantes, sendo que, de 1991 a 1996 este aumento corresponde a 21,575 %.

A população do Município é extremamente jovem, com cerca de 48% dos habitantes com menos de 20 anos e apenas 1,6% com mais de 65 anos de idade (conforme dados de 1991). O Município se caracteriza ainda por ser eminentemente urbano, com 98% de sua população concentrada na cidade.

Foz do Iguaçu apresenta, portanto, uma situação sociolingüística atípica em relação às demais regiões do Brasil por suas próprias características geográficas, econômicas e sociais que propiciam uma concentração maior e mais variada de diferentes grupos étnicos. No entanto, se comparada a outros países, a situação lingüística do município corresponde mais à regra que à exceção. Como afirma Gal (1979: 1) *the use of two or more languages within one community is the rule rather than the exception in the world today.*

Sendo assim, o Brasil não pode ser visto como um país monolíngüe, embora em algumas regiões do país a situação sociolingüística seja menos diversificada que em Foz do Iguaçu.

Segundo D. Rodrigues (1988), fala-se hoje no nosso país, como línguas tradicionais de comunicação nele estabelecidas, cerca de duzentas línguas, que se dividem em dois grupos: as línguas indígenas, de tradição imemorial, todas pré-colombianas; as línguas alienígenas, introduzidas a partir da colonização portuguesa. São hoje faladas no Brasil, então, 170 línguas indígenas, 30 línguas de imigrantes e uma língua majoritária - a língua portuguesa. Para Ferreira Brito (1993), devemos acrescentar a estas, ainda duas línguas de sinais: a língua de sinais brasileira kaapor

(LSKB), usada pelos índios surdos da selva amazônica e a língua de sinais brasileira usada nas capitais e em outros centros urbanos no Brasil (LSCB: Língua dos Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros).

Como vimos, o Brasil também não foge à realidade *plurilíngüe* e *pluricultural*². No entanto, tanto nos cursos de formação de professores como nas políticas educacionais, o Brasil tem sido considerado como um país monolíngüe, isto é, considera-se que todos têm como língua materna a língua portuguesa, apesar da heterogeneidade étnica e lingüística de sua população. Em Foz do Iguaçu, a crença na homogeneidade se torna ainda mais comprometedora para a educação, por causa da diversidade constitutiva de sua população.

Além da presença do grande número de línguas indígenas e estrangeiras no território nacional, convivemos também com uma heterogeneidade de *dialetos geográficos*³ e *dialetos sociais* da própria língua portuguesa. Nesta perspectiva, as pesquisas sociolingüísticas nas áreas de *bilingüismo*⁴ e *bidialetalismo*⁵ trarão significativas contribuições principalmente para o reconhecimento dos direitos lingüísticos dos falantes de línguas e dialetos minoritários. Ignorar estas questões significa contribuir para a continuidade dos preconceitos lingüísticos e culturais.

Considerando os fatos acima, acreditamos que a pesquisa que aqui apresentamos poderá contribuir para minorar os problemas educacionais do município. No entanto, não podemos ignorar a complexidade e amplitude do assunto, principalmente em nossa região, como já nos referimos anteriormente. Entre tantos problemas que justificariam uma pesquisa, a situação escolar de um grupo em

²Os termos *plurilíngüe* e *pluricultural* estão empregados com o sentido, respectivamente, de coexistência de mais de uma língua e, conseqüentemente, de mais de uma cultura.

³Trudgill (1974), define *dialetos geográficos* e *dialetos sociais* como os diferentes tipos de linguagem usados por pessoas com *background* social e geográfico diferentes.

⁴Estamos utilizando aqui o termo *bilingüismo* para definir a situação em que há a presença de mais de uma língua em uso numa comunidade lingüística.

⁵O termo *bidialetalismo* refere-se à presença de mais de um dialeto da mesma língua em uso numa comunidade lingüística.

particular despertou-nos a atenção: trata-se de *crianças brasiguaias* (filhos de migrantes brasileiros que se deslocaram para o Paraguai e que estão retornando ao Brasil) e que hoje estudam nas escolas públicas de Foz do Iguaçu.

No Paraguai, estas crianças são iniciadas no processo de alfabetização em espanhol, embora tenham como língua materna a língua portuguesa. Retornando ao Brasil, estes alunos entram em contato, na escola, com a modalidade escrita da língua portuguesa, ou seja, *aquela consagrada pelos grupos dominantes que privilegiam apenas a função acadêmica, escolar da escrita*. (Kleiman *et alii*, 1990: 479). O resultado mais freqüente é o fracasso escolar, quase sempre seguido pela evasão.

O objetivo primordial deste trabalho é, então, identificar os fatores sociolingüísticos que compõem o conflito lingüístico entre o espanhol (segunda língua = L2) e o português (língua materna = L1) e mostrar como estes fatores interferem na aprendizagem dos alunos brasiguaios, no universo escolar de Foz do Iguaçu, com a finalidade de apontar as diferenças e/ou semelhanças entre o desempenho escolar destes alunos e dos alunos brasileiros.

Como pude observar durante minhas atividades como professora da rede pública de Foz do Iguaçu, as implicações da situação de multilingüismo e multiculturalismo para o ensino não fazem parte das discussões de planejamento educacional ou da capacitação de docentes. Pelo contrário, quando se tenta questionar este assunto, as atitudes são de estranhamento e desinteresse. As discussões atuais nesta área têm-se voltado principalmente para o ensino de língua espanhola como língua estrangeira nas escolas brasileiras ou do português para estrangeiros, tendo em vista as perspectivas abertas pelo Mercosul. Mesmo assim, o Brasil continua sendo visto como um país monolíngüe e monocultural.

O interesse pela realização do presente estudo surgiu justamente pela constatação da carência de estudos sobre os aspectos sociolingüísticos que envolvem uma situação de multilingüismo e multiculturalismo no ambiente escolar da realidade brasileira. Embora existam muitos estudos nesta área em outros países, concordamos com Baker (1993:02) quando diz que:

From one individual research study, it is usually impossible to generalize. A study from Canada may say little about Catalonians. Results on six years olds may say nothing about sixteen or sixty years olds. Research on middle-class children in an additive environment may say nothing about children from a lower social class in a subtrative environment.

A realização do estudo que aqui nos propusemos desenvolver, talvez possa suscitar reflexões e contribuir para provocar mudanças no quadro apresentado, na medida em que for útil para a formação contínua do professor que, *como qualquer profissional, deveria ter uma educação continuada que propiciasse sua auto-formação e que fosse oportunizada de várias maneiras, por exemplo, cursos de extensão, especialização e pós-graduação.* (Cavalcanti, 1991: 134)

Inicialmente, para a compreensão da formação do grupo brasiguaiio focalizado neste estudo, faz-se necessária a compreensão dos conflitos que subjazem às relações históricas entre Brasil e Paraguai.

1.2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS⁶

1.2.1. Participação do agricultor brasileiro na colonização do Leste Paraguai

A delimitação dos domínios do Brasil e Paraguai, colônias de Portugal e Espanha, aconteceu pela primeira vez pela Bula de Alexandre VI, em 1493, logo alterada pelo Tratado de Tordesilhas. Com a unificação das coroas de Portugal e Espanha de 1580 a 1640, ocorreu o avanço das fronteiras portuguesas para o Ocidente. Em 1750, estes dois países assinaram o Tratado de Madri e, em 1777, o de Santo Idelfonso, ambos fundamentados juridicamente no princípio do *uti possedetis*. Em 1844, foi firmado entre Paraguai e Brasil o Tratado de Limites, Aliança e Comércio, não ratificado pelo Brasil.

Com a Guerra declarada ao Paraguai (1864-1870), o Tratado da Tríplice Aliança estabeleceu novas bases para a delimitação da linha de fronteira. Após a Guerra, Brasil e Paraguai assinaram o Tratado de Paz e Amizade, que alterava o

⁶Conseguimos estes dados informalmente, junto ao Consulado Brasileiro no Paraguai

traçado de fronteiras anterior. Este tratado definia a fronteira ente os dois países, cuja fixação se daria definitivamente, com a assinatura do Tratado Complementar Mangabeira-Ibarra, o que geraria uma grave crise política entre Brasil e Paraguai no século XX. Esta divergência determinou posteriormente, a construção em condomínio da hidrelétrica de Itaipu.

Em 1954, assumiu o poder, no Paraguai, o presidente Stroessner que, com a preocupação de consolidar sua dominação, procurou satisfazer as demandas sociais. Para a consolidação dos seus propósitos, iniciou uma aproximação com o Brasil. Um dos objetivos era empreender sua marcha para Leste: a construção da Ponte da Amizade e a do Rio Apa, as rodovias Coronel Oviedo–Cidade Presidente Stroessner (hoje Ciudad del Leste), são provas desta atitude. Por lei de 1955, ofereceu ao capital estrangeiro vantagens que eram negadas ao capital paraguaio. Pressionado, porém, prometeu maiores facilidades para os latifundiários paraguaios que parcelassem suas terras e incorporassem mão de obra dos imigrantes. Também distribuiu prebendas - terras em grandes extensões - para fixar seu poder no setor rural. Além disso, criou as *terratienientes*⁷ militares para garantir sua sustentação junto às forças armadas.

Em 1966, com a assinatura da Ata das Cataratas, Stroessner promoveu a venda de terras na fronteira com o Brasil a grupos financeiros e a particulares brasileiros. No entanto, o nacionalismo da oposição paraguaia francamente anti-brasileira se fez presente, chegando a haver apedrejamento do setor de Promoção da Embaixada do Brasil em Assunção.

No Brasil, por outro lado, ocorriam as tradicionais migrações internas, do Nordeste, Minas e Espírito Santo em direção a São Paulo e Norte do Paraná e aquelas do Rio Grande do Sul e Santa Catarina para o Sudoeste paranaense.

A dinâmica da industrialização no Brasil, com a incorporação ao processo das multinacionais, obrigou a reformulação do setor agrário brasileiro, que passou a ser cobrado quanto a uma maior eficácia exportadora, o que passou a exigir maior

⁷Política de reforma agrária do governo Stroessner que consistia na distribuição de prebendas - no caso, terras em grandes extensões - aos militares.

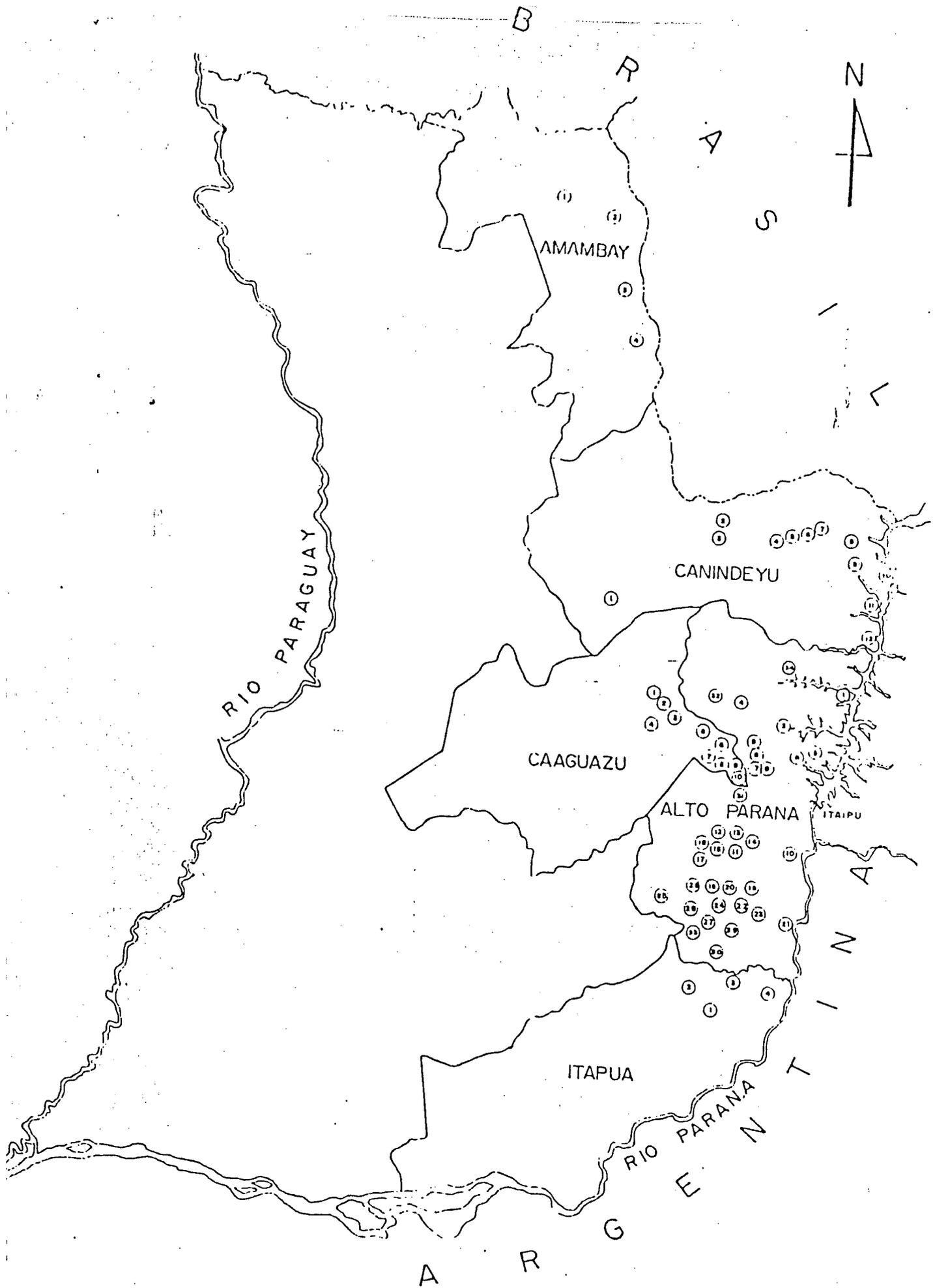
tecnificação e mecanização. A política de subsídios aos setores de produção agrícola e exportação e o favorecimento do incremento da técnica e do equipamento aos maiores empresários rurais aliados à política governamental de erradicação dos cafezais, provocou o deslocamento da frente de trabalho agrícola para o extremo oeste do Paraná, o que gerou as maiores entradas de colonos brasileiros no Paraguai. No mapa 1 podemos observar a localização das colônias de predominância brasileira no Paraguai.

É neste contexto que se insere a entrada de capitalistas e agricultores brasileiros no Paraguai, e que teria um grande impulso nos anos setenta, dadas as circunstâncias do êxodo forçado do camponês brasileiro. Os estudiosos dessa migração apontam o inusitado desse fenômeno migratório, que provocou a transferência de massas humanas de um país incomparavelmente mais desenvolvido e em franco "milagre econômico" para um país estagnado.

A opção preferencial do Paraguai pelo Brasil atenderia aos interesses de Stroessner e dos setores que lhe davam sustentação, mas respondia, igualmente, aos interesses brasileiros. A necessidade de fontes produtoras de energia elétrica em face do processo de industrialização brasileira, tornava interessante para o Brasil a parceria com o Paraguai. A ponte da Amizade, os portos francos oferecidos ao país vizinho em Santos e Paranaguá revelam a coincidência de interesses geopolíticos entre os dois países.

O relacionamento bilateral foi reafirmado pelo governo militar com a assinatura da Ata das Cataratas, em 1966, o que lançou as bases para o período de maior crescimento econômico da história do Paraguai.

No entanto, o estímulo por parte do governo paraguaio centralizou-se praticamente aos produtos de exportação das áreas tradicionais, como o algodão, e de produtos novos, nas áreas pioneiras, como a menta e a soja, produtos sujeitos a grandes flutuações no mercado internacional, o que provocou uma acentuada pauperização do camponês paraguaio, cuja estrutura produtiva ainda era rudimentar. Por outro lado, a construção de estradas e pontes, bem como a maciça migração brasileira, induziram à valorização da terra. O aumento de valor passa a ser também



Mapa' 2

COLÔNIAS DE PREDOMINÂNCIA

um forte instrumento de expulsão do camponês, aliadas às políticas sociais e de crédito, que iriam revelar-se seletivas e terminariam por beneficiar apenas uma parcela do pequeno produtor.

Com a crise do setor agrário e o encerramento do fluxo maciço de capitais da Itaipu, aumentaram as reivindicações dos setores marginalizados do processo, representados pelos camponeses e pela incipiente classe média que se acostumara com os tempos de fausto do auge do *milagre*, e culminaram com o debilitamento e derrubada de Stroessner.

Para o Brasil, a construção de Itaipu garantia um projeto de importância vital para a região sul e sudeste do país, além de, a curto prazo, oportunizar o trabalho para empreiteiras e técnicos brasileiros, além de fornecedores de materiais necessários à construção da obra.

As preocupações paraguaias com a crescente presença brasileira nunca cessaram, principalmente veiculadas pelas oposições. Em 1973, foram inauguradas quatro colônias paraguaias no Departamento de Canindeyú, projetos de uma política de colonização nas áreas de fronteira com o Brasil. Vários projetos de criação da faixa de segurança fronteira também foram apresentados, além da criação de várias colônias no Alto-Paraná e Curuguaty, representando verdadeiras fronteiras humanas com o objetivo de conter o avanço dos brasileiros na região.

Como pode-se constatar, o relacionamento Brasil/Paraguai está constantemente perpassado por conflitos.

1.2.2. Características da migração brasileira

O deslocamento para o Paraguai foi efetivado por dois grupos distintos: Grupo 1. *euro-brasileiros*; Grupo 2. *brasileiros-nativos*.

1. *Euro-brasileiros*. A maioria dos euro-brasileiros seriam oriundos da região Sul. Sendo assim, pode-se caracterizar este grupo como composto de

indivíduos de ascendência européia próxima (alemães, italianos, poloneses). São os chamados *euro-brasileiros*, que têm como características principais: serem bilingües, terem um melhor nível técnico em práticas agrícolas e algum grau de escolaridade primária, praticarem a religião católica e, em menor proporção, evangélica; levarem, em geral, capital para adquirir pequenos lotes ou pagar arrendamento, e possuírem algum maquinário e mudança; efetuarem o deslocamento em grupo.

2. *Brasileiros nativos*. Este grupo, numericamente menos significativo, seria composto basicamente de *brasileiros-nativos*, oriundos do Nordeste e Sudeste, representado por um grupo menos homogêneo. Entre suas características principais estão o monolingüismo, a baixa escolaridade com elevado grau de analfabetismo, condição de assalariado ou trabalhador volante antes da migração, geralmente pentecostal ou outras religiões, com pouco ou nenhum capital, viajando só ou com mulher e algum filho.

1.2.3. Integração no Paraguai

Na interação extrafamiliar do agricultor brasileiro com o cidadão paraguaio comum (em oposição a autoridades de diferentes hierarquias) predominou, por parte deste último, uma atitude generalizada de conflito.

Num primeiro momento, o *sem-terra* paraguaio procurou aliar-se às causas dos agricultores brasileiros em suas lutas contra arbitrariedades policiais ou judiciais, recorrendo mesmo às autoridades diplomáticas e consulares brasileiras no Paraguai. Derrotado Stroessner, as ocupações de terras de paraguaios por imigrantes brasileiros passaram a gerar despejos violentos. Estas atitudes mudaram o posicionamento do *sem-terra* paraguaio, que alterou sua estratégia em relação ao brasileiro. A solidariedade com o "irmão brasileiro" deixou de existir, passando este a ser visto como "vilão-coadjuvante" da questão agrária paraguaia por ter-se prestado à prática de mascarar as terras improdutivas dos latifundiários. A atitude mais freqüente do paraguaio com relação ao brasileiro passou a ser de rejeição e conflito. Os *euro-brasileiros*, por serem altamente bem sucedidos, são admirados e odiados na mesma

proporção. No entanto, estes foram os que melhor souberam adaptar-se sem integrar-se à cultura local, com a incorporação das práticas sociais ou não, da lei do mais forte.

Numa conversa informal de que participei e da qual fazia parte um componente do grupo *euro-brasileiro*, juntamente com outras pessoas envolvidas com a situação dos brasiguaios no Paraguai, foi possível perceber o distanciamento social que existe entre este grupo e o grupo de *brasileiros-nativos*. De acordo com este *euro-brasileiro*, se deslocaram para o Paraguai quatro tipos de brasileiros:

1. os brasileiros que foram para ficar; estes estão economicamente melhor que os que ficaram aqui no Brasil (o informante se coloca entre eles);
2. os que foram com a intenção de um dia retornar; estes não tiveram sorte naquele país;
3. os aventureiros, sem-terra, e que estão sofrendo o *desalojo (sic)*⁸;
4. os criminosos fugitivos que foram só para se esconder.

Quando lhe perguntamos se empregava brasileiros em sua fazenda, ele respondeu que não gostava de empregar *negrinhos (sic)* porque eram preguiçosos e só traziam problemas. Preferia empregar *alemães* que, segundo ele, são confiáveis e a quem valia a pena auxiliar para que tivessem futuramente também seu pedaço de terra, porque eram trabalhadores. Este estereótipo do brasileiro se estendia ao paraguaio nativo, que era visto como agressivo, armado, ignorante.

Quando lhe perguntamos se os paraguaios eram convidados para participarem nas festas realizadas no local, nos disse que no início convidavam mas, como eles não compareciam, deixaram de convidar, a não ser as autoridades locais, que estavam sempre do lado dos brasileiros.

Quanto à questão lingüística, que constitui um fator importante de integração

⁸Desalojo: retirada do sem-terra brasileiro das terras paraguaias.

num país receptor, pode-se notar a influência da assimetria existente entre o guarani e o espanhol, no uso lingüístico dos brasileiros: o guarani é falado pelo camponês paraguaio, cujo relacionamento com o agricultor brasileiro tem acontecido - até recentemente - em situações de subalternidade e, portanto, mais interessado em se fazer entender do que propriamente em tentar impor sua forma de comunicação: Autoridades maiores e pessoas alfabetizadas geralmente dominam espanhol e o guarani. Agricultores e autoridades menores, em muitos casos, falam só o guarani ou o *yopará* (guarani misturado com alguns termos do espanhol).

O agricultor brasileiro tem demonstrado, então, pouco interesse em aprender o guarani. Quanto ao espanhol, língua de maior prestígio tanto naquele país como a nível mundial, tem despertado um interesse maior nos brasileiros. No entanto, os *euro-brasileiros* têm procurado manter sua língua de origem (alemão, italiano, etc.) além da língua portuguesa. Os *brasileiros-nativos* também procuram conservar a língua portuguesa como língua materna. Podemos então deduzir, que os brasileiros que se deslocaram para o Paraguai, se mantêm resistentes a uma integração naquele país.

1.2.4. A situação dos brasiguaios no Brasil

Somente após o conhecimento destes antecedentes históricos é possível compreender quem são os *brasiguaios*. Batista (1990)⁹, assim define este grupo:

Brasiguaios são trabalhadores de mãos calejadas de usar a enxada e o machado para cultivar a terra e dela retirar a sua subsistência e que, expropriados das terras do Brasil, foram expatriados para o Paraguai pelo processo de modernização da agricultura, vivendo um constante conflito na luta de classes reproduzidas nas relações que travam com o latifúndio e as empresas.

Através desta definição e do conhecimento da realidade dos migrantes brasileiros no Paraguai, é possível fazer a seguinte dedução: a denominação *brasiguaios* não se aplica a todos migrantes brasileiros no Paraguai. Para o grupo composto pelos brasileiros chamados *euro-brasileiros*, ou seja, grandes produtores de

⁹A caracterização de *brasiguaios* apresentada por Batista (1990) está incluída em sua tese de Mestrado, que nos foi emprestada por um ex-professor da UNIOESTE/Foz. No entanto, como perdemos as anotações e não temos como rever o texto, não nos foi possível recuperar a referência bibliográfica.

grãos através da agricultura realizada por máquinas sofisticadas e que geralmente têm residências no Brasil onde também estudam seus filhos, a crise inexistente, isto é, não interessa (pelo menos por enquanto) ao governo paraguaio sua saída daquele país.

Para o outro grupo, em sua maioria formado por *brasileiros-nativos*, a situação é bem outra, como a própria denominação *brasiguaios* determina: não são brasileiros nem são paraguaios.

A imprensa brasileira constantemente noticia o retorno de brasiguaios do Paraguai, ressaltando a preocupação com este retorno, bem como com a posição hostil das autoridades brasileiras em relação a eles. O jornal "Nosso Tempo" de Foz do Iguaçu (de 12 a 18/02/93: 24) reafirma a continuidade do problema:

Os agricultores brasileiros que a partir de 70 compraram terras no Paraguai são obrigados a fazer o caminho de volta. Empobrecidos, eles enfrentam a hostilidade da população paraguaia e buscam auxílio para a volta. Em Amambai e Rio Bonito, no Mato Grosso do Sul, há três acampamentos e estima-se que 10 mil pessoas estão vivendo lá. O governo mato-grossense não os reconhece como cidadãos brasileiros.

Posteriormente, o mesmo jornal noticia a triagem de migrantes em Foz do Iguaçu, realizada pela prefeitura, que impede a entrada de pessoas consideradas sem posses para sobreviver na cidade, principalmente de brasileiros vindos do Paraguai. A gravidade da situação culminou com a realização do "Congresso sobre a volta organizada dos brasiguaios" realizado em Foz do Iguaçu nos dias 26, 27 e 28 de agosto de 1993.

Mais recentemente, a imprensa tem noticiado regularmente o êxodo em massa de brasiguaios vindo engrossar o Movimento dos Sem-Terra (MST) na região, conforme textos em anexo. Os *ruralistas*¹⁰ brasileiros reagem negativamente a este retorno, temendo as ocupações de terra e o agravamento das tensões que subjazem aos problemas fundiários no país.

¹⁰Os *ruralistas* são grandes proprietários de terras, altamente organizados e com uma significativa representação política nos poderes públicos.

1.2.5. Delimitação do grupo a ser analisado

O conhecimento dos antecedentes históricos de formação do grupo de brasiguaios, bem como a realidade escolar destes alunos no Paraguai e posteriormente no Brasil, nos permitiram compreender alguns fatores de risco que contribuem para o fracasso escolar destas crianças, como veremos no transcorrer deste trabalho.

Ao detectarmos o problema dos brasiguaios nas escolas de Foz do Iguaçu, a hipótese inicial que tínhamos era a de um grupo homogêneo, com características comuns e dificuldades semelhantes, ou seja, considerávamos todos como cidadãos brasileiros que, frente às dificuldades políticas recentes no país vizinho, optaram por voltar ao Brasil. No entanto, quanto mais tomávamos conhecimento do assunto, mais se evidenciava a sua diversidade e a heterogeneidade. Para contornar estas dificuldades, algumas delimitações se fizeram necessárias, como passaremos a apresentar.

A primeira delimitação, já apresentada anteriormente, refere-se aos dois diferentes grupos que se deslocaram do Brasil para o Paraguai, isto é, os *euro-brasileiros* e os *brasileiros-nativos* ou *brasiguaios*.

Uma segunda delimitação do grupo foi realizada a partir da situação escolar destas crianças tanto no Paraguai como no Brasil.

As informações que nos permitiram esta segunda delimitação foram obtidas a partir de pesquisas do histórico escolar dos alunos nos arquivos escolares, além de conversas com diretores, professores, pais de alunos e alunos. Contamos ainda com informações da Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal da Coordenação e Planejamento e Núcleo Regional de Educação. Muito nos foram úteis também as informações obtidas no Consulado Brasileiro no Paraguai, sobre a imigração dos brasileiros, sua situação no Paraguai e retorno ao Brasil. Consideramos, por fim, as informações divulgadas pela imprensa brasileira sobre os conflitos entre brasileiros e paraguaios no país vizinho, o retorno ao Brasil e dificuldades encontradas no nosso país.

Este levantamento nos permitiu realizar o seguinte agrupamento: o grupo 1: *euro-brasileiros*; o grupo 2: *brasiguaios*, que se subdivide em: a) *brasiguaios sem escolarização*; b) *brasiguaios sem documentação escolar*, c) *brasiguaios alfabetizados no Paraguai*:

1. *Euro-brasileiros*: Deste grupo fazem parte filhos de fazendeiros ou donos de grandes empresas que geralmente têm duas residências, uma no Brasil e outra no Paraguai. Como já foi dito anteriormente, este grupo tem simulado uma integração no Paraguai, mandando seus filhos à escola, quase sempre particular e onde as crianças convivem com seus pares, sendo reduzido o número de crianças paraguaias (conforme relato de alunos durante as entrevistas), matriculados na mesma escola. Mas, em casa, mantêm a língua materna (alemão, italiano, etc.), além da língua portuguesa. Após as séries iniciais, vêm para o Brasil estudar. Quase sempre estudam em escolas particulares e, mesmo que tenham dificuldades, suas oportunidades de superação são maiores, já que têm possibilidades de um atendimento individualizado. Estes não se enquadram na conceituação de *brasiguaios*.

2. *Brasiguaios*: Grupo bastante numeroso nas escolas públicas de Foz do Iguaçu, permite três subdivisões:
 - a) *Brasiguaios sem escolaridade*. Este grupo se compõe de crianças que não tiveram acesso à educação no Paraguai por motivos variados: os pais, geralmente analfabetos, assalariados ou meeiros, necessitavam da ajuda de toda a família para o trabalho na terra; quase sempre estes agricultores constituíam os desbravadores de terras incultas e, por isso mesmo, sem possibilidades de mandar os filhos à escola devido às grandes distâncias e isolamento; além destes problemas, muitas escolas rurais nem sempre contavam com professores por períodos regulares. Hoje, fora da faixa etária para o primeiro grau, freqüentam as escolas brasileiras juntamente com crianças de menor idade, resultando na formação de classes heterogêneas quanto à diferença de idade e aos interesses. Outros ainda são incluídos nos cursos

supletivos ou *correção de fluxo*¹¹, o que não deixa de ser um problema para professores e alunos.

- b) *Brasiguaios sem documentação escolar*. Estes brasiguaios, embora tenham estudado nas escolas paraguaias, não trouxeram nenhuma documentação da vida escolar no Paraguai, ou por ser complicado para os pais, geralmente analfabetos, obterem ou compreenderem informações sobre os procedimentos legais para a aquisição desta documentação, ou mesmo porque o valor a ser pago pelos documentos está além das possibilidades das famílias. Esses alunos, muitas vezes acompanhados de vários irmãos, são matriculados na primeira série do primeiro grau, não importando o grau de escolaridade que obtiveram no país vizinho.¹²
- c) *Brasiguaios alfabetizados no Paraguai*. Este grupo, foco da presente pesquisa, tem como língua materna a língua portuguesa, foi alfabetizado em espanhol e, posteriormente, veio para as escolas públicas de Foz do Iguaçu, onde teve contato com a língua portuguesa escrita.

Como a seriação do Paraguai não coincide com a brasileira, no Brasil os *brasiguaios alfabetizados no Paraguai* são matriculadas na série equivalente, como podemos observar no *quadro 1*, fornecido pelo Núcleo Regional de Educação.

A partir destes levantamentos, podemos afirmar que o número de crianças que viveram no Paraguai e que agora estão nas escolas da região é bastante elevado, embora não haja um levantamento estatístico oficial neste sentido. Não houve, de nossa parte, uma preocupação em estabelecer o número exato de alunos brasiguaios nas escolas brasileiras por não julgarmos relevante para o objetivo a que nos propusemos nesta pesquisa.

¹¹O projeto “Correção de Fluxo” da Secretaria de Estado da Educação destina-se a corrigir a defasagem idade-série. Os alunos da quinta, sexta e sétima séries que ultrapassaram em dois anos ou mais a idade prevista para a série que estão cursando, passam a freqüentar uma turma multisseriada, no final da qual tornam-se aptos a freqüentar a 8ª. série.

¹²Sobre os *brasiguaios sem escolarização* e os *brasiguaios sem documentação* não foi possível nenhuma informação oficial porque, além de não haver uma documentação, a escola não apresenta outra alternativa a não ser considerá-los como iniciantes no processo de alfabetização.

TABELA DE EQUIVALÊNCIAS EM ANOS DE ESCOLARIDADE

URUGUAI

PARAGUAI

BRASIL

ARGENTINA

1° E.G.B. ¹	1° Primário	1° Fundamental	1° E.E.B. ²	1° Primário	1° Primário
2° E.G.B.	2° Primário	2° Fundamental	2° E.E.B.	2° Primário	2° Primário
3° E.G.B.	3° Primário	3° Fundamental	3° E.E.B.	3° Primário	3° Primário
4° E.G.B.	4° Primário	4° Fundamental	4° E.E.B.	4° Primário	4° Primário
5° E.G.B.	5° Primário	5° Fundamental	5° E.E.B.	5° Primário	5° Primário
6° E.G.B.	6° Primário	6° Fundamental	6° E.E.B.	6° Primário	6° Primário
7° E.G.B.	7° Primário	7° Fundamental	7° E.E.B.	1° Ciclo Básico	1° Ciclo Básico
8° E.G.B.	1° Secundário	8° Fundamental	8° E.E.B.	2° Ciclo Básico	2° Ciclo Básico
9° E.G.B.	2° Secundário		9° E.E.B.	3° Ciclo Básico	3° Ciclo Básico
1° Polimodal	3° Secundário	1° Médio	1° Bacharelato	4° C. Bacharelato	1° Del Segundo Ciclr. Bachirellato
2° Polimodal	4° Secundário	2° Médio	2° Bacharelato	5° C. Bacharelato	2° Del Segundo Ciclr. Bachirellato
3° Polimodal	5° Secundário	3° Médio	3° Bacharelato	6° C. Bacharelato	3° Del Segundo Ciclr. Bachirellato

12 anos

11 anos

12 anos

12 anos

¹E.G.B.: Educação Geral Básica

²E.E.B.: Educação Escolar Básica

CAPÍTULO 2

2.1. A PESQUISA DE CAMPO

A presente pesquisa seguiu uma metodologia sociolinguística de abordagem interpretativa, com o objetivo principal de investigar empírica e qualitativamente, quais fatores interferem no processo de aprendizagem de alunos brasiguaios nas escolas públicas de Foz do Iguacu. Esta investigação nos permitirá compreender até que ponto as dificuldades destes alunos se diferenciam ou se assemelham às dificuldades dos demais alunos brasileiros.

Em Sociolinguística, convencionou-se distinguir duas abordagens distintas: a quantitativa e a qualitativa. Embora existam diferenças significativas entre as duas orientações, alguns autores (Dittmar, 1976; Cohen & Manion, 1981), defendem a posição de que é possível trabalhar num *continuum*, ou seja, acreditam que somente uma abordagem que use simultaneamente métodos quantitativos e qualitativos consegue fornecer uma descrição adequada dos fatos.

Cook & Reichardt (1979) apresentam obstáculos para esta prática. Em primeiro lugar porque a combinação dos métodos se tornaria extremamente ampla, exigindo uma concatenação extensiva dos elementos de ambas; segundo, porque isto tomaria muito tempo; terceiro, esta prática exigiria do pesquisador maior preparo porque abrangeria temas interdisciplinares; finalmente, os pesquisadores se prenderiam a tipos metodológicos opostos, o que raramente oportunizaria uma avaliação igual para ambas as tendências, o que reforça o debate separatista. No entanto, mesmo com esta série de restrições, os autores consideram desejável o uso simultâneo do método qualitativo e quantitativo:

It is time to stop building walls between the methods and start building bridges. Perhaps it is even time to go beyond the dialectic language of qualitative and quantitative methods. The real challenge is to fit the research methods to the

evaluation problem without parochialism. (p. 27)

Por outro lado, Gumperz (1982) desenvolveu a *Sociolinguística interacional* ou *interpretativa* que enfatiza a idéia de que a uma competência relativa às regras de funcionamento da língua acrescenta-se uma competência que observa as regras de uso de tal língua (ou tal variedade) em função das situações.

Seguindo nesta mesma direção, Erickson (1985:5) propõe também uma abordagem metodológica interpretativa, enfatizando a descontinuidade entre as abordagens quantitativa e qualitativa, afirmando que sua proposta é:

... an attempt to be empirical without being positivist, to be rigorous and systematic in investigating the slippery phenomena of everyday interaction and its connections, through the medium of subjective meaning, with the wider social world.

Para o autor, algumas questões desenvolvidas no processo de pesquisa seriam mais bem tratadas através da pesquisa interpretativa, como as situações em que haja ocorrências de caráter específico e não geral ou quando for necessário levar em conta a opinião dos “atores sociais” em seu papel social e princípios culturais, considerando-se os “significados locais” que os acontecimentos têm para as pessoas envolvidas. Nesta perspectiva, o objeto da pesquisa social interpretativa é a ação, não o comportamento. O ator, na sociedade, leva em conta o ambiente e as pessoas para dar significado às ações, imputando a estas significados simbólicos e, a partir daí, interpretando suas próprias ações. Como as ações se baseiam na escolha da interpretação do sentido, ou seja, resultam de escolhas humanas, estão sempre abertas à possibilidade de mudança no significado da interpretação.

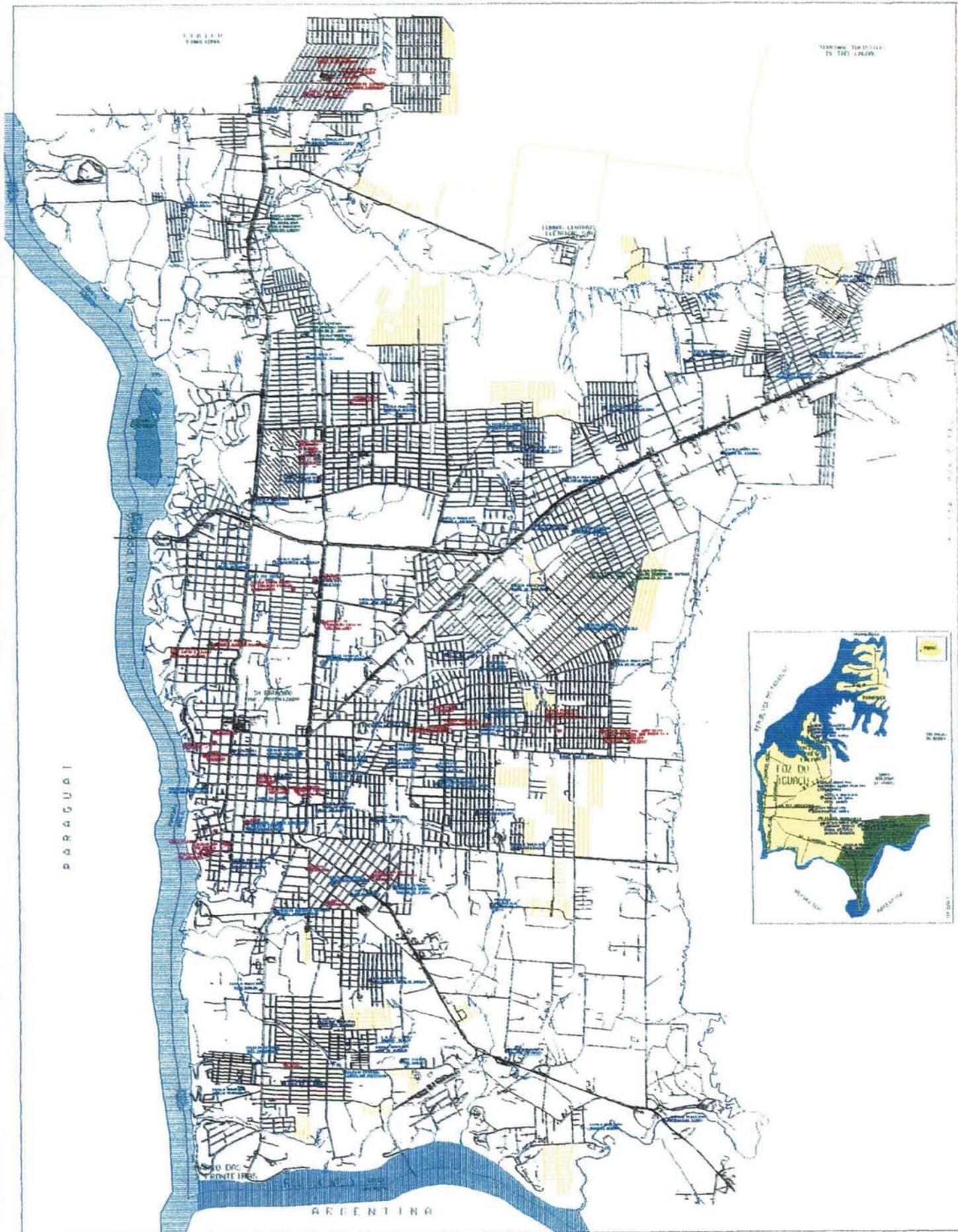
A produção de sentido se cria e se permuta no seio de um grupo, isto é, numa relação do indivíduo com o grupo e do grupo com o exterior. Isto quer dizer que a noção do social é central na pesquisa de campo. As interpretações do sentido são a causa de uma seqüência de ações e reações sociais, constituindo o resultado de escolhas feitas em elos sucessivos na corrente da interação social. Desta maneira, a pesquisa interpretativa reaproxima a língua do grupo social falante.

Portanto, para o pesquisador interpretativista, a análise “objetiva” dos significados “subjetivos” é essencial, conduzindo a questões de pesquisa muito diversas daquelas colocadas pela pesquisa padrão (não interpretativa), no ensino. A tarefa do pesquisador passa a ser, então, descobrir de que modo as formas locais e não-locais de organização social e a cultura se relacionam com as atividades de determinadas pessoas ao fazerem escolhas e conduzirem a ação social juntas.

Como o trabalho que se pretende desenvolver nesta pesquisa está diretamente relacionado com a compreensão do processo de aprendizagem no ambiente educacional, faz-se necessário interpretar a natureza da escola, ensino, criança e da vida social em geral. A escolha desta abordagem, portanto, se deve ao fato de que a pesquisa interpretativa proposta por Erickson (1985) permite uma passagem do nível macrossociolingüístico para o nível microssociolingüístico das interações sociais.

2.1.1. A coleta de dados

Para a realização da pesquisa, inicialmente selecionamos as escolas a serem visitadas. Partimos da hipótese de que, pelas condições sociais dos brasileiros repatriados, como já apresentamos, haveria um contingente maior de brasiguaios nas escolas de periferia, nos bairros mais pobres. No entanto, em conversas informais com professores municipais e estaduais e também com alunos do curso de Letras da UNIOESTE/Foz que já são professores, percebemos que mesmo escolas centrais registravam alta incidência de alunos brasiguaios. A explicação que encontramos foi a própria localização geográfica da cidade, margeada e recortada por grandes e pequenos rios, o que permitiu a formação de grandes favelas nas suas margens, nas áreas denominadas de reserva técnica, conforme mapa 2. A maioria das escolas, mesmo centrais ou localizadas em bairros de classe média, recebem alunos também das favelas próximas. Optamos, então, por visitar cinco escolas em bairros opostos da cidade, tanto centrais como de periferia.



- PUNTO DE PASAJE
 ○ ESTACION DE FERROVIARIA
 ○ ESTACION DE TRAMWAY
 ○ ESTACION DE AUTOBUS
 ○ ESTACION DE TAXI
 ○ ESTACION DE METRO

F.O.Z. DE IGUAZÚ
 R.U.A.C. - R.T.O.
PREFEITURA MUNICIPAL DE F.O.Z. DE IGUAZÚ
 PLANO DE OBRAS DE RECONSTRUÇÃO E REFORMA URBANA
 DE FORTALECIMENTO DE FORTES MURTO E PUNTO DE PASAJE

ESCALA: 1:50.000
 DATA: 1970

Nestas escolas, solicitamos à secretaria o fornecimento do histórico escolar dos alunos, filhos de brasileiros, que tivessem estudado no Paraguai. Simultaneamente, com a ajuda dos diretores e alguns professores, fizemos um levantamento direto com os alunos em sala de aula, pedindo que se identificassem aqueles que haviam estudado no Paraguai. Em seguida fizemos um cadastramento destes alunos, conforme ficha de Identificação do Aluno Brasiguai. (Anexo 1)

O número de alunos brasiguaios detectados em sala de aula se mostrou muito superior ao número revelado pelo levantamento realizado através da ficha de matrícula. As possíveis justificativas que encontramos para esta discrepância foram as seguintes:

- a) A escola permite ao aluno a matrícula e a frequência às aulas até que ele providencie a guia de transferência, o que pode levar alguns meses. Sendo assim, em sua ficha de matrícula não consta a escola precedente.
- b) muitos alunos que estudaram no Paraguai, por não terem a documentação adequada, recomeçaram, nas escolas brasileiras, nas séries iniciais de escolaridade, mesmo tendo passado por um período correspondente nas escolas paraguaias; por conseguinte, eles não são identificados como transferidos.
- c) Para a secretaria, a procedência do aluno não é relevante, sendo necessária, muitas vezes, uma busca exaustiva nos arquivos.
- d) Muitas vezes, mesmo tendo a documentação completa, o aluno brasiguai é colocado nas séries iniciais porque a escola não sabe como lidar com as dificuldades escolares dele. Conforme explicações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação, o aluno que estudou no Paraguai e vem para o Brasil apresenta muitas dificuldades quanto à escrita e quanto aos conteúdos programáticos, sendo necessário um período de adaptação na escola brasileira. Os pais são então notificados e assinam um documento de concordância com esta situação. Esta prática é aceita e até mesmo incentivada pelos pais, que acreditam na incapacidade dos filhos ou se vêem impotentes para encontrar outra solução. Isto tem gerado a crença de que o estudo no país vizinho "não vale" aqui no Brasil, como afirmam muitos pais e crianças.

Optamos, então, pelo levantamento em sala de aula, diretamente com os alunos. Mesmo assim encontramos dois outros complicadores : muitos alunos brasiguaios pertenciam a séries e/ou turmas diferentes; mesmo quando freqüentavam a mesma série e a mesma turma, o tempo de escolaridade no Paraguai e no Brasil variava muito de aluno para aluno, o que dificultava o levantamento dos fatores que influenciam na aprendizagem destes alunos.

Para contornar estas dificuldades, procuramos selecionar os informantes através da relação dos alunos que haviam feito as provas de revalidação nos anos de 1995, 1996 e 1997, que apresentamos no quadro 2. Nesta etapa fomos auxiliados pelo Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu que colocou a nossa disposição os arquivos contendo as *atas de revalidação* realizadas em Foz do Iguaçu.

Quadro 2 – Número de atas referentes a provas de revalidação de alunos transferidos de outros países.

País	Ano	Ano	Ano	Total
	1995	1996	1997	
Paraguai	114	158	23	295
Argentina	9	7	1	17
Estados Unidos	7			7
Líbano	4	11		15
China	1	2		3
Chile	2	1		3
Peru		1		1
Japão		1		1
Alemanha		1		1
Total	137	182	24*	343

Os dados referentes ao ano de 1997 estão incompletos porque, quando fizemos o levantamento em março/1997, algumas escolas ainda não haviam enviado os relatórios. Mesmo com dados incompletos podemos perceber o número elevado de provas de revalidação.

Como se pode notar, o número de alunos vindos do Paraguai é superior ao número de alunos vindos de outros países. Este dado comprova o elevado número de brasiguaios que estão retornando para as escolas brasileiras. No entanto, é preciso

lembrar que, entre estes, encontram-se também estudantes de outras origens como chineses, árabes ou mesmo paraguaios que inicialmente estudaram no Paraguai e depois vieram transferidos para o Brasil. Mas, o que pudemos observar, é que os alunos de ascendência árabe ou chinesa geralmente estão matriculados em escolas particulares e são em número bem menor que os demais.

As provas de revalidação não são realizadas assim que o aluno retorna de um país estrangeiro. O aluno tem um período de adaptação que varia de acordo com a série em que for matriculado, porque as provas são obrigatórias apenas no final dos ciclos, ou seja, no final do 1º. ou do 2º. Grau. Durante este período, dependendo do aproveitamento do aluno, ele pode inclusive ser dispensado destas provas.

O levantamento das atas de revalidação nos foi útil para confirmarmos a existência destes alunos nas escolas mas, por outro lado, pouco nos auxiliou na seleção dos informantes porque a grande maioria já estava há algum tempo no Brasil. Como já dissemos anteriormente, optamos por selecionar alunos que foram alfabetizados e estudaram por um período maior no Paraguai e também que tivessem vindo mais recentemente para o Brasil para avaliarmos principalmente este período de adaptação ao ensino brasileiro.

Frente a estes problemas, seguimos os seguintes procedimentos para darmos continuidade à seleção dos informantes:

1. Levantamentos realizados a partir de históricos escolares, com o auxílio das secretarias das escolas; relação de alunos que haviam feito prova de revalidação, fornecida pela escola e pelo Núcleo Regional de Ensino; relação de alunos indicados pelos próprios professores ou supervisores, apresentados como alunos com dificuldades de aprendizagem.

A partir daí, selecionamos os alunos que haviam sido alfabetizados no Paraguai, nos utilizando também do cadastramento realizado anteriormente (Anexo I), para obtermos as informações como dados pessoais (nome, idade, nacionalidade, etc.), séries cursadas no país vizinho, tempo de permanência no Brasil e séries estudadas nas escolas brasileiras.

2. Entre estes, selecionamos os que tinham sido alfabetizados no Paraguai e lá estudado por um período maior e ainda que tivessem voltado recentemente para o Brasil.
3. Aplicamos aos informantes já selecionados um questionário mais amplo (Anexo II), para obtermos uma visão mais detalhada da vida escolar destes alunos no Paraguai e no Brasil. Com o questionário pretendíamos também detectar as atitudes dos alunos brasiguaios em relação aos professores e vice-versa, tanto nas escolas paraguaias como nas escolas brasileiras e ainda delinear o estereótipo que estes alunos construam do paraguaio e do brasileiro, bem como observarmos as atitudes e usos lingüísticos deste grupo. No entanto, tal questionário tinha sido elaborado antes de iniciarmos a coleta de dados. No momento de sua aplicação, nos deparamos com algumas dificuldades. Em primeiro lugar o questionário abrangia mais a situação do contato de línguas espanhol/português, isto é, abordava mais a vida escolar dos alunos no Paraguai. Segundo, as respostas dadas pelos alunos nem sempre correspondiam à realidade, como veremos mais adiante. Terceiro, o questionário era muito extenso para ser aplicado no ambiente escolar, atrapalhando o horário da aula do aluno e interferindo no andamento das atividades escolares. Por último, o questionário não contemplava outros fatores que acabaram se mostrando relevantes para a compreensão do fracasso escolar.

Constatados os problemas acima, passamos a utilizar o questionário apenas como um roteiro, nem sempre seguido fielmente, para a realização de entrevistas informais gravadas em fita cassete.

4. Além das entrevistas, gravamos ainda relatos informais das situações vivenciadas pelos brasiguaios no Paraguai.
5. Coletamos textos escritos dos informantes de diferentes fases de escolaridade para termos acesso ao processo de aprendizagem da escrita em língua portuguesa.
6. Conversamos informalmente com professores, diretores e supervisores para compreender melhor as dificuldades destes alunos e para termos variados pontos de vista sobre o assunto.

7. Assistimos ainda a aulas de Língua Portuguesa em uma turma de 5.^a, 6.^a, 7.^a e 8.^a séries em que havia alunos brasiguaios, por um período de dois meses consecutivos.
8. Coletamos textos de alunos brasileiros. Inicialmente foram coletados textos de alunos da 1.^a a 4.^a séries, que nos foram cedidos diretamente pela professora da turma, sem uma prévia seleção ou correção. Para as séries mais avançadas do 1.^o grau, nos utilizamos dos textos escritos nas provas do "Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná"/1988, realizadas por alunos da 8.^a série de duas escolas de Foz do Iguaçu, onde anteriormente havíamos selecionado também textos de informantes brasiguaios. As escolas nos cederam 74 provas de alunos brasileiros de quatro diferentes turmas. Examinamos todos os textos para fazermos o levantamento das marcas do dialeto não-padrão. Em seguida, os separamos pela nota que receberam na avaliação ou seja, A, B, C, Nulos. Entre estes selecionamos, aleatoriamente, quatro textos para uma análise mais ampla.
9. Além destes procedimentos, contamos com a nossa própria experiência, vivenciada durante o período de atividade na rede pública em Foz do Iguaçu.

CAPÍTULO 3

3.1. DO BILINGÜISMO À DIGLOSSIA CONFLITIVA – REVISÃO DE TERMOS E CONCEITOS

Para a análise dos dados e levantamento dos fatores que interferem na aprendizagem dos alunos brasiguaios, vimos a necessidade de escolhermos entre os diferentes conceitos, explicações e interpretações sobre os termos *bilingüismo*, *diglossia* e *bidialectalismo* porque estes conceitos permitem as mais diversas utilizações. Esta busca nos levou a uma incrível diversidade e divergências teóricas. Frente a esta realidade decidimos, inicialmente, traçar o caminho histórico dos termos e conceitos para, posteriormente, optarmos por aqueles que melhor se aplicassem à questão em foco.

Inicialmente, faz-se necessário estabelecermos uma distinção entre dois níveis de abordagem, de acordo com a tradição Sociolingüística no estudo específico do *contato de línguas*:

1. O nível microssociolingüístico em que são abordadas as situações de bilingüismo, isto é, o nível de análise desloca-se para o indivíduo bilingüe nas interações face-a-face, para o significado sócio-simbólico do uso lingüístico. Os fenômenos de bilingüismo, de língua materna, etc, pertencem a este nível.
2. O nível macrossociolingüístico, que investiga os fenômenos do ponto de vista da sociedade. A este nível, pertencem os fenômenos dos conflitos lingüísticos, da planificação lingüística, dos processos de substituição e de diglossia.

A distinção dos dois níveis, micro e macrossociolingüístico, levou a Sociolingüística a buscar caminhos teóricos alternativos, embora estes dois níveis se inter-relacionem por apresentarem aspectos diversos da mesma realidade (Ninyoles,

1972).

Considerados os dois níveis, emergem três tradições distintas de pesquisa sobre bilingüismo, de acordo com Martin-Jones (1992):

1. O modelo Estrutural-funcionalista.
2. A Tradição Micro-interacionista.
3. A Lingüística de Periferia.

Além das vertentes relacionadas por Martin-Jones (1992), consideramos fundamental acrescentarmos também pesquisas realizadas em países latino-americanos e que se mostraram extremamente importantes para a compreensão dos problemas lingüísticos em países que apresentam características comuns às brasileiras. No entanto, corremos o risco de não sermos justos com todos os pesquisadores, por não termos acesso a um número relevante de pesquisas realizadas por pesquisadores latino-americanos. Mesmo correndo o risco desta limitação, acrescentaremos aos três primeiros um quarto grupo, que denominaremos de:

4. Sociolingüística Latino-Americana.

As abordagens sociolingüísticas mencionadas acima, principalmente voltadas para as situações de contato de línguas, devem ser recolocadas no quadro mais amplo da variação lingüística relacionada à educação bidialetal. Nesta área, são fundamentais para a compreensão dos problemas educacionais dos alunos brasiguaios, as importantes pesquisas desenvolvidas por Labov nos Estados Unidos e por Bortoni, no Brasil:

5. A contribuição de Labov e de Bortoni-Ricardo.

3.1.1. O Modelo Estrutural-funcionalista

Weinreich (1953) aborda a questão da *interferência*¹³ que ocorre em qualquer modalidade de contato de línguas. Duas ou mais línguas estão em contato se forem utilizadas alternativamente pelas mesmas pessoas. Estes indivíduos são, portanto, bilíngües. Os indivíduos que utilizam as duas línguas são o *lugar de contato* destas

¹³Weinreich (1974:1), denomina de *interferência* o desvio das normas de uma ou outra língua no discurso de um bilíngüe, como resultado da sua familiaridade com mais de uma língua.

línguas. Os locutores, ao se submeterem a diferentes usos, em contextos diferentes, provocam a interferência de um sistema sobre o outro, tanto em sistemas completamente estranhos entre si como em sistemas aparentados ou mesmo em variedades de um mesmo sistema.

Para o autor, o problema de maior interesse na interferência lingüística é a interação dos *fatores estruturais* e *não-estruturais* que promovem ou impedem a interferência. Em outras palavras, o fenômeno da interferência pode ser analisado em termos lingüísticos através da comparação dos sistemas fonológicos, gramaticais, lexicais e em termos de fatores extra-lingüísticos. Os fenômenos particulares de interferência como *difusão* e *focalização*¹⁴ só podem ser explicados se os fatores extra-lingüísticos forem considerados.

A interferência pode ocorrer em todos os níveis com presença quase inevitável nas situações de contato de línguas:

- a) nível lexical, sendo este o de mais fraca estruturação, podendo chegar até mesmo a uma fusão de dois vocábulos, o que resulta numa inovação lexical;
- b) nível fonológico, este já mais intimamente estruturado, apresenta maior resistência ao impacto das interferências;
- c) nível gramatical, onde as evidências de interferência são freqüentemente encontradas.

Segundo Dittmar (1976:119) as reflexões teóricas de Weinreich criaram pre-condições para a formação de três campos de pesquisa:

1. studies on the structural comparison of languages: contrastive analyses and the analyses of coexisting language systems; 2. sociolinguistics investigations in a narrower sense: the correlation of linguistic characteristics with extralinguistic factors; 3. sociological investigations into language loyalty, language shift, bilingualism, language minorities, etc.; these investigations deal with the social and political

¹⁴Le Page (1975/1980 *apud* Bortoni 1989:180) propôs os conceitos de *difusão* e *focalização dialetais*. A *difusão* é o resultado da mobilidade física e social dos falantes e é encontrada em área de contato dialetal. A *focalização*, ao contrário, ocorre em comunidades estabelecidas há longo tempo. Os membros dessas comunidades reconhecem em sua forma de falar uma entidade com características próprias

functions of language varieties and not with concrete material from a single language.

No caso dos brasiguaios em foco, o estudo das interferências da língua espanhola sobre a língua portuguesa poderá nos auxiliar na compreensão dos problemas enfrentados por estes alunos nas escolas brasileiras. No entanto, como o próprio autor sugere, só o estudo das interferências é insuficiente para dar conta dos complexos problemas que envolvem o contato de línguas. É necessário também abordar as funções sociais e políticas desta situação.

Weinreich, com efeito, ultrapassa o nível estritamente individual e leva em consideração as mudanças que as línguas sofrem em contato: ele toma como base de suas investigações as situações de bilingüismo não mais como fato isolado, mas de grupos mais importantes. O autor fica essencialmente no domínio da observação lingüística dos fenômenos, mas abre portas para as considerações de ordem social, às quais consagra todo um capítulo.

Ferguson (1974) em seu artigo clássico sobre *diglossia*, desenvolveu uma dessas áreas de estudo propostas por Weinreich, discutindo a diferenciação funcional de duas ou mais variedades da mesma língua utilizadas em diferentes condições, cabendo a cada uma um papel definido, dentro de uma comunidade de fala:

1. A variedade aprendida de maneira informal, isto é, aprendida nas condições normais de uma língua dita materna e utilizada em família ou entre amigos, é denominada de *L (low)*.
2. A variedade *H (high)* adquirida formalmente e utilizada nas ocasiões públicas ou com locutores de outro dialeto, é designada por sobreposta.

São características importantes da situação apresentada por Ferguson: a) a especialização das funções de H e L; b) o fato de as duas variedades apresentarem modos e tempos de aquisição diferentes e, sobretudo, c) o fato de terem funções e estatutos sociais distintos.

O autor, de acordo com os exemplos que abordou, ou seja, as situações árabe, suíça, grega e haitiana, insiste no aspecto de as variedades em presença pertencerem

à mesma língua, ainda que as diferenças de H e L a nível gramatical sejam relevantes, acrescentando que a gramática de qualquer das variedades L é mais simples que a da variedade H correspondente. Quanto ao léxico, Ferguson observa a existência de um vocabulário comum, com muitas formas paralelas, embora com variações na forma e com diferenças de uso e de significado. Quanto à fonologia, considera o autor, é difícil apresentar generalizações, tendo em vista a diversidade dos fatos.

Ferguson (1974:111) dá a definição de diglossia que considera mais completa:

Diglossia é uma situação lingüística relativamente estável na qual, além da ou das variedades adquiridas em primeiro lugar (variedades que podem conter um padrão ou vários padrões regionais), se encontra também uma variedade sobreposta, muito divergente e altamente codificada, por vezes mais complexa ao nível gramatical, e que é a base de uma vasta literatura escrita e prestigiada. Esta variedade é geralmente adquirida por meio do sistema educativo e utilizada a maior parte das vezes na escrita ou nas situações formais do discurso. Não é, no entanto, utilizada por nenhum grupo da comunidade na conversação corrente.

De acordo com Ferguson, então, a *diglossia* se opõe ao *bilingüismo* na medida em que a primeira situação reúne duas variedades de uma única e mesma língua e estas se opõem por terem estatutos sociais diferentes e por terem uma função complementar, enquanto a segunda refere-se à presença de diferentes línguas.

Numa tentativa de aplicar esta definição de diglossia à situação dos brasiguaios nas escolas brasileiras, os critérios nos pareceram inadequados, principalmente porque propõem uma função complementar para as variedades alta e baixa, associando a variedade padrão de uma língua ao contexto de uso.

No caso de uma variedade padrão associada ao uso, todos os membros da *comunidade lingüística*¹⁵ têm acesso a ambos os códigos, o que equivale a dizer que todos os falantes de uma determinada língua têm acesso à variedade alta. Como esta

¹⁵De Heredia (1989: 179) define *comunidade lingüística*: *Uma comunidade lingüística define-se como tal se seus membros têm em comum ao menos uma variedade de língua e também normas de uso correto, uma comunicação intensiva entre eles, repertórios verbais ligados a papéis e unificados por normas, enfim, uma integração simbólica no interior do grupo ou do subgrupo de referência (nação, região, minoria).*

variedade alta está associada a um contexto formal, seu uso não é incentivado pela escola nas interações domésticas e rotineiras, não havendo, portanto, nenhum preconceito ou restrição em relação ao uso da variedade baixa.

No entanto, como tão bem coloca Bortoni (1993), no Brasil, a variedade padrão da língua portuguesa está associada à classe social de prestígio e à escolaridade, o que contribui para que os dialetos das classes sociais baixas sejam altamente estigmatizados.

Segundo esta autora, fica difícil estabelecer fronteiras precisas para o *dialeto padrão* e os *dialetos não-padrão* do português brasileiro. O melhor é considerar uma situação de *continuum*, em que num dos pólos se situa o dialeto padrão usado na zona urbana e, no outro extremo, se situa o dialeto característico da zona rural, usado nas regiões mais isoladas geográfica e socialmente, pelos falantes *analfabetos ou semi-alfabetizados*. (p.76).

Como em nosso país há um grande número de analfabetos e, por outro lado, a escola não garante o acesso das camadas mais pobres à variedade padrão, fica difícil falarmos em função complementar, principalmente em relação aos alunos brasiguaios, pois esta situação se caracteriza antes pelo conflito que pela harmonia.

A definição de diglossia proposta por Ferguson (1974), foi posteriormente ampliada e reformulada por Fishman (1970). O conceito passou a abranger todos os casos de uma dualidade estável e socialmente determinada entre duas (ou mais) variedades lingüísticas, tanto para línguas aparentadas como para línguas completamente diferentes.

Fishman distingue ainda bilingüismo de diglossia. Bilingüismo, para o autor, refere-se a uma perspectiva individual, enquanto diglossia refere-se a uma perspectiva social, ou seja, os traços definidores da situação diglössica passaram a ser unicamente os dados sociais. Assim, uma língua H utilizada na religião, no ensino e noutros aspectos da cultura, e uma língua L empregada nos assuntos quotidianos, em casa, em família e no meio do trabalho manual, podem ser consideradas línguas

sobrepostas. Para Fishman (1970:83), diglossia e bilingüismo se diferenciam da seguinte maneira:

Diglossia differs from bilingualism in that it represents an enduring societal arrangement, extending at least beyond a three generation period, such that two "languages" each have their secure, phenomenologically legitimate and widely implemented functions.

Fishman (1972) mostra a relação entre bilingüismo e diglossia:

1. *Bilingüismo e diglossia* – Há coexistência entre diglossia e bilingüismo ou plurilingüismo quando os falantes são bilíngües ou bicialetais e existe uma distribuição funcional diglössica. Neste caso, cada locutor percebe claramente quando, onde, e com quem deve falar uma dada língua em vez de outra. O autor cita como exemplos desta situação lingüística a Suíça alemã e o Paraguai, caracterizando o último a nível de nação com bilingüismo generalizado em que o espanhol (H) e o guarani (L) mantém uma distribuição funcional complementar.
2. *Bilingüismo sem diglossia* – Neste contexto, os locutores são bilíngües, não se restringem a uma única língua para um conjunto específico de propósitos, isto é, as línguas não receberam de um acordo social unânime atribuições funcionais bem delimitadas e separadas. Esta situação caracteriza os períodos de rápidas transformações sociais, quando certas normas sociais desaparecem sem que novas normas as tenham substituído, ou seja, representam situações de transição vividas, por exemplo, pelas primeiras gerações de trabalhadores. Neste caso estão as comunidades e trabalhadores imigrantes no mundo ocidental. Como não há preocupação em manter distâncias interlingüísticas, tais situações tendem à substituição de línguas.
3. *Diglossia sem bilingüismo* – Esta é uma situação em que não existiria qualquer bilingüismo generalizado. Um grupo falaria determinada língua e outro grupo uma língua diferente. Fishman cita como exemplo a

aristocracia russa anterior à primeira guerra mundial, que falava francês entre si, enquanto o povo falava o russo.

4. *Nem bilingüismo nem diglossia* – Fishman não cita casos específicos para caracterizar esta situação, considerando-a mais como uma hipótese que uma representação de uma situação real. O autor menciona também cerimônias religiosas com acesso restrito.

Segundo Dittmar (1976: 174):

Fishman argues for an inductive theory which should start from constructs of a higher ordering, and descend successively to constructs of a lower rank, i.e., in concrete terms: starting from the language community (1), domains of social behaviour should be isolated (2), in which the dimensions of social relation (3) and types of interaction found in them (4) should be identified.

Para Fishman (1974) os membros de complexos sociais que compartilham um repertório lingüístico devem saber (e sabem) quando mudar de uma variedade para outra adaptando uma variedade lingüística a cada situação diferente, que é determinada pela organização interna de cada complexo ou comunidade. No entanto, o autor reconhece que um dado número de relações de papéis, tópicos e locais aparentemente diferentes não corresponde a um repertório lingüístico diferenciado. Sendo assim, existem situações que, embora sejam diferentes, são reconhecidas pela comunidade de fala como sendo da mesma espécie. Para designar tais classes de situação o autor usa o conceito de *domínio*¹⁶. Este conceito possibilita a distinção entre situações de *bilingüismo estável*¹⁷, que se caracteriza pela manutenção lingüística e *bilingüismo instável*¹⁸, caracterizado pela mudança lingüística, isto é, pela tendência

¹⁶Fishman (1974:30) define *domínio* como uma *classe de situação* que exige uma variedade de linguagem e que faz fronteira com outra *classe de situação* que requer outra variedade. Estabelecer onde se situam as fronteiras entre diferentes *classes de situações* é tarefa do lingüista.

¹⁷Fishman (1974:33) conceitua como *bilingüismo estável* a situação em que se consegue manter a separação funcional de domínios das línguas em contato.

¹⁸O *bilingüismo instável* acontece numa situação em que o imigrante, pressionado pela exposição à sociedade urbana e industrial, não consegue manter os padrões lingüísticos do país de origem, não havendo possibilidades de estabelecer separações de *domínios*.

gradativa para o monolingüismo, com o abandono da língua materna do país de origem.

O autor descreveu a situação de bilingüismo generalizado dos imigrantes nos Estados Unidos, os quais, devido a uma rápida exposição à cultura de massa americana, desenvolveram uma situação generalizada de monolingüismo, sem a força estabilizadora da separação de domínios. O autor observa que, por um curto espaço de tempo, a língua original dos imigrantes foi mantida e protegida nos domínios da família, no contexto de cada comunidade étnica.

Com o crescimento da interação verbal, com os novos padrões aprendidos e conseqüente percepção de que o inglês era a única língua de valor fora do domínio familiar, as línguas não-inglesas serviram a propósitos *metafóricos transicionais e instáveis* e, por isso, vulneráveis a uma rápida mudança. Conseqüentemente, as crianças que já haviam se tornado bilíngües no domínio familiar e no bairro de imigrantes, foram se tornando cada vez mais monolíngües em inglês, na medida que passavam a freqüentar escolas de fala inglesa e, posteriormente, ingressavam em carreiras de fala inglesa em bairros de fala inglesa. Os filhos destes indivíduos são monolíngües em inglês.

No entanto, em alguns casos, imigrantes de fala não-inglesa conseguiam manter sua língua materna porque estes grupos (como as "ilhas" de língua alemã e escandinava) eram predominantes na região e conseguiam manter-se como domínios separados e auto-suficientes.

Uma outra realidade se apresenta em Montreal, no Canadá, com a língua francesa (Fishman, 1974). Historicamente, a comunidade falante foi exposta gradualmente ao inglês, o que permitiu um tempo suficiente para o estabelecimento de normas a respeito do uso apropriado das duas línguas em domínios separados.

Como um padrão geral, as crianças canadenses aprendiam o francês em casa e na vizinhança. O inglês era adquirido através da educação formal e nas esferas de emprego. Na idade adulta mais avançada, entretanto, voltavam ao uso monolíngüe do

francês. Desse modo, o francês era transmitido regularmente de uma geração a outra, garantindo a manutenção da língua, apesar de o inglês ser mantido através da educação e reforçado pelas oportunidades de emprego.

Nesta perspectiva, o trabalho proposto por Fishman (1974: 27) procura detectar *quem fala (ou escreve) que língua (ou que variedade lingüística), a quem, quando, e para que fim ?*

A ênfase do modelo de Fishman recai nos critérios da homogeneidade e harmonia das línguas, na estabilidade e na ausência de conflitos, na funcionalidade e no consenso social.

As comunidades lingüísticas são vistas como grupos uniformes, com valores culturais e lingüísticos compartilhados e que agem de modo completamente previsível, refletindo o contexto histórico estrutural-funcionalista, em que *norms, rules and consensus are seen as central features of social relations and social action.* (Martin-Jones: 1992)

A crença na existência de apenas duas variáveis, além de camuflar a existência de ampla gama de formas intermediárias, camufla o conflito social subjacente à distribuição funcional das línguas. A crença na homogeneidade e harmonia das línguas, na estabilidade e ausência de conflitos, na funcionalidade e consenso social, não dá lugar para o sujeito social como produtor de significações através de suas ações, em que a língua é vista também como portadora e índice de relações sociais.

Mesmo uma teoria lingüística pode refletir uma tomada de posição política. O modelo teórico de Fishman surgiu num momento de grandes tensões geradas pela presença de grande número de imigrantes nos Estados Unidos aliada a uma tomada de consciência sobre a problemática das minorias étnicas e ao grande desenvolvimento da sociolingüística dos anos sessenta e setenta e que veio apresentar uma *saída funcional e aparentemente manejável para explicar as complicadas relações entre as línguas em sociedades multilíngües, um campo que manifestava sua virulência política.* (Hamel & Sierra. 1983: 94)

De acordo com Hamel & Sierra (1983), Fishman elimina duas premissas básicas do modelo de Ferguson:

- a) não leva em conta as complexas relações entre as estruturas lingüísticas das variantes H e L;
- b) enquanto Ferguson considera que nenhum grupo usa a variedade H em contexto de conversação cotidiana, Fishman admite a existência de contextos sem bilingüismo massivo, em que os falantes monolíngües se sentem compelidos a usar a língua majoritária do país em todos os contextos sociais.

Embora concordemos com a opinião de Hamel & Sierra (1983) sobre as conceituações de Fishman apresentadas acima, e percebamos as dificuldades para aplicar este modelo às peculiares situações lingüísticas latino-americanas, reconhecemos as contribuições fundamentais que os trabalhos clássicos de Ferguson e Fishman trouxeram para a Sociolingüística, funcionando como ponto de partida para importantes pesquisas.

3.1.2. A Tradição micro-interacionista

Dentro desta tradição, Gumperz (1982) desenvolveu um trabalho seminal, movendo-se em direção contrária à de Fishman. Em seu trabalho, o indivíduo é visto como criador de significados através de estratégias de usos da linguagem dentro de um contexto. Sendo assim, o comportamento verbal que, à primeira vista, pareceria homogêneo, modifica-se de indivíduo para indivíduo, dependendo de quando e com que objetivos duas variedades de uma comunidade de fala são usadas.

Este modelo teórico enfatiza o processo social em detrimento da estrutura social. Os indivíduos, numa comunidade lingüística, são vistos como contribuintes ativos para a definição e redefinição do valor simbólico da linguagem, dentro do repertório da comunidade no contexto da interação conversacional diária.

Para Gumperz (1982), as diferenças lingüísticas refletem diferenças culturais sistemáticas. Embora os grupos minoritários aparentem ser desviantes, têm um

conhecimento passivo da cultura dominante em relação à qual se posicionam negativa ou positivamente, o que não acontece com os grupos dominantes, que percebem os membros dos demais grupos como diferentes, sem se darem conta do efeito que estas diferenças podem ter na interação cotidiana.

Segundo este autor, a maioria das pesquisas sobre bilingüismo privilegiam os aspectos lingüísticos do problema, isto é, limitam-se a fazer uma distinção entre dois sistemas gramaticalmente diferentes que se alternam *code-switching*,¹⁹ e estabelecem sua correlação com *membros de grupo, valores, prestígio relativo, relações de poder, etc.* (p. 314). Não se pode negar a existência destas correlações, afirma, mas elas acontecem associadas a certas situações formais e cerimoniais, ritos mágicos, introduções esterotipadas, etc.

No entanto, numa situação de conversação natural, outros fatores como *identidade social, identidade étnica, necessidade de desenhar as atitudes do falante*, entre outras, determinam a seleção do código a ser usado para atender às necessidades de comunicação. Uma mudança de código, portanto, é significativa. Sendo assim, em vez de representar apenas uma interferência lingüística, e por isto ser vista como uma deficiência, pode ser considerada como uma estratégia verbal e representar uma vantagem para a otimização da aprendizagem.

A abordagem micro-interacionista de Gumperz foi desenvolvida por Gal (1979) em seu estudo realizado na Áustria sobre a comunidade bilíngüe de Oberwart.

Gal, concentrando-se no micronível das interações verbais, focalizou os padrões de escolhas lingüísticas de falantes em encontros entre diferentes interlocutores. A dimensão social de sua análise foi introduzida através da observação da influência das *redes sociais*²⁰ na escolha de modelos de linguagem. Ela constatou que aqueles que estavam mais envolvidos com a área rural, preferiam o uso do húngaro. Por outro lado, aqueles que pertenciam a redes sociais urbanas, mostraram

¹⁹De Heredia (1989:200) conceitua *code-switching* como a utilização de uma palavra ou grupo de palavras da própria língua na outra, pelo aprendiz ou bilíngüe confirmado

²⁰Estudo das relações que existem entre os indivíduos dentro de um território definido. Milroy (1980)

preferência pelo alemão.

No entanto, a oposição *rural/urbano* das redes sociais não era a única escolha lingüística daqueles falantes. A correlação rural/urbana era menos significativa entre a geração jovem do que entre os membros da geração mais velha. Para explicar esta diferença, Gal precisou recorrer ao processo histórico, através de mudanças políticas e econômicas nesta região dentro da Europa de pós-guerra e no impacto social e ideológico destas mudanças.

Uma outra diferença correlacional apresentada é quanto ao sexo, ou seja, mulheres jovens usavam o alemão com um número maior de interlocutores que os homens jovens. Este particular modelo de variação se deve ao fato de um maior número de mulheres falantes do húngaro evitarem casar-se com homens falantes de húngaro, bem como rejeitarem o papel de esposas de camponeses. As mudanças políticas e econômicas afetavam as relações dos sexos dentro da comunidade.

Para Gal, os padrões variáveis da escolha de usos lingüísticos dentro de uma comunidade minoritária podem ser vistos como formas diferentes para a compreensão das relações sociais de desigualdades e dominação simbólica.

3.1.3. Sociolingüística de periferia

Na década de 60 e início dos anos 70, pesquisadores "nativos" arraigados em seus campos de estudos que envolviam contextos de bilingüismo e intensa vinculação com a atividade política, procuraram reformular o conceito de diglossia proposto por Ferguson e ampliado por Fishman, sob uma perspectiva de conflito, denominada *Sociolinguistics of Periphery* por Lafont (*apud* Martin-Jones, 1992:92).

Hamel & Sierra (1983) mencionam quatro grupos de estudos Sociolingüísticos que questionaram o conceito de diglossia proposto por Ferguson e desenvolvido por Fishman: 1. Grupo Catalão, 2. Grupo Crioulista, 3. Grupo Occitano, 4. Grupo Mexicano.

3.1.3.1. Grupo Catalão - Segundo Hamel & Sierra (1983), o grupo catalão constitui o

principal articulador da diglossia como conflito. A constituição do *Grupo Catalão de Sociolinguística*, criado em 1974, apresenta uma intensa vinculação com a atividade política, representando a luta catalã contra o franquismo que tentou aniquilar o catalão, proibindo seu uso público e destruindo ou neutralizando suas fontes de codificação linguística. Por isto, a consciência linguística ocupa uma posição central nos estudos catalães, já que a política linguística dominante procurava criar uma consciência de *patois*²¹ para o catalão. A redefinição do conceito aconteceu, então, principalmente dentro de grupos que lutaram por maiores aberturas para a emancipação social, política e linguística. Esta vertente se expandiu para os países do Terceiro Mundo mas teve sua representatividade também entre as minorias linguísticas da Europa.

O termo *conflito linguístico* apareceu inicialmente nos trabalhos de Aracil (1965, apud Hamel & Sierra, 1983:96), sendo posteriormente utilizado por Ninyoles (1969, apud Hamel & Sierra, 1983:96). De acordo com Ninyoles (1972: 20), assim se define *conflito linguístico*:

Ao hablar de "conflito linguístico" tratamos de um caso específico de conflito social en el que las diferencias idiomáticas pueden convertir-se en símbolo fundamental de oposición. Aunque no siempre, el fenómeno suele incidir en diferencias de classe y "status"; y el idioma constituye el elemento de cohesión primaria que agudiza la conciencia y clarifica la "visibilidad" de aquellas diferencias.

Os primeiros trabalhos dos sociolinguistas catalães opõem a concepção de *línguas em conflito* (Aracil, 1965; Ninyoles, 1969 apud Hamel & Sierra, 1983) ao termo clássico *línguas em contato* de Weinreich (1953). Eles se opõem também ao critério de estabilidade, realçando o caráter conflitivo como um processo histórico de câmbio entre as duas línguas diferenciadas linguística e socialmente, ou seja, o espanhol e o catalão, em que uma é dominante e a outra é dominada. Desta maneira, ficam claras as relações assimétricas entre A e B, não existindo apenas uma diferenciação funcional, complementar, entre elas, mas havendo também uma valorização social diferenciada, correspondente às suas funções.

²¹Gardy & Lafont (1981) conceituam *patois* como um vernacular reservado à intimidade, à família, ocupando um lugar bastante reduzido, à margem da língua dominante. Este termo de construção ideológica dissimula o funcionamento histórico de uma realidade linguística porque recebe muitos tipos de manipulação. Ele designa a situação de não-poder de uma língua dominada, a qual não possui uma posição geográfica, mas uma simples posição sócio-cultural.

De acordo com Ninyoles (1972: 36)

La diglosia, tal como queda aquí definida, hace, pues, referencia a un tipo de organización lingüística a nivel macrosociológico. Una situación diglósica, a diferencia de los eventuales bilingüismos resultantes, es siempre un asunto público de estructura. Identifica una realidad global que se alza tras los bilingüismos particulares que los individuos pueden experimentar como particulares inquietudes. En suma: tiene que ver con la sociedad y con la historia, y no sólo con los limitados ambientes que parecen fundamentar nuestra observación inmediata. En cuanto que imagen social (como objeto de estudio ideológico), la mentalidad diglósica implica un enfoque fundamental que insistirá en el carácter equilibrado y estable de la situación constitutiva de un orden en el que cualesquiera de los elementos antagónicos han de contribuir a su funcionamiento integrado. Nuestra tesis afirma que la situación diglósica, fundada en un de equilibrio, contiene factores de inestabilidad que amenazan quebrar la supuesta funcionalidad del sistema, y que, por tanto, comporian un germen de "superación".

Nesta perspectiva, o processo tende a dissolver a diglossia em direção a dois pólos:

1. *Substituição* da língua dominada pela dominante.
2. *Normalização* da língua dominada através da codificação e extensão a todos os âmbitos comunicativos. Desta maneira, distingue-se de *language shift* (câmbio de língua) porque deixa em aberto ambas as possibilidades, ou seja, a *substituição* ou a *normalização*.

A escola representa um fator sumamente importante neste processo da dinâmica social porque a educação básica generalizada na língua dominante influencia na intensificação do conflito pela sua característica de possibilitar a mudança das condições sociais de existência das línguas, já que, para os lingüistas catalães, o conflito lingüístico faz parte da dinâmica social.

Através da ideologia dominante, os falantes interiorizam a concepção da língua dominada como um *patois*, um dialeto que não vale a pena conservar. Neste caso, ocorre a aculturação crescente de classes populares, pois na diglossia conflitiva não existe apenas a diferenciação funcional, traço predominante na acepção de Ferguson e Fishman, mas a essas funções corresponde uma valorização social que produz uma hierarquia de valores positivos ("status", prestígio, etc.) em relação a A e negativos em relação a B, alimentada e sustentada ideologicamente, provocando atitudes

assimétricas e distribuição desigual do prestígio das línguas. Estudos catalães têm procurado demonstrar que este processo se inicia pelas camadas mais altas da sociedade e vai se alastrando paulatinamente pela escala social.

Ninyoles emprega o termo *autoódio-lingüístico* — ódio de si mesmo — para designar as situações em que o sujeito se identifica com os interesses culturais dos grupos dirigentes — dos quais não é membro e que representam o grupo de *status* de referência — abandonando os valores de sua identidade cultural e social. O grupo ao qual pertence se converte em grupo de referência negativa, o que expressa uma alienação cultural. Estes fatos se explicam pelos contextos históricos e sócio-econômicos.

No entanto, as pressões externas que provocam a ruptura interna das culturas subordinadas, podem, através da refuncionalização, provocar uma reelaboração e readaptação das práticas tradicionais para fins políticos, sociais, econômicos e culturais.

3.1.3.2. Grupo Crioulista²² - De acordo com apresentação de Hamel & Sierra (1983), os estudos crioulistas abordam a imensa complexidade das relações interlingüísticas, das características gramaticais e funcionais das formas intermediárias e dos mecanismos de câmbio de códigos no interior dos enunciados. Os autores reconhecem que apenas esta breve referência não faz jus às importantes pesquisas realizadas pelo grupo crioulista. Para uma complementação indicam os trabalhos de Prudent (1978, 1980, 1981, 1982, apud Hamel & Sierra, 1983).

3.1.3.3. Grupo Ocitânico - Conforme Hamel & Sierra (1983) o grupo ocitânico, liderado por Robert Lafont, diretor do Centro de Estudos Occitanos em Montpellier, além de descrever as diferentes funções associadas às línguas dentro do repertório de cada comunidade, procuram também explicar *como e por que* as línguas são diferenciadas funcionalmente. Maior ênfase é dada à história social das comunidades de membros

²²Estamos cientes de que a apresentação do Grupo Crioulista está aquém das importantes pesquisas realizadas por este grupo. No entanto, o exposto neste espaço corresponde apenas às informações apresentadas por Hamel & Sierra (1983)

das minorias lingüísticas. Concentram-se em análises da consciência lingüística e em métodos de investigação sociolingüística. Consolidam os conceitos de *funcionamento e ideologias diglössicas* dos atos verbais que se condicionam tanto às práticas como às representações dos falantes.

Gardy & Lafont (1981) reafirmam o caráter conflitivo do processo diglössico proposto pelo Grupo Catalão, aplicando estes conceitos para uma análise da situação do occitano, como passaremos a apresentar.

Para os pesquisadores occitânicos, os lingüistas norte-americanos consideram como principal característica da diglossia a distribuição estática das línguas. Assim, seria possível descrever com precisão o estado de concorrência desigual entre duas línguas ou variedades, sendo uma Alta, de maior prestígio, e outra Baixa, considerada inferior.

No entanto, Gardy & Lafont (1981) discordam desta noção, aproximando-se da postura do Grupo Catalão que ressalta o caráter conflitivo do processo diglössico.

De acordo com esta perspectiva, a diglossia deixa de ser considerada um fato linear, unívoco, e passa a ser vista como um lugar de conflito em que, face a uma língua dominante (A) e uma língua dominada (B), uma pressupõe a outra, uma não pode existir senão nesta relação de interdependência assimétrica, uma face à outra. A língua dominada só pode existir nesta relação de subordinação.

No caso do occitano, amplamente estudado por Lafont, toda performance occitana se efetua sob o controle do francês ou nas suas fronteiras, isto porque o conflito não se revela a cada momento, mas em ocasiões especiais e momentâneas, sendo sempre desviado, dissimulado.

Assim, a diglossia se constitui, na contradição: *...le conflit n'est plus tellement défini par les deux pôles langue dominante - langue dominée, mais plutôt par le système cohérent qui est venu recouvrir leur affrontement.* Gardy & Lafont (1981:76). Para desvendar esta contradição, deve-se considerar um *continuum* de funções

diglóssicas e não apenas a noção de dois pólos complementares entre as línguas A e B.

Nesta perspectiva, o conflito aparece como uma das características essenciais da diglossia porque permite resgatar as regras do funcionamento diglóssico e permite também a constatação de que este funcionamento é sempre integrador. Marcado pela contradição, o funcionamento diglóssico reflete um sistema de valores lingüísticos e extralingüísticos em que a língua dominada é ao mesmo tempo desvalorizada e supervalorizada.

Em relação ao occitano, a supervalorização leva a uma idealização da língua dominada, uma teatralização, uma encenação em que o locutor se transforma num ator nostálgico e, por isso mesmo, distanciado. Ele inventa um lugar ideal para uma língua que não conhece ou conhece pouco. Esta atitude coloca a língua dominada num mundo sem contradição, atemporal, portanto irreal, e lhe atribui qualidades como beleza, harmonia, intimidade, calor, proximidade dos seres e das coisas da vida cotidiana.

Por outro lado, ocorre uma desvalorização da língua dominada porque há uma recusa em utilizá-la como meio de comunicação. Se o discurso mítico sobre a língua é proposto em occitano, toda a preparação deste discurso ocorre em francês: socialmente o occitano não é considerado como um valor.

Para os autores, embora ocorram situações de fala em occitano, elas não ocupam um grande espaço, a não ser em situações específicas como na literatura, no ensino, na canção, no teatro. Nestes contextos, no entanto, o occitano não é utilizado como meio de comunicação mas como objeto de estudo. Esta representação não dá à língua um lugar social, mas um lugar altamente institucionalizado.

Para a compreensão dos processos lingüísticos e ideológicos do funcionamento diglóssico, deve-se analisar os mecanismos de sua história, porque uma situação diglóssica tem um caminho histórico longo e complexo. No caso do occitano, conforme os autores, a história remonta ao fim da Idade Média, às origens da *langue*

*d'oc*²³, período em que se inicia o processo diglótico franco-ocitânico, com a aparição do francês escrito nos setores administrativos ou privados dos domínios occitânicos.

Na segunda metade do século XVI a situação diglótica se consolida, com a divulgação da famosa "Ordonance de Villiers-Cotterêts" de 10 de agosto de 1539 que esbelece, oficialmente, para a consolidação do poder do Estado, o uso da língua francesa como língua oficial. Este fato se revela como a elaboração oficial do conflito diglótico, que favorece a inferiorização da língua dominada e o aparecimento das oposições entre as duas línguas.

Já no século XVII, uma primeira oposição se observa: o francês representa a *língua escrita* e o occitano a *língua oral*. Embora tenha havido tentativas para a consolidação do occitano escrito, estas iniciativas se tornaram marginais.

Uma segunda oposição se estabelece entre as duas línguas: o francês se torna inevitável também na oralidade, em ocasiões especiais em que o provençal é deslocado, provocando uma especialização de temas também na oralidade.

A criação de Academias, suscitada pela situação diglótica, exerce um papel fundamental para a consolidação e manutenção da língua dominante. As Academias desempenham um papel simbólico, objetivando assegurar a propagação do francês oral e dos sistemas de valorização ligados à sua prática, garantindo à língua francesa o lugar de língua de cultura e de língua de comunicação.

A Revolução também teve o seu reflexo sobre o conflito lingüístico, através da consolidação das mentalidades e das práticas lingüísticas. O Estado, progressivamente, promoveu os ainda falantes do occitano, em falantes do francês. O sistema escolar se tornou um fator bastante eficaz no sentido de valorização da língua dominante. O surgimento de dicionários e enciclopédias acentuaram a supremacia do francês.

²³*Langue d'oc* refere-se à designação coletiva dos dialetos meridionais da França, de maior prestígio na época, utilizados pelos trovadores provençais do século XII a XIV.

Por outro lado, o temor do desaparecimento do occitano fez ressurgir, na primeira metade do século XIX, tentativas de renascimento literário e lingüístico. No entanto, segundo os autores, estas tentativas devem ser interpretadas como um sinal de marginalização mental da língua dominada, ou seja, representa uma interiorização da diglossia, que se concretiza com a noção de *patois* e a noção de *francitan*.

O termo *francitan* é utilizado para designar as formas lingüísticas híbridas da língua dominante e da língua dominada. Estas formas constituem um dos lugares privilegiados de expressão da diglossia porque elas reproduzem o conflito lingüístico no interior da língua dominante, lugar privilegiado também da ocultação do conflito.

Já a noção de *patois*, recobre uma construção ideológica, permitindo uma série de manipulações como, por exemplo, a idéia de que uma língua dominada não existe como uma língua, mas como um vernáculo reservado a situações específicas, reservado à intimidade, à família, portanto, apto apenas a assegurar certas formas de comunicação imediata. O surgimento do termo *patois* contribui para colocar a língua dominada num lugar extremamente reduzido, à margem da língua dominante.

Sendo assim, o conceito de *patois* coloca em cena uma ideologia que desconsidera um estudo sociolingüístico da diglossia ou um estudo das ideologias diglóssicas de uma perspectiva crítica do tipo sócio-histórico. O conceito de *patois* propicia uma ocultação da diglossia franco-occitânica e é deste ponto de vista que se desenvolvem atualmente as análises sobre a diglossia franco-occitânica.

As análises que se desenvolveram no sentido de desconstruir esta ocultação, detectaram a continuidade da contradição construída historicamente: de um lado o reforço do processo diglóssico através dos meios oficiais e, de outro, a emergência de um discurso renascentista, do tipo nacionalista, com a intenção de restaurar o uso do occitano escrito, "... *lieu de pouvoir intellectuel et de la dignité historique (monumentale au sens étymologique)* (p.84).

No entanto, estas tentativas de *normalização* do occitano deixam de considerar que este não é um problema somente lingüístico, mas também político e social, o que

torna vaga a esperança de sua realização.

Segundo Gardy e Lafont (1981), atualmente os pesquisadores seguem duas orientações sociolingüísticas para a análise da diglossia franco-occitânica: a) uma integrativa, que tenta amenizar um mal sociológico pelo abandono da língua B, o que permite o crescimento da diglossia, na mesma medida em que esta é negada; b) outra polêmica, que considera a diglossia como uma crise transitória e, portanto, se constrói como uma ciência crítica, contra a fórmula $A > B$.

Frente a estas perspectivas, os autores sugerem uma reconstrução da sociolingüística (p.: 87).

Une science qui, contre la tradition, prend la parole comme objet, e non le système abstrait de la langue, et qui évalue les moyens et les pouvoirs de cette parole, en définitive du sens socio-historique. Une linguistique non idéaliste. La question est immense, mais elle est centrale et urgente.

3.1.3.4. Grupo Mexicano - Os sociolingüistas mexicanos, a partir dos conceitos de conflito lingüístico estabelecido pelos catalães, procuraram refiná-los bem como aos instrumentos metodológicos, numa luta político-científica para a redefinição de um objeto e procedimentos para estabelecê-lo.

Através do projeto “Funciones y consciéncia del personaje en comunidades otomíes du Valle del Mezquital, Hgo” (1980-1983), chefiado por Hector Muñoz Cruz, foram abordados os seguintes problemas e proposições: aspectos de deslocamento e resistência da língua indígena; a distribuição social e funcional dos usos lingüísticos em diversas situações comunicativas; a escola bilíngüe; a consciéncia lingüística; o discurso e a ideologia do econômico; a reprodução do poder através do discurso. Procuraram abranger, a partir dos conceitos da sociolingüística catalã, o conflito lingüístico e cultural que caracteriza a realização do espanhol e do otomi no Vale de Mezquital.

Para eles, caracterizar o conceito de diglossia não é suficiente estabelecer apenas a relação entre uma língua dominante e outra dominada, considerando-se

principalmente os aspectos funcionais e estruturais das línguas envolvidas, mas estudar a produção discursiva de significações sociais através de práticas discursivas em espanhol e/ou otomi.

Contrapondo-se ao caráter de neutralidade evidenciada pela polaridade *língua dominante/língua dominada*, Hamel (1988: 51), redefine o conceito de diglossia:

De tal manera podríamos definir la diglosia como parte integrante de un conflicto intercultural, cuyos aspectos sociolingüísticos se manifiestan en una relación asimétrica entre prácticas discursivas dominantes (que generalmente se cristalizan en el español como lengua dominante) y prácticas discursivas dominadas (mayoritariamente expresadas en una lengua indígena dominada).

Esta concepção de diglossia como uma relação conflitiva, assimétrica e instável, leva-nos a considerar como primordial o estudo das condições de produção das significações sociais.

Considerando-se que a noção de conflito lingüístico não se refere a uma luta entre línguas mas *entre grupos diferenciados por factores socioeconómicos, étnicos y/o socioculturales*, (Hamel 1988: 52), a língua é o ponto de cristalização mais evidente do poder. Sendo assim, diglossia como conflito lingüístico intervém, embora às vezes de maneira velada, em todos os aspectos da realidade sociocultural e da comunidade em questão.

Desta maneira, o conceito de diglossia como conflito permite relacionar o micronível das práticas discursivas com o macronível das funções das línguas vinculadas a elas, já que estas práticas discursivas constituem parte integrante das práticas sociais e culturais.

Dentro da perspectiva da diglossia como conflito intercultural, Hamel (1988) aborda o problema da educação indígena bilingüe no México, procurando mostrar como os fatores socioculturais que subjazem ao conflito lingüístico entre o espanhol (língua nacional) e o otomi (língua indígena minoritária) interferem na educação bilingüe.

As discussões centrais sobre educação bilíngüe, como quer o autor, giram em torno de duas dimensões: uma, sociopolítica e cultural, que reivindica a possibilidade da constituição de uma nação multilíngüe e multicultural e se manifesta; outra, de ordem psicolingüística e pedagógica, refere-se às modalidades de aquisição de uma segunda língua e ao uso coordenado ou conflitivo dos dois idiomas.

O autor ressalta a importância da noção de *curriculum oculto*, isto é, a *discrepância sistemática entre o programa oficial e o que se impõe na realidade* (p: 16). No entanto, ele prefere a denominação *curriculum de facto* para evitar a idéia subentendida na palavra *ocultamento* que sugere uma conivência entre o sistema e o professor sem considerar a natureza histórica da instituição escolar. O papel dos mestres indígenas que assumem um papel de intermediários culturais e sua conceituação do conflito lingüístico, bem como as expectativas das comunidades em relação à escola, constituem determinantes sociolingüísticos para a consolidação do *curriculum de facto*.

3.1.4. Sociolingüística Latino-Americana

Seguindo a mesma direção dos estudos catalães, ocitânicos e mexicanos, podemos acrescentar à proposta de Martin-Jones, também os estudos realizados por Meliá (1988), sobre a situação lingüística do Paraguai; Behares (1989), sobre o DPU (Dialeto Português Uruguaio) da fronteira do Brasil com o Uruguai; Aguirre (1989), sobre a identidade lingüístico-cultural peruana.

3.1.4.1. Bartomeu Meliá - Meliá (1988), ao realizar uma análise sobre a situação lingüística do Paraguai, se aproxima dos conceitos propostos pela sociolingüística catalã e, conseqüentemente, se distancia das análises propostas por Ferguson e Fishman que caracterizam o Paraguai como um país com bilingüismo generalizado em que o espanhol (H) e o guarani (L) mantêm uma distribuição funcional complementar.

Meliá discorda ainda dos estudos realizados por Rubin (1970) e aponta, como explicação para as diferentes conclusões a que ambos chegaram, os diferentes pressupostos metodológicos de que se valeram para suas análises: enquanto Rubin

deu uma explicação funcionalista do comportamento lingüístico, Meliá procurou uma interpretação histórica do processo sócio-cultural.

Contrariamente à posição de Fishman e Rubin, Meliá afirma que o Paraguai é um país bilíngüe, mas poucos paraguaios o são. Isto porque o uso do castelhano e do guarani é regido por fatores sociais e fatores regionais: ao falante do guarani é vedada uma série de campos porque existem temas inacessíveis para o guarani, sendo impossível usar de maneira igual ou quase igual as duas línguas.

Para o autor, o que caracteriza a situação do Paraguai é a diglossia, embora ele admita alguns casos de *bilingüismo passivo*²⁴ em que se usa uma segunda língua como língua de relação. Meliá (1988) discorda também de alguns autores estrangeiros que, devido à falta de informações adequadas, idealizam ou exageram a situação do bilingüismo naquele país. O conceito teórico que contribuiria para desvendar a real situação lingüística do Paraguai seria a diglossia como conflito.

Segundo Meliá (1988: 112)

La noción de diglossia, al ser utilizada en el análisis de lenguas en contacto, tiene la ventaja de no enmascarar, como suele hacerlo la noción de bilingüismo, la realidad de los conflictos lingüísticos y el poder de dominación que ordinariamente una lengua ejerce sobre otra. Este tipo de aproximación es especialmente útil cuando las dos lenguas en juego entraron en conflicto en un espacio geográfico invadido y en un tiempo colonial; el bilingüismo en estos casos desmentiría la realidad del proceso socio-cultural, al establecer en la lengua una cierta reciprocidad que de ninguna manera se daba en la sociedad.

Sob este ponto de vista, procura mostrar a importância do estudo das origens históricas da diglossia na sociedade paraguaia. Como explicação para a diglossia no Paraguai, apresenta as analogias entre o sistema de parentesco (*comunicação de mulheres*) e o sistema lingüístico (*comunicação de mensagens*).

Reconstruindo este caminho histórico, Meliá lembra que o contato entre

²⁴De Heredia (1989) define o *bilíngüe passivo* como o indivíduo que compreende tudo em uma língua sem que, nesta, ele queira ou possa (?) se expressar.

espanhóis e guaranis aconteceu num regime colonial marcado pelo etnocentrismo, a dominação, o imperialismo cultural, não podendo, portanto, ser visto como um contato idealizado. A aliança hispano-guarani e da mestiçagem não passa de um mito, porque a história dos tempos coloniais está repleta de testemunhos da violência sobre o sistema de parentesco dos guaranis.

O sistema de parentesco dos Tupi-guarani (conforme Fernandes 1963, apud Meliá: 1988), tinha uma estrutura cultural que não permitia a união de parentes, nem a poligamia.

Já a permissiva sociedade colonial desrespeitava os valores culturais dos Tupi-guarani, embora as uniões entre parentes fossem consideradas incestuosas também dentro da sociedade espanhola. Essa desestruturação atinge ainda os colonizadores, gerando um sentimento de vergonha.

Os procedimentos dos colonizadores contribuíram para a desestruturação da *comunicação de mulheres*. As mulheres perdem o valor simbólico que tinham no sistema de parentesco e passam a ter um valor econômico de venda e troca. Mesmo numa situação de extrema subjugação, as mulheres, na esperança de melhores oportunidades para seus filhos, preferiam tê-los com o colonizador, para não terem que amamentar servos. As crianças aprendiam o guarani com suas mães "lengua de sus madres", enquanto o espanhol era usado apenas como "punto de honor".

Nesta desorganização, o guarani perde seu espaço político e religioso. Funções de prestígio como escrever e rezar são realizadas em castelhano. O processo colonial cria a situação diglósica entre o espanhol e o guarani: *La nueva lengua guarani paraguaya está cargada de los grandes silencios de las mujeres convertidas en servidoras. Expatriadas en su propia tierra* (p.117).

A língua atualmente chamada de *guarani paraguaio*, (para diferenciar dos dialetos guaranis tribais), está marcada pelo conflito, sustentado pela falta de integração e pela limitação na comunicação, provocando um complexo de inferioridade lingüística, de não saber falar.

Um Paraguai bilingüe, portanto, é um mito.

3.1.4.2. Behares - Behares (1989) discute a influência da diglossia na instituição escolar, sobretudo no desenvolvimento lingüístico e lingüístico-cognitivo de crianças em ambiente bilingüe.

Para sua análise, o autor estuda os dialetos usados na fronteira do Uruguai com o Brasil, os chamados DPU (Dialectos Portugueses do Uruguai): *Los DPU son un conjunto de hablas dialectales de base portuguesa con un proceso de desestandarización y dialectalización comenzado hace unos cien años, cuando la zona fue hispanizada*, (p. 151).

Para o autor a escola, em vez de reprodutora, é principalmente geradora de matrizes diglössicas, principalmente as de zonas bilingües e “em desenvolvimento”, porque se preocupam com as línguas como objetos abstratos de estudo, sem prestar atenção aos processos metacognitivos que os sujeitos realizam. Este procedimento antieconômico fundamenta a aprendizagem com mecanismos que obstruem os processos de aprendizagem, prejudicando as aquisições que o indivíduo pode realizar por si .

Isto acontece porque a política educativa, na maioria dos países, está vinculada pelo menos a três circunscrições de política educacional:

1. una determinada concepción de la función de la educación, en relación a determinados objetivos nacionales;
2. una determinada elección en lo que respecta a lengua o variedad de lengua que há de utilizarse en la educación;
3. una determinada visión de la supremasía de uno u otro grupo social, o una visión igualitaria de todos ellos (p.148).

No caso dos DPU, a escola tem sido uma forte geradora de matrizes diglössicas, exercendo sua influência principalmente no aprendizado de crianças provenientes de classes baixas, que em sua maioria usam como língua exclusiva os DPU em qualquer interação, tanto dentro como fora da escola. O uso do espanhol se limita à sala de aula.

O resultado é a freqüente repressão deste dialeto em sala de aula, sendo o seu

uso muitas vezes tomado como parâmetro para avaliação do aluno. Como não poderia deixar de ser, a interação destes alunos com seus professores é marcadamente assimétrica, já que tudo é interpretado como erro e interferência que devem ser eliminados. Estas diferenças lingüísticas comprometem profundamente o rendimento escolar.

3.1.4.3. Aguirre - Aguirre (1989) levanta um questionamento quanto à identidade peruana. Para ele, a identidade dos peruanos está relacionada à compreensão do que os identifica (identidade), e à incompreensão dos outros sobre o que os diferencia (alteridade). No Peru, a coesão social do país é definida pelo sistema de parentesco, pelas organizações econômicas e pelas situações lingüísticas.

O autor se propõe a analisar apenas um dos itens de coesão social peruana, ou seja, sua situação lingüística, observando as condições objetivas do estado da língua.

Ao discutir os mecanismos teóricos utilizados para a compreensão da identidade lingüístico-cultural peruana, defende também uma abordagem de uma perspectiva diglósica e não do bilingüismo e multilingüismo.

Segundo o autor, a abordagem bilíngüe tem facilitado uma prática de planificação lingüística do Estado que propõe a distribuição do *castelhano* como *língua oficial*, do *quechua* e *aimará* como *línguas de uso oficial* e das outras *línguas ancestrais* como *línguas do patrimônio cultural*.

A perspectiva bilíngüe tem acarretado ainda outras limitações na compreensão do processo lingüístico-cultural peruano. Primeiro, por considerar que a língua castelhana (A) e a língua ancestral (B) são usadas por um mesmo indivíduo e permanecem como dois sistemas lingüísticos independentes, o que faz pressupor o *bilíngüe perfeito*²⁵.

²⁵O *bilíngüe perfeito* seria aquele considerado potencialmente ideal, que desenvolveria nas duas línguas uma competência igual a de um monolíngüe.

Segundo, por admitir que A e B têm uma intersecção, com influência mútua entre os dois sistemas, o que pressupõe o *bilingüe imperfeito*²⁶ (*falante motoso*)²⁷. Terceiro, porque permite que se estabeleça uma correlação entre a situação econômica e cultural do país e o grau de bilingüismo dos grupos bilingües. Por fim, contribui para que se implemente uma política educacional não crítica.

Do mesmo modo, a noção de multilingüismo contribui para limitar a compreensão da identidade peruana, embora possibilite o estudo das práticas cotidianas dos diversos sistemas lingüísticos, das relações lingüístico-culturais entre bilingües perfeitos e imperfeitos de diversas procedências e o estudo das políticas pedagógicas e das alternativas culturais do estado, em relação à diversidade lingüística integral da população

As limitações apresentadas acima acontecem porque, segundo Aguirre (1989), os critérios operacionais do bilingüismo e multilingüismo, aplicados ao estudo das línguas peruanas e seus contatos têm se limitado à *lingüística da frase*, privilegiando as análises fonético-fonológicas e morfo-sintáticas. Conseqüentemente, contribuem para que a educação para falantes de línguas ancestrais se fundamente no estudo da estrutura frasal, em detrimento do estudo e conhecimento das estruturas do discurso.

Uma segunda conseqüência da aplicação apenas dos critérios do bilingüismo e do multilingüismo, refere-se à exclusão da produção etnolingüística e da literatura oral e escrita em línguas ancestrais, da alfabetização e da pedagogia, o que tem provocado a criação de um desnível entre o conhecimento insuficiente da língua materna ancestral e do castelhano, e uma apreensão insuficiente da totalidade discursiva e textual. Esta situação é geradora de insegurança e desconfiança permanente do falante "motoso" em relação ao castelhano.

Uma terceira conseqüência remete à manutenção da hegemonia cultural do

²⁶Conforme Diebold (1964, *apud* Baker, 1993) o *bilingüismo imperfeito* corresponde aos primeiros estágios de bilingüismo, quando uma segunda língua não está devidamente desenvolvida.

²⁷Cerrón-Palomino (1989) conceitua *motoseo* como todo tipo de interferência que exercem, tanto o quechua como o aimará, no castelhano aprendido pelos indivíduos que têm uma daquelas como sua primeira língua.

castelhano em detrimento das línguas ancestrais, contribuindo para uma prática educacional assimilacionista que, com a intervenção das organizações transnacionais, provocam a depredação dos valores míticos, ideológicos, utópicos da comunidade.

Como quarta consequência tem-se a exclusão do conceito de *bicultura*, o que contribui para a perda da identidade cultural autóctone em direção a uma nova identidade cultural. O autor cita como exemplo a implantação da escrita do quechua com três vogais e não com cinco.

A quinta consequência é que, tanto pesquisadores nacionais como estrangeiros preferem estudar as línguas em estado puro.

Por outro lado, os suportes teóricos da diglossia e da heteroglossia (conceitos macro-sociolingüísticos) ampliariam os campos da conceituação, interpretação e explicação da situação atual das línguas e da educação peruana, já que as noções de diglossia e heteroglossia permitiriam caracterizar a situação como um fenômeno derivado do processo histórico da conquista e de quatro séculos de colonização.

A noção de *diglossia* possibilitaria o estudo do contato dos sistemas lingüísticos como acontece no uso (interferência discursiva), permitindo a determinação das competências lingüísticas na oralidade e na escrita (línguas ancestrais/língua castelhana), além de possibilitar o estudo dos usos orais e escritos (familiares/educativos, coloquiais/administrativos). Evitaria ainda a correlação isomórfica entre estratos socioeconômicos e interferência lingüística, além de incluir uma preocupação com a realidade social, permitindo uma visão mais ampla e real da identidade peruana. Contribuiria também para o levantamento dos problemas sociopolíticos derivados do domínio pleno ou parcial das duas línguas e suas consequências para a alfabetização, além de explicar as diferenças culturais e suas consequências pedagógicas.

A noção de *heteroglossia* ampliaria os campos de pesquisa quanto à prática expressiva, comunicativa e diferenciadora da população do Peru (tipologia discursiva). Facilitaria a compreensão da *glotofagia* (exclusão das línguas ancestrais) como política

invariável do Estado (Constituição de 1979), provocada por um critério ideológico-político de dominação, em desacordo com a preservação da identidade lingüística nacional. Permitiria ainda o conhecimento dos fenômenos de troca e conflito lingüístico (questões históricas de dominação), e a compreensão da política lingüístico-educativa repressiva.

Sendo assim, as noções de diglossia e heteroglossia permitiriam, de acordo com o autor, uma visão real da situação lingüística do país, caracterizada pelo desequilíbrio, por uma situação híbrida, com a confluência de elementos lingüísticos de diversas origens. Diferente, portanto, da visão oficial que pressupõe um contato de línguas “limpo”, sem “contaminação”.

As teorias diglössicas e heteroglössicas possibilitariam, então, um amplo alcance nas pesquisas: a) no domínio fônico; b) no domínio morfo-sintático; c) no domínio lexical; d) no domínio semântico; e) no domínio semiótico.

Nesta perspectiva também, a teoria diglössica porposta por Aguirre poderia nos ser útil para a compreensão do processo histórico da formação da identidade do grupo brasiguaiio bem como para o estudo da interferência *enquanto processo discursivo*, da língua espanhola na aprendizagem da língua portuguesa escrita, dos alunos brasiguaios.

Os conceitos de bilingüismo e diglossia, desenvolvidos pela Sociolingüística e apresentados acima, nos serão úteis para a explicação da situação das crianças brasiguaias nas escolas de Foz do Iguaçu.

No entanto, não podemos nos esquecer de que as pesquisas desenvolvidas sob a perspectiva do bilingüismo e da diglossia estão inseridas num contexto maior da variação lingüística, contribuindo também para a compreensão das situações *bidialetais*²⁸. Nesta área, devemos a dois grandes pesquisadores contribuições valiosas: as pesquisas desenvolvidas por William Labov nos Estados Unidos e as

²⁸Estamos utilizando o termo *bidialetal* para nos referirmos a situações de contato de diferentes dialetos.

desenvolvidas por Stella Maris Bortoni-Ricardo, no Brasil.

3.1.5. As contribuições de Labov e Bortoni

3.1.5.1. As contribuições de Labov - Inicialmente, os importantes trabalhos realizados por Labov nos Estados Unidos sobre o *Inglês Negro* já apontavam o corte existente entre a língua da rua ou da família e a da escola, e atribuía a estas diferenças grande parte do fracasso escolar de crianças negras.

Em seu artigo sobre o caso do julgamento do "*Inglês Negro*" em Ann Arbor, Labov (1988) aborda as questões referentes ao papel social da Lingüística e o princípio de objetividade que lhe garante um cunho científico. Para mostrar como é possível unir os princípios da objetividade e o compromisso com a ação social, o autor apresenta a contribuição da Lingüística para a solução do processo movido pelos pais de alunos, contra a Escola Elementar Martin Luther King, em Ann Arbor. A escola, situada em Green Road, atendia alunos da região próxima, provenientes tanto de um conjunto residencial formado por apartamentos simples, como também de casas luxuosas. Os alunos eram divididos em 80 % de brancos, 13 % de negros e 7 % de asiáticos e latinos.

Após algum tempo, as mães de crianças negras começaram a perceber que seus filhos não estavam progredindo na escola. A escola reconheceu oficialmente que àquelas crianças tinham sido atribuídos todos os rótulos ligados a falhas educacionais: *incapacidade de aprender, problemas comportamentais, emocionalmente perturbados, e outros.* (p.3).

A escola tomou também várias medidas discriminatórias contra as crianças, como colocar ou ameaçar colocá-las em classes e programas para deficientes mentais ou programas para crianças incapazes de aprender; suspender e ameaçar suspendê-las; reprovar e ameaçar reprová-las; rebaixá-las a níveis mais baixos do que o de seu grupo de formação; aprová-las para o penúltimo colegial, sem tê-las ensinado a ler, escrever e a operar com aritmética básica, para o nível requerido e ainda aceitar rótulos e registros pejorativos para pré-escolares.

As atitudes da escola revoltaram as mães porque elas acreditavam que seus filhos eram saudáveis e normais. Diante dos fatos, abriram processo, na Corte Federal, contra a Escola King, o Distrito escolar de Ann Arbor e a Corte de Educação de Michigan, a favor de quinze crianças, alegando o fracasso das autoridades em considerarem os fatores econômicos, sociais e culturais que impediam as crianças de progredirem normalmente na escola. (p.4). O juiz considerou estas alegações como verdadeiras, mas rejeitou-as como causa de ação, mantendo apenas a alegação de que havia uma 'barreira lingüística' devido a diferenças dialetais entre o inglês das crianças negras e o inglês standard da escola. Os queixosos deveriam comprovar que a escola não havia feito nada para superar as barreiras lingüísticas.

Labov relata, então, o empenho inicial de Geneva Smitherman, diretora do Centro de Estudos Negros do Estado de Wayne, em reunir as evidências e testemunhos sobre a existência do *Inglês Negro*. Por seu lado, Labov também se empenhou em demonstrar que inglês era este que ele prefere denominar de Inglês Vernacular Negro ou IVN. Para Labov (1988) o sistema lingüístico que foi o centro do caso Ann Arbor é uma gramática consideravelmente uniforme que é usada por crianças negras de todos os Estados Unidos e por muitos negros adultos em ambientes íntimos ou vernaculares.

O juiz decidiu pelos queixosos porque ele acreditava que a barreira lingüística que existia na Escola King devia-se às atitudes inconscientes dos professores em relação ao *Inglês Negro*, o que provocava reações das crianças àquelas atitudes.

Após este episódio, a escola King e muitas outras procuraram alternativas, principalmente quanto à formação dos professores, para que pudessem desenvolver estratégias que auxiliassem os falantes do *Inglês Negro* na aquisição do *inglês standard*.

3.1.5.2. As Contribuições de Bortoni - Bortoni (1984, 1985, 1993), desenvolvendo suas pesquisas no Brasil, sublinha as dificuldades de comunicação entre falantes de *dialetos não-padrão* e falantes do *dialeto padrão*, e defende um ensino *bidialetal* para auxiliar alunos cujo contato com a variedade padrão acontece quase que exclusivamente na escola, por serem provenientes de segmentos mais isolados, social e geograficamente.

Segundo a autora, a adoção de currículos bidialetais facilitaria a transição entre a modalidade oral e a variedade padrão oral e escrita, contribuindo para a solução de problemas como baixo rendimento, repetência e evasão.

Numa proposta de ensino bidialetal, diferentemente do ensino bilíngüe que prioriza a manutenção da língua materna, o ensino deve priorizar dois outros aspectos, conforme Bortoni (1993: 78) :

a) o respeito às características culturais e lingüísticas do educando, o que lhe garantirá a manutenção de sua auto-estima e viabilizará sua integração na cultura escolar, que lhe é razoavelmente estranha, e b) o conhecimento, por parte da escola, das características da competência comunicativa que o educando traz consigo e que deverá ser ampliada e diversificada ao longo de sua formação escolar.

Para exemplificar uma educação bidialetal, a autora relata uma pesquisa realizada por ela e Maria Avelina de Carvalho numa escola rural da periferia de Goiânia, em uma classe multisseriada²⁹ em que o professor, também de origem rural, havia sido alfabetizado na roça. Após mudar-se para Goiânia, frequentou um curso universitário noturno.

Como as pesquisadoras observaram, este professor não tinha idéias bem definidas sobre variação lingüística, passando-lhe despercebidos muitos traços não-padrão, tanto *traços graduais* como *traços descontínuos*.³⁰ As diferenças lingüísticas por ele percebidas eram atribuídas à procedência regional dos alunos.

No entanto, durante a aula, ele procedia a mudanças constantes entre o dialeto local, que também era o seu, e o dialeto padrão, realizando correções quando os alunos "erravam" na decodificação de palavras durante a leitura ou quando liam com interferência do dialeto não-padrão.

²⁹Uma classe multisseriada se caracteriza pela presença de alunos da 1.ª, 2.ª, 3.ª e 4.ª séries do Primeiro Grau na mesma sala de aula, devendo um único professor desenvolver os respectivos programas curriculares alternadamente para cada série.

³⁰De acordo com Bortoni (1984), os traços *graduais* estão presentes em todas as variedades da língua, variando apenas quanto à frequência. Os traços *descontínuos* são privativos de variedades que estão sujeitas a forte estigmatização.

Segundo a autora, ele percebia claramente que existem formas lingüísticas que são usadas para se ler e escrever e formas lingüísticas adequadas à comunicação que não é mediada por um texto escrito. (p.79). A característica peculiar de bidialetalismo do professor tornou-se benéfica na construção conjunta da atenção e no rendimento escolar, principalmente na tarefa em uma classe multisseriada.

Os benefícios de um ensino bidialetal para a aprendizagem do português padrão pelas crianças vieram também do respeito natural às diferenças culturais dos alunos, deixando de haver uma correção constante e excessiva das diferenças dialetais e, ao mesmo tempo, propiciando-lhes o acesso à norma de prestígio da língua, num clima de confiança e amizade.

3.1.6. Considerações finais

Como proposto no início do capítulo, traçamos o caminho teórico dos conceitos de diglossia, bilingüismo e bidialetalismo desenvolvidos pela Sociolingüística, com a finalidade de aplicá-los adequadamente nas possíveis explicações sobre a aprendizagem dos alunos brasiguaios.

O conceito de diglossia, inicialmente proposto por Ferguson e depois ampliado por Fishman, foi sendo desenvolvido pelos sociolingüistas catalães, occitânicos, mexicanos e latino-americanos, possibilitando a observação e interpretação de problemas semelhantes, mas vistos de uma outra perspectiva: a perspectiva do dominado.

Uma tradição que se iniciou com o grupo de sociolingüistas catalães e que propõe o conceito de *diglossia conflitiva*, nos parece mais adequado para explicar os problemas sociolingüísticos vivenciados pelas minorias lingüísticas em que se inserem as crianças brasiguaias.

O conceito de diglossia conflitiva permite a compreensão da formação histórica do processo diglósico, o que anula a noção de neutralidade e harmonia da proposta anterior, contribuindo para a explicação da relação assimétrica entre dominados e

dominadores.

A relação assimétrica instaurada num nível macro se manifesta principalmente no nível micro das interações pessoais, concretizando-se nos usos lingüísticos e influenciando amplamente no contexto educacional, como acontece em relação aos alunos brasiguaios, tanto em escolas do Paraguai como em escolas brasileiras.

Sendo assim, não nos parece possível aplicar a noção de diglossia complementar como a proposta por Ferguson e Fishman à situação dos alunos brasiguaios. Isto porque, conforme relatos dos alunos, havia sempre uma tensão nos usos lingüísticos: de um lado a proibição do uso da língua portuguesa, inclusive com punições e, de outro, a resistência dos alunos quanto ao uso do espanhol. Nas escolas brasileiras a diglossia conflitiva se repete, agora com o uso dos dialetos não-padrão da língua portuguesa em relação ao dialeto padrão.

Por outro lado, se pensássemos numa situação ideal para os alunos brasiguaios, seria justamente aquela descrita pela diglossia complementar, porque estaríamos pressupondo uma educação somatória, em que o aluno manteria seu dialeto vernacular para situações informais sem sofrer nenhum preconceito e acrescentaria a este o dialeto padrão, reservando-o para situações formais.

Mas nos parece que o grande desafio da escola, nem sempre alcançado, tem sido justamente fazer com que o aluno, principalmente das classes pobres, adquira um dialeto padrão. Bortoni (1993) acredita mesmo que a aquisição do dialeto padrão certamente desloca o dialeto vernacular, diferentemente do que acontece na aquisição de línguas diferentes, em que ambas podem ser mantidas.

No entanto, abandonar um dialeto em direção a outro, significa abandonar uma identidade cultural, porque, como afirma Gumperz (1982), a toda diferença lingüística correspondem diferenças culturais. O abandono de uma identidade cultural implica no abandono de uma determinada comunidade lingüística para pertencer a uma outra. Este movimento irreversível tem contribuído para criar resistência tanto para a aquisição de uma segunda língua quanto para a aquisição do dialeto padrão.

Para os alunos brasiguaios, por exemplo, o abandono da língua portuguesa no Paraguai não lhes garantia a inserção na comunidade daquele país, pelo próprio processo histórico de formação da identidade deste grupo. Sendo assim, as atitudes negativas dos professores em relação ao uso da língua portuguesa na escola paraguaia poderia estar até mesmo dificultando a aquisição da língua espanhola e, conseqüentemente, a aprendizagem de um modo geral.

Do mesmo modo, nas escolas brasileiras, a aquisição do dialeto padrão não garante ao aluno brasiguai o acesso a outros grupos de maior prestígio. Mesmo que o aluno brasiguai tenha como objetivo outro *grupo de referência* que não o seu grupo familiar, a escola não lhe garante mobilidade social. Sendo assim, a manutenção do dialeto vernacular significa também o pertencimento a um determinado grupo.

A situação escolar dos alunos brasiguaios, então, não pode ser vista como complementar, harmoniosa, neutra, mas conflitiva.

As dificuldades encontradas pelos alunos brasiguaios nas escolas brasileiras serão discutidas no próximo capítulo sob o ponto de vista das noções de bilingüismo, diglossia conflitiva e bidialetalismo. Isto porque os fatores de risco que se evidenciaram como mais prováveis para o fracasso escolar dos alunos brasiguaios foram: a situação diglósica conflitiva, o contexto bilíngüe a que estiveram expostos nas escolas paraguaias, os processos escolares, as diferenças dialetais, as diferenças culturais e a atitude dos pais, alunos e professores no ambiente escolar.

CAPÍTULO 4

4.1. FATORES DE RISCO PARA O SUCESSO ESCOLAR DE ALUNOS BRASIGUAIOS

4.1.1. Diglossia e Bilingüismo

As questões que caracterizam a situação diglössica conflitiva a que estão expostos os alunos brasiguaios nas escolas brasileiras, são o resultado do longo processo histórico que teve início com a demarcação das fronteiras políticas entre Brasil e Paraguai. Culminou com o deslocamento dos brasileiros para o país vizinho, a luta pela terra em concorrência com o "sem-terra" paraguaio e as hostilidades a que ficaram expostos naquele país, além da hostilidade com que são recebidos ao retornarem ao Brasil, como já mencionado anteriormente.

No Paraguai, o conflito diglössico *português/espanhol* contribui para a não integração do brasiguai no país hospedeiro, tanto que acabam retornando, mesmo em condições desvantajosas.

Um dos mais fortes fatores de integração em um país é justamente a adoção da língua daquele povo. No Paraguai, no seio da população, só são considerados paraguaios aqueles que falam o guarani. Se nos lembrarmos ainda que o guarani é justamente a língua mais utilizada na zona rural, onde geralmente os indivíduos são monolíngües em guarani (Meliá, 1988), e onde também se instalam os brasiguaios, podemos tecer as observações a seguir.

- a) Embora o guarani seja também uma língua oficial do país e forte marcadora da identidade do povo, os brasiguaios não vêem necessidade de aprendê-la porque ela não representa prestígio social;
- b) Não se interessar por aprender a língua guarani representa uma atitude

negativa dos brasiguaios que têm como retorno a hostilidade dos paraguaios, evidenciando uma ausência de interação entre os dois grupos. Durante as entrevistas, os alunos brasiguaios não foram capazes de compreender nenhuma pergunta que lhes foi feita em guarani, embora essa língua conste do currículo escolar. Como vimos anteriormente, o processo histórico vivenciado pelos brasiguaios e paraguaios está repleto de conflitos que, com certeza, se manifestam no âmbito mais restrito das interações face-a-face.

- c) O guarani marca não só a identidade do paraguaio mas é também utilizada para delimitar as fronteiras de *domínios* lingüísticos em relação aos falantes da língua portuguesa. Como relataram os alunos, as professoras só conversavam entre si em guarani, o que excluía aqueles que não tinham o conhecimento desta língua.
- d) O espanhol, língua de prestígio internacional e bastante valorizada pelas políticas que definem o MERCOSUL e também pelas decisões políticas educacionais brasileiras, é vista pelos alunos brasiguaios como uma língua de prestígio social que merece ser aprendida. No entanto, mesmo que de maneira inconsciente, os alunos têm uma atitude de resistência, quando o processo escolar tem como objetivo o deslocamento da língua materna. É o que acontece quando resistem à pressão dos professores para não usarem a língua portuguesa na escola.
- e) Assim sendo, poderíamos dizer que os paraguaios não representam um *grupo de referência*³¹ para os brasileiros, o que confirma a não integração no país vizinho e contribui para a instalação do conflito diglósico em que se manifestam as relações de poder entre o uso das diferentes línguas.

Nas escolas brasileiras o conflito diglósico novamente se instala, agora em relação ao *português padrão/português não-padrão*. A escola, mais do que uma reprodutora da diglossia torna-se uma matriz do conflito, funcionando como guardião do dialeto de prestígio e perpetuando o poder dos grupos que ele representa.

³¹Berremán (*apud* Bortoni, 1989: 180) define *grupo de referência*: “Quando as atitudes e comportamentos de uma pessoa são influenciados por um conjunto de normas que ela acredita serem seguidas por um grupo, este grupo constitui para ela *grupo de referência*.”

Quanto às questões relacionadas ao nível microssociolingüístico, ou seja, a influência do bilingüismo sobre a aprendizagem dos alunos brasiguaios, vimos a necessidade de respondermos inicialmente às seguintes indagações: 1. Quem é o indivíduo bilíngüe ? 2. Os alunos brasiguaios são bilíngües ? Só depois de responder a estas questões nos foi possível avaliar até que ponto o fato de ser bilíngüe contribui para o fracasso escolar.

Conforme os exemplos que apresentaremos na nota 32, há um grande número de definições do termo bilingüismo. Optamos, assim, por conceituar inicialmente este termo e, a partir daí, definir quem é o indivíduo bilíngüe.

4.1.1.1. Do bilingüismo ao indivíduo bilíngüe - De acordo com a literatura especializada, muitas são as discussões e divergências quanto à conceituação de bilingüismo.

Hamers & Blanc (1990: 6) inicialmente apresentam algumas definições de diferentes estudiosos, em diferentes épocas, das quais apresentaremos algumas, entre elas, aquela proposta por Bloomfield em 1935 em que ele define bilingüismo como o controle de duas línguas equivalentes ao controle do falante nativo destas línguas. Citam ainda Macnamara para quem *bilingual is anyone who possesses a minimal competence in one of the four language skills, i.e., listening, comprehension, speaking, reading and writing in a language other than his mother tongue*. Esta definição também considera essencialmente o nível individual de proficiência em ambas as línguas.

Em seguida, Hamers & Blanc (1990) apresentam as dificuldades teóricas e metodológicas das definições em que se considera que o indivíduo bilíngüe deva ter uma competência de falante nativo em uma segunda língua porque:

- a) não especificam o que querem dizer com "competência nativa" que, como sabemos, varia consideravelmente numa população. Por exemplo, isto implica em corrermos o risco de não podermos considerar como bilíngüe o indivíduo que possui considerável competência numa segunda língua mas que não tem o mesmo sotaque que um falante nativo. Também teríamos problemas para dizer se um indivíduo que freqüentou cursos em

uma segunda língua, mas não é capaz de usá-la em situações de comunicação, é ou não bilíngüe;

- b) estas definições se limitam ao nível individual, isto é, o nível de proficiência nas duas línguas, sem considerar as dimensões não-lingüísticas:

Poderíamos acrescentar ainda aos problemas levantados pelos autores, outras conseqüências destas conceituações: considerarmos que ser bilíngüe é ter o domínio em uma segunda língua equivalente ao domínio da língua materna implica em considerarmos como “erro” qualquer transferência de uma para outra.

Um outro complicador para a definição de bilingüismo refere-se à distinção entre habilidade e uso. Para uma resposta afirmativa à questão “Você é bilíngüe ?” teríamos que considerar ainda as quatro habilidades lingüísticas básicas, segundo Baker (1993): as *habilidades receptivas* — *ler e ouvir*; as *habilidades produtivas* — *falar e escrever*. A mesma autora afirma ainda que as habilidades básicas não existem polarizadas em preto e branco mas podem ser refinadas em sub-escalas e dimensões como pronúncia, extensão do vocabulário, correção da gramática, estilo, habilidade para utilizar os significados em diferentes situações e variações regionais. As habilidades lingüísticas, portanto, são multidimensionais, o que tem permitido uma variedade de categorização (ex.: *bilingüismo coordenado ou composto, bilingüismo vertical ou horizontal, bilingüismo primário ou secundário* etc.).³²

Hamers & Blanc (1990: 7) procedem também a uma diferenciação entre *bilinguality* e *bilingualism*:

³²Em Baker (1993: 32) encontramos as seguintes definições:

a) *Bilingüismo coordenado*: duas línguas aprendidas durante a infância num mesmo contexto. (Weinreich, 1970);

b) *Bilingüismo composto*: uma língua aprendida antes da outra em contextos separados. (Weinreich, 1970);

c) *Bilingüismo vertical*: situações em que duas línguas relacionadas (ou uma língua e um dialeto) coexistem, particularmente no repertório de um indivíduo. (Pohl, 1965);

d) *Bilingüismo horizontal*: situações em que duas línguas têm um *status* similar ou igual. (Pohl, 1965);

e) *Bilingüismo primário*: quando duas línguas são aprendidas ‘naturalmente’ (não via ensino escolar), (Houston, 1972);

f) *Bilingüismo secundário*: quando uma segunda língua foi aprendida formalmente. (Houston, 1972).

Bilinguality is the psychological state of an individual who has access to more than one linguistic code as a means of social communication; the degree of access will vary along a number of dimensions which are psychological, cognitive, psycholinguistic, social psychological, social, sociological, sociolinguistic, sociocultural and linguistic.

Conforme os autores, o termo *bilinguality* corresponde ao *bilingüismo individual* enquanto o termo *bilingualism* corresponde ao *bilingüismo social* recobrando igualmente a comunidade lingüística que apresenta línguas em contato.

Esta variedade de categorização tem provocado uma excessiva amplidão para o emprego do termo *bilingüismo*, trazendo muitas controvérsias quanto à sua aplicação.

Para Paulston (*apud* Nawa, 1989), por exemplo, existem dois tipos de *bilingüismo*: a) *bilingüismo de elite* e b) *bilingüismo dos grupos étnicos*. O *bilingüismo de elite* é obtido através da educação formal, representando sempre prestígio e ampliando possibilidades sociais e econômicas. Já os falantes de grupos étnicos e minoritários tornam-se *bilíngües* pela necessidade das circunstâncias como, por exemplo, estudar ou inserir-se no mercado de trabalho. Para esse grupo a situação escolar muitas vezes é problemática.

Uma outra abordagem e que desloca a conceituação do termo *bilingüismo* para a caracterização de *indivíduo bilíngüe*, é realizada por De Heredia (1989: 212). Segundo este autor:

O bilíngüe não é mais o "locus" em que se adicionam duas línguas mas alguém que dispõe de um "repertório verbal" (a expressão é de Gumperz) que lhe é próprio mas que compartilha também com outros bilíngües. Algumas partes deste repertório são identificáveis por ele mesmo ou por outros, como pertencendo à língua X, outros à língua Y, outros, enfim, são mais difíceis de classificar. ... Mas esses elementos inclassificáveis retomam seu lugar na óptica do repertório bilíngüe. X e Y seriam aí dois pólos de um continuum que admitiria palavras híbridas, enunciados mistos e alternância no emprego das línguas.

A definição de sujeito *bilíngüe* acima traz algumas vantagens. Primeiro, porque elimina a necessidade de uma competência como a de um falante nativo; depois, vai além do nível individual de proficiência em duas línguas, considerando-as como dois pólos de um *continuum*, com vários níveis intermediários; também, considera as

questões sociais, indo além do nível lingüístico; além disso, permite que o conceito de “erro” seja visto de um novo ângulo.

Para De Heredia (1989) os aprendizes de uma segunda língua constróem um sistema para si a fim de se exprimirem em uma língua que não é a sua língua materna. Este sistema deve ser visto como uma língua autônoma e não desvios em relação à língua-alvo, porque apresenta uma estruturação própria, uma coerência interna que pode ser descrita sob forma de regras.

Contrariamente à noção de indivíduo bilingüe proposta por De Heredia (1989), a visão anterior que se tinha sobre indivíduos que convivem em situações de línguas em contato e que não têm o mesmo domínio de uma língua que seus falantes nativos, principalmente quando havia uma assimetria marcante entre o uso destas, era a de *semilingüismo*. Esse termo define o indivíduo como aquele capaz de fazer uso de duas línguas, mas sem ter um domínio de falante nativo de ambas. As misturas são consideradas erros e, portanto, negativas.

A utilização do conceito de *semilingüismo* permitiu que se instalasse a crença no prejuízo cognitivo que o bilingüismo poderia causar, principalmente no contexto escolar, em que as dificuldades de aprendizagem de alunos de minorias lingüísticas eram atribuídas ao seu bilingüismo. Esta atitude pôde ser verificada durante a pesquisa com os alunos brasiguaios, conforme afirmação dos professores, que procuravam explicar as dificuldades destes alunos apenas pelo fato de terem estudado no Paraguai.

Quando iniciamos a presente pesquisa, partimos também da hipótese implícita de que o bilingüismo português/espanhol era realmente o fator de maior risco para a aprendizagem dos alunos brasiguaios. No entanto, o que se evidenciou, como veremos nas análises dos textos dos alunos, é que este fator não é o mais comprometedor nem é suficiente para, por si só, explicar o fracasso escolar neste caso.

As interferências de uma língua na outra, as misturas que, de acordo com outras definições de bilingüismo são consideradas ruins, mau uso lingüístico, na

concepção de De Heredia (1987:205) é visto como um processo natural e transitório de apropriação, para quem:

Os erros sistemáticos refletem uma competência transitória; as hesitações, uma competência incerta; elas são índice de um trabalho de apropriação. Ao lado das analogias internas e das interferências externas, o erro é freqüentemente também fruto de uma inadequação dos sistemas de correspondência que o aprendiz estabelece entre as duas línguas.

A compreensão do “erro” sob este ponto de vista muito contribui para a compreensão da mistura de línguas em contexto bilíngüe, já que a mistura é sempre estigmatizada, principalmente pela escola.

Em decorrência do ponto de vista sobre o “erro” como uma estratégia de apropriação e construção do próprio conhecimento, a língua materna desempenha um papel fundamental. Não é mais considerada como negativa e fonte de erros, mas como um ponto de apoio para a construção de hipóteses ou regras de equivalências ou correspondências. Por isso, não precisa ser abandonada ou esquecida para que se adquira uma segunda língua, garantindo a identidade cultural do indivíduo. Desta maneira, a situação de bilingüismo passa a ser vista, não mais como prejudicial, mas como fonte de vantagens, tanto sociais como cognitivas.

A conceituação proposta por De Heredia nos permitiu responder à pergunta número um — Quem é o indivíduo bilíngüe?

No caso dos brasiguaios, o indivíduo bilíngüe é aquele que dispõe de um repertório verbal próprio e que compartilha com outros bilíngües, em que algumas partes deste repertório são identificáveis como pertencendo ao espanhol, outras ao português e ainda outras que são mais difíceis de identificar como próprias de uma ou outra língua. Essa terceira língua, própria do indivíduo bilíngüe, representa hipóteses de apropriação, tornando-se um processo natural e transitório, quando compreendido pelo professor.

Após a caracterização do indivíduo bilíngüe, passamos à questão número dois — Os alunos brasiguaios são bilíngües?

Para responder a esta pergunta, nos utilizamos de entrevistas informais em que perguntávamos aos alunos brasiguaios se eles compreendiam e/ou falavam espanhol e/ou guarani. No entanto, começamos a perceber que muitos não compreendiam a pergunta, muitas vezes por não entenderem as denominações diferentes para línguas diferentes. Isto é, não compreendiam o que significava português, espanhol, guarani. Para oporem as línguas dos dois países utilizavam as expressões *língua dos paraguaios* que tanto podia ser o espanhol como o guarani, dependendo a quem se referiam, ou *língua brasileira/língua do Brasil*. Algumas vezes referiam-se ao *castelhano* e nunca ao *espanhol*.

Em outros momentos, alguns respondiam desconhecer o *castelhano* ou o *guarani* mas, no momento em eram interpelados em espanhol por um colega (como pudemos presenciar), respondiam imediatamente na mesma língua. Esta descoberta nos fez refletir sobre o alerta de Labov (*apud* De Heredia, 1989) de que o *dizer não recorta o fazer*.

Compreendemos, então, que os procedimentos da pesquisa deveriam ser alterados. Para tanto, procuramos o auxílio de uma colaboradora, filha de paraguaios, residente no Brasil desde os três anos de idade, estudante do 2º. ano do Curso de Letras Português/Espanhol da UNIOESTE/Foz. Nossa colaboradora fala as três línguas, lê e escreve em português e espanhol. Poderíamos enquadrá-la na classificação como *bilíngüe equilibrado*.³³

A partir deste momento, as entrevistas informais eram realizadas por mim em português e, sem um prévio planejamento, seguindo a seqüência da conversa, nossa colaboradora se dirigia aos alunos, ora em guarani, ora em espanhol.

Quando as perguntas eram feitas em guarani, pudemos constatar a completa incompreensão por parte dos alunos, mesmo quando se tratava de questões bem simples, como a pergunta sobre o próprio nome ou de um amigo ou mesmo da professora. A explicação dada pelos informantes para o desconhecimento desta língua

³³De Heredia (1989:183): *bilíngüe equilibrado* é o indivíduo que aprende duas línguas ao mesmo tempo, quando criança, isto é, tem duas línguas maternas.

era de que a língua guarani é muito difícil e estranha, embora alguns admitissem o interesse em aprendê-la. Alguns admitiam mesmo saber cumprimentar ou xingar nesta língua.

Já, quando interpelados em espanhol, todos os entrevistados foram capazes de responder nesta língua, embora com interferências do português, como nos alertava posteriormente nossa colaboradora. Mesmo reconhecendo a própria insegurança quanto ao uso do espanhol, eram capazes de manter uma conversa nesta língua, mostrando um relativo domínio ativo.

Quanto à escrita, o que pude observar através de cadernos utilizados pelos alunos quando estudavam no Paraguai, é que a escola privilegia uma escrita descontextualizada e a análise lingüística, ou ainda cópias, não tendo encontrado nenhuma escrita (no material observado) em que o aluno fizesse uso real da linguagem e que pudesse, assim, indicar um grau de independência na escrita do espanhol.

A prioridade para a análise lingüística, também na escola brasileira, pode estar exercendo uma influência negativa para a continuidade da aprendizagem deste aluno, porque acaba reforçando a descrição da língua e não o ensino da língua. O conhecimento das estruturas sintagmáticas, das regras e das técnicas de análise, etc., são importantes para o professor. Mas, para a sala de aula do 1º Grau, são insuficientes para o ensino da língua.

Para o aluno, aplicar as descrições lingüísticas aprendidas ao texto escrito, torna-se extremamente difícil, porque apenas a descrição da língua não lhe possibilita fazer um uso crítico das estruturas gramaticais, dos gêneros e estilos discursivos, das variedades lingüísticas, ou seja, compreender a não-neutralidade da linguagem.

O diálogo abaixo, ocorrido durante uma das entrevistas e gravado em fita cassete, exemplifica a visão que um aluno brasiguai da 7.ª série tem da aula de língua:

P - Em que matéria você tinha mais dificuldade, o que era mais difícil lá na

escola?

A - Assim... o que a gente estudava lá ?

P - É.

A - Comunicación .

P - Como ?

A - Português.

P - Você estudava Português lá ?

A - Não, lá eles fala Comunicación. É igual português aqui.

Neste diálogo se evidencia claramente a idéia interiorizada que o aluno tem do ensino de língua. Para ele, tanto faz que o estudo seja da língua espanhola ou da língua portuguesa, os conteúdos gramaticais são percebidos como os mesmos. Este procedimento, no entanto, não leva à competência comunicativa.

A prática prioritária do ensino da metalinguagem tem contribuído para dificultar o acesso ao uso da variedade padrão em situação real do uso da língua, principalmente para crianças da classe pobre, cujos usos lingüísticos tanto se diferenciam da variedade de prestígio.

Se pensarmos numa situação como a destas crianças brasiguaias, as conseqüências podem ser ainda mais desastrosas, já que enfrentam um duplo problema: a aprendizagem do espanhol escrito enquanto sua língua materna é o português; em seguida, a aprendizagem do português escrito padrão, modalidade que desconhecem.

4.1.1.2. Análise dos textos dos alunos brasiguaios quanto às relações: sistema ortográfico/sistema fonológico - Para a coleta dos textos dos alunos brasiguaios nos utilizamos de cópias dos cadernos e textos escritos na aula de Língua Portuguesa. Os textos 1, 2, 3 e 4 são todos de um aluno recentemente vindo do Paraguai, com a idade de 11 anos, matriculado na 4.^a série numa escola pública de Foz do Iguaçu. Este informante estudou a 1.^a, 2.^a e 3.^a séries no país vizinho.

O Texto 1 é uma carta dirigida à professora da turma, como cumprimento pelo

seu aniversário. Este é, portanto, um texto espontâneo que, mesmo escrito na escola, não representa uma tarefa escolar. Como existe um interlocutor real, podemos perceber que o aluno foi capaz de construir um sentido para o seu texto.

Como nos foi relatado pela professora, num primeiro momento, quando ela propôs à turma que escrevesse um texto, este aluno se recusou a escrever, alegando não saber o que era um texto. Mesmo com as explicações da professora o aluno resistiu, dizendo que esta tarefa ele não realizava no Paraguai. Só depois de algum tempo foi capaz de superar o estranhamento e desempenhar a tarefa escolar.

Não podemos ignorar que a redação já representa uma tipologia textual própria do contexto escolar, já que dificilmente um sujeito vai ter oportunidade de utilizar este tipo de texto em situação de uso real da linguagem.

Embora façamos as ressalvas acima quanto ao texto escolar, eles foram complementares para nossa análise. É importante ressaltar que, antes de escrever, o aluno perguntou à professora se podia escrever em espanhol porque se sentia com dificuldades para escrever em português. Embora a professora seja monolíngüe em português, o aluno considerou que ela fosse capaz de compreendê-lo, mostrando, com a avaliação que fez da habilidade lingüística da professora, que provavelmente estava considerando a semelhança entre as duas línguas.

Texto 1: aluno brasiguai da 4.^a série, 11 anos:

Querida maestra. Raquel. recibe este regalo. de tu aluno que tanto tequiere. mucho por que siem uste yo nopuedo aprender nadie. grasia maestra por tu bond. felicidad en tu dia. que sea mucho felis. que elpadre del cielo e la virgem madre de dias este siempre com uste que de sea tu aluno fernando.

Felis dia

É possível perceber no Texto 1 que o aluno tem o que dizer e para quem dizer, constituindo-se sujeito da sua própria escrita. Neste aspecto se diferencia dos textos 2 e 3, como veremos posteriormente.

Um aspecto interessante a observar é quanto à pontuação. Embora em alguns momentos o aluno segmente uma seqüência significativa como em *Querida maestra*.

Raquel. e ...tequiero. mucho, os demais sinais correspondem a uma entonação na oralidade e cumprem sua função de marcar a pausa, separando adequadamente segmentos significativos. Mesmo que a frase seguinte não seja iniciada com letra maiúscula, evidenciando um desconhecimento de algumas regras do texto escrito, não compromete a função interativa do texto.

Quanto à tipologia textual, como o texto é uma carta de cumprimento pelo seu aniversário, inicia-se corretamente com o vocativo e desenvolve-se coerentemente. A manutenção do tema referente a uma saudação, é garantida pelo uso de termos pertencentes a um mesmo campo lexical, como *querida maestra, aprender; querida, tequiere, bond, felicidad, tu dia*, e pelo uso de frases optativas, comuns neste tipo de texto.

Embora as frases se encontrem apenas justapostas, o uso dos anafóricos, isto é, elementos que estabelecem relações com outros elementos anteriores ou posteriores no discurso, cumprem o papel de estabelecer a coesão como, por exemplo, os pronomes *tu (aluno), te (quiere), uste, yo, tu (bondad)*. O uso da conjunção causal *por que* ligando as duas orações contribui para garantir a conexão seqüencial do texto, mostrando mesmo uma maior elaboração da escrita, já que, nesta fase escolar, o mais comum é as crianças comporem suas redações, do ponto de vista sintático, com recursos da justaposição e da coordenação, (conforme Franchi, 1987).

A seguir, examinaremos algumas transferências de uma língua para outra, nesta construção de um sistema próprio do indivíduo bilíngüe. Este texto inicial mostra a predominância da língua espanhola.

- a) **recive por recibe** - Transferência da oralidade para a escrita. Em espanhol, a bilabial fricativa sonora /b/ é a pronúncia do que se escreve com as letras *v* ou *b*, quando não estão em posição inicial. Embora em espanhol não haja uma diferença na pronúncia, na escrita não se pode trocar uma letra pela outra. Para um falante nativo do espanhol, este processo se dá automaticamente porque faz parte do aprendizado do sistema gráfico de sua língua. Já um brasileiro deverá ter especial atenção para adaptar-se a esta característica.

- b) aluno por alumno** - Um falante brasileiro nativo, embora talvez ouça uma diferença de pronúncia nessa palavra, pode não reconhecer a existência do fonema /m/ neste contexto, ignorando a sua grafia, talvez ainda numa transferência para a forma da língua portuguesa. Gudschinsky (1962, *apud* Silva, 1981) afirma que nós temos uma “tendência preguiçosa” de não simbolizar na ortografia os elementos da língua que são difíceis de escutar e analisar. Embora a autora se refira aos traços supra-segmentais, acreditamos que esta observação seria cabível também para o exemplo da eliminação do /m/ em *aluno/alumno*
- c) siem uste por sin usted** - No caso da palavra *siem*, uma epêntese do e parece-nos uma analogia com outras palavras como, por exemplo, *siempre*, o que para um brasileiro soa como uma maneira de diferenciar as duas línguas, aproximando-se mais do espanhol. Vale lembrar, como exemplificação, uma anedota muito ouvida aqui na fronteira: um brasileiro, ao ser indagado se fala espanhol, costuma responder *Yo rasgo um pueco*, em que a epêntese do e, resultando numa ditongação, funciona como mecanismo para aproximação com a língua espanhola, embora a forma correta em espanhol seja *poco*. O indivíduo deduz um princípio para a construção do seu repertório lingüístico como em *forte/fuerte*, *ponte/puente*, *dente/diente*, *fogo/fuego* e generaliza a aplicação: *pouco/pueco*, *sem/siem*. Poderíamos considerar este como um exemplo interessante para o sistema que o bilíngüe cria.
- O emprego do *m* final em *siem* se explica também pela transferência do português que tem a representação da nasalidade em final de palavra representado por esta letra.
- A supressão do *d* final em *uste* pode ser explicada pelo não audição deste fonema, como acontece na língua portuguesa, que não apresenta o fonema /d/ em final de palavra.
- d) nopuedo por no puedo** - A juntura também é comum em alfabetizando da língua portuguesa como, por exemplo, *derepente*.
- e) grasia por gracia** - Em espanhol, o fonema interdental fricativo surdo /θ/ ocorre quando é seguido de *e* ou *i* e pode ser representado pela letra *c*. No entanto, em português não existe este som, só existe a alveolar /s/.

A substituição que o aluno faz é a mesma que faz o alfabetizando da língua portuguesa em relação a um elemento fônico com várias representações gráficas como /s/ que pode ser grafado com c ou s. Talvez o aluno brasileiro nem mesmo tenha chegado a aprender a distinção entre /θ/ e /s/.

- f) **felis por feliz** - Os fonemas /s/ e /z/ distinguem signos em posição inicial e em posição intervocálica definindo-se pelos traços: /s/ constritiva, alveolar, oral, surda; /z/ constritiva, alveolar, oral, sonora. Os dois fonemas se distinguem por um único traço, ou seja, surdo/sonoro. No entanto, em posição final, há uma neutralização, dando origem ao arquifonema /S/ com a anulação da oposição surdo/sonoro (Pais, 1981: 138). Esta é uma troca muito comum a todas as crianças pois o fonema /s/ pode ser grafado também pela letra s como em *pires*. Em espanhol, neste contexto ocorre o fonema /θ/, que não existe em português, talvez evidenciando uma transferência da língua portuguesa oral.
- g) **bond por bondad** - Nesta ocorrência o aluno pode simplesmente ter-se esquecido da sílaba *da*. É interessante notar a manutenção do *d* final característico da língua espanhola, contrariamente ao exemplo *uste/usted*. Poderíamos dizer que este exemplo evidencia a apropriação do sistema de uma segunda língua.
- h) **e por y** - Aqui temos uma clara transferência da língua portuguesa escrita em que o aluno usou a conjunção *e* para substituir a conjunção *y*, em espanhol.
- i) **com por con** - representação da nasalidade em final de palavra pelo *m*, como em português.

Embora haja algumas transferências português/espanhol, caracterizando uma *interlíngua*, isto é, *um sistema que o aprendiz constrói para si para se exprimir numa língua que não é a sua língua materna* (De Heredia, 1989), é possível afirmar que o texto 1 apresenta uma aproximação maior com a língua espanhola. Já no Texto 2, como veremos a seguir, o aluno se apóia principalmente nos elementos da língua portuguesa, mostrando que vem confrontando continuamente os dados lingüísticos que o contexto lhe fornece para rever suas hipóteses iniciais.

Texto 2: mesmo autor do texto 1:

A prinsesae o vagabundo

O Querido dio de presente para a querida uma perrita llamada Lady denoite o Querido arrumou uma amaca na sala para ella mas ella no Queria alla ella Queria ir dar dormi junto com ella a Querida e o Querio mas o Querido no deichava una hora dela noite ella consegio ir ate alla então o Querio deichou ella dormir junto com elles.

O texto 2, do mesmo informante, é uma reprodução escrita de um filme, assistido em sala de aula. Este aluno, recentemente vindo do Paraguai onde foi alfabetizado, passava pelo processo de aprendizado da língua portuguesa escrita. Como se pode notar pela comparação entre os textos 1 e 2, a liberdade para escrever como sabia contribuiu para que ele fizesse uso de seus conhecimentos lingüísticos, levantasse hipóteses e construísse seu conhecimento da escrita, na sua língua materna.

No entanto, como se trata de uma reprodução de um filme, tarefa bastante difícil e para a qual o leitor pressuposto (professora) já conhece a história, pode-se observar um recorte da cena que mais lhe chamou a atenção, com muitas lacunas a serem preenchidas pelo leitor, tornando-o compreensível apenas para aqueles que partilham os mesmos conhecimentos. Franchi (1987) chama a atenção para o fato de que os textos das crianças escritos na escola apresentam uma organização que corresponde ao preenchimento de um esquema estereotipado pelos adultos, permanecendo por longo tempo nos trabalhos escolares. Esta constatação se aplica aos textos dos alunos brasiguaios, como veremos nestes e em outros, na seqüência das análises.

A análise deste texto não difere muito da primeira, caracterizando uma interlíngua. No contexto escolar, a atitude do professor é fundamental para a superação dessa fase inicial, principalmente por causa da semelhança entre as duas línguas, o que dificulta a diferenciação, pelo aluno, do que pertence a uma ou a outra. No ambiente escolar a maioria dos professores vê esta escrita como problemática e não sabem como lidar com a situação. A tendência é considerar como errado e penalizar o aluno por isto.

Algumas ocorrências são comuns a crianças brasileiras alfabetizadas em sua língua materna como: junturas, representação gráfica diferente para o mesmo fonema ou vice-versa, queda do -r final do infinitivo:

- a) **denoite/ de noite** - Juntura da preposição com o substantivo.
- b) **prinsesa/princesa** - Confusão quanto à representação gráfica do fonema /s/ que tanto pode ser grafado com a letra c como com a letra s. Esta palavra tem a mesma grafia em português e espanhol: *princesa*, mas em espanhol pronuncia-se diferente: [prĩ̃̄θesá] Silva (1981) considera a representação o fonema /s/, em português, como pertencendo a um grupo de representação problemático porque corresponde ao cruzamento de representações, ou seja, um elemento fônico com várias representações gráficas e um elemento gráfico com diversos valores fonológicos como, por exemplo, na própria palavra *princesa* ou ainda *cebola*, *passo*, *caça*, *penso*, *nasce*, em que o fonema /s/ tem várias representações gráficas. Por outro lado, a letra c tem os valores fonológicos: /k/ em *casa* e /s/ em *cebola*. Confirmando as dificuldades, na mesma palavra, o fonema /z/ é grafado com a letra s.
- c) **dormi/dormir** - Queda do -r final do infinitivo - tendência comum na oralidade, transferida para a escrita.
- d) **deichava/deixava** - O fonema fricativo, palatal, oral, surdo /ʃ/ pode ser grafado também com *ch* como em *achava*. Para os alunos brasileiros, a representação gráfica de /ʃ/ com *ch* ou *x* também é problemática, conforme Silva (1981).
- e) **consegio/conseguiu** - Omissão da letra *u* precedida do fonema /g/ e seguido do /i/; a construção desta hipótese se fundamenta no não reconhecimento do grupo *gu* para representar o fonema /g/ neste contexto. O morfema modo-temporal é grafado com *-io*, como em espanhol. Veremos que no texto 3, versão auxiliada pela professora, o aluno grafou *-giu*. Para Silva (1981) o grupo *gu* também pertence a um grupo problemático porque esta forma gráfica tem os valores fonológicos: /gu/ em *apazigúe*, /gw/ como em *água* e /g/ *guerra*.

Já outras ocorrências são claramente transferências lexicais do espanhol:

- f) **dio para deu; perrita para cadelinha; llamada para chamada; amaca para rede; ella para ela; alla para lá; no por não, elles por eles.**

Texto 3: mesmo aluno do texto 1:

A prinsesa e o vagabundo

O Querido deu de presente para a querida uma cadélinha chamada Lady denoite ó Querido arumou uma caminha na sala para éla mas éla não Queria la ela Queria ir dormir junto com ela a Querida e o Querido mas o Querido não deichava umas horas da noite ela conseguiu ir até la então o Querido deichou ela dormir junto côneles.

Com a orientação individual pela professora (conforme nos informou a própria professora), mostrando-lhe as diferenças entre espanhol e português, o aluno refez o texto, conseguindo uma maior aproximação com a estrutura da língua portuguesa escrita, embora com ocorrências semelhantes às apresentadas por crianças brasileiras em fase de alfabetização e que nunca estudaram no Paraguai.

- a) **prinsesa-/princesa:** Mesma ocorrência do texto 2, exemplo b).
- b) **cadélinha, ó, éla:** hipóteses quanto à acentuação.
- c) **arumou-arrumou:** Uso de um *r* para representar o fonema /r/.
- d) **deichava /deixava:** Mesma ocorrência do exemplo d), texto 2.
- e) **conseguiu/consegiu:** Sincope da letra *u* no dígrafo *gu* seguido do /i/; hipótese que se fundamenta no não reconhecimento do dígrafo para representar o fonema /g/ neste contexto. No entanto, vale a pena ressaltar que neste exemplo o aluno já representa o morfema modo-temporal em *-iu*, e não mais em *-io* como registrava anteriormente no exemplo e) do texto 2.
- f) **denoite:** Juntura comum também em alunos brasileiros. [kone los]
- g) **côneles:** Em espanhol, a consoante nasal é pronunciada: e não [kõẽelos]. Comparando com o texto anterior, observamos que no texto 2 o aluno escreveu *com elles* e no texto 3, *côneles*.

Evidencia-se, mais uma vez, a construção de hipóteses, atendendo à necessidade de diferenciação.

É interessante observar que os textos 2 e 3 diferem do texto 1 em alguns aspectos. O texto 3 se inicia com o espaço correspondente ao parágrafo, o que não

acontece nos textos 1 e 2 . Os textos 2 e 3 não apresentam os sinais de pontuação a não ser no final e as frases apresentam-se justapostas, distribuídas num único parágrafo.

Quanto à coesão textual, nos textos 2 e 3 é mantida pelo emprego de expressões correlacionadas e também pelo uso de *e, mas, ella/ela, alla/la, elles/eles, então*. No entanto, a coesão fica comprometida, porque o emprego abundante de alguns anafóricos remetem a mais de um referente, restando ao leitor a tarefa de descobrir o referente certo como, por exemplo, no texto 2: *ella no Queria alla ella Queria ir dar dormi junto com ella*; no texto 3: *éla não Queria la ela Queria ir dormir junto com ela*.

Quanto ao sentido do texto, só é possível recuperar com o conhecimento da história que serviu de pretexto para a redação.

Comparando os textos 2 e 3, percebemos que o texto 3 apresenta menos transferência lexical do espanhol, embora a construção textual seja a mesma dos textos anteriores.

Texto 4: mesmo autor do texto 1:

Voceis querem este relógio? Vão comprar ! por que este é meu. Se vocês comprarem nunca mais vão chegar atrasado na aula por que é só dar um pouquinho de corda nele e daí é só colocar no pé da cama a hora que você quer ir para a escola e é só olhar no relógio novinho.

Já no texto 4, escrito no final do ano letivo, podemos observar uma mudança progressiva em direção à língua portuguesa. As ocorrências apresentadas são todas comuns também a alunos brasileiros nesta fase de alfabetização, até mesmo com a ocorrência do dialeto coloquial na escrita, como *voceis*, ditongação comum na oralidade. É interessante observar também a ocorrência do elemento de coesão *daí*, que não aparece nos textos anteriores e que é tão comum nos textos de alunos brasileiros.

Observando as ocorrências dos Textos 1, 2, 3 e 4, podemos concordar com De

Heredia (1989: 205) quando ele afirma que *os erros sistemáticos refletem uma competência transitória, e são também frutos de uma inadequação dos sistemas de correspondência que o aprendiz estabelece entre as duas línguas*. Sendo assim, representam estratégias de apropriação e construção do próprio desempenho. Os “erros” que aparecem no Texto 4 podem ser consideradas como hipóteses comuns também a alunos brasileiros, para a aquisição da língua portuguesa escrita.

- a) **voceis** - Ditongação, comum na oralidade. Na sequência do texto o aluno emprega o mesmo pronome, grafando-a adequadamente: *vocês*
- b) **por que** - Separação comum numa palavra que apresenta uma grafia variada.
- c) **vãoum** - Hipótese para a representação do fonema nasal. É importante observar que no início do texto o aluno usou a hipótese certa: *vão*
- d) **atrazado** - Representação gráfica do fonema /z/, que tanto pode ser grafado com s como com z; ausência da concordância no plural.

Comparando os quatro textos do aluno, vemos que no texto 4 aparecem os pontos de interrogação, exclamação e final empregados adequadamente, embora ainda haja problema de pontuação. Apresenta ainda marcas da oralidade como os elementos coesivos *e...e*, *daí*. Por outro lado faz uso também da conjunção *se*, que indica condicionalidade.

Se por um lado o aluno deixou de realizar a concordância em *atrazado/atrazados*, por outro realizou a concordância em *comprarem*, futuro do subjuntivo, forma empregada geralmente na escrita. Já com o verbo *querer*, ele empregou o presente do indicativo pelo futuro do subjuntivo: *a hora que você quer/na hora que você quiser*, fenômeno em variação no português do Brasil.

Poderíamos considerar todas estas oscilações no emprego dos elementos lingüísticos como hipóteses de apropriação da língua portuguesa padrão escrita.

Texto 5 – aluno brasiguai da 6.^a série, 13 anos:

Agua, Fonte di energia

Fas 2.000 anos o homen utilija agua como fonte de energia. Todas as formas di mecanismo hidráulicos tem elemento basico uma roda, provista de pua que gira

movida por uma corrente de água. As modernas turbinas hidráulicas das usinas eléctricas são adaptações da roda hidráulica, com elas, o homem faz girar geradores eléctricos que produzem electricidade. A energia eléctrica é transformada a largas distancias por meio de cabos, pra fazer funcionar as fábricas das cidades y proporcionar maior conforto aos hogares con o uso di aparatos electrodomésticos.

O Texto 5 foi escrito por um aluno da 6.^a série que estava no Brasil há apenas dois meses e que tinha estudado as séries anteriores no Paraguai. Segundo o aluno, este texto é o resultado de uma tradução de um texto em espanhol. A professora havia pedido que os alunos fizessem uma pesquisa sobre a importância da água como fonte de energia. Como nosso informante só tinha como fonte de pesquisa este texto em espanhol, optou por fazer uma tradução.

Observando o Texto 5 em relação aos textos anteriores, vemos que as interferências são em menor número que aquelas apresentadas nos textos 1 e 2. Talvez uma provável explicação seja porque o autor dos textos 1 e 2 havia combinado com a professora escrever inicialmente em espanhol, língua que ele dizia dominar melhor na escrita, enquanto que o autor do texto 5 tinha como objetivo escrever em português, isto é, realizar uma tradução do espanhol para o português.

Embora possamos compreender perfeitamente o sentido do texto, podemos observar uma significativa transferência do espanhol nesta tentativa, como veremos a seguir. Por ser uma tradução, não faremos uma análise quanto à organização textual.

- a) **provista/provida; corriente/corrente; generadores/geradores; producen/produzem; ciudades/cidades; hogares/lugares; con/com;**
- b) **utilija** – Tanto em português como em espanhol a grafia é a mesma: *utiliza*. No entanto, em português temos o fonema fricativo alveolar sonoro /z/, enquanto que em espanhol acontece a realização do fonema fricativo interdental surdo ~~h~~. O fonema /z/, em português, possui o traço fricativo, também comum ao fonema ~~h~~ fricativo palatal sonoro, que é representado graficamente pela letra *j*, podendo ter influenciado na grafia da palavra.
- c) **di/de** – Parece-nos claramente uma hipótese para a escrita da língua portuguesa, em que temos [dʒi] ou [dɨ]. Já no espanhol esta pronúncia seria impossível.
- d) **homen/homem** - Representação da nasalidade com *n* final, como em

espanhol.

- e) **adaptações/adaptações** - Parece-nos empregada com o sentido de *adaptações* sendo que o *p* foi ignorado na grafia talvez porque, como a consoante existe também em espanhol, o aluno eliminou-a acreditando que estaria desfazendo uma semelhança com o português. É interessante observar o uso do ditongo nasal como em português, já que em espanhol seria *adaptación*.
- f) **eléctricas, electricidade, electrodomésticos**: Contrariamente ao exemplo e) anterior, nestas palavras houve a manutenção da letra *c* embora ela não seja usada em português. Entre estas, o dicionário Aurélio (1986) traz apenas a palavra *electrodoméstico* com as duas grafias. O aluno usou a grafia em espanhol, não percebendo a diferença.
- g) **transformada/transportada** - Desconhecimento da palavra em português levou à escolha de uma outra semelhante quanto à forma, mas com significados diferentes. No entanto, a palavra *transformada* faz parte do campo semântico de palavras relacionadas com produção de energia, o que pode ter provocado o cruzamento vocabular, já que usamos, para energia, *transformador* e não *transportador*. Talvez por isso o aluno tenha utilizado este termo neste contexto.
- h) **largas/longas** - Emprego não comum em português como sinônimos.
- i) **Y/e** – Substituição da conjunção *e* pela correspondente *y* em espanhol.

Além das interferências observadas acima, é importante lembrar que, mesmo estando há apenas três meses na escola brasileira, o aluno foi capaz de usar termos da língua portuguesa adequados, como *pra* e principalmente a ditongação em *adaptações/adaptación* e *meio/medio*; por outro lado, eliminou adequadamente os ditongos do espanhol como nos exemplos: *fonte/fuente*, *roda/rueda*; acrescentou ainda o *e* final em *electricidade*, diferenciando do espanhol *electricidad*.

É curioso observar ainda que em nenhum dos cinco textos percebemos a interferência da sintaxe da língua espanhola na língua portuguesa. A ausência de concordância de número em *mecanismo hidráulicos* e de concordância de gênero em *a energia electrica e transformado* nos parecem problemas de adequação ao dialeto

padrão da língua portuguesa. Talvez uma explicação possível para a ausência de transferência sintática seja porque o aluno brasileiro tem como língua materna o português, tornando-se mais fácil para ele usar a estrutura da sua própria língua como suporte para aquisição da escrita na escola brasileira.

Uma outra hipótese a considerar como explicação seria quanto ao domínio do espanhol escrito, tanto pelo fato de a maioria dos alunos serem provenientes de escolas rurais, geralmente multisseriadas ou com irregularidades nas aulas por falta de professores, como pelo próprio encaminhamento dos conteúdos lingüísticos estudados, como já abordamos anteriormente.

Os demais textos dos alunos brasileiros (em anexo) serão analisados conjuntamente porque os problemas se repetem. Estes textos diferem dos anteriores porque são de alunos que já estavam há mais tempo estudando no Brasil e porque não são apenas redações escolares, mas cópias de textos de livros ou outros exercícios escolares. Foram obtidos através de xerox dos cadernos dos alunos, sem preocupação com uma seleção prévia.

Observando estes textos, detectamos as ocorrências apresentadas a seguir, que podem ser atribuídas à influência da alfabetização em espanhol na aquisição da língua portuguesa escrita, por estes alunos, embora possamos dizer que muitas ocorrências também aparecem em textos de alunos brasileiros.

- a) emprego recorrente em quase todos os textos da nasalização representada por *-n* no final das palavras, como em espanhol: *colocaran, ficaran, perderan, estavam, coragen, acenderan, deixaran, onten, desenbarcaran, apedrejaran, tren, revoltaran, começaram, perceberan, morreran, ficaran, homen...*, o que, de resto, também é possível no português, em sílaba não final;
- b) hipótese sobre a representação da nasalidade pelo emprego do til: *restarãn, trazerãn*;
- c) uso de um *s* quando seriam esperados dois, em português, para representação gráfica do fonema /s/, provavelmente por influência do espanhol onde o *s* representa /s/: *pesoas, iso, noso, asistir, posa, pasado*,

deses, assim; asuma, nese, pasear...;

- d) por outro lado, podemos verificar o contrário, isto é, o uso de dois ss onde só cabe um, embora em menor número, numa evidente construção de hipóteses sobre a língua escrita: *assima/acima, penssar/pensar*;
- e) a substituição do ç pela letra s, já que a letra ç para representar o fonema /s/ não existe em espanhol: *cabesa, brasos, cansões, traisão, injustisas, esperansa*; não podemos nos esquecer que este recurso também é utilizado pelos alunos brasileiros;
- f) *açustou/assustou* por outro lado, a descoberta do ç, também para representar o fonema /s/ em português, pode ter influenciado o emprego neste exemplo;
- g) substituição da conjunção e pela correspondente y em espanhol;
- h) uso da velar oclusiva surda /k/ representada pela letra c quando seguida de u, embora em espanhol o fonema /k/ também possa ser representado por q, quando seguido de u, como em *cualquere e querer*. O aluno transfere a regra /k/ > c do espanhol, nos casos em que este fonema é grafado com qu na língua portuguesa, como nas palavras *quando/quando, frequentes/freqüentes, quantidade/quantidade, cual/qual, acúario/aquário, adecuadas/adequadas*;
- i) relacionada à regra anterior, ocorre também a generalização da grafia qu para outros casos, numa aplicação da intuição lingüística, resultando na hipercorreção como em: *quoisa/coisa*;
- j) juntura: fato muito freqüente também em alunos brasileiros alfabetizados em português, embora o bilingüismo pareça contribuir para acentuar sua reincidência e mantê-lo, na escrita, por um período mais longo de escolaridade; neste caso evidencia-se uma equivocada separação de unidades na escrita: *anoite/ a noite, denovo/ de novo, acarar/ a cara, lana/ lá na, oque/ o que, achade/ acha de, medá/me dá, temque/ tem que, devida/ de vida, aminha/ a minha*;
- k) alguns casos de juntura como *perdelo/perdê-lo, pegala/pegá-la* podem ser motivados pela transferência da língua espanhola em que os pronomes oblíquos vêm unidos ao verbo;
- l) separação indevida: em contrapartida à juntura, aparecem as separações

indevidas, marcando uma flutuação da regra ortográfica: *paga-se/pagasse*, confusão comum em alunos brasileiros até mesmo universitários, e *atacous/atacou-os*, *a judinha/ajudinha*;

- m) já em outros casos se evidencia claramente a influência do dialeto não-padrão na escrita: *cá/ com a*, *cosseis/ com vocês*.

4.1.1.3. Considerações finais – Após a análise dos textos dos alunos brasiguaios, podemos dizer que a transferência de uma língua para outra parece ser bastante limitada para que se possa atribuir apenas a este fator o fracasso escolar das crianças brasiguaias. Um grande número de ocorrências encontradas acontecem também em crianças brasileiras em fase de alfabetização conforme, por exemplo, Franchi (1987).

Assim, embora os textos 1, 2, 3 e 5 tenham mostrado a presença de uma interlíngua, neste caso português/espanhol, estas dificuldades foram superadas em um tempo relativamente rápido para que possa representar o único fator de alto risco para a aprendizagem, como acreditam os professores e como acreditávamos também ao iniciarmos a pesquisa.

Todos os outros textos, pertencentes a alunos brasiguaios que já estudavam no Brasil há mais de um ano, poderiam ser atribuídos a qualquer aluno brasileiro, pois a maioria das ocorrências são comuns a todos os estudantes, conforme Franchi (1987), Mattos e Silva (1995). A diferença é quantitativa, ou seja, as ocorrências apresentadas acontecem em maior número nos textos de alunos brasiguaios. Além disso, parece que persistem por um período mais longo, sendo comuns até mesmo nas últimas séries do 1º Grau.

Segundo Najab (1989:240) as crianças que aprendem cálculos e leitura numa segunda língua transferem esses aprendizados para sua primeira língua:

Se, de fato, há uma interdependência, como propõe Cummins, ainda que de efeitos restritos ao nível lingüístico, parece que, graças ao mecanismo de transferência de conhecimento e aprendizagem, esta interdependência atua de modo positivo nas aprendizagens elementares.

Mesmo considerando positivo o efeito do bilingüismo equilibrado sobre o sistema cognitivo, Najab (1989) alerta-nos para o fato de que deve-se levar em consideração também fatores que são conhecidos como influentes no desenvolvimento da inteligência, como os sociopsicológicos e econômicos.

Acreditamos, assim, que o fracasso escolar dos alunos brasiguaios não pode ser atribuído principalmente ao bilingüismo dos alunos, mas a uma soma de fatores que, juntos, desencadeiam um processo de insegurança, sentimento de inferioridade e baixa auto-estima.

A seguir apresentaremos alguns outros fatores que se evidenciaram comprometedores para o desempenho escolar das crianças brasiguaios.

4.1.2. Processos Educacionais

Os processos educacionais a que são submetidos os alunos, mesmo quando estes procedimentos são inconscientes para os professores, representam um fator de risco para a aprendizagem.

Segundo Baker (1992:11-12), existem três tipos de processos educacionais em contextos bilíngües:

- a) *"Mainstream education"*- A "Mainstream education" se caracteriza pelo acréscimo de uma ou mais línguas à língua materna do aluno, isto é, os professores somam uma segunda ou terceira língua à língua materna das crianças. Por exemplo, uma criança que tem como primeira língua a portuguesa, poderia aprender árabe, chinês, espanhol, etc. Mas este processo apresenta um problema porque corresponde a uma hora de aula por dia durante cinco ou seis anos, o que não garante uma fluência funcional na segunda língua. Destinado a crianças cuja primeira língua é majoritária, representa um exemplo de educação bilíngüe para grupos de maior prestígio sócio-econômico, com o objetivo claro de possibilitar maiores sucessos na vida futura.
- b) *Imersão* – Neste processo, a língua de instrução na escola é diferente da

língua de comunicação da comunidade, isto é, crianças pertencentes a um mesmo grupo cultural, quase sempre com a mesma língua materna, estudam em uma escola em que todo o currículo é ensinado na segunda língua. O professor, sendo bilíngüe, pode perfeitamente entender os alunos numa fase inicial de transição gradual em que se estabelece a segunda língua como língua do colégio. Desta maneira, a língua não se torna um obstáculo para a aprendizagem.

Poderíamos citar como exemplo, no Brasil, as escolas em que todo o currículo é ensinado na língua inglesa, com permanência dos alunos em tempo integral na escola.

Estudar em uma escola com este processo de educação é quase sempre uma escolha familiar pois geralmente os alunos são de nível sócio-econômico médio-alto. A aquisição de uma segunda língua representa, portanto, um prestígio para a criança, o que lhe trará benefícios em sua vida adulta, como possibilidades sociais e econômicas, porque a língua que aprendem tem uma importância social reconhecida a nível nacional e internacional. Um outro fator importante a ser considerado também é que sua primeira língua é usada para criar um currículo bilíngüe, o que garante sua manutenção, portanto, não havendo o risco de uma perda da identidade cultural. Este é também um programa de educação aditivo porque possibilita a aquisição de mais uma língua.

- c) *Submersão* – Para as crianças que pertencem a grupos minoritários, diferentes situações escolares se colocam. Crianças que usam línguas minoritárias têm suas línguas desprezadas em favor da língua majoritária. Espera-se que a criança use imediatamente a língua de prestígio a que está exposta, o que coloca em risco a manutenção da sua língua materna e, conseqüentemente, sua identidade.

A língua torna-se um obstáculo para a aprendizagem dos conteúdos curriculares. Neste caso, crianças que devem fazer uma troca da língua, convivem com falantes nativos da língua de instrução da escola, como acontece com os brasiguaios no Paraguai. Espera-se que o aluno use com competência a segunda língua e, se isto

não acontece, o resultado é visto como uma limitação de suas possibilidades intelectuais, o que provoca sentimentos de inferioridade e baixa estima.

Nos programas de submersão, as crianças não têm escolhas porque esta é a única alternativa que lhes resta para freqüentar uma escola. Portanto, um programa de submersão é subtrativo porque leva à perda da língua materna e, conseqüentemente, a própria identidade cultural.

Analisando a situação das crianças brasileiras no Paraguai, podemos dizer que elas são submetidas a um processo educacional de submersão naquele país.

Conforme questionários respondidos pelos alunos brasiguaios e entrevistas informais gravadas em áudio, no Paraguai o uso da língua portuguesa era proibido em sala de aula e muitas vezes seu uso era punido, mesmo que em algumas escolas rurais a maioria se constituísse de crianças brasileiras. Houve relatos até mesmo de um caso de denúncia por parte de um aluno paraguaio sobre o comportamento de uma professora brasileira, pelo fato de ela usar a língua portuguesa em sala de aula. Os alunos eram obrigados a falar em espanhol com o professor e mesmo com seus colegas brasileiros. Quanto ao guarani, seu uso só acontecia entre os professores, já que os alunos brasiguaios não sabiam falar esta língua.

A língua portuguesa, no entanto, era usada durante o recreio, nas brincadeiras e mesmo com os colegas paraguaios. Segundo explicação dos alunos, isto acontecia porque o português e o espanhol são muito parecidos e o português é fácil de ser entendido pelos colegas paraguaios e também porque estes, muitas vezes, eram em menor número e, para se integrarem ao grupo, preferiam utilizar a língua da maioria.

O processo de submersão a que estavam submetidos os alunos brasiguaios, juntamente com a situação de instabilidade política e social em que viviam, como já relatado anteriormente, reforçavam uma situação diglósica conflitiva, em que a prática educacional tinha como objetivo o deslocamento da língua portuguesa (B) estigmatizada, em direção à língua espanhola (A), de maior prestígio. A escola

sustentava o papel de mantenedora da assimetria entre os dois grupos.

Ao retornar ao Brasil, este grupo se depara novamente com uma situação diglósica, agora quanto à interlíngua português/espanhol do aluno brasiguaiio, além do seu dialeto rurbano da língua portuguesa (B) em relação ao dialeto padrão (A) da escola. A escola, mais do que reprodutora, pode ser considerada a criadora desta matriz diglósica.

Consideramos importante, então, abordar a questão das diferenças dialetais também como fator de risco para o fracasso escolar das crianças brasiguaiias.

4.1.3. Diferenças Dialetais

O grupo brasiguaiio, tendo como língua materna a língua portuguesa e tendo sido alfabetizado em espanhol, se depara, na escola brasileira, com uma variedade padrão escrita que desconhece.

Todos têm uma tradição rural, tanto no momento anterior em que seus pais moravam no Brasil, como durante a estada no Paraguai. O contato com a variedade culta acontece na escola como, aliás, ocorre com a maioria dos brasileiros.

Este não seria um problema se a escola incentivasse uma situação diglósica como aquela descrita por Ferguson (1974), ou seja, uma diglossia complementar, em que os usos de duas variedades da mesma língua têm funções complementares dependendo de a situação ser formal ou informal. Neste caso, todos teriam acesso a estas duas variedades, não havendo uma preocupação em incentivar o uso daquela de maior prestígio, ficando seu domínio reservado apenas para situações formais. Ambas teriam o mesmo prestígio no ambiente escolar, não havendo nenhum preconceito quanto ao vernáculo dos grupos rurais e/ou de classes sociais mais pobres.

No entanto, como bem coloca Bortoni (1993), a variação lingüística nas sociedades urbanas brasileiras não é de natureza *funcional* mas de natureza *social*.

A situação lingüística no Brasil é representada por um *continuum* em que, de um lado, se coloca o dialeto padrão falado nas áreas urbanas por grupos sociais de alto nível de instrução e, de outro, se colocam os dialetos rurais falados em áreas mais isoladas. As variedades se distribuem sem fronteiras definidas ao longo deste *continuum*.

A autora denomina *rurbanas* as variedades faladas nas zonas urbanas pela camada social quase sempre analfabeta que, egressa das áreas rurais ou descendente desta, tem pouco acesso à escolaridade, à mobilidade social e à língua culta.

No Brasil, em que o dialeto padrão é associado a um grupo de prestígio, os traços dialetais das classes baixas são considerados ruins e são altamente estigmatizados, contribuindo para reforçar a baixa estima das crianças de classes sociais pobres, principalmente no ambiente escolar, o que incentiva o surgimento de atitudes negativas recíprocas.

Bortoni (1993) classifica os dialetos do *continuum* em dois grupos:

- a) *dialetos graduais*: são utilizados pelos indivíduos de todos os grupos sociais, variando apenas quanto à freqüência e à maneira como se associam aos estilos e registros como, por exemplo, a queda do *-r* final dos infinitivos e a mudança do *-ndo>no*, dos gerúndios.
- b) *dialetos descontínuos*: altamente estigmatizados, marcam o repertório de grupos de raízes rurais.

Tanto o dialeto descontínuo como o gradual fazem parte dos usos lingüísticos dos alunos brasiguaios. Conforme relato dos alunos, tanto os professores como os colegas, no Brasil, estranham o seu modo de falar, embora ninguém saiba especificar onde esteja a diferença.

Por falta de conhecimento das implicações de uma situação de *bilingüismo* ou *bidialetalismo*, com a qual não sabem lidar, os professores se vêem impotentes para encontrar soluções, salvo raros casos em que o professor tem uma boa formação lingüística. Como pudemos verificar, a interlíngua dos alunos brasiguaios é vista como ruim, errada e relacionada com sua capacidade cognitiva. O mesmo julgamento é feito

em relação às diferenças dialetais, principalmente às relacionadas à classe social pobre.

Além das pesquisas realizadas por Bortoni, outros pesquisadores, entre eles Silva (1981), Veado (1982), Matos e Silva (1995) também abordam as diferenças dialetais no Brasil.

Silva (1981) faz uma análise do sistema ortográfico em relação ao sistema fonológico do dialeto de Salvador, Bahia, e faz também o levantamento dos problemas gerados pela inadequação entre os dois sistemas, principalmente para a fase inicial da aprendizagem da leitura.

Veado (1982), observando que muitos estudos lingüísticos realizados no Brasil têm tido pouca influência prática no ensino da língua portuguesa, faz uma descrição de comportamentos gramaticais de natureza morfo-sintática do dialeto rural da microrregião sanfranciscana de Januária. Procura demonstrar, ainda, que a lingüística tanto pode traduzir-se em efeitos práticos como é indispensável para a prática do ensino, em especial, na sua pesquisa, para a Alfabetização de Adultos.

Matos e Silva (1995) em seu estudo sobre a heterogeneidade brasileira e sua relação com o ensino do português, aponta as principais características do português não-padrão e seus reflexos na ortografia. A autora toma como base para o levantamento que realiza, pesquisas desenvolvidas por vários autores como Mattoso Câmara Jr. (1972) e Miriam Lemle (1978).

Para a análise dos textos de alunos brasiguaios quanto às diferenças dialetais, tanto aquelas encontradas nos textos escritos como nos relatos orais transcritos, nos fundamentaremos nos estudos realizados pelas três autoras acima e também nas pesquisas realizadas por Bortoni (1984, 1985, 1993) quanto ao distanciamento entre o dialeto descontínuo das zonas rurais e o dialeto gradual, como já apresentamos.

Para realizarmos a apresentação das diferenças dialetais, retomamos os grupos propostos por Bortoni (1993):

1. *dialeto descontínuo* – característico da zona rural e, por isso, mais estigmatizado;
2. *dialeto gradual* – característico da zona urbana; com uma ocorrência mais ampla, muitas vezes nem mesmo é percebido pelo professor porque está incorporado aos seus próprios usos lingüísticos, sendo assim, mais aceito.

Tanto os traços graduais como os descontínuos estão presentes nos textos orais e escritos dos alunos brasiguaios. Os textos orais são relatos de alguns fatos vivenciados por alunos brasiguaios no Paraguai, gravados em fita cassete durante as entrevistas realizadas nas escolas. Os *textos escritos* foram coletados através de xérox dos cadernos destes alunos, na escola brasileira, como já explicamos anteriormente.

4.1.3.1. Dialeto Descontínuo – A separação que fizemos entre os exemplos que caracterizam os traços dialetais descontínuos e aqueles comuns aos graduais, teve como objetivo mostrar as ocorrências que são mais estigmatizadas e aquelas que são menos. No entanto, estamos cientes de que corremos o risco de uma avaliação subjetiva, talvez diferente daquela que o professor faz, já que todas as formas que não correspondem ao padrão, principalmente na escrita, são passíveis de avaliação negativa, na escola.

a) Representação gráfica da nasalização de /i/ , /e/ inicial:

1. ...nunca vi un menino (tão) enteligente em *inguais* você. (18)³⁴
2. ...tomou café, *enxaminou* minha irmãzinha... (21)

Comum também nos falantes brasileiros mais ou menos alfabetizados como, por exemplo: *inlegal, inlusão, ingual*. Parece ainda ser comum em crianças na fase inicial de alfabetização. Ouvi uma criança de 7 anos, cujos pais têm escolaridade alta, dizer: *Você é ingonorante*. No entanto, para a faixa escolar de 7.^a série, a nasalização neste contexto é estigmatizada, principalmente na escrita.

Por outro lado, encontramos também a representação da desnasalização:

3. ... aluguéis de seus *iquilinos*... (19)

³⁴Os números entre parênteses referem-se à numeração dos textos, em anexo.

4. ... *Istalar* incineradores para o lixo...(27)
5. Se fosse nos estavamos como eles nesse *istante*. (43)

b) Representação gráfica do rotacismo:

6. ... de repente eles *aresorveran* a roubar laranja (12).
7. ... Jogar bola cá seleção do *framengo*... (18)
8. ... dona Maria se *espricando* ao delegado o seu *probrema*... (19)
9. ... para dar *expricações*... (19)
10. ... se deixarmos *argumas* planária nu acuario con a fauna ... (22)
11. ... amigo vai a uma *grinica* si curi ... (clínica) (34)
12. ... fui ca ropa branca, tinha muita puiera, *vortei* tudo sujo. (fita 3, texto 45)

Entre os exemplos de representação gráfica do rotacismo temos ainda, no exemplo 6, a prótese do *a* em *aresorveram* que parece intensificar a rejeição ao dialeto do aluno, na escrita.

Segundo Borioni (1985) o rotacismo marca uma forte distinção entre os traços dialetais rurais e o urbanos, recebendo um maior grau de avaliação negativa. No Texto 8 podemos observar a flutuação do emprego, em que o mesmo aluno muda a grafia do verbo "*explicar*" por 4 vezes (*espricando*, *esplicou*, *expricações*, *explicações*) chegando, inclusive, à forma correta, o que constitui um interessante exemplo de elaboração de hipóteses para a apropriação da escrita.

Por outro lado, ocorre também a hipercorreção, em que o próprio aluno rasura seu texto na busca da hipótese certa, como em usufruir:

13. A educação mesmo sendo um direito de todos muitos não podem *usufluir* dela. (44)

Fenômeno comum nas escolas, em todos os níveis, com as palavras parônimas: *eminente/iminente*, *flagar/fragar*.

c) representação gráfica da desnasalização:

14. ... os *homes* não vão a Lua ? (13)

15. ...minha mãe pego e vei pra cá di novo fala cu *homi* da casa. (fita 3, texto 46)

A desnasalização é uma característica comum a vários dialetos do português do Brasil.

d) dissimilação:

16. E depois no dia qui *aminheceu* a minha mãe pego...(fita 3, texto 46)

As formas *aminheceu*, *aminhã*, *té minhã* marcam uma forte diferenciação entre o dialeto rural e o urbano, assim como o rotacismo.

e) hipértese:

17. ... e não tava adrento do onibus. (11)

18. A violência das crianças que são espancada, *estrupada* é uma violência forte e duída. (35)

19. ... uma veiz entro uma cob lá *drento* da casa do meu vô... (fita 3, texto 46)

A hipértese em *adrento* (exemplo 17), acrescida da prótese do *a*, nos parece que contribui para uma rejeição maior que em relação à forma da palavra *estrupada*, comum também no dialeto gradual.

f) vocalização da palatal lateral /l/:

20. ... transforma os rios em *armadias* mortais. (25)

21. ...ele puxô minha mão daí eu saí lá, saí todo *moiado*. (fita 3, texto 45)

Estigmatizada por ser um claro estereótipo do dialeto rural, conforme Bortoni (1985), ela pode gerar hipercorreção, como em:

22. ... depois de estar *desmallado* o macaco... (6)

g) Concordância verbal:

23. ... daí *nois foi ponha* em Foz do Iguaçu depois *nois foi* no Paraguai ...
daí *nois foi* lá ... e ... *noi veio* Pracaça...*eu e meu irmão foi* no rio ... (7)
24. ... os *alunos* não querian o dialogo con o professor... e *deixou* o
professor conflito. ... (9)
25. ... não queria pagar os dis *alugueis* que *estava* atrazados. (19)
26. Os *jacaré* *prefere* os peixe doente. (25)
27. Quando os *filhos* *responde* e não *respeita* ate que *vai* precisar um
poco. (35)
28. Eles virão pegar *todos* que *pede* esmolos na rua. (42)
29. Oi *crianças* que *esta* fazendo ai. (42)
30. Daí *nóis* *pegava* umas varas lá e *nóis* *começava* a pescá... minha mãe
chegô e fritô pra *nóis* *cume*. (fita 3, texto 46)

Veado (1982) demonstra que o sistema flexional do dialeto rural se diferencia do português coloquial, tendo duas pessoas flexionais distintas, não havendo oposição entre formas do singular e formas do plural, ou seja, a distinção morfológica número-pessoal ocorre entre a 1.^a pessoa do singular e as demais: *eu falo, você fala, ele fala, nós fala, vocês fala*. A autora considera que essa mudança não representaria uma não-concordância, mas uma mudança em direção a um sistema de concordância mais simplificado e mais abrangente, em que teríamos uma pessoa que inclui a pessoa do falante = P1, e outra que exclui apenas a pessoa do falante = P2. Sendo assim, poderíamos considerar a não-concordância apenas do ponto de vista da oposição singular-plural.

Poderíamos dizer, com base nos exemplos apresentados acima, que o sistema flexional dos verbos, próprio dos traços dialetais rurais, faz parte também dos traços dialetais rurbanos.

31. ... no paraguai *compremo* ropa e *demo* vouta la na ponte ... e *fiquemo*
lá ... eu e meu irmão foi no rio e *nademo* e *fiquemo* bastante tempo...
(7)
32. ... e depois no outro dia *nóis* *vinhemo* embora pra *nóis* *morá* pra cá.
(46)

Veado (1981) destaca que há casos esporádicos em que o falante sai do sistema flexional do dialeto rural e segue o paradigma das quatro pessoas, próprio do português coloquial, ou seja, *um sistema em que as formas se opõem duas a duas – de um lado as que incluem a pessoa do falante, de outro as que excluem; cada uma das duas diferencia-se da outra, por sua vez, conforme se refira a uma ou mais de uma*, conforme propõe Pontes (1972, *apud* Veado, 1981).

Parece-nos que o forte estigma quanto às formas verbais *compremo, fiquemo, nademo*, está relacionado à forma não-padrão usada pelas pessoas de classes pobres ou menos escolarizadas em que, talvez por associação com os verbos da 2ª conjugação (*vendemo, prometemo*) no Pretérito Perfeito, o usuário troca a vogal temática dos verbos da 1.ª conjugação: *a>e*. Ou ainda pode estar relacionado à nasalização como em *vinhemo*, que talvez seja motivada por analogia com *vim>vinhemo*. Tanto *compremo, fiquemo, nademo* como *vinhemo* geralmente estão associadas ao dialeto rural ou ao dialeto de falantes analfabetos, semi-analfabetos ou de classes sociais urbanas pobres, diferente da forma nasal *foro*, ou ainda das formas *chegamo, falamo*, que fazem parte do dialeto coloquial urbano e, por isso, não sofrem o mesmo preconceito.

33. e daí *nois foi ponha ...* (7)

O verbo *ponhar*, embora dicionarizado, Aurélio (1986), é fortemente estigmatizado, porque está associado ao uso lingüístico de pessoas da classe pobre, analfabetos ou semi-alfabetizados.

h) Uso do pronome reflexivo *se*, 3.ª pessoa do singular, no lugar da 1.ª pessoa do plural:

34. E daí *nos cimudemos* em Foz. depois de Foz *mos cimudemos* ala portomeira depois *nos cimudénos* em Foz. (33)

35. ... *nós se divertimos* demais... (36)

36. *Estamos se divertindo* na praia. (40)

Em sua pesquisa sobre o dialeto rural, Veado (1982) registra como baixa ou nula, a construção com *se*, tendo encontrado apenas um exemplo em sua amostra.

Para nossa análise, concordamos com Menon (comunicação pessoal) que classifica este pronome como universal, pois ele aparece inclusive nos dados do NURC/SP.

i) redução de proparoxítona:

37. A gente subia nas arvi, lá tinha um pé de gabiropa ...(Fita 3, texto 45)

Embora relativamente estigmatizado dependendo do contexto, também faz parte do dialeto gradual. Outros exemplos: xícara > xícra, chácara > chácra, estômago > estamo, fígado > figo, útero > úter.

4.1.3.2. Dialeto Gradual

a) Tendência a anular-se a oposição /o/ > /u/, /e/ > /i/ em posição pretônica:

1. A violência das crianças que são espancada, estrupada é uma violência forte e *duida*. (35).
2. O turma olha so a *pulisia* vem ai. (42).

Mattoso Câmara Jr. (1970: 44) explica este fato pela *tendência* a harmonizar a altura da vogal pretônica com a da vogal tônica, ocorrendo o que se chama "harmonização vocálica".

b) Assimilação de *d* em *-ndo* > *no*:

3. ... perto deles com un chicote *ameasano* é eles comesáran a correr...(12)
4. Eu nem tinha passado *correno*. (fita 3, texto 45)

c) Redução do ditongo:

5. ... foi embora e no *otro* dia nois foi no Banco ...(7)
6. Roberto que era campeão e Renato convidaram ele para *trenar* futebol. (18)
7. ... *hove* até torcida ... e na Sexta feira *hove* uma apresentação ... (31)
8. – Você é dono destas joias e desse *oro* e prata...(40)

d) Queda do /r/ pós-vocálico em posição medial e final de palavra:

9. ... bela casa em São Paulo e foi *mora*. (18)
10. ... a bola sumiu e fui *procura* ... (42)
11. Eu gritei turma vem vê so isso que eu achei (42)

e) Ditongação:

12. ... *nois* foi no paraguaí ... *nois* foi la no portomeira... (7)
13. Como *voceis* se chamam ? (40)
14. Porque vocês não entraram na água. (42)
15. ... uma *veiz* entro uma cob lá drento da casa do meu vô ...(fita 3, texto 46)

f) assimilação do /b/:

16. A gente chegava em casa *tamem*, brincava bastante, ia pesca. (fita 3, texto 46)
17. ... e minha mãe *tamem* começou a trabanha ... e eu *tamem* comecei a estudar...(20)

g) uso do pronome objeto

18. ... e a bola foi assima do rio e fui *pegala*. (40)

Franchi (1984) comenta que as formas oblíquas átonas pertencem quase que exclusivamente à escrita, sendo um dos índices de uso do dialeto padrão. No entanto, o exemplo 18 foi o único emprego da forma oblíqua átona encontrada nos textos analisados. Mesmo assim, temos que considerar a possibilidade deste texto ser uma segunda versão ou reescrita do texto 42. Por outro lado, tal fato pode ser entendido também como uma interferência do espanhol, onde há um uso muito maior dos pronomes objetos que no português do Brasil.

Nos demais exemplos registramos o emprego do pronome sujeito para substituir o nome, *uma das características da linguagem coloquial*. (conforme Franchi, 1984):

19. ... Roberto que era campeão e Renato convidaram *ele* para treinar

futebol ... estão Roberto convidou *ele* para jogar bola ca seleção...
(18)

20. ... com a ajudinha do Tacberi ele adora *nos* (42)

21. Vamos !!! – Você chama *ele*. (42) ...

Ou ainda, registramos a repetição como em:

22. os alunos não querian o dialogo com o *profesor* e deixou o *profesor* conflito... (9).

h) concordância de número no SN

23. ... eles querián *notas melhor* ... (9)

24. e lá viu *dois jogadores campeão* ... (18)

25. ... os *jacaré* prefere os *peixe doente* ... (25)

26. os *jacarés* deitado numa praia faziam parte da natureza. (25)

27. Eu gosto de fazer *muitas coisa* por exemplo ... (39)

28. A minha vida é divertida mas *as vez* sai de bacho. (39)

29. ... tudo isso com *nossos governante* ... (44)

Segundo Veado (1982) a concordância de número em português é altamente redundante porque repete as marcas lingüísticas de pluralidade em todos os seus elementos. Esta regra está em processo de mudança sintática em direção a um sistema de não-concordância no português falado, em que a marca de plural aparece apenas no determinante (por exemplo, no artigo).

Scherre (1996: 111), com base na amostra Censo da fala do Rio de Janeiro, de diversos níveis de escolaridade, mostra que o fenômeno da concordância é geral no português do Brasil. Alerta-nos também para o fato de que os dados por ela analisados indicam *que marcas levam a marcas e zeros levam a zeros* e indicam também que *mais marcas de uma só natureza conduzem a mais marcas do que marcas de natureza distinta* e conclui que *a influência recíproca, resultante da proximidade entre fenômenos, deve fazer parte da forma da mente humana operar em circunstâncias as mais diversas*. Sendo assim, a autora não concorda com a hipótese de que existe uma tendência a se eliminar a redundância de pluralidade na

concordância.

Podemos dizer então, que o fenômeno da concordância não se limita aos usos lingüísticos dos brasiguaios, sendo geral no português do Brasil.

i) concordância do adjetivo predicativo:

30. *Muitos alunos já estão arrependido* (9)

31. ... *mais de 300 ficaram ferido* ... (32)

32. *A violência das crianças que são espancada, estrupada* ... (35)

33. ... *estamos muito triste*. (36)

34. *Vocês são simpático*. (42)

Scherre (1991), ainda analisando a amostra "Censo", aborda a concordância de número no português popular do Brasil, especificamente a concordância de número entre os predicativos, os participios passivos e o sujeito da construção.

A concordância do adjetivo predicativo parece estar sujeita às mesmas mudanças da concordância de número do SN.

Considerando do ponto de vista da escola, o dialeto descontínuo é mais estigmatizado que o dialeto gradual porque marca um dos pólos do *continuum*, caracterizando o estereótipo rural e opondo este ao dialeto padrão próprio daqueles que são na sua maioria pessoas com nível de educação universitária com interesse especial na fala. (conforme Labov, 1974:67). O preconceito é ainda mais forte na escrita, sendo severamente avaliada pelo professor, provocando também uma atitude negativa em relação ao seu usuário.

Se admitirmos que as correções que o professor faz no texto do aluno se limitam, quase sempre, aos aspectos estruturais ("erros" gramaticais), em que se incluem os exemplos apresentados, podemos afirmar, com base no levantamento realizado sobre os traços do dialeto não-padrão (graduais e descontínuos) dos alunos brasiguaios, que seus usos lingüísticos na escrita são avaliados negativamente pelos professores.

No entanto, como aponta Bortoni (1993), também o professor nem sempre é um representante da variedade padrão idealizada pela escola. Alguns, oriundos de classes sociais pobres ou da zona rural, muitas vezes não percebem muitos traços não-padrão, como podemos observar no texto abaixo, em que a professora faz algumas correções mas não percebe outros “erros” do aluno.

As ocorrências assinaladas em negrito no texto não foram corrigidas pela professora, inclusive a pontuação e a acentuação. Houve até uma alteração indevida no trecho ... *onde moravam os canários e a pomba Beta se sentiram mal* ..em que a aluna havia colocado o verbo no singular e a professora passou para o plural, não percebendo que *sentiu* tem como sujeito *Beta*, devendo com ele concordar. Também a palavra *cúmplices*, grafada pela aluna *clumpises*, foi corrigida pela professora para *clumplices*.

Para melhor visualização, apresentaremos sublinhadas as ocorrências que a professora assinalou; entre parênteses e em itálico, as correções que ela fez; em negrito, as que deixou de assinalar.

Texto 6 - Aluno da 7^a. série, idade 15 anos

*A **passára** vilã*

*Beta a **passára** vilã encontrava-se conversando distraidamente com **ums** de seus clumpices (*clumplices*), o gavião Lismau.*

*Beta queria atacar e destruir todos as árvores que **abigava** alguns canários humildes.*

*-Beta; Tenho que ser **agil** em meu plano.*

- Lismau; quanto antes destruímos aqueles canários idiotas, melhor será;

- Beta; então vamos agir rápido.

*- Lismau; deixa comigo, vou dar um **jito** nesses imbesis (*imbecis*).*

- Beta; vá, vá Lismau acabe de uma vez por todas, com esses, bonitinhos de 5^a. categoria.

*- Lismau só espero que não facassamos (*fracassemos*) como **dá** vez passada.*

*Beta e Lismau, **prepararão** tudo e **forão** ão combinado.*

*Aõ (*Ao*) chegar no rio perto da árvore onde moravam os canários e a pomba Beta se sentiu (*sentiram*) mal, e outra vez seu plano fracasava (*fracassava*). Ela *sentiu* uma tremenda dor de barriga e não podia sair daquele lugar. O gavião Lismau tentou continuar sózinho (*sozinho*), **mais** tambem (*também*) fracasou (*fracassou*), pisou na areia movedisa (*movediça*) e por ela foi engolido.*

- Beta; enrraivada, outro fracasso – Não posso aguentar não, não posso.

*Os canários haviam tramado tudo aquilo, quem diria; **i** que eles **estavão** ouvindo tudo.*

*Os canários contentes por mais uma derrota da vilã (*vilã*), dizem (: - Não) estamos*

descansados ela voltará a atacar

No texto, não foram assinalados: a acentuação indevida em *passára, dá* (preposição de + artigo a) nem a falta de acentuação em *agil*; a grafia de *ums, abigava, jito, mais, i* (conjunção e); a 3.^a Pessoa do plural do Pretérito Perfeito *prepararão, forão, estavam*.

É interessante observar que a maioria das ocorrências permitem interpretações que talvez justifiquem seu emprego. Para exemplificar:

- a) O acento em *dá* pode ter sido motivado pela semelhança com *dá* (3.^a pessoa do singular do verbo dar); por outro lado, a ausência do acento em *agil* pode estar relacionada à arbitrariedade das regras de acentuação;
- b) no artigo *ums*, houve o acréscimo da marca de plural *s* sem a modificação do *m>n*, regra que só diferencia o vocábulo na escrita;
- c) em *abigava*, tanto pode ter acontecido a queda do *r* pós-vocálico medial, como pode simplesmente ter havido uma distração, como provavelmente ocorreu em *jito/jeito*;
- d) a diferente grafia para a 3.^a pessoa do plural dos verbos no pretérito perfeito *prepararam* (vocábulo paroxítono) e futuro do presente *prepararão* (vocábulo oxítono), provocam uma recorrência da troca de uma forma pela outra, neste caso nem mesmo sendo percebida pela professora.

Um aspecto interessante a ser observado neste texto é o uso da pontuação, com o emprego do ponto e vírgula após cada nome no início do diálogo: *Beta*; - *Lismau*; e assim sucessivamente. Parece que o aluno está tentando aplicar o modelo de diálogo proposto pelo professor, embora tenha trocado os dois pontos (*Beta*: -, *Lisnau*:-) pelo ponto e vírgula, evidenciado-se uma tentativa de atender às expectativas do professor.

Uma outra observação seria quanto ao uso do discurso direto em que as falas se sucedem como se os interlocutores estivessem presentes, como na oralidade.

Mostramos as dificuldades do autor do Texto 6 como complemento para a

compreensão de que, na escola, as avaliações estão mais relacionadas aos aspectos ortográficos, ou seja, a preocupação maior é quanto ao que os textos são na superfície e não quanto ao que eles revelam em seu processo de elaboração. Acreditamos que o conhecimento, por parte da escola, dos usos lingüísticos de seus alunos poderá contribuir para a ampliação contínua e aproximação progressiva, numa escala de *continuum*, de uma segunda variedade.

Já em 1953 a UNESCO (*apud* Bortoni, 1993: 72) reconhecia que o melhor meio para ensinar a criança é através da sua língua materna:

É axiomático que o melhor meio para se ensinar uma criança é sua língua materna. Psicologicamente, este é o sistema de sinais significativamente que, em sua mente, funciona automaticamente para a expressão e compreensão. Sociologicamente, é o meio de identificação entre os membros da comunidade a que ela pertence. Educacionalmente, ela aprende mais depressa através dele do que através de um código lingüisticamente estranho.

Esta afirmação da UNESCO também se aplica às diferenças dialetais porque, para a população que domina apenas o dialeto não-padrão, o dialeto padrão, principalmente escrito e altamente valorizado pela escola, é como uma segunda língua para o aluno, ou seja, é como se ele fosse um estrangeiro em seu próprio país. Como a criança não consegue perceber a função que a escrita tem na cultura escolar, nem as diferenças entre a modalidade escrita e a oral, a tendência, pelo menos inicial, é transferir a oralidade para a escrita. Os reflexos desta transferência são claramente perceptíveis na aquisição da escrita padrão, resultando na dificuldade para construir sentido no texto escrito.

Até o momento, para nossa análise, nos detivemos nos traços do dialeto descontínuo e do dialeto contínuo presentes nos textos dos alunos brasiguaios. No entanto, estamos cientes de que estes aspectos não são suficientes para explorar convenientemente a aquisição da escrita dos alunos brasiguaios. Acreditamos que todas as dificuldades para manipular os mecanismos lingüísticos interferem na construção do sentido do texto. Neste aspecto concordamos com Pécora (1986) quando diz que estas dificuldades impedem o autor de estabelecer uma relação intersubjetiva de significação com seu interlocutor.

Para melhor compreendermos o que revelam os textos dos alunos brasiguaios e dos alunos brasileiros e compará-los entre si, optamos por analisá-los em conjunto. Assim, tentaremos evitar nos tornarmos redundantes.

4.1.3.3. O que revelam os textos – Para a análise do processo de elaboração textual dos alunos brasiguaios e brasileiros nos fundamentaremos nas pesquisas desenvolvidas por Franchi (1984), Koch (1997), Bortoni-Ricardo (1993, 1997), Abaurre; Fiad & Mayrink-Sabinson (1997). Embora as autoras se coloquem de perspectivas teóricas diferentes para realizar análises textuais, todas têm em comum a preocupação com o processo histórico e social na relação sujeito/linguagem, e com o papel da escola nesta relação.

Franchi (1987), observando que as relações existentes entre língua e organização social funcionam como campo de conflito, principalmente na escola, desenvolve sua pesquisa com o objetivo de valorizar a linguagem da criança socialmente desfavorecida. Ao analisar os textos dos alunos constata que, contrariamente à primeira impressão que os textos lhe causaram, eles apresentavam certos esquemas de construção e certos modos de coesão interna que mereciam ser identificados.

Observando os textos dos alunos brasiguaios e brasileiros, percebemos que eles apresentam uma organização semelhante àquela encontrada por Franchi (1997).

1. Estruturação dos textos

Alguns são compostos de um único parágrafo, onde se condensam justapostas todas as informações, como no texto 7:

Texto 7 - aluno brasiguai da 3.^a série, 11 anos

Minha mãe foi trabalha commigo e daí queando nois saimos de lá aminha mãe compro cosa prame daí nois foi ponha em foz do Iguaçu depois nois foi no paraguai compremo ropa e demo vouta la na ponte daamicade e daí nois foi la no porto Belo na minha tia e fiquemo la depois foi embora e no outro dia nois foi no banco noi veio Pracaça da minha tia daí eu e meu ermão foi no rio e nademo fiquemo bastante tempo no rio depois nois foi emborra.

O texto se constrói como no relato oral, sem pontuação, com a apresentação de uma seqüência de fatos que se sucedem no tempo, seguindo o processo dinâmico da narrativa. Embora as informações estejam justapostas, os episódios apresentam ligações entre si, seguindo uma ordem cronológica bem estabelecida.

O Texto 7, pela sua própria intenção de relatar as atividades vividas numa seqüência de dois dias, sem apresentação de um problema a ser resolvido, se diferencia do texto 8, de um aluno brasileiro da 3.^a série, embora ambos sigam uma organização simples de “*um fato puxa o outro*”. (conforme Franchi, 1987):

Texto 8 – aluno brasileiro da 3.^a série, 11 anos

Eu jafim para foz do Iguaçu fiquei com mia vó trabalhava de fenté picolé uma semana em casa (...) até a каза da vó do neco uma resposta serda que ? morar com mico Roberto perguntou dona maria – Eu ? quero sim vou perguntar para minha vó fui na Escola vortei Roberto e para você ir lanacaça da vo do neco então e pra já fui na igreja juto com eles estou vivendo bem comento e bebento roupa na hoserta eles foro viajar fiquei com seus filhos com pra material escolar Ponto final.

Neste texto a narrativa se inicia com a localização dos acontecimentos: *Eu jafim para foz do iguaçu*. Na seqüência, desenvolve-se a ação (a busca de um lugar para morar). Em seguida, sem uma marca de transição para uma outra situação, é apresentada a solução do problema (o acolhimento por parte de uma família), e o início de uma nova vida, seguido de uma avaliação: *estou vivo bem comento e bebento roupa na hoserta eles foro viajar fiquei com seus filhos com pra material escolar*).

Estrutura semelhante é seguida pelo texto 9, de um aluno brasiguaiio da 7.^a série:

Texto 9 – aluno brasiguaiio da 7.^a série, 15 anos

Um dia na sala de aula os alunos não querian o dialogo con o profesor e deixou o profesor conflito porém eles querian notas melhor para conseguir pasar de ano, hoje muitos alunos já estão arependido do que fiséran con o profesor (texto 14, aluno da 7.^a série, 15 anos)

Neste exemplo, o parágrafo único começa pela localização e apresentação de um fato, desencadeando o aparecimento de um conflito que não se resolve. No final

o aluno faz uma avaliação do problema apresentado.

É interessante notar que, mesmo já cursando a sétima série, o aluno conserva a mesma estrutura narrativa encontrada nos textos de 3.^a série, como também acontece no texto 10, de um aluno brasiguaiio, transcrito a seguir:

Texto 10 – aluno brasiguaiio da 7.^a série, 15 anos.

Eu viajei no Brazil dinorte a su (...) de lembransa um macaco len azu cheguei la en Brasilia uma muller di min gosto eu fui conversar com ela y ela logo mi explico, mudi aqui para Brasília y seja sempre o meu amo, levei o junto comigo a lembransa do meu mano, cuando uma semana do macaco ela não gosto pegui i mati esi macaco si não quer Qui eu matu vou matar agora. Chamei o pobre macaco y pãra a mata fui casar uma macaca gorila mi agaro pra mim mata eu perdi o meu sentido por que ela mi machuco depois di estar desmallado o macaco mi salvo oje tenho a muller amada tamben o macaco amigo.

Este exemplo parece-nos ter sido elaborado a partir da letra de uma música ou de um poema, já que apresenta tentativas de manter um certo ritmo e a rima: *su- azu, gosto-explico-amo-gosto-agaro-machuco-salvo*. Cabe assinalar que o aluno eliminou todos os ditongos finais. Quanto à estrutura da narrativa, segue o mesmo modelo do exemplo anterior.

Já no Texto 11, embora a estrutura da narrativa permaneça como nos exemplos anteriores, a distribuição se processa em dois parágrafos que representam duas seqüências de eventos:

Texto 11 – aluno brasiguaiio da 3.^a série.

Um dia, eu e minha mãe fomos no banco do paraguai para trocar guarani e daí minha mãe deu para mim segurar a carteira de la ao de tinha seu do cumento dela. E daí fomos pegar onibus e minha mãe pergutou cade a cartera não tava adrento do onibus. E nos de semos do onibus e fomos no Banco devota a sorte que tinha uma Paraguaia perto da carteira e niquem mexeu e pegam de vouta.

No primeiro parágrafo, iniciado com um código de abertura *Um dia* como também acontece no Texto 9, ocorre a narração de alguns fatos que vão antecipar o surgimento de um problema (o esquecimento da carteira). No segundo parágrafo o problema se resolve e tem um final feliz típico da narrativa clássica. No entanto, o final

trágico também aparece nas narrativas, como no texto 12:

Texto 12 – aluno brasileiro da 6.^a série, 16 anos.

A traguinagen do meu irmão

Nos moravamos na beira de uma estrada velha, Meu irmão e seus amigos estavam no meio duma chacara de fruta quando derepente eles aresorveran a roubar laranja de um homen que era Muito ruin. Eles estavam trepado no pe de laranja quando perceberã o velho estava chegando perto deles com un chicote ameasano é eles comesáran a correr e meu primo furou os olhos nun espinho de laranja E a inda apanhou muito de meu tio.

Já no Texto 13, embora apresente uma estrutura narrativa semelhante aos textos anteriores, isto é, uma seqüência de fatos que se encadeiam, seguindo um esquema próprio da cultura oral, difere quanto à distribuição dos parágrafos:

Texto 13 – aluno brasileiro da 4.^a série, 14 anos.

A escola de Dona Ostra

A escola de Dona Ostra fica no fundo do mar nesta escola as aulas são muito diferente.

O Dr Camarão por exemplo da aula ão peixe menores

- Um peixe intelizente presta atenção. Não minhoca com amzol demtro nunca !

O peixe eletrico ensina fazer fogete

Quando nosso fogete fica pronto ? Vamos a terra. Os homes não vão a lua ?

E o mastro vilha peixa ensina ãos aluño lindo canção como pode vivos viver fora frio.

O aluno desta escola não são apenas peixe

Há por exenplo estela a pequena estrela do mar

O texto nos parece a reprodução de uma historinha infantil, que pode estar servindo de modelo para a separação das frases em diferentes parágrafos.

Tanto os exemplos anteriores como o Texto 13, então, apresentam uma estrutura que corresponde a um tipo específico de interlocução, aquela própria da escola.

A distribuição de um parágrafo para cada frase acontece também em textos de alunos brasileiros da 8.^a série.³⁵ Parece-nos que, quando o aluno percebe

³⁵Os textos dos alunos brasileiros da 8.^a série foram transcritos com as anotações realizadas pelo professor como os grifos, barras, pontos de interrogação. O (...) foi acrescentado para indicar partes do texto não transcritas por serem incompreensíveis.

a possibilidade de uma distribuição em parágrafos, mas não sabe ainda lidar muito bem com as regras de estruturação, parte para o extremo oposto, ou seja, pode chegar a fragmentar algumas partes do texto. Na realidade, a paragrafação, como acontece também com as demais regras de pontuação, exigem conhecimentos complexos para sua compreensão. Talvez a pontuação indevida ocorra justamente porque está havendo um processo de apropriação ainda não consolidado e pode estar evidenciando também uma preocupação em atender às expectativas de um interlocutor:

Texto 14 – aluno brasileiro da 8.^a série, avaliação C.

A televisão !

“Hoje em Dia não é só televisão”

Alguns tempos atrás não havia muitas televisão, a maioria tinha um rádio p/ escutar, ou mesmo saber notícia importante.

O tempo foi passado e começou a mudar / as dificuldades dos povos, os povos foi so conhecendo mais. Assim alguns arrumaram empregos e foram levando a vida aos poucos.

Hoje a coisa Já é mais boa. 9,9 % de pessoas no Brasil Já tem televisão, Rádios e outros aparelhos.

A maioria das pessoas estão preferindo televisão; porquê : A televisão passa notícia, (...) as pessoas, como passam outras coisas.

Pois alguns sentidos não são tão bão como as outras.

As pessoas principalmente adultos preferem assistir mais a noite por causa dos Jornais, que passam notícias que queremos saber ou ouvir.

Algumas Pessoas são literalmente não se preocupam com nada, nem com si mesmo, pois são outras razões p/ não se dar de algum modo específico.

Alguns acham que a televisão está sempre certa, só que pensa isso está mais errado ainda, apesar de se um televisão ela nunca tráz notícias sempre certas, algumas vezes dá alguma coisa errada, passa brigas, morte que no fim acontece aqui mesmo.

Inicialmente ficamos em dúvida quanto ao valor estilístico que o aluno atribui ao ponto de exclamação no título e às aspas no subtítulo. Não nos parece possível estabelecer uma ligação significativa entre estes sinais e o restante do texto.

Também no quarto parágrafo há o uso do ponto e vírgula e dois pontos que mostram a tentativa de usar os sinais de pontuação próprios do texto escrito. Embora os usos dos sinais gráficos apontados não estejam cumprindo sua função, são indícios de que o autor está procurando mostrar uma preocupação em utilizá-los como questões importantes para a significação da escrita.

O quinto parágrafo fica representado por uma frase que não estabelece significação para a seqüência do parágrafo que a precede, nem para o seguinte. Apesar de ser introduzida pela conjunção *pois*, não estabelece a ligação pretendida.

Concordamos com Franchi (1987: 14) quando diz que:

As crianças, pois, se comportam como respondendo a uma certa exigência de organização do texto. Contar uma historinha (ou redigir um texto) em uma situação escolar, corresponde a preencher, de algum modo, um esquema estereotipado pelos adultos. Por um lado, essa atitude perante o trabalho escolar permanece por longo tempo.

Além da estruturação, encontram-se nos textos, tanto de brasileiros quanto de brasileiros, marcas recorrentes da oralidade.

2. Marcas da oralidade

Koch (1997) analisando textos de crianças na fase inicial da alfabetização, trata das interferências da oralidade na aquisição da escrita, considerando que os textos escritos das crianças têm como modelo o texto oral. A autora afirma que, embora fala e escrita sejam modalidades da língua com características próprias, nem todas as características são exclusivas de uma ou outra das duas modalidades. Apresenta, então, as características próprias da fala, que resumimos abaixo:

1. *é relativamente não-planejável de antemão, o que decorre de sua natureza altamente interacional;*
2. *o texto falado apresenta-se "em se fazendo", isto é, em sua própria gênese, tendendo, pois, a "pôr a nu" o próprio processo da sua construção;*
3. *O fluxo discursivo apresenta descontinuidades freqüentes, determinadas por uma série de fatores de ordem cognitivo-interacional, as quais têm, portanto, justificativas pragmáticas de relevância;*
4. *O texto falado apresenta uma sintaxe característica, sem, contudo, deixar de ter como pano de fundo a sintaxe geral da língua;*
5. *A escrita é o resultado de um processo, portanto estática, ao passo que a fala é processo, portanto, dinâmica. (p.33).*

Como exemplificamos acima, as dificuldades de aprendizagem da pontuação, presentes em todos os exemplos, deixam a cargo do leitor a segmentação das frases que aparecem geralmente justapostas ou coordenadas, como no texto oral, em que a

presença do interlocutor garante a significação do que é dito. Outras marcas de oralidade, presentes nos textos, serão apresentadas a seguir.

2.1. Recursos de coesão

Podemos dizer que a estrutura dos textos de alunos brasiguaios e brasileiros se assemelha ao texto oral, que se caracteriza justamente pela pouca informação, frases curtas, simples ou coordenadas, características da interação face-a-face, embora sigam um planejamento próprio da escrita escolar.

Os recursos coesivos são aqueles mais utilizados na oralidade, como: as repetições; os organizadores textuais *aí, daí, e...e, então, depois*.

- a) Un dia na sala de aula os alunos não querian o dialogo com o *professor* e deixou o *professor* conflito ... (9)
- b) Meu *Foz do Iguaçu* é minha terra natau é o *Foz do Iguaçu*...e o meu pai *começou a trabanha* e minha mãe *tamem começou a trabanha* e o meu irmão *começou a estuda* e eu *tamem comecei a estudar* ele *estudou*... (20)
- c) As *crianças de rua* ...*muitas dessas crianças* passam dias sem comer ... *muitas dessas crianças* que conseguem dinheiro ... em vez de ajudarem *essas crianças*... (15)

Embora as repetições sejam marcas da oralidade, podem estar indicando uma preocupação em evitar equívocos já que não se tem um interlocutor presente. No texto escolar, o aluno se coloca num determinado lugar social, cria uma representação para esse lugar e também para o lugar do professor. Sendo assim, a repetição pode evidenciar a tentativa de ser cooperativo, evitando ao seu interlocutor a tarefa de reconstruir as elipses.

- a) Minha mãe foi trabalha commigo e *daí* quando nois saimos de lá aminha mãe compro cosa prame *daí* nois foi ponha em foz do Iguaú, *depois* nois foi no paraguai ... (7)
- b) As crianças de rua a onde é que elas moram e aonde é que às vezes conseguem dinheiro para comer. (15)
- c) E muitas dessas crianças passam dias sem comer elas dormem nas ruas... (15)

A presença dos organizadores textuais *e daí, e...e, depois*, podem ser compreendidos se considerarmos que as narrativas que nos serviram para análise, se situam mais próximas do texto falado que do texto escrito. Sendo assim, na medida em que o aluno vai reformulando sua concepção de texto escrito, vai também eliminando estas marcas de oralidade.

Além das marcas de oralidade apontadas acima, vale observar que a predominância de coordenadas, frases justapostas e quase total ausência de orações subordinadas, mesmo nos textos dissertativos, evidenciam a dificuldade lingüística para elaboração do texto escrito, já que o texto oral e o texto escrito possuem tipos de complexidade diferentes. (conforme Koch, 1997).

A presença de orações temporais e causais no texto escrito não significam o uso da frase complexa porque, como diz Franchi (1984:18):

... as orações tradicionalmente consideradas subordinadas temporais e causais, introduzidas por "porque" e "quando", na verdade, mantêm a independência das duas estruturas oracionais correlacionadas; alguns as consideram como relações coordenativas.

2.1.1. Segmentação gráfica

Cabe abordar também a segmentação gráfica dos textos. Silva (1981) alerta-nos para as dificuldades que o padrão silábico traz para a aprendizagem da leitura e diz que estas dificuldades acontecem porque nem sempre existe uma correspondência entre o padrão ortográfico e o padrão fonológico, o que pode provocar dois tipos de segmentação: um, em que o aluno une dois ou mais vocábulos como em *devota/de volta* (36), *prame/para mim*, *ponte daamicade/Ponte da Amizade*, *aminha/ a minha*, *Pracaça/para casa* (7), *dinorte/ de norte* (10); outro, em que, construindo hipóteses para a segmentação adequada cai no extremo oposto: *de la/dela*, *do cumento/documento*, *de semos/descemos* (36); *de pois/depois* (7), *a onde/aonde* (15).

2.1.2. O discurso relatado

Podemos observar ainda, o discurso relatado³⁶ que, construído em discurso direto, apresenta a fala do diálogo na seqüência do texto, como na oralidade, em que reproduzimos a fala do outro sem aviso, algumas vezes mesmo sem o verbo *dicendi*:

- a) **...uma resposta serda que ? morar com mico Roberto** perguntou dona maria - **Eu ? quero sim vou perguntar para minha vó** fui na escola vortei **Roberto e para você ir lanacaça da vo do neco então e pra já** fui na igreja ...(8)

Neste exemplo acima não há separação nem mesmo na fala dos diferentes personagens.

- b) ... y ela logo mi explico, **mudi aqui para Brasília y seja sempre o meu amo** ... cuando uma semana do macaco ela não gosto **pegui i mati esi macaco si não quer Qui eu matu vou matar agora** Chamei o pobre macaco...(10)
- c) E daí fomos pegar onibus e minha mãe pergutou **cade a cartera** não tava adrento do onibus. (11)
- d) O Dr Camarão por exemplo da aula ão peixe menores
– **Um peixe infelizmente presta atenção. Não minhoca com amzol demtro nunca!**
O peixe eletrico ensina fazer fogete.
Quando nosso fogete fica pronto ? Vamos a terra. Os homes não vão a lua ? (13)

Mesmo nos textos de alunos da 8ª série, que tem como orinetacão o modelo de texto dissertativo, a fala do diálogo aparece inserida na seqüência do texto:

Texto 15 – aluno brasileiro da 8.ª série, avaliação B

A televisão

A televisão nos mostra e nos ensina muitas coisas (?) as situações da população.

As crianças de rua a onde é que elas moram e onde é que as vezes que

³⁶Os exemplos de *discurso relatado* serão apresentados em negrito.

conseguem dinheiro para comer. (?)

E muitas dessas crianças passam dias sem comer / elas dormem em calçadas / nas ruas / nos viadutos / nos esgotos

Muitas dessas crianças que conseguem dinheiro em vez de levar para casa ou comer eles pegam e vam comprar drogas

— As suas mães ficam catando lixo e etc. As sua mãe equanto faz o possível e o impossível para levar alguma coisa para dentro de sua casa.

A t.v. nos mostra muitas coisa da nossa cultura e também coisas que a gente nem pensa que existe.

*As pessoas em vez de ajudarem essas crianças não / elas olha e fala / **olha só aquela menina ali toda suja** // eles só fazem críticas em vez de ajudarem.*

A estrutura textual revela pouca familiaridade com o texto dissertativo opinativo. A inserção do discurso direto na sequência do texto *elas olha e fala **olha só aquela menina ali toda suja** eles só fazem críticas em vez de ajudarem*, bem como a presença do travessão em *— As suas mães ficam catando lixo e etc.*, se soma à longa exemplificação das *muitas coisas da população* que a televisão mostra, enquanto evidência da oralidade. O problema das crianças pobres veiculado pela televisão se torna o único argumento para defender a posição de que a televisão ensina muitas coisas e corresponde também quase que à totalidade do texto, fazendo com que a estrutura textual se aproxime mais do modelo da narração.

2.1.3. Descontinuidade do fluxo discursivo

A descontinuidade do fluxo discursivo, como aponta Koch (1997), também é uma marca da oralidade, sendo determinada por fatores de ordem cognitivo-interacional.

A descontinuidade talvez possa ser explicada pela exposição de indivíduos de sociedades letradas a diferentes tipos de escrita, como nas propagandas, em que o texto visual agrega sentidos ao texto escrito; ou ainda letras de músicas e poemas, em que não é necessário explicitar, pelo contrário, procura-se apenas sugerir. A dificuldade do aluno estaria, então, em adequar a linguagem do seu texto a uma determinada situação de interlocução. A seguir, apresentamos alguns exemplos.

- a) No texto 8, a descontinuidade mais evidente acontece na passagem brusca do discurso relatado *Roberto e para você ir lanacaça da vo do neco então é pra já*, para uma outra etapa dos fatos vivenciados *já fui na igreja juto com eles estou vivo bem...*. Vale lembrar que mesmo advérbio já

tanto pertence a um segmento como ao outro: *então é pra já e já fui na igreja junto com eles*, em que não existe nenhuma separação formal entre o discurso relatado e a fala do narrador em 1.^a pessoa, assim como acontece na oralidade, que se processa num *continuum*.

- b) Enquanto nos textos narrativos prevalece a construção em que “um fato puxa o outro”, no texto dissertativo opinativo a estruturação deve ser outra. Mostrando pouca familiaridade com o texto dissertativo, o aluno acaba se utilizando de um modelo próximo ao narrativo. O resultado é uma interrupção do fluxo discursivo motivado pela falta de ligação entre as diferentes partes do texto.

Para citar mais um exemplo, podemos retornar ao Texto 15 em que a descontinuidade acontece entre a passagem dos comentários sobre a televisão no primeiro parágrafo e a exemplificação do que acontece com as crianças pobres nos quatro parágrafos seguintes. Novamente há uma interrupção no sexto parágrafo, com a inserção da opinião sobre a televisão, para retornar ao mesmo exemplo anterior no último parágrafo.

- c) Um exemplo interessante é o texto 36 (em anexo), em que o aluno, ao escrever sobre o Dia de São João, desvia-se do tema proposto e passa a abordar o caso da doença do cantor Leonardo, tão explorado pela mídia na época. Talvez a ligação que o aluno quis estabelecer entre os dois fatos seja a importância da religiosidade num momento de sofrimento, de doença. No entanto, esta relação não se realiza formalmente no texto, tendo que ser construída pelo leitor.
- d) A descontinuidade do fluxo discursivo acontece também no Texto 16, com conseqüências mais graves, porque resultou na anulação do texto pelo professor.

Texto 16 – aluno brasileiro da 8.^a série, avaliação Nulo

A televisão

A televisão nos dias de hoje, nos mostra varias coisas como: coisas boas e coisas ruins. As boas são: que nos mostra os acontecimentos de hoje em dia, nos mostra situação do povo brasileiro etc. As ruins são que passam bastante babojeiras e porcarias. Mas a TV foi criada p/ que possamos passar o tempo, nos divertir é claro porque ela é um pouco divertida.

A televisão foi mais um objeto criado, ele é de vários tipos, têm algumas

grandes e outras pequenas, umas feias e outras bonitas e assim vai.

E as pessoas vão cada vez mais se prejudicando mais, porque crianças deixam de ir a escolas para assistir TV, deixam de brincar, conversar p/ ver seus programinhas bobos.

Mas várias pessoas gostam, e assim é que devemos também gostar, pois foi criado com bastante esforços p/ nós, e então devemos sempre utiliza-la.

Ao contrário do Texto 14 que recebeu avaliação C, o Texto 16 foi anulado com a justificativa de que *fugiu à estrutura*. No entanto, poderíamos dizer que o Texto 16 se aproxima mais da estrutura do texto dissertativo opinativo que o 14, ou seja, o Texto 16 apresenta menor número de marcas da oralidade, embora sua argumentação se ancore principalmente numa enumeração de fatos.

Observando do ponto de vista do professor, podemos deduzir que ele considerou como motivo para a anulação do Texto 16, a inserção do segundo parágrafo, em que o aluno descreve a televisão, interrompendo a seqüência do texto. Este parágrafo está assinalado pelo professor com uma chave e um ponto de interrogação na margem esquerda. Parece-nos que o indício aponta para uma interpretação de que estas ocorrências acontecem pela maior familiaridade do aluno do 1.º grau com as tipologias narrativa e descritiva, provocando a inserção destas no texto dissertativo.

A descontinuidade do fluxo discursivo pode significar ainda uma tentativa de preenchimento do espaço da folha de papel em branco, talvez até pelo fato de a escola avaliar positivamente uma maior quantidade de escrita. Em outros textos de alunos brasileiros da 8.ª série que fazem parte do *corpus*, além dos quatro analisados aqui, pudemos observar uma organização espacial diferente no rascunho, como menor número de parágrafos ou letras bem menores daquelas apresentadas na versão oficial, caracterizando realmente um preenchimento do papel em branco. Pudemos observar também que, ao transcrever a versão definitiva do texto, muitos alunos mudam completamente o rascunho ou então fazem várias correções.

Um outro tipo de preenchimento também utilizado pelo aluno é a paráfrase da idéia inicial, nos parágrafos subseqüentes:

Texto 17 – aluno da 8.^a série, avaliação A

A televisão

A televisão é uma das melhores invenções do homem, com ela você pode ver noticiários do mundo todo, mas ela também mexe com a cabeça do povo, porque a maioria das emissoras so transmite bobagens coisa que não nos interessa.

Muita gente deveria parar de assistir essas novelinhas e cair na realidade, porque o que acontece nas maiorias das novelas e não é comparadaa com a vida que levamos.

Nosso povo deveria par de ver TV e acordar pra vida, e educar seus filhos sem televisão porque a TV reflete uma vida de Mil maravilhas só que não é nada disso que acontece na vida real.

Embora o primeiro parágrafo apresente maior complexidade frasal, tanto neste como nos outros predominam as orações coordenadas. Nos dois parágrafos seguintes há uma repetição de termos, tornando-se um a paráfrase do outro, não havendo uma progressão textual: *cabeça do povo, muita gente, nosso povo; coisa que não nos interessa, essas novelinhas, parar de ver TV, educar seus filhos sem televisão; vida que levamos, vida real; cair na realidade, acordar para a vida; etc.* o que revela um texto com baixa informatividade, como se esperasse que o leitor, através dos poucos dados, completasse a argumentação pretendida, já que a televisão é um assunto de todos. Parece que, para o aluno, todos partilham a mesma opinião sobre a televisão.

É interessante observar também uma forma de preenchimento como emprego de expressões que representam **lugar comum**: *cair na realidade, acordar para a vida, isto é, formas congeladas, um lugar de ninguém, uma cidade fantasma.* (conforme Pécora, 1986).

Sendo assim, os textos dos alunos brasileiros e brasiguaios se assemelham, evidenciando o preenchimento de um modelo a ser reproduzido.

3. Índícios da presença do SUJEITO e do OUTRO

É interessante observar que os procedimentos para a construção do texto discutidas acima podem estar evidenciando também uma preocupação do SUJEITO com o INTERLOCUTOR.

Abaurre, Fiad & Sabinson (1997) propõem o paradigma *indiciário de cunho*

qualitativo, em que se atribui uma relevância teórica aos dados idiossincráticos e singulares, o que permite descobrir elementos fundamentais para a explicação da relação sujeito/linguagem, possibilitando encontrar as marcas deixadas pelo SUJEITO e pelo OUTRO que com ele interage.

- a) Para exemplificar, retomemos o Texto 9, observando as orientações dadas pelo professor para a redação ((Eu penso que todas as pessoas são iguais perante a lei. Redigir um texto de 10 linhas no máximo usando obrigatoriamente as palavras relacionadas no conjunto (geração conflito dialogo poren hoje)), é possível compreender a condensação mínima das informações e talvez a descontinuidade do fluxo discursivo. Apesar de não conseguirmos relacionar o conteúdo veiculado pelo texto 9, com a frase inicial presente na orientação acima (Eu penso que todas as pessoas são iguais perante a lei.), houve uma preocupação do aluno em não ultrapassar as 10 linhas. Como o caderno era pequeno, ele usou exatamente 9 linhas, atendendo às exigências do professor. Por outro lado, a necessidade de unir significativamente estas palavras em um pequeno texto, pode ter provocado a descontinuidade do fluxo discursivo.
- b) No texto 16, a partir do paradigma indicial, poderíamos dizer também que a inserção do segundo parágrafo *A televisão foi mais um objeto criado, ele é de vários tipos, têm alguns grandes e outras pequenas, umas feias e outras bonitas e assim vai, talvez possa ser interpretada como um indício da presença do OUTRO no texto do aluno. Como já dissemos anteriormente, o aluno pode estar procurando atender à expectativa do professor quanto ao volume de escrita.*

Por outro lado, a palavra *televisão*, no texto, remete a dois significados diferentes: um que diz respeito às diferentes programações e outro que denota aparelho eletrônico. Talvez o aluno tenha considerado relevante explicitar estas diferenças, para validar seu argumento conclusivo de que *foi criado com bastante esforços p/nós, e então devemos sempre utiliza-lo*. Veja que a locução verbal *foi criado* está no singular e o particípio no masculino, além do anafórico *lo* também no singular, masculino, o que indica como referente o *aparelho de televisão* e não seus programinhas

bobos.

As dificuldades do aluno parecem-nos ser quanto ao uso adequado dos elementos de coesão para ligar e dar seqüência ao texto dissertativo. Cabe lembrar ainda que o último parágrafo tenta dar uma conclusão ao texto, procurando recuperar o posicionamento inicial, isto é, que a televisão *mostra coisas boas e ruins* e a TV foi criada *p/ que possamos passar o tempo....* Talvez seja um indício de que houve uma preocupação em separar os dois significados da palavra *televisão* e utilizar cada um como argumento para tentar provar sua importância.

Vale ainda lembrar que, na maioria dos 75 textos consultados, há quase sempre uma preocupação em valorizar a televisão como uma das grandes invenções do homem. Entre os quatro textos selecionados para análise, três abordam este aspecto, podendo ser um indício de que talvez tenha havido uma conversa prévia entre professores e alunos em que se discutiu tanto a invenção do aparelho, como os programas veiculados.

- c) Também no Texto 6, o uso de ponto e vírgula depois do nome de cada personagem no diálogo: *Beta; Lismau*; ou ainda o uso da vírgula depois de *Beta e Lismau*, pode ser vista como um indício de que o aluno está preocupado em mostrar para seu interlocutor que está incorporando aos seus usos, regras que deve utilizar na escrita padrão. Ouvimos de mais de um professor o comentário de que, a cada vez que ensinam um sinal de pontuação, o aluno passa a utilizá-lo em vários contextos, o que comprova um indício da presença do OUTRO no texto.
- d) Para citarmos mais um exemplo, apontamos a hipercorreção em *desmallado/desmaiado* no Texto 10 em que, talvez procurando evitar o uso do dialeto não-padrão com em *trabaiado/trabalhado*, *muié/mulher*, evidencia uma preocupação com o interlocutor.
- e) Parece-nos que outro exemplo interessante é o uso de *lugar comum* (cair na realidade e acordar pra vida) empregado no Texto 17 porque pode estar revelando um indício da presença do interlocutor, já que estas construções são valorizadas por alguns professores. Poderíamos dizer que o Texto 17 como um todo representa um forte indício da presença do Outro, nesta caso a escola enquanto intuição que busca a

homogeneidade. Não se leva em conta, por exemplo, que o terceiro parágrafo é uma paráfrase do segundo, que por sua vez também recupera quase todas as informações ditas no primeiro. O emprego das expressões que revelam um discurso comum como *cair na realidade* e *acordar para a vida* parecem fazer parte de um modelo a ser seguido. Veja que o texto atende às expectativas da escola, tanto que recebe a avaliação máxima.

- f) Um quinto exemplo de indício do Outro poderia ser visto no emprego de palavras que, por não fazerem parte do uso cotidiano do aluno, são vistas como apropriadas para a escrita, embora desconheçam o seu significado. É o que acontece com a palavra *literalmente* no Texto 14: *Algumas Pessoas são literalmente não se preocupam com nada, nem com si mesmo, pois serão outras razões p/ não se dar algum modo específico*. Talvez este emprego evidencie uma preocupação em empregar uma linguagem diferente daquela usada no dia-a-dia, na tentativa de impressionar seu interlocutor. No entanto, o resultado não é o esperado porque acaba interferindo negativamente no sentido do parágrafo.
- g) Para finalizar esta breve exemplificação, apresentamos mais um indício, ou seja, o emprego do pronome *você*, no Texto 17: *A televisão é uma das melhores invenções do homem, com ela você pode ver noticiários do mundo todo* O pronome *você*, empregado neste contexto com sentido indeterminado, poderia ter sido substituído por: *se, nós, a gente, V3PP, o cara, voz passiva sem agente, você, etc..* Este seria um indício da intencionalidade de construir uma relação mais próxima com o interlocutor, embora possa indicar também um diálogo, uso pouco formal para um texto dissertativo.

Também a presença de *estilos monitorados* pode ser um indício da interlocução nos textos dos alunos.

4. Estilos monitorados

Bortoni-Ricardo (1997:1) amplia o modelo anterior utilizado para o estudo da heterogeneidade lingüística em que propunha a distinção entre *fatores estruturais* (*dicotomia rural/urbano, região geográfica, redes de relações sociais, etc.*) e *fatores*

funcionais (grau de formalidades, registros etc.) para uma proposta de um modelo de três continua: o rural-urbano, o de oralidade-letramento e o de monitoração estilística. Para a autora, os estilos monitorados são estilos mais formais da língua que exigem mais atenção e planejamento, e acrescenta:

Um(a) falante, diante de interlocutor desconhecido, de maior poder na hierarquia social ou a quem ele/a precisa ou deseja impressionar, sente-se na obrigação de usar um estilo mais cuidado. Para obter este efeito, necessita prestar mais atenção à forma de sua produção verbal. Pode-se resumir este processo, argumentando que o interlocutor é um dos fatores – talvez o mais importante – que determina o grau de pressão comunicativa que incide sobre o falante. (p.4)

Em quase todos os textos, ao lado de ocorrências de traços do dialeto coloquial, como já mostramos nas análises anteriores, encontramos também ocorrências do estilo monitorado, como o sistema de concordância verbal e concordância nominal próprio do dialeto padrão. Poderíamos dizer que a escrita, tanto de alunos brasileiros como de alunos brasiguaios, oscila ao longo de um *continuum* que vai desde marcas da oralidade e traços do dialeto não-padrão, até marcas de um estilo monitorado. Para exemplificar, apontaremos algumas ocorrências.

a) Concordância verbal:

- 1.º - Lisnau; quanto antes *destruirmos* aqueles canários idiotas, melhor será;
(6)
- 2.º Um dia, eu e minha mãe *fomos* no banco do paraguai ... (11)
- 3.º Nós *morávamos* na beira de uma estrada ... (12)
- 4.º Muitas dessas crianças que *conseguem* dinheiro em vez de levar para casa...(15)
- 5.º E as pessoas em vez de *ajudarem* essas crianças ... (15)
- 6.º E as pessoas *vão* cada vez mais se prejudicando ... (16)

b) Concordância nominal

- 1.º Beta queria atacar e destruir *todas as árvores* ... (6)
- 2.º E *muitas dessas crianças* passam dias sem come ... (15)
- 3.º Dona Maria recebia os *aluguéis* de seus *inquilinos* ... (19)

4.º Em *determinados ambientes as pessoas são barradas na entrada ...* (26)

- c) Para prosseguir na exemplificação, retomaremos o Texto 11. Podemos dizer que o autor do texto detém recursos estilísticos próprios dos *estilos monitorados* como, por exemplo, a realização da concordância verbal característica do dialeto padrão: *eu e minha mãe fomos ... nos de semos do onibus e fomos no Banco*, e o uso do pronome *nós* como anafórico. Estes empregos mostram que houve uma preocupação em atender às expectativas de um interlocutor que estaria esperando um estilo formal da linguagem no texto escrito.

As deduções que aqui fazemos se justificam se compararmos a coocorrência dos dois pólos do *continuum* no mesmo texto: uso do dialeto padrão como mostrado acima e presença do dialeto descontínuo, *adrento*.

Podemos dizer que o aluno procurou usar um estilo mais cuidado, embora não tenha conseguido manter este estilo o tempo todo. Um indício interessante da tentativa de usar um estilo monitorado é o emprego simultâneo de dois pronomes possessivos em: *minha mãe deu para mim segurar a carteira de la ao de tinha seu do cumento dela*.

Inicialmente ele usa o pronome *dela* posposto ao substantivo em *carteira de la*. Depois emprega o pronome *seu*, forma que a escola exige, para dizer *seu documento*. Em seguida, emprega novamente o pronome *dela*, por força do hábito lingüístico de pospor *dele*, *dela* ao substantivo, construção própria da oralidade.

- d) Semelhante ao exemplo anterior, encontramos o emprego repetido da preposição *com* no texto 42: *O dinheiro vai ficar com cosseis so a metade*. O aluno tenta empregar uma forma mais cuidada na escrita, mas em seguida usa o a forma própria do seu dialeto *cosseis/com vocês*, sem se dar conta de que estava repetindo a preposição *com*.
- e) Também no Texto 9 encontramos indícios do estilo monitorado como o uso do pronome objeto *nos*: *A televisão nos mostra e nos ensina muitas coisas as situações da população*. Como nos alerta Franchi (1984: 22) o uso das

formas oblíquas átonas pertence quase exclusivamente à linguagem escrita.

4.1.3.4 - Considerações finais – Com base na análise dos textos apresentados, acreditamos que a maior dificuldade, tanto do aluno brasiguaiio como do brasileiro, está em manter, o tempo todo, um estilo monitorado no texto escrito. Coexistem no mesmo texto traços do dialeto gradual, do dialeto descontínuo e do dialeto padrão. Perceber as diferenças entre o texto oral e o texto escrito, bem como compreender as diferentes modalidades intermediárias de textos que existem entre estes dois pólos e que exigem usos lingüísticos específicos, não acontece de um momento para o outro.

Sendo assim, cabe ao professor a difícil tarefa de dar condições para que o aluno tenha acesso ao dialeto padrão que, muitas vezes, nem o próprio professor domina. Podemos exemplificar esta afirmação apontando, além do Texto 6 já apresentado, também partes dos textos assinalados pelo professor sem que houvesse nenhum problema, como no Texto 14: *mesmo saber notícia importante*. O que o professor estaria considerando errado na relação entre o substantivo e o adjetivo ?

Também no Texto 17 o professor assinala como erro de concordância uma ocorrência em que, de acordo com as regras gramaticais do dialeto padrão, tanto pode-se empregar o verbo no singular como no plural: *a maioria das emissoras só transmite bobagens...*

As ocorrências mais visadas pelo professor são os chamados erros gramaticais. Questões relacionadas com a estrutura, coesão e sentido do texto não são consideradas, como podemos observar nos textos que foram corrigidos.

Se tomarmos, como ponto de referência para comparação entre textos dos alunos brasiguaios e alunos brasileiros, o ponto de vista da escola, poderíamos dizer, com base nos “erros” que os professores assinalaram, ou seja, erros gramaticais, que a escola considera que os alunos brasiguaios têm maiores dificuldades quanto ao domínio da escrita.

No entanto, se tomarmos como parâmetro para comparação as questões relacionadas com a estrutura, a coesão e o sentido dos textos, diríamos que os mesmos apresentam mais semelhanças que diferenças. Acrescentariamos ainda que, tanto as dificuldades gramaticais quanto as dificuldades textuais são comuns a todos os níveis de escolarização. Concordamos com Labov (1974), quando diz que somente alguns falantes atingem uma totalidade de amplitude de estilos apropriados para várias ocasiões.

É importante observar que a divulgação de inúmeras pesquisas na área educacional têm contribuído para que se possa compreender a importância do conhecimento dos usos lingüísticos dos alunos. Este conhecimento poderá contribuir para a ampliação contínua e aproximação progressiva de uma variedade padrão escrita.

Muitas vezes, no entanto, o professor fica sem saber como agir diante das dificuldades encontradas. O que é errado? O professor deve corrigir? Como deve agir? Mesmo que tenha incorporado aos seus conhecimentos a noção das variedades lingüísticas, como conduzir suas aulas para que seus alunos consigam manter estilos monitorados no texto escrito? Qual a atitude que os professores devem tomar frente a textos como os apresentados acima? Só o respeito ao dialeto não-padrão do aluno é suficiente para auxiliá-lo na aprendizagem?

O que podemos dizer é que ainda precisamos refletir sobre muitas questões que, no entanto, extrapolam os objetivos propostos na presente pesquisa.

4.1.4. - Diferenças Culturais

Entre os fatores que contribuem para o fracasso escolar, as diferenças culturais têm um papel de destaque. Como ressaltam Kleiman *et alii* (1993) vários educadores têm apontado a grande diferença que existe entre a cultura das crianças da classe pobre e a cultura da escola, orientada para uma elite. Os alunos brasiguaios se inscrevem nesta situação, como veremos a seguir, em dois momentos: num primeiro momento, na escola do Paraguai e, posteriormente, na escola do Brasil.

Erickson (1986: 13) define cultura: *Culture, as a social scientific term, refers to learned and shared standards for ways of thinking, feeling and acting.* Sob este ponto de vista, conclui o autor, existe uma grande diferença entre a cultura do aluno e a do professor porque este aprendeu modos de pensar e agir que o estudante ainda não domina.

Estas diferenças podem influenciar o ensino e a aprendizagem em três áreas principais: a) *diferenças culturais na cognição*, b) *diferenças culturais no estilo de comunicação*, c) *diferenças culturais no conflito das fronteiras interculturais*.

a) *Diferenças culturais na cognição:*

As *diferenças culturais na cognição* afetam as pressuposições sobre a natureza do mundo que os estudantes formam da situação de aprendizagem. Uma destas questões refere-se à natureza e função da escrita. Segundo Erickson (1986), muitos estudos mais recentes sugerem que os grupos não-letrados são capazes de elaboração de pensamentos abstratos, contrariando afirmações de pesquisadores anteriores que diziam que pessoas não letradas ou semi-letradas rurais e urbanas pobres apresentavam deficiências nas habilidades cognitivas. Este ponto de vista camuflava a influência das diferenças culturais no desenvolvimento dos estudantes. Portanto, compreender os traços que caracterizam uma e outra cultura se torna extremamente importante para uma mudança na prática pedagógica.

Mesmo que as diferenças culturais nos pareçam pequenas, elas podem crescer progressivamente quando constituem uma desculpa para a hostilidade, o que reforça e aumenta o conflito. Os brasiguaios, principalmente na fronteira, são vistos como problema. Tanto aqueles que se deslocam para a zona urbana como os que procuram se instalar na zona rural só aparecem nas páginas da imprensa para serem apontados como causadores de problemas sociais para o município ou para o país.

A escola também desempenha um papel importante como agente desta manifestação micropolítica do conflito. O professor tanto pode minimizar este conflito como pode ampliá-lo quanto às *diferenças culturais na cognição*. Embora estas sejam

apontadas por Erickson (1986, 1987) e Labov (1974) como um motivo fraco para provocar um conflito, podem crescer consideravelmente se o professor acredita, por exemplo, que grupos rurais ou urbanos iletrados não são capazes de construir pensamentos abstratos.

No caso dos alunos brasiguaios, uma grande diferença em relação à cultura da escola é justamente quanto ao tipo de letramento. Como os pais geralmente são analfabetos ou têm baixa escolaridade, além de terem uma origem rural, o primeiro contato que os filhos têm com a escrita é quase que exclusivamente na escola. Além disso, esse primeiro contato ainda no Paraguai acontecia numa língua que não era a sua língua materna. As diferenças culturais já existentes quando viviam no Paraguai se acentuam na escola brasileira frente ao confronto rural/urbano.

Nesta perspectiva, é preciso lembrar que, quando se trata de letramento, tanto crianças como adultos de grupos étnicos ou sociais diferentes partilham crenças, atitudes e hipóteses sobre a escrita, sua função e seus valores. As crenças sobre a escrita dos *grupos iletrados* não correspondem àquelas dos *grupos letrados*. Para os primeiros, a comunicação face-a-face é ao mesmo tempo verbal e gestual, o que faz com que a escrita seja percebida como algo incompleto, parcial, pouco confiável, falsificável. Já para os grupos letrados, a escrita e a leitura têm um valor intrinsecamente positivo, sendo consideradas portadoras de vantagens óbvias sobre a oralidade. (conforme Gnerre, 1987)

Para exemplificar, podemos citar o caso do aluno brasiguai da 4.^a série, recentemente vindo do Paraguai e autor dos textos 1 a 4.

Quando a professora solicitou que os alunos escrevessem um texto recontando uma história narrada por um dos colegas, ele disse que não sabia o que tinha que fazer. Mesmo após várias explicações da professora, ele se recusou, só vindo a realizar a tarefa alguns meses depois. Para esta criança, vinda da zona rural, em que estava exposta a outro tipo de letramento, contar por escrito uma história que todos da sala já conheciam, não fazia sentido.

O valor positivo da escrita compartilhado por minorias letradas em detrimento da oralidade é uma crença que não perpassa todos os grupos. Cada um constrói interpretações diferentes para esse fato. Talvez um dos motivos para o fracasso e evasão escolar esteja justamente nesta interpretação e nas expectativas diferentes para o professor e para o aluno quanto à utilidade futura destes conhecimentos.

Enquanto para o grupo letrado a aquisição de um conhecimento acadêmico representa uma possibilidade de ascensão social e maior prestígio futuro, para as minorias lingüísticas este conhecimento dificilmente representa as mesmas possibilidades. Portanto, adotar os valores de um grupo representa o abandono dos valores de seu próprio grupo. No entanto, como não existe uma garantia de ascensão social para as classes pobres só através da escolaridade, o brasileiro corre o risco de não mais pertencer a seu grupo de origem por ter abandonado seus valores, nem pertencer ao grupo de referência porque socialmente não tem acesso a ele.

Este processo pode provocar uma resistência na aprendizagem, o que muitas vezes é interpretado pelo professor como problemas cognitivos, como deficiências e não como diferenças culturais.

É muito comum ouvir de professores que a cada dia os alunos estão menos interessados em aprender. Do outro lado, a maioria dos alunos brasileiros entrevistados revelaram grande insegurança quanto ao próprio desempenho escolar. Alguns tinham a certeza do fracasso e atribuíam este resultado à própria incapacidade de aprender.

Não se pode esquecer, no entanto, que a cada dia a escola recebe uma clientela mais distanciada dos valores dos grupos letrados, o que aumenta as diferenças culturais em relação à cultura da escola.

b) Diferenças culturais no estilo de comunicação:

Para Erickson (1986), as diferenças culturais no estilo da comunicação exercem mais influência no processo educacional que as diferenças culturais na

cognição. Estas diferenças existem não apenas na pronúncia e no vocabulário mas fundamentalmente nas questões sobre a natureza social da fala, por exemplo, quanto ao que pode ou não ser dito, se é polido ou não dirigir perguntas diretas aos outros, como dar ênfase a um ponto crucial do discurso, etc.

Também Gnerre (1987), ao falar da discriminação lingüística, aborda este nível mais sutil da discriminação como o sotaque, a prosódia e outras características “menores” que não são consideradas formalmente como parte da língua, mas que obviamente desempenham um papel central na real comunicação face-a-face.

O autor acrescenta ainda que, mesmo que uma pessoa consiga controlar as estruturas gramaticais e o léxico da variedade padrão, ela deverá passar ainda por outros testes da interação face-a-face como a produção de uma fonologia e de uma prosódia aceitáveis, um bom controle do tempo, do ritmo, da velocidade e da organização das informações e dos conteúdos.

Além destas, outras questões também serão consideradas no julgamento pelo qual uma pessoa passa, tais como a postura do corpo, a direção do olhar, etc. Em algumas circunstâncias estas questões podem influenciar negativamente na avaliação.

As questões apontadas acima fazem parte da natureza implícita do nosso conhecimento cultural, ou seja, os padrões de que fazemos uso nem sempre são visíveis, transparentes.

As diferenças tão sentidas pelos alunos brasiguaios quando se referem ao estranhamento por parte dos colegas e professores quanto ao modo de falarem, talvez se deva às características apresentadas por Gnerre (1987), difíceis de serem detectadas por serem quase imperceptíveis, mas altamente comprometedores na avaliação que se faz de um indivíduo.

A avaliação não se limita ao que os outros possam pensar do aluno mas se estendem também a uma auto-avaliação, que acaba sendo negativa e provocando um sentimento de inferioridade.

Talvez esta seja uma explicação para a insegurança dos alunos brasiguaios quanto ao seu desempenho escolar. Quando perguntávamos se eles iriam ser promovidos para a série seguinte no final do ano, a resposta mais freqüente era "Acho que não", mesmo quando as notas não eram tão baixas.

Alguns pais, com certeza por falta de informação, compactuavam com esta baixa-estima, dizendo preferirem que o filho repetisse aquela série para aprender mais, porque o ensino no Paraguai era "fraco".

Não se pode ignorar que existem diferenças no currículo escolar dos dois países, principalmente quando se trata de escolas rurais. As diferenças podem se tornar significativas, mesmo porque a escola parte do princípio de que a criança já deve ter determinados conhecimentos acumulados. É preciso considerar também as diferenças individuais. No entanto, este não pode, por si só, ser um fator que determine a repetência.

As diferenças culturais no estilo de comunicação, tanto na fala como na escrita, então, podem se tornar motivo de crescimento do conflito quando, por exemplo, o professor reage negativamente ao discurso não-padrão do aluno ou ainda quando seu estilo de comunicação não corresponde ao padrão esperado. Muitas vezes o professor associa estas diferenças à capacidade cognitiva do aluno

c) Diferenças culturais no conflito das fronteiras interculturais:

Erickson (1987) apresenta duas maneiras de se delimitar as fronteiras culturais de um grupo.

A primeira seria observando o modelo *local* e *não local* das redes a que pertence um grupo. As características *locais* de uma rede específica são partilhadas pelo grupo que interage regularmente, tais como numa família ou na sala de aula. As características *não-locais* quanto à linguagem, por exemplo, seriam diferenças quanto ao estilo. Quando alguém ultrapassa as fronteiras da rede, as características culturais de estilo tendem a diferir. Estas diferenças não causam necessariamente conflito. As

fronteiras culturais se instalam quando os conflitos se manifestam.

A manifestação do conflito intercultural em relação aos alunos brasiguaios, na escola, pode ser percebido quanto aos seus usos lingüísticos. Na oralidade, pela revelação de que se sentem insatisfeitos quanto ao estranhamento dos colegas e professores pela sua fala. Na escrita, quando o professor não aceita sua interlíngua, considerando como errado o que não pertence à língua portuguesa padrão.

Uma segunda maneira de se delimitar as fronteiras culturais seria observando as linhas que demarcam a divisão política na sociedade. As redes da população diferem quanto ao acesso ao poder e ao prestígio. Portanto, é possível traçar fronteiras das redes sociais não apenas pelas diferenças lingüísticas mas também pela ideologia social e valores, crenças religiosas, conhecimento tecnológico, preferências em alimentação e nutrição, conhecimento prático sobre o trabalho social e tarefas estéticas - em recreação e esporte, na maneira de se vestir e na música, no cultivo das finas artes como cozinha e literatura.

As fronteiras de uma cultura podem ser percebidas quando um conflito latente começa a se manifestar em torno de uma diferença cultural, provocando um conflito entre os grupos sociais. Nestes casos, a cultura partilhada pode ser um recurso para a solidariedade intragrupo e as diferenças culturais podem ser um recurso para a hostilidade intergrupo.

Para Erickson (1986: 121) quando se trata de considerar o significado educacional destas questões, um ponto deve ser evidenciado: *When members of a group want to distance themselves symbolically from members of another group, one way to do this is by becoming progressively more culturally different from the other group.* Neste sentido, é importante lembrar a noção de *fronteira cultural* para compreender em que condições o conflito intergrupo, a partir de uma pequena diferença, pode tomar grandes proporções como a hostilidade. Com a instalação do conflito, as diferenças culturais tendem a aumentar, provocando uma resistência por parte do estudante. Por exemplo, quando um professor reage negativamente em relação ao discurso de uma criança, ela pode reforçar esta diferença usando cada vez

mais uma forma não-padrão.

Este conflito pode se estender também para outras atividades na escola, como na avaliação. É comum constar nos planejamentos dos professores, como meio de avaliação, a participação do aluno nas atividades desenvolvidas em sala. Fica implícito nesta participação que o aluno deve, além de realizar as tarefas propostas, também fazer perguntas sobre suas dúvidas, dar opinião sobre os assuntos discutidos, participar de debates, responder a perguntas feitas pelo professor, etc., ou seja, manifestar-se oralmente em sala de aula. O silêncio nestas ocasiões é avaliado negativamente como não-participação.

O que pudemos constatar nos alunos brasiguaios durante a observação realizada em sala de aula, é que em todas as atividades eles se mantêm em silêncio, raramente se manifestando. Mesmo quando a professora se dirigia diretamente a eles, mostravam-se envergonhados, recusando-se a falar e só o faziam depois de muita insistência. Quando o faziam, pudemos perceber uma grande diferença quanto ao estilo de fala, tom de voz muito baixo, vergonha de se posicionar quanto ao assunto discutido, resposta como “não sei”, ainda quando se tratava de dar opinião sobre um tema de interesse para o jovem como *trabalho*. Evitavam também conversas paralelas com os colegas, mantendo-se em silêncio mesmo quando a maioria estava conversando.

A forma de se comportarem em sala de aula revela uma diferença cultural quanto à representação da escola como um ambiente altamente formal, em que a superioridade do professor é inquestionável, sendo o silêncio considerado como sinal de obediência e ordem, tendo então, um valor positivo. Como pudemos ouvir nas entrevistas e conversas informais com alunos e pais de alunos brasiguaios, assim era a escola no Paraguai, e assim acreditavam que tinha que ser no Brasil para que as crianças pudessem aprender.

As diferenças podiam ser percebidas também quanto ao modo de se vestirem, principalmente os meninos, que muitas vezes usavam calças de corte tradicional, azuis e camisas brancas de manga comprida, como era o uniforme na escola paraguaia. Só

aqueles que já estavam há algum tempo nas escolas brasileiras se vestiam como a maioria. Por este motivo eram, muitas vezes, alvo de brincadeiras. Sendo assim, podemos dizer que existem fronteiras culturais que delimitam os brasiguaios enquanto membros de um grupo.

Podemos concluir que as diferenças culturais na cognição, as diferenças culturais no estilo de comunicação e as diferenças culturais no conflito das fronteiras interculturais dificultam a formação de uma *identidade cultural* dos brasiguaios: não são brasileiros nem são paraguaios, são brasiguaios, identidade que rejeitam por causa de toda a avaliação negativa que ela traz.

4.1.4.1. Identidade Cultural – Segundo Hamers & Blanc (1989), alguns estudos sugerem que a identidade cultural se forma muito cedo numa criança. Provavelmente a partir dos 6 anos de idade ela já desenvolveu algum tipo de identidade cultural. A linguagem é um componente da cultura juntamente com outras entidades como valores, crenças e normas. A linguagem é ao mesmo tempo um componente da cultura e um meio de internalização da cultura por um indivíduo.

Tabouret-Keller (1989:248) afirma que:

Cada um de nós, com o nascimento, encontra (pré) parada para si uma rede de termos que nos inscreve não somente nas relações de filiação e de aliança mas também como "criança", por exemplo, nos diversos contextos educativos ou morais, entre outros. A relação com a linguagem, e antes de tudo com a língua materna, pode assim se qualificar como sendo uma relação de inscrição e não simplesmente uma relação de aquisição.

Portanto, o desenvolvimento da própria identidade cultural possibilita o reconhecimento como membro de um grupo cultural. De acordo com Commins & Lockwood (*apud* Hamers & Blanc, 1989), a função do grupo social é prover uma identidade social aos seus membros através de duas vias: uma que permite compreender a própria identidade e outra que questiona a incompreensão daquilo que distingue e separa um grupo dos demais.

O lugar que a linguagem ocupa na formação da identidade cultural foi

amplamente discutido por Labov (1974) na pesquisa em que trata dos estágios na aquisição do inglês *standard*, mostrando como o acesso a estes estágios influenciam no processo educacional.

4.1.4.1.1. Contribuição de Labov – Para Labov (1974), são seis os estágios na aquisição do inglês falado:

1. A gramática básica. Neste nível a criança adquire as regras gramaticais e o léxico básico para se fazerem entender, enquanto estão ainda sob a influência lingüística dos pais.
2. O vernáculo. Nível adquirido entre os cinco e doze anos, em que o jovem aprende o uso do dialeto local, juntamente com seus amigos e companheiros mais próximos.
3. Percepção social. No início da adolescência o jovem já começa a perceber o valor social de seus usos lingüísticos, já respondendo a testes de reação subjetiva de maneira parecida com a dos adultos.
4. Variação estilística. É o estágio em que o indivíduo, já sendo capaz de avaliar o valor social do dialeto de seus amigos, procura modificar sua fala em direção de um *standard* de prestígio, pelo menos em situação formal, ou mesmo na fala normal.
5. O *Standard* consistente. Nesta fase, apesar de ser capaz de empregar esporadicamente um estilo *standard*, ainda não é capaz de mantê-lo com uma razoável consistência por um determinado tempo, tornando-se mais difícil para jovens da baixa classe média. Esta habilidade é geralmente adquirida somente pelos grupos de classe média.
6. Totalidade de amplitude. Nível em que se adquire uma maior amplitude de estilos apropriados a várias ocasiões. Este nível é atingido por poucos nova-iorquinos, sendo em sua maioria pessoas de nível universitário com interesse especial pela fala.

Considerando a possibilidade de aquisição desses níveis, o autor chama a atenção para o fato de que, após passar de dez a doze anos expostos ao inglês *standard* de seus professores, os alunos não conseguem usar esta forma de fala, por mais que precisem dela. As dificuldades se acentuam nas famílias de classe operária

e de classe baixa porque as famílias estão muito distantes do padrão de prestígio inerente à classe média, para assimilá-lo. Embora sejam capazes de avaliar o significado da própria fala e da fala dos outros, não são capazes de modificar seu próprio desempenho.

Labov apresenta três explicações para essas dificuldades:

1. Isolamento. Embora os falantes da classe baixa não tenham as mesmas oportunidades de contato com o dialeto padrão que os falantes da classe média, a explicação se torna pouco consistente diante da ampliação dos meios de comunicação. Além disso, a vida na cidade grande propicia a interação entre os diversos grupos.
2. *Interferência estrutural*. As diferenças entre o padrão de prestígio e o vernacular dos falantes provocam pressões mecânicas sobre o desempenho lingüístico de alguns indivíduos. O conhecimento do sistema de estratificação social se torna importante para vencer os obstáculos à aquisição do inglês padrão.
3. *Conflito de sistema de valores*. As semelhanças entre os diferentes dialetos do inglês da cidade de Nova Iorque são maiores que as diferenças. Portanto, um conflito de sistema de valores parece interferir mais na aquisição do inglês padrão que as duas explicações anteriores.

Sob o ponto de vista de Labov, podemos observar, através dos textos dos alunos brasiguaios, que as diferenças estruturais entre o dialeto destes e o dialeto de prestígio da escola também não são tão marcantes para, por si só, justificar o fracasso escolar.

O *conflito de sistema de valores*, como propõe Labov, parece explicar melhor o fracasso escolar não só dos alunos brasiguaios como dos alunos brasileiros. Acreditamos que a maioria dos alunos brasiguaios atinjam apenas o estágio três na aquisição do português, ou seja, o da percepção social. São capazes de avaliar e comparar os seus usos lingüísticos em relação aos outros mas não conseguem ou não se esforçam para modificá-los e assim atingirem o próximo estágio que lhes permitiria adequar-se lingüisticamente, pelo menos em situações formais.

Outra manifestação do conflito de valores refere-se às diferenças entre a fala dos professores e a dos alunos. No momento em que o professor avalia negativamente o dialeto do aluno, está contribuindo para que o conflito se instale. Os alunos brasiguaios, ao perceberem que tanto professores quanto os colegas estranham sua maneira de falar, desenvolvem uma insegurança quanto aos seus próprios usos lingüísticos, o que pode estar contribuindo para o fracasso escolar deste grupo.

Observando a hipótese do conflito de valores, podemos dizer que os alunos se deparam com duas orientações opostas: uma em direção ao dialeto de prestígio e outra em direção à identidade. A escolha de uma ou outra direção vai depender das possibilidades de mobilidade social, possibilidades remotas para os alunos brasiguaios. Por serem de origem rural e de classe social pobre, se distanciam muito dos valores culturais e exigências profissionais para o mercado competitivo de trabalho. A escolaridade pode ampliar suas possibilidades mas não é suficiente para garanti-las. Sendo assim, a orientação em direção à identidade nos parece mais presente nas atitudes dos alunos brasiguaios.

Por outro lado, as fronteiras culturais que delimitam o grupo brasiguaiio dificultam sua integração também no Brasil. Se no Paraguai as diferenças culturais provocavam o crescimento do conflito de sistema de valores, os mesmos conflitos também se manifestam na escola brasileira, desencadeando uma diglossia conflitiva, em que uma identidade brasileira lhes é negada. Já não são mais brasileiros mas brasiguaios. Em alguns casos são até mesmo impedidos de permanecerem nas cidades, sendo reencaminhados para outras localidades. O estereótipo do brasiguaiio, como já dissemos anteriormente, é amplamente divulgado pela imprensa relacionado ao crime, à pobreza, ao sem-terra (conforme recortes de jornais em anexo). Todas estas questões dificultam a reconstrução de uma identidade cultural e a reintegração em seu próprio país.

Uma outra abordagem, a das pesquisas realizadas por Milroy (1980) sobre três comunidades de Belfast pode se revelar útil para a compreensão da identidade cultural dos alunos brasiguaios.

4.1.4.1.2. A contribuição dos estudos de redes sociais – Millroy (1980), em seu estudo de três comunidades proletárias de Belfast, utilizando a noção de *redes sociais*, demonstrou que as *redes densas e multiplex*³⁷ encontradas naquelas comunidades exerciam a função de reforço dos valores lingüísticos e culturais locais, criando em seus membros uma forte resistência à influência da cultura dominante.

Podemos dizer que os alunos brasiguaios, no Paraguai, faziam parte de *redes de alta densidade e multiplexidade*, que são características das comunidades pequenas, onde todos se conhecem. Conforme relatos, em algumas escolas, os alunos eram em sua maioria brasiguaios, sendo rara a presença de alunos paraguaios. Já nas escolas brasileiras, a tendência é pertencerem a *redes de baixa densidade*³⁸, com laços que tendem a ser *uniplex*, característicos das cidades grandes.

Pudemos observar que, embora sejam em grande número nas escolas de Foz do Iguaçu, estão dispersos pelas várias escolas, em diferentes séries e diferentes turmas, o que dificultou o contato com informantes para a presente pesquisa. Esta dispersão se explica pela situação geográfica da cidade. Conforme podemos verificar no mapa 2 (pág. 30), a cidade de Foz do Iguaçu é margeada por dois grandes rios, o rio Paraná e o rio Iguaçu, além de ser recortada por vários rios menores, o que possibilita a formação de favelas em suas margens. As favelas se encontram tanto perto do centro, como nos diversos bairros da cidade. Os alunos brasiguaios estão presentes tanto nas escolas centrais como nas dos bairros da periferia o que contribui para a formação de classes extremamente heterogêneas, tanto quanto às diferenças culturais quanto às diferenças etárias.

Para o presente trabalho, as dificuldades encontradas não se limitaram à delimitação do grupo. Mesmo em relação aos usos lingüísticos na escrita, encontramos informantes cuja interlíngua se aproximava mais do espanhol, enquanto outros se

³⁷Denominam-se *redes de alta densidade e multiplexidade* aquelas em que os falantes interagem mais num determinado território, havendo um maior número de ligações porque todas as pessoas se conhecem. Constituem características de comunidades pequenas e tradicionais. Bortoni (1989: 169)

³⁸Nas redes de baixa densidade e uniplex há pouco contato entre os indivíduos, sendo que as pessoas se relacionam com parentes, vizinhos, parceiros de trabalho, lazer, ou seja, desempenha uma complexidade de papéis. Bortoni (1989: 170)

aproximavam mais da língua portuguesa. O que se evidenciou foi a heterogeneidade também lingüística.

Podemos dizer que a dispersão do grupo dificulta a formação de uma identidade cultural: não são brasileiros nem são paraguaios, são brasiguaios. Isto ficou evidente durante uma entrevista informal e não gravada, realizada com um dos alunos brasiguaios, na sede da Migração em Foz do Iguaçu e registrada em meu diário de campo, em que ele disse: "No Paraguai eu era alguém, aqui eu não sou ninguém". Quando perguntamos a que ele atribuía isto, a resposta foi que a vida no Paraguai é muito diferente, não tem tanto barulho, é mais tranqüila. Lá sua família tinha um pequeno mercado e ele era conhecido como o filho do dono do mercado. Aqui os colegas da cidade riam do seu modo de falar, de vestir, do seu corte de cabelo. A escola no Paraguai também era bastante diferente, pequena, todos se conheciam porque eram vizinhos, tinham uma única professora até o 6º. *grado*, não havia conversa nem bagunça em sala e ele podia prestar mais atenção.

As outras entrevistas realizadas nas escolas e gravadas em fita cassete com alunos brasiguaios confirmam a percepção das próprias diferenças, embora muitas vezes não saibam localizar que diferenças são essas, nem mesmo as lingüísticas. Mesmo para nós, que assistimos às aulas em turmas em que estudavam estes alunos por dois meses consecutivos, não foi possível percebermos grandes diferenças entre alunos brasiguaios e alunos brasileiros.

4.1.4.2. Considerações finais – Após aplicarmos à situação dos alunos brasiguaios, as contribuições dos vários pesquisadores para a compreensão das diferenças culturais, podemos dizer que as diferenças entre estes e os alunos brasileiros, embora existam, não são tão evidentes. Elas só se tornam comprometedoras quando são vistas como deficiências em relação a outro grupo de maior poder, instalando um conflito de valores culturais.

Essa relação assimétrica intergrupos, característica da *diglossia conflitiva*, provoca uma tensão crescente, comprometendo a transposição das fronteiras culturais de um grupo em direção a outro, como acontece em relação à aquisição do dialeto

padrão proposto pela escola.

A tensão para romper as bordas interculturais parece propiciar duas saídas: uma que leva à assimilação da cultura majoritária e conseqüente continuidade escolar; outra, que cria uma resistência simbólica para um distanciamento do grupo de prestígio, provocando a repetência e a evasão escolar. Esta última nos parece se aproximar mais da realidade dos alunos brasiguaios e de grande número de alunos brasileiros da classe pobre.

Bortoni (1993) apresenta como sugestão para minimizar o conflito que instala as fronteiras culturais entre alunos de classes pobres e a cultura da escola, a implementação de currículos bidialetais, para facilitar a transição entre a modalidade oral usada pelos educandos - e até mesmo pelos professores - e o dialeto padrão. Segundo a autora, o currículo bidialetal poderá contribuir efetivamente para a solução de graves problemas como baixo rendimento, repetência e evasão.

Um dos problemas que contribuem para o conflito cultural refere-se justamente à diferença de estilo de comunicação entre o professor e o aluno. Esta diferença pode motivar falhas na comunicação em relação ao papel de cada um e em relação aos procedimentos considerados pertinentes para determinada situação.

Uma currículo bidialetal evitaria o conflito de sistema de valores entre alunos e professores, beneficiando a aprendizagem. No entanto, diferentemente da situação de bilingüismo que tem como objetivo a manutenção da língua materna, não se sabe se, em relação a um bidialetalismo estável, esta manutenção seria possível. Por outro lado, a educação bidialetal propiciaria o conhecimento, por parte da escola, das características da competência comunicativa do aluno, contribuindo para a ampliação desta competência ao longo de sua formação escolar.

Acreditamos também que a adoção de um currículo bidialetal e conseqüentemente bicultural, contribuiria ainda para minorar a formação de atitudes sociolingüísticas negativas em relação ao aluno brasiguai.

Como veremos a seguir, as atitudes sociolingüísticas também constituem fatores de risco para o sucesso escolar.

4.1.5. Atitudes Sociolingüísticas

Para examinarmos o alcance das atitudes sociolingüísticas no desempenho escolar dos alunos brasiguaios, vimos a necessidade de focalizar, inicialmente, as atitudes formadas durante a vida escolar no Paraguai. Embora estas atitudes sejam abordadas a partir da interpretação da formação histórica do grupo brasiguai e através dos relatos e entrevistas realizadas com os alunos, acreditamos que elas sejam úteis porque representam a fase de um primeiro contato com a vida escolar destes alunos.

Posteriormente examinaremos as atitudes formadas na escola brasileira, não só do aluno brasiguai, mas ainda de outros em relação a eles, ou seja, das instituições educacionais, dos professores e dos próprios pais..

Inicialmente, para conceituarmos *atitude* recorreremos à definição de Triandis (1971: 2). Este autor nos adverte que um grande número de nossos problemas são decorrentes de nossas atitudes e apresenta a seguinte definição para este termo: *An attitude is an idea charged with emotion which predisposes a class of actions to a particular class of social situations.*

De acordo com esta definição, as atitudes se constituem de três componentes estreitamente relacionados: o *componente cognitivo*, o *componente afetivo* e o *componente comportamental*. Estes componentes constituem processos internos e externos que vão ser responsáveis pela aquisição de atitudes através de outras pessoas ou através da própria experiência:

1. O *componente cognitivo* constitui uma condição mínima para a aquisição de atitudes, sendo sua função principal a de categorizar. Categorias peculiares a uma determinada cultura podem incluir informações que não estão presentes em outra e vice-versa. Entre milhares de acontecimentos diários nós procuramos selecionar aqueles que são similares aos já

conhecidos e etiquetá-los para, assim, simplificar nossos problemas. Mas, se por um lado nos possibilita esta simplificação, por outro pode determinar uma visão incorreta do mundo. Este componente possibilita a formação de conceitos políticos, sociotipos e estereótipos.

2. O *componente afetivo* corresponde à emoção com que uma pessoa avalia os objetos de uma categoria particular. Este sentimento em relação a uma categoria específica é associado a um afeto positivo ou negativo para com os objetos da atitude. Quando dois grupos em contato estão em cooperação, desenvolvem um sentimento positivo mas, quando em conflito, desenvolvem um sentimento negativo.
3. O *componente comportamental* reflete a predisposição para a ação. Por exemplo, adotar a língua pertencente a determinado grupo.

Ao contrário dos componentes cognitivo e afetivo que se desenvolvem a partir de experiências diretas, para o componente comportamental as experiências externas são mais importantes, embora as experiências diretas tenham algumas implicações. Por isto é que o componente comportamental está mais relacionado às normas sociais na formação das atitudes.

Para o autor, as pessoas adquirem atitudes porque estas vão ajudá-las a compreender melhor o mundo e organizar melhor o ambiente em que vivem; protegem a sua auto-estima; ajudam-nas a se adaptarem às diversas situações do ambiente e expressam seus valores fundamentais. As atitudes de uma pessoa estão diretamente relacionadas às atitudes de seu *grupo de referência*.³⁹

Lambert (1972) e Gal (1979) desenvolveram importantes pesquisas em que mostram a influência das atitudes nas escolhas lingüísticas dos diferentes grupos.

Gal (1979) no estudo que faz sobre a mudança lingüística entre falantes húngaros bilíngües da cidade de Oberwart, Áustria, observa que a atitude dos

³⁹Berremán 1964: 232 (*apud* Bortoni 1989: 180) define grupo de referência: “Quando as atitudes e comportamentos de uma pessoa são influenciados por um conjunto de normas que ela acredita serem seguidas por um grupo, este grupo constitui para ela grupo de referência”.

indivíduos em relação aos grupos sociais de referência vai determinar não só a opção crescente pelo monolingüismo em direção ao alemão, língua de prestígio em relação ao húngaro, como também a escolha da *forma local* em detrimento da *forma standart*, pelos falantes húngaros. Esta última, embora considerada *mais bonita*, é vista como exibição e rejeição ao grupo.

Lambert (1972) ao estudar a aprendizagem da língua francesa por estudantes americanos, concluiu que a aquisição de uma segunda língua depende das atitudes de quem aprende em relação ao povo que fala esta língua. As atitudes vão propiciar a formação de um estereótipo negativo ou positivo sobre os usuários da língua, o que, conseqüentemente, determina uma predisposição favorável ou não à sua aquisição.

Como pudemos ver, pelo processo histórico que envolve o Brasil e Paraguai e pela própria história da formação do grupo brasiguai, já relatados anteriormente, o povo paraguaio representa para os brasiguaios um grupo experiencial mas não um grupo referencial. O componente afetivo desencadeia uma avaliação negativa e propicia a formação e desenvolvimento de atitudes negativas recíprocas que vão determinar a não-integração dos brasiguaios naquele país, como veremos a seguir.

As conseqüências destas atitudes negativas recíprocas desencadeiam comportamentos que se fazem sentir também no ambiente escolar paraguaio. De um lado os professores proíbem o uso da língua portuguesa até mesmo através de punições; de outro lado, os alunos resistem à proibição, utilizando a língua espanhola apenas na escrita.

A situação desencadeia um conflito de valores porque, se por um lado têm consciência do prestígio social do espanhol, por outro resistem à pressão para o abandono da língua materna. Adotar uma outra língua representa, numa escala ascendente de valores, não só a acomodação a uma determinada situação mas principalmente o abandono da identidade de um grupo em direção a outro.

A resistência maior dos brasiguaios, nas escolas paraguaias, no entanto, está em aprender a língua guarani, embora esta faça parte do currículo escolar. Durante as

entrevistas realizadas nas escolas, nenhum aluno brasiguaiio foi capaz de compreender nem falar o guarani quando interrogado nesta língua. A explicação que davam é que esta é uma língua muito difícil, feia. Alguns diziam que só sabiam alguns palavrões, utilizados quando queriam xingar. Todos afirmavam não ver nenhuma utilidade em aprender o guarani, a não ser para compreenderem o que os paraguaiois diziam e não serem enganados por eles. Este comportamento comprova uma atitude negativa em relação ao paraguaio, já que a língua guarani é um forte traço da identidade nacional deste povo. Mandar os filhos para a escola no Paraguai não representa uma escolha e busca de integração mas constitui a única alternativa de escolarização naquele país.

Observando estes fatos, poderíamos dizer que os alunos brasiguaiios aprendem o espanhol, embora numa situação conflitiva, porque é uma língua de prestígio e porque é a língua da escola, também utilizada por pessoas com representatividade social. Já o falante de guarani pertence a uma classe pobre, basicamente rural e, por isso, sem prestígio. Esta atitude comprova a assimetria entre o uso das duas línguas, apontada como diglossia conflitiva por Meliá (1988).

O estereótipo do paraguaio, sob o ponto de vista dos alunos brasiguaiios, é de que são briguentos, mal educados, feios. Entre todos os entrevistados apenas um afirmou que namoraria ou se casaria com uma paraguaia. Como viviam na zona rural, o que concluímos é que tinham maior contato com o paraguaio também da zona rural que, conforme Meliá (1988), utiliza quase que exclusivamente o guarani. As atitudes dos brasiguaiios mais uma vez evidenciam um conflito de valores culturais.

Quanto às atividades sociais no Paraguai, as respostas convergem para a conclusão de que a atitude dos brasiguaiios era de se manterem em redes densas, se limitando a visitar, festejar, brincar, fazer amizade, apenas com brasileiros, muito raramente com paraguaiois.

Quanto à exposição aos meios de comunicação, a maioria ouvia apenas emissoras de rádio brasileiras. Aliás, este constitui um meio de comunicação à distância muito utilizado para a veiculação de notícias sobre parentes ou amigos residentes no Brasil. Embora alguns afirmem gostar da música paraguaia como a

cataca, as mais ouvidas eram as brasileiras. Os programas de televisão a que assistiam também eram sempre os brasileiros. Revistas ou jornais muito raramente eram lidos e não conheciam livro de nenhum escritor paraguaio. Este pouco contato com o material escrito pode-se explicar também pela realidade das escolas rurais.

Nas escolas paraguaias, então, podemos concluir que os alunos brasiguaios mantinham uma atitude negativa em relação aos paraguaios, contribuindo para uma situação diglósica conflitiva, em que a língua portuguesa era a língua minoritária, sendo seus usuários altamente hostilizados.

Ao retornarem ao Brasil e ingressarem na escola, outros conflitos interculturais se manifestam, provocando novamente atitudes negativas recíprocas. Como já dissemos anteriormente, a orientação recebida da Secretaria Municipal de Educação e acatada pela escola em relação aos alunos brasiguaios, é no sentido de colocá-los na 1.^a série para um período de adaptação. Encontramos alunos brasiguaios que repetiram da 1.^a à 4.^a série, que já haviam cursado no Paraguai. Este fato pode indicar um indício de que estes alunos convivem com dificuldades permanentes, dificilmente superadas, já que não conseguem avançar. Talvez isto aconteça porque a escola não sabe como lidar com as dificuldades deste aluno.

Por outro lado, a atitude passiva dos pais contribui para a permanência da situação. Geralmente os filhos já ultrapassaram o grau de escolaridade dos pais, e estes se vêem impossibilitados de auxiliarem seus filhos nas tarefas escolares. Concordam então com as medidas adotadas pela escola, assinando termos de responsabilidade e ciência. Admitem ainda que seus filhos são realmente “fracos” e, sendo assim, acham melhor que repitam as mesmas séries para aprenderem mais.

A atitude do aluno frente a esta situação é também passiva. Em alguns, a atitude é de mágoa, como relataram dois alunos da 4.^a série, um com 15 e outro com 16 anos que repetiram todas as quatro primeiras séries. Um deles, que se recusou a ser informante para a presente pesquisa, abandonou a escola logo em seguida. Com esta idade geralmente abandonam a escola para trabalhar ou porque se sentem desmotivados.

O estereótipo do aluno brasiguaiio, do ponto de vista do professor, é de um aluno "fraco" porque, além de misturar o espanhol com o português na escrita, não tem conhecimento dos assuntos já estudados nas séries anteriores. Acredito também que, o fato de ter um único professor de 1.^a a 4.^a séries, facilita uma avaliação apressada negativa das dificuldades do aluno. Já quanto ao aluno de 5.^a a 8.^a séries, a avaliação, embora negativa, se processa mais lentamente o que, em alguns casos, pode contribuir para que o aluno tenha um período maior de adaptação, sem interferências diretas da escola.

A atitude dos professores e da escola em relação a este aluno é negativa, embora possa não ser consciente. Muitos se mostram mesmo extremamente preocupados em encontrar uma melhor solução, sugerindo inclusive que talvez uma solução seria os professores saberem também o espanhol para auxiliarem melhor o aluno. Como revelam os professores, as dificuldades com a escrita e a leitura do aluno brasiguaiio interfere no ensino e aprendizagem dos conteúdos programáticos como, por exemplo, problemas de matemática. Conforme relato de uma professora, um de seus alunos brasiguaios não era capaz de resolver nenhum problema de matemática, a menos que ela lesse para ele.

No entanto, os professores se sentem incapacitados para dar um atendimento individualizado numa sala numerosa. O que se percebe é uma atitude de impotência frente ao problema. É interessante notar que, quanto maior a formação do professor, mais positiva sua atitude em relação à interlíngua do aluno e melhores as soluções para auxiliá-lo, porque o professor compreende que essa fase de mistura de línguas é natural e transistória. Sua tolerância também é maior em relação aos dialetos da mesma língua. Desta maneira, encontra soluções individualizadas para tratar o problema, obtendo melhores e mais rápidos resultados. Podemos exemplificar com a seqüência dos textos 1, 2, 3, 4 do mesmo aluno, em que havia um conhecimento consciente por parte da professora quanto às questões relacionadas com o bilingüismo. No entanto, não podemos descartar a possibilidade da interferência das diferenças individuais, mesmo neste caso.

O que se evidenciou, é que os alunos apresentam uma atitude negativa em

relação ao seu próprio desempenho, revelando terem grandes dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa e dizendo detestarem escrever textos. Mostram também uma grande insegurança quanto ao próprio sucesso escolar.

Um fato que incomoda o aluno brasiguaiio é ser chamado de brasiguaiio, justamente pela carga pejorativa que a denominação traz. Outra questão que parece incomodá-los bastante é o estranhamento que professores e colegas têm quanto ao seu modo de se expressar. No entanto, não percebemos nenhuma manifestação concreta de rejeição por parte dos colegas durante o período de observação que realizamos na sala de aula.

Podemos dizer que o conjunto das atitudes sociolingüísticas das instituições, dos professores, pais, colegas e dos próprios alunos brasiguaios contribuem, juntamente com outros fatores, para o fracasso e evasão escolar destes alunos.

5. CONCLUSÃO

Neste trabalho procuramos apresentar os fatores sociolingüísticos que interferem na aprendizagem de alunos brasiguaios nas escolas públicas de Foz do Iguaçu, e comparamos este grupo com alunos brasileiros, com a finalidade de detectarmos diferenças e/ou semelhanças entre o processo escolar de ambos.

Várias pesquisas na área educacional, não só no Brasil, vêm mostrando que os grupos lingüísticos minoritários apresentam um rendimento escolar insuficiente, principalmente quanto ao acesso ao dialeto padrão. A manipulação deste dialeto de prestígio extrapola os limites lingüísticos, estando relacionados com o processos históricos, políticos e sociais.

Desvendar as questões que camuflam estes processos nos levaram aos seguintes fatores que se evidenciaram como mais comprometedores para o sucesso escolar dos alunos brasiguaios:

1. a situação diglössica conflitiva que recobre o processo histórico de formação do grupo brasiguaiio e sua inserção no processo educacional;
2. o bilingüismo a que estão expostos estes alunos;
3. o processo educacional de submersão que parece ser comum na educação das minorias lingüísticas;
4. as barreiras criadas pelas diferenças dialetais que dificultam o acesso ao dialeto de prestígio;
5. as diferenças culturais que os identificam enquanto grupo e os diferenciam dos demais;
6. as atitudes sociolingüísticas das instituições educacionais, dos pais, professores e dos próprios alunos que contribuem para a manutenção de um sentimento de inferioridade e conseqüente fracasso escolar.

Não poderíamos estabelecer uma gradação entre estes fatores porque um

desencadeia o outro, ou seja, a influência de um sobre o outro é recíproca. No entanto, o que ficou evidenciado é que estes fatores exercem uma influência mais acentuada nos alunos das séries iniciais, embora se torne difícil delimitar uma série específica em que as dificuldades se mostram com maior ou menor intensidade. Nessa fase escolar, comparando o rendimento dos alunos brasileiros e paraguaios, percebemos mais semelhanças que diferenças quanto à produção lingüística de ambos.

Acreditamos que uma explicação possível para a diferença entre os alunos das séries iniciais e os das séries finais do 1º. Grau seria porque os alunos das séries iniciais estão no estágio de aprendizagem do uso do dialeto local, com o grupo de amigos e companheiros mais próximos. Os grupos familiar e da vizinhança são muito importantes nesta fase, representando um grupo de referência para a formação da identidade cultural que, segundo Hamers & Blanc (1989) começa a se formar a partir dos 6 anos de idade.

A identificação com este grupo mais próximo, geralmente analfabeto ou semi-alfabetizado, explica o grande distanciamento entre os usos lingüísticos dessas crianças e o dialeto padrão da escola. As crianças transferem seu dialeto não-padrão da oralidade para a escrita embora, como pudemos observar nos textos analisados, já apresentem uma preocupação com um OUTRO, evidenciada pelos indícios de estilos monitorados nos textos.

Por outro lado, os alunos das séries mais avançadas já têm um processo de alfabetização mais consolidado e também já absorveram os valores da cultura veiculada pela escola. Nesta fase são capazes de fazer um julgamento de valor em relação às diferenças dialetais e seus significados sociais.

A tensão entre a possibilidade de optar pelo vernáculo como marca de identidade ou seguir em direção ao dialeto de maior prestígio, desencadeia um conflito de valores que possibilita duas direções opostas. Uma em direção à identidade e provável fracasso escolar e outra em direção ao dialeto de prestígio e, conseqüentemente, a outra identidade cultural.

Na fase em que cursam da 5.^a à 8.^a série, geralmente as crianças já superaram o grau de escolaridade dos pais, dos vizinhos e amigos, deixando estes, muitas vezes, de representar um grupo de referência.

Uma outra questão que talvez contribua para a compreensão da diferença entre alunos das séries iniciais e das séries mais avançadas é que, no Paraguai, o aluno pertence a redes de alta densidade e multiplexidade, próprias das comunidades pequenas, o que contribui para estabelecer as fronteiras culturais do grupo. No Brasil, pela própria característica da zona urbana e em particular da cidade de Foz do Iguaçu, os brasiguaios passam a conviver em redes de baixa densidade, com laços uniplex, facilitando a busca de outros grupos de referência de maior prestígio, influenciados também pela necessidade de se inserirem no mercado de trabalho.

Talvez essas sejam explicações possíveis para justificar a intensidade diferente com que os fatores de risco atuam sobre os alunos das séries iniciais e das séries mais avançadas. Neste sentido, as escolhas individuais podem contribuir para a redução ou prolongamento do período de adaptação e superação das dificuldades no ambiente escolar. No entanto, as escolhas individuais não são suficientes para explicar o fracasso ou o sucesso.

Podemos afirmar, salvo quanto ao bilingüismo português/espanhol, que tanto alunos brasiguaios como brasileiros estão sujeitos aos mesmos fatores, embora haja uma diferença de gradação, ou seja, os alunos brasiguaios sofrem uma pressão maior, por estarem mais distantes dos valores cultuados pela escola, tanto no Brasil como no Paraguai.

Num primeiro momento, no ambiente escolar paraguaio, somente os alunos brasiguaios estão expostos a uma situação diglössica conflitiva português/espanhol em que a língua A é o espanhol. Ao retornarem ao Brasil, a situação diglössica conflitiva se repete, agora em situação inversa, em que a língua portuguesa passa a ser a língua A, o que contribui para que o aluno brasiguai seja visto como um estrangeiro em sua própria pátria. Este conflito num nível macrossociolingüístico se concretiza na sala de aula.

A situação diglössica conflitiva se acentua com o processo educacional de submersão a que são expostos e que tem como objetivo a assimilação do vernáculo, em busca de uma homogeneidade ideal.

Reforçando a situação diglössica conflitiva, a homogeneidade ideal encontra como barreira para se instalar, uma escrita na interlíngua português/espanhol, além da presença do dialeto denominado por Bortoni (1984) de *rurbano*, altamente estigmatizado pela escola.

Tanto alunos brasiguaios como alunos brasileiros são submetidos a um processo educacional de submersão e ao conflito diglössico entre o dialeto padrão prestigiado pela escola e o dialeto não-padrão dos alunos, revelador da identidade cultural das crianças de classe social baixa. Rejeitados socialmente por contribuírem para o agravamento dos problemas sociais, tanto brasileiros como brasiguaios encontram na escola a mesma discriminação. A atitude passiva dos pais frente aos problemas escolares dos filhos influenciam a mesma atitude passiva nestes, que acabam acreditando que o fracasso se deve a sua própria incapacidade.

Talvez os alunos brasileiros se encontrem numa posição mais vantajosa em relação aos brasiguaios por não estarem sujeitos ao bilingüismo português/espanhol. Os alunos brasiguaios têm o agravante de terem sido alfabetizados em uma língua que não é a sua língua materna. Os conhecimentos lingüísticos adquiridos nesta segunda língua têm que ser transferidos para a língua portuguesa na escola brasileira. No entanto, como vimos nas análises dos textos, dependendo da atitude do professor frente às dificuldades dos alunos, eles superam muito rapidamente a fase em que usam a interlíngua.

Parece-nos que os fatores como diferenças dialetais, diferenças culturais e/ou bilingüismo, só se tornam fatores de risco quando estão aliados a um processo de educação de submersão. O processo de submersão desencadeia atitudes negativas recíprocas, que culminam com uma diglossia conflitiva e se manifestam num nível de interação face-a-face em sala de aula. Por um lado provocam baixa estima e sentimento de inferioridade de alunos brasiguaios e brasileiros e, por outro, contribuem

para reforçar a resistência quanto à aquisição dos valores culturais de um grupo de maior prestígio.

Ao lado de uma mudança de atitude frente aos fatores de risco, faz-se necessário ainda que a escola implemente estratégias pedagógicas e interacionais que possibilitem a aquisição do dialeto padrão por parte de alunos que usam apenas o dialeto não-padrão.

Superar essas dificuldades torna-se um desafio para um sistema escolar que, salvo ações isoladas, ainda educa para a exclusão.

ANEXOS

ANEXO I: Identificação do aluno brasileiro

ANEXO II:
**Questionário destinado a auxiliar no levantamento de atitudes
sociolingüísticas**

**Questionário destinado a auxiliar no levantamento de atitudes
sociolingüísticas**

Situação escolar no Paraguai

1. Nível de escolaridade

2. Local onde estudou

3. Que língua usava na escola ? 3.1. para escrever

() português

() espanhol

() guarani

3.2. para falar com a professora

() português

() espanhol

() guarani

3.3. para falar com os colegas na sala de aula

() português

() espanhol

() guarani

3.4. para falar com os amigos durante o recreio

() português

() espanhol

() guarani

4. Seus melhores amigos eram:

() brasileiros

() paraguaios

5. Você participava de festas na escola ?

() sim

() não

() às vezes

5.1. Quais ?

a) Nestas festas você era convidado (a) para ajudar nas apresentações ou organização ?

() sim () não () às vezes

6. Você participava de comemorações cívicas?

() sim () não () às vezes

6.1. Quais ?

6.2. Nestas comemorações você era convidado(a) para ajudar ?

() sim () não () às vezes

7. Os estudantes filhos de brasileiros podiam falar a língua portuguesa na sala de aula?

() sim () não () às vezes

7.1. Se a resposta for afirmativa, especificar a ocasião; se a resposta for negativa, observar se ocorria algum tipo de punição.

8. Na escola estudavam mais alunos:

() brasileiros () paraguaios

9. Você tinha boas notas ?

() sim () não () às vezes

10. Qual a matéria (disciplina) que você aprendia com mais facilidade ?

10.1. E a que apresentava mais dificuldade ?

11. A escola era:

() paga () grátis

12. Você faltava muito ?

() sim () não () às vezes

12.1. Por quê ?

13. Sua professora achava estranha a sua maneira de falar ?

() sim () não () às vezes

14. E seus colegas ?

() sim () não () às vezes

15. Sua professora compreendia bem o que você dizia ?

() sim () não () às vezes

16. E seus colegas ?

() sim () não () às vezes

17. Sua professora compreendia bem o que você dizia?

() sim () não () às vezes

18. E seus colegas?

() sim () não () às vezes

19. Você era excluída de alguma brincadeira por seus colegas paraguaios?

() sim () não () às vezes

20. Você estudava a língua guarani na escola?

20.1- E os alunos paraguaios?

21. A professora conversava em guarani com os alunos paraguaios?

() sim () não () às vezes

Atividades Sociais no Paraguai

1. Você tinha parentes residindo no Paraguai?
() sim () não
a) Costumava visitá-los?
() com freqüência () raramente () nunca
b) Quais?

2. Costumava visitar amigos brasileiros residentes no Paraguai?
() com freqüência () raramente () nunca

3. Costumava visitar amigos paraguaios?
() com freqüência () raramente () nunca

4. Você ia à festas na comunidade?
() com freqüência () raramente () nunca

5. Quando você saía para passear, seus amigos(as) eram:
() brasileiros () Paraguaio

6. Freqüentava igreja ou templo?
() com freqüência () raramente () nunca

7. Você aprecia o tipo de comida paraguaia?
() sim () não
a) Qual?

b) Sabe como se faz alguma? Descreva.

8. Participava de alguma associação? (Clube, Associação de Moradores, Clube de Mães, Cooperativas, etc.)
() sim () não
a) Quais?

Exposição dos Meios de Comunicação no Paraguai

1. Você ouvia rádio?
() com freqüência () raramente () nunca
a) Qual a emissora da sua preferência?

b) E o programa?

2. Assistia televisão?
() com freqüência () raramente () nunca
a) Qual o canal da sua preferência?

b) E o programa?

3. Você gosta de música paraguaia?
a) Qual?

b) E cantor?

4. Lia revistas ou jornais paraguaios?
() com freqüência () raramente () nunca
a) Quais:

5. Conhece algum escritor paraguaio?
() sim () não
a) Qual?

Situação Escolar no Brasil

1. Nível de escolaridade
2. Onde estudou?
3. Tem boas notas?
4. Qual a matéria que aprende com mais facilidade?
5. Quem são seus melhores amigos na escola? Cite o nome de cinco.
 - 1º
 - 2º
 - 3º
 - 4º
 - 5º
6. O(s) professor(es) estranha(m) seu modo de falar?
() sim () não () às vezes
7. O(s) professor(es) estranha(m) seu modo de escrever?
() sim () não () às vezes
 - a) Por quê?
 - b) E seus colegas?
 - c) Por quê?
8. Você é criticada pelas suas dificuldades quanto à língua, pelo(s) professor(es)?
 - a) Por quê?
 - b) E pelos colegas?
 - c) Por quê?

9. Você falta muito?

a) Por quê?

Estereótipos

1. Na sua opinião, os paraguaios são:
 - a) trabalhadores
 - b) educados
 - c) honestos
 - d) inteligentes
 - e) amigos
 - f) fiéis
 - g) bonitos
 - h) ricos
 - i) confiáveis
 - j) falam bem
 - k) falam uma língua bonita

2. Seus pais permitiriam que você namorasse um(a) paraguaio(a)?
 - a) E você, namoraria? Por quê?

3. Seus pais permitiriam que você se casasse com um(a) paraguaio(a)?
 - a) Por quê?
 - b) E você, se casaria?
 - c) Por quê?

4. Na sua opinião, os brasileiros são:
 - a) trabalhadores
 - b) educados
 - c) honestos
 - d) inteligentes
 - e) amigos

- f)** fiéis
- g)** bonitos
- h)** ricos
- i)** confiáveis
- j)** falam bem
- k)** falam uma língua bonita

Atitudes e Habilidades

1. Você sabe quais são as línguas faladas no Paraguai?
() sim () não

2. Na sua opinião, quem fala espanhol no Paraguai?
 - a) Você acha esta língua bonita?
() sim () não
 - b) Por quê?

 - c) Você fala esta língua?
() sim () não
 - d) Você acha útil aprendê-la?
() sim () não
 - e) Por quê?

3. Quem fala guarani no Paraguai?
 - a) Você acha esta língua bonita?
() sim () não
 - b) Por que?

 - c) Você fala esta língua?
() sim () não
 - d) Acha útil aprendê-la?
() sim () não
 - e) Por quê?

4. Você escreve em:
() português
() espanhol
() guarani

5. Você conversa bem em português?

() sim () um pouco () não

a) Lê bem?

() sim () um pouco () não

b) Escreve bem?

() sim () um pouco () não

c) Entende bem o que as pessoas falam em português?

() sim () um pouco () não

6. Você conversa bem em espanhol?

() sim () um pouco () não

a) Lê bem?

() sim () um pouco () não

b) Escreve bem?

() sim () um pouco () não

c) Entende bem o que as pessoas falam em português?

() sim () um pouco () não

Obs.: Se a resposta 3.1. for positiva, fazer a pergunta número 6 para o guarani.

7. Entre as pessoas que você conhece, quem você acha que usa melhor o espanhol?

a) E o guarani?

b) E o português?

8. Você acha difícil aprender a língua espanhola escrita?

a) Por quê?

9. Você acha difícil aprender a língua portuguesa escrita?

a) Por quê?

10. Em qual das duas você encontrou mais dificuldade?

() português () espanhol.

a) Por quê?

11. Que língua você usava durante o tempo que morou no Paraguai:

a) em casa, com seus irmãos

b) em casa, com seus pais?

c) em casa, com seus amigos?

d) na escola, com seus colegas?

e) na escola, com a professora?

f) nas festas, com os amigos?

g) na igreja, com o padre ou pastor?

h) na igreja, com os amigos, sobre assuntos da igreja?

i) nas orações (preces)?

j) durante as compras, com o vendedor?

k) com as autoridades?

l) com os trabalhadores (empregados ou engenheiros) no campo?

12. (Pergunta a ser formulada para os estudantes cujos pais ainda residem no Paraguai?)

Por quê você veio estudar no Brasil?

Identificação

1. Escola onde estuda:
2. Nome:
3. Idade:
4. Sexo:
5. Cidade onde nasceu:
6. Nacionalidade:
7. Tempo de residência no Paraguai:
8. Profissão do pai no Paraguai:
9. Profissão da mãe no Paraguai:
10. Idade que regressou ao Brasil:
11. Tempo de residência no Brasil:

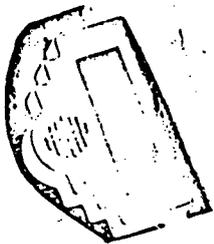
ANEXO III: Texto dos alunos

querida maestra. Rafael. recebi
este recado de tu alumno que tanto
tequiere. mucho por que siem este
yo no puedo aprender nada. o gracia
maestra por tu bondad. e felicidad
en tu dia que sea mucho feliz.
que el padre del cielo e la virgen
madre de dias este siempre con
este que de sea tu alumno queriendo.

FELISDIV

Texto 2. mesmo autor do texto 1.

a o animal o vagabundo
o querida dia de parente para o querida
uma pessita chamada body de noite o querido
arrumou uma cama mas sola para ella mas
ella no queria alla ella queria ir dar dormida
junto com ella a querida mas acabou
querido no deitou no non hora
deba noite ella conseguiu ir ate alla estar
o querido deitou ella dormiu junto
com elles



179

Teste 4 - mesmo autor do teste 1

Vocês querem este relógio? Não comecem!

Por que este é meu. Se vocês começarem

vou mais rápido dizer a todos na

aula por que é só dar um relógio

de cada um e daí é só colocar no

peço da cama a hora que você quer ir para

a escola e é só olhar no relógio

OK!

F.F.R.

Teste 3 - mesmo autor do teste 1.

Quando a professora o corrigiu

o professor deu de presente para a criança

uma cadêntinha chamada Bady, assim o Bady

arrasou uma caninha na sala para ela

ela não queria a Bady assim ir embora

com ela a Bady e o Bady arrasou a

Bady não deixava umas letras

da noite da corrigiu ir. Já se

o Bady deixou ela dar mais

com

Fernanda

VII / V / X / VIII

1. Explique a palavra "muito" no título

2. Qual é o assunto principal do texto?
Como ser Brasileiro em Lisboa

Água, fonte de energia

Desde 2000 anos o homem utilizava a água como fonte de energia. Todas as formas de mecanismos hidráulicos têm elemento básico uma roda, peristita de pau que gira por ^{movimento} uma corrente de água. As modernas turbinas hidráulicas das usinas elétricas são variações da roda hidráulica, com elas, o homem faz girar geradores elétricos que produzem eletricidade. A energia elétrica é transformada a longas distâncias, por meio de cabos, para fazer funcionar as fábricas das cidades e proporcionar maior conforto aos lares com o uso de aparelhos eletrodomésticos.

Apossaria Vila

Beta a possaria vilã encontrava-se conversando distraidamente com uns de seus discípulos, o garoto Bismau.

Beta queria atacar e destruir todos os seres que abrigava alguns animais humildes.

- Beta; Bêta que se agi com seu plano.
- Bismau; quanto antes destruirmos aqueles animais, melhor será;
- Beta; então vamos agir rápido.
- Bismau; deixa comigo, vou dar um jeito nisso.
- Beta; vá lá Bismau, eu de uma vez por todas vou acabar com todos de 3ª categoria.
- Bismau; eu sei que não vou conseguir, mas vou tentar.

Beta e Bismau prepararam tudo e foram até a vila.

Ele chegou no rio perto da casa onde moravam os animais e viu Beta se sentiam mal, a outra vez - seu plano fracassou. Ela sentiu uma tremenda dor de barriga e não podia sair daquele lugar. O garoto Bismau tentou continuar sozinho, mais também fracassou, pisou na areia maldita e por ela foi engolido.

~~Beta e Bismau~~ não puderam seguir não, não podiam.

Os animais haviam tomado tudo aquilo, quem dizia, que os ataques acabaram tudo.

Os animais contentes por mais uma derrota da vilã, diziam: Não estamos desanimados de voltar a atacar.

FIM.

Jaime
 minha mãe foi trabalhar com meq
 e daí quando meu pai
 dela amenera mãe com pro cobr
 plane daí não foi para lá
 em fez de. Tg... ele não
 não foi me parage... com
 premo rapa e o... verdade
 na parte da... ele não
 não foi da no parte... ele não
 minha mãe e ficou... da
 ele não foi em... ele não
 e no... ele não
 no Banco... ele não
 banco não... ele não
 da minha... ele não
 eu... ele não
 e na... ele não
 de tempo... ele não
 ele não

Texto 8 - aluno brasileiro da 3ª série - 11 anos

27 Rodolfo Roberto Carlos de...
 Eu Jaime para ler de... liquei com minha mãe...
 mãe de... liquei... em casa...
 não até a casa de... de nela...
 que... com... Roberto perguntou para...
 eu? quem... perguntar... mãe...
 Roberto e para... da... de nela
 entre e... fui na igreja... com...
 Roberto... Roberto...
 ele... liquei com... com...
 Carlos Roberto

Texto 9 - aluno Branguiano, 7ª série, 15 anos

Cil Percebe de todos os lados
Cil Percebe de todos os lados
Cil Percebe de todos os lados

EU PENSEI QUE TODOS OS PESOES
SÃO IGUAIS PERANTE A LEI
MEDIDAMOS COM O MESMO PADRÃO
MATERIALMENTE
AS PROBABILIDADES
AS CONDIÇÕES
AS OPORTUNIDADES
AS CONDIÇÕES
AS OPORTUNIDADES

Uma certa lição
Uma dia no dia de aula o aluno
meo queriam o dia de aula
professor e alunos e professor
confite para a lição que
notas e notas e notas
alunos e alunos e alunos
de que lição e de que lição

Texto 10 - aluno Branguiano, 7ª série, 15 anos

malaco amigo

eu me apaixonei no Brasil de noite a
do meu ~~país~~ ^{país} garoto de tambora
em malaco sen aqui cheguei la
em Brasil como mulher de mim garto
~~país~~ eu fui conversar com ele e da
logo me explicou tudo aqui para Brasil
e logo sempre o meu amigo, ~~lembro~~ o meu
comigo o sentimento de meu pai, quando
uma menina de malaco de mau gosto
peguei e matei eu matei a menina que eu
chamei o Pebru malaco e para
e matei fui com uma malaco garota
me agoro pro mim mata eu perdi o
meu sentido por que ela me machucou
depois de estar de malaco e malaco

mi namo ~~se~~ ^{se} teho ^{mulher amada} malaco
amigo

Um dia, eu e minha mãe fomos no banco do paraguai para tirar guarani e dai minha mãe deu para mim a carteira e ela se tinha seu documento dela. E dai fomos pegar onibus, minha mãe pegou a carteira e não estava adentro do onibus.

E no dia seguinte do onibus e fomos no Banco de novo e sei que tinha uma carteira perto do caixa e ninguém mexeu e ficou a conta. Mari Lúcia

Texto 12 - aluno brasileiro da 6ª série, 16 anos

pretito mais que perfeito simples
combinava
as traquinagens de meu irmão

Nas Maratama na beira de uma
cidade ~~tem~~ meu irmão e meu amigo
estavam no meio ~~de~~ ^{chegar cheio de pulo} ~~de~~ quando
de repente eles começaram a roubar
laranja de um homem que era
Muito ruim. eles estavam no trapado
no pé de laranja quando ~~estavam~~ perceberam
o velho estava chegando perto
deles com um ^{omeião} chilate e eles
comeraram a correr. e meu primo
fez um alho nem espinho de laranja
E o indo ^{muito} apANHOU de meu tio

A Escola de Física da UFRJ
é a escola de física que se fundamenta
nesta escola as outras são muito
diferentes.

O Sr. Camarão por exemplo da aula é
peixe menor

Um peixe inteligente presta atenção
não morde o anzol dentro do mundo

O peixe elétrica ensina fazer fogete

Quando mais fogete fica presente como
a terra não temer não vão a lua?

É o mesmo vilão peixe ensina das duas
linda contão como pode viver viver

para ficar O aluno desta escola
não são apenas peixe.

Há por exemplo estela a pequena
estrela de mar

TV Televisão!

"Hoje em dia não é só televisão"

Alguns tempos atrás não havia muitas televisões, a maioria tinha um só canal e escutar ou mesmo saber notícias era impossível.

Com o tempo foi passando e começou a mudar / as dificuldades das pessoas, os pobres foram se combinando mais. Também foram aumentando empregos e foram levando a tudo aos pobres.

Hoje a coisa foi só mais boa, 99% de pessoas no Brasil já tem televisão, podem até assistir televisão. É mais das pessoas estão procurando televisão, porque a televisão passa notícias antigas ou pessoas, como passam outras coisas.

Porém alguns pontos não são tão →

d-PR-8ªS-P-Matutino

17

VERSÃO DEFINITIVA

(C) (A)

são como as outras.

São pessoas principalmente adultos possuem assistência mais o resto por causa dos jornais, que possuem notícias que queremos saber ou ouvir.

Algumas pessoas são realmente não se preocupam com nada, nem com o mesmo, pois já são outras coisas (B) nos se dar de algum modo específico.

Alguns sabem que a televisão está sempre certa, só quem pensa isso está mais errado ainda, apesar de que sem televisão ela nunca traz notícias sempre certas, algumas vezes do alguma coisa errado, parece brigas mente que no fim acontece o que mesmo.

VERSÃO DEFINITIVA

15.º a televisão

a televisão nos mostra e nos ensina muitas coisas das situações da população.

As crianças de rua aonde é que elas moram e onde é que as vezes que conseguem dinheiro para comer. (!)

e muitas dessas crianças passam dias sem comer/elas dormem em calçadas/nas ruas/nos viadutos/nos esgotos

muitas dessas crianças que conseguem dinheiro em vez dele levar para casa e comer elas pegam e vão comprar drogas! — as suas mães ficam catando lixo e etc. as sua mãe quanto faz o possível e o impossível para levar alguma coisa para dentro de sua casa.

a t.v. nos mostra muitas coisa da nossa cultura e também coisas que a gente nem pensa que existe.

as pessoas em vez de ajudarem essas crianças não falam olha e fala olha só aquela menina ali toda ruiva // eles só fazem críticas em vez de ajudarem.

Fuça de estrutura a.o (canulada)

VERSÃO DEFINITIVA

A televisão.

a televisão nos dias de hoje, nos mostra varias coisas como: coisas boas e coisas ruins. as boas são: que nos mostra os acontecimentos de hoje em dia, nos mostra situação do povo brasileiro etc. as ruins são que passam bastante bobagens e porcaria. mas a tv foi criada pq queramos passar o tempo, nos divertir e isso porque ela é um pouco divertida.

a televisão foi mais um tipo criado, ele é de vários tipos, tem algumas grandes e outras pequenas, umas feias e outras bonitas e assim vai.

o as pessoas vão cada vez mais se prejudicando mais, porque crianças deixam de ir a escola para assistir tv, deixam de brincar, conversar e ver seus programinhas bobos.

mas várias pessoas gostam, e assim é que devemos também gostar, pois foi criada com bastante esforços e nós devemos sempre utilizá-la.

A 9,0 o televizão

o televisão é uma das melhores invenções da humanidade, com ela você pode ver noticiários do mundo todo, mas ela também merece com a culpa do crime, porque a maioria das emissoras se transmite bobagens coisa que não nos interessa.

Muito gente deveria parar de assistir essas maravilhas e sair na realidade, porque o que acontece nos maiores dos mundos Ócio é comparado como a vida que levamos.

hoje para deveria parar de ver TV e acordar na vida, e educar seus filhos sem televisão porque a TV reflete uma vida de fil maravilhas só que não é nada disso que acontece na vida real.

Os Campeões de Futebol

1. Havia um menino muito pobre morava
 2 na zona da favela mais pobre e seu sonho
 3 era ser jogador de bola. ^{então} ele foi ^{dentro} sentir
 4 um jogo na Maracanã e lá viu dois jogadores
 5 campeões. ^{então} Roberto que era campeão e
 6 Renato ^{convenceram} ele para treinar futebol.
 7 Todo os dias ^{com} rendendo ele levantava
 8 da cama e ^{escurava} os dentes e depois tomava
 9 ~~um~~ café e só quando era ^{dentro} ~~dentro~~
 10 7:30 eles começavam o treino de muito
 11 meses ^{então} Roberto convidou ele para
 12 jogar bola ^{na} seleção de framengo
 13 e São Paulo. quando começou o jogo,
 14 Fernando fez um um gol no primeiro
 15 tempo, ^{então} Renato falou: ^{foi} Fernando, ^{você}
 16 está indo muito e continue assim que ^{você}
 17 vai ser o campeão do copa.
 18 Roberto falou para o Fernando: ^{você}
 19 vai ser campeão logo logo. Na primeira
 20 jogo começou a ^{arrogado} de ^{você} continuar
 21 jogando vai ser ^o campeão mundial do copa.
 22 nunca vi um menino ^{tal} ^{de} inteligente em
 23 ^{ingua} ^{você}
 24 ^{ingua} ^{você} ^{que} não se conseguir
 25 ^{mas} ^{se} conseguir.
 26 Fernando fez o campeão e foi jogar no
 27 Estado Unido com seu colega, ele marcou
 28 seu segundo gol e foi assim que
 29 ele ^{conseguiu} ^{ser} campeão ^{do} ^{copa}
 30 ^{uma} ^{vez} ^{em} ^{São} ^{Paulo} ^e ^{foi} ^o ^{primeiro}

Um Conto da Maria e João.

O que é o tema do aluguel

Dono Mario recebe os alugueis de seus imóveis, Dona Maria tinha seu João que pagava aluguel, mas fim do mês seu João não queria pagar os dias alugueis que estavam atrasados.

Dono Maria precisando dos alugueis que estavam atrasados teve que procurar a polícia, indo dar queixa na delegacia as 14.00 horas

chegando na delegacia dona Maria se explicando ao delegado o seu problema o delegado pediu seu endereço. Seu João morava na rua José Carlos nº 397, o Detor Mario delegado decretou despecho ao seu João.

As 15:36 da tarde seu Mario foi a residência de seu Mario chegando lá seu Mario não encontrou João, estava trabalhando na oficina do Carlos.

Seu João chegando em casa amite encontrou seu Mario em sua casa depois de muita conversa seu João se explicou dizendo: Seu Mario eu paguei os alugueis mas dona Maria foi roubada e queria que eu paga-se de novo.

Detor Mario buscando dona Maria para dar explicações mas dona Maria não tinha explicações, sendo assim atrevida em pagante por não ter prova ter usado um inóculo, sendo assim dona Maria ficou presa e seu

Olá

Meu Toy da Iguaçu

meu toy da Iguaçu é minha terra natal
 é o Toy da Iguaçu eu e o meu pai e minha
 mãe e meu irmão fomos aqui mora
 e o meu pai começou a trabalhar
 e minha mãe também começou a
 trabalhar e o meu irmão começou
 a estudar e eu também comecei a
 estudar alle estudou na escola
 Emilia de menezes e eu comecei a estudar
 na escola dilque de colias e eu estuo
 2 anos e o meu irmão estudou 10
 8 anos e o meu pai trabalhou todo
 30 anos.

BOA

SORTE

Fundo e ilustração
Tudo nos tempos

A flecha está quebrada

O médico da guerra

Era um domingo. Os amanhões
Uma guilota chegou ao porto, para
tomar lenha.

Sago que o vaporzinho exortou
também se na paratuação que houve
um médico.

Meu pai correu para pedir-lhe
que fizesse ver minha irmazinha Zizi,
que andava doente, foi.

Era um homem feio, espalho, de
ruínas, alho, daco e um cor que inspira
ver confiança desde o primeiro momen-
to.

Deitou-se no altarando que o tal
do manhã banhou, tomou café
encaminhou minha irmazinha e recebeu
o dia ao ber para a família.

A notícia de que estava em minha
casa um médico espalhou-se pelo porto
alto. Começou a chegar gente que tinha
o seu doente, trouxe-o para ser examinado
do.

O pedro alexandrino trouxe a filha
paralítica. Tava candinho mostrou-lhe
a erupção que lhe estava talhando a pele

O chica Iaper atmanau um
parvo

— Ele não está doente de autar
 O que ele é, é sem vergonha. Está
aiim porque come terra.

O renhas está envenenado, repli-
 cou o medico. Ele não está aiim porque
 come terra. Ele come terra porque
 está aiim.

— Como diz doente? interrogou o
 matuto.

— Ele come terra e porque está aiim.
 O que está crianças tem no bicho.
 Os bicho é que o fazem comer
 terra.

— Mas, doente, então...

— Não tenho duvida. São as vermes
 no estomago e no intestino,
 que abrigam no pobre criança, tem
 que deixar requintes de comer terra
 e coisas extravagantes. O renhas,
 com vertez, dá-lhe bardoada.

— Sim doente, para lhe tirar o verme.

— Não adianta nada. Bardoada
 não adianta o que adianta o remedio.

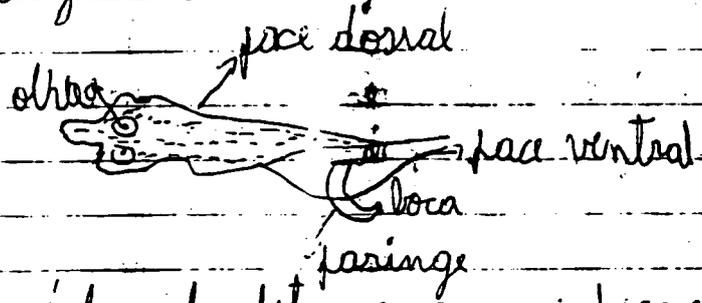
O que é preciso é curalo. No dia
 em que deixar de ter vermes, deixara
 de comer terra.

E, depois de parar carinhosamente
 a mão pela cabeça do pequeno...

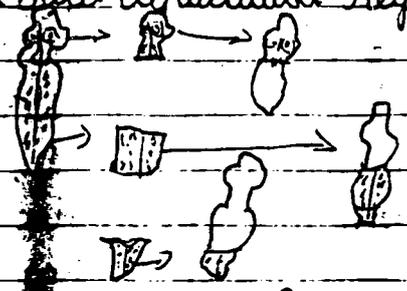
— É bem parecido que neste menino

Cont

luz intensa



A planária é um hemafrodita como a minhoca mas o que é de mais interessante nesse pequeno verme achatado é a sua capacidade regeneradora



Exercício

Responda

1- Qual a característica principal dos vermes platelmintos ou característica dos vermes platelmintos são corpos achatados

2- Qual platelmintos devido a ser mais conhecido planária

3- Onde podemos encontrar a planária

em lugares úmidos em rios lagos riachos sob pedras galhos e galhos

4- O que se descobre de mais importante na planária é a sua capacidade de regeneração

5- Se deixarmos algumas planárias num aquário com a fauna e flora adequada, o que irá diminuir com o passar do dia

fauna

O Problema do lixo

Você já procurou meditar sobre a quantidade ¹⁹⁶ de lixo que é produzida por dia em uma cidade? Pense no lixo das residências, Das escritórios, Das Indústrias, das casas comerciais e uma quantidade muito grande, que constitui um grande problema de saneamento.

Resíduos orgânicos (casca de frutas, restos de comida e outros) apodrecem produzindo mau cheiro. Além disso, atraem ratos insetos e favorecem o desenvolvimento de grandes números de microbios nocivos a nossa saúde.

Os resíduos e o destino do lixo das grandes cidades, trazem grandes problemas para as Prefeituras Municipais. O crescimento da população, a existência dos materiais, como plásticos, pedras, pedras de vidros de latas, que não se decompõem, agravam a situação.

O lixo deve ser colocado em sacos plásticos, amarrados pela boca, que devem ficar à espera dos caminhões coletores para apanhá-los.

Apesar de ser esta atitude correta para coleta de lixo, ainda encontramos uma grande quantidade de lixo jogado ao céu aberto, principalmente nas zonas mais pobres das cidades ou na beira mar. Os moradores desses locais devem ser incentivados a abrir valas para jogar o lixo e assim, eliminar a possibilidade da proliferação de ratos, moscas e outros seres transmissores de doenças.

Em muitas cidades existem fornos de incineração. Embora seja uma boa medida, se a fumaça resultante da queima não for tratada, vai poluir o ar atmosférico. Uma ótima solução para o lixo que, tem se tornando uma preocupação de quase todas as países do mundo, é transformá-lo em fertilizantes para o solo. Para matéria orgânica encontrada no lixo é posto para fermentar e, por processos industriais, pode ser transformado em adubos.

Treito 24. abouto biografico, 73 série

Procura de
Procura se alguma que há
por muito pouco que se cria chora
na dor e chorar no silêncio
para consolar
Um grato diante da
das injúrias que se cria e que se
e o que se sente em
Coração da morte que ama
Procura a existência e a morte
Centrou a existência que se
Comparações entre todos os
Que como o poder da
Que não seja apenas um
entre muitos com a
Essa pessoa com a
dino gente que com a
a realidade e a
que com a realidade que
em sua elegância que
em sua beleza diante da

deve ser sobre ela o
da paz
não preciso ser
ser como
pouco saber falar e
solitário quem tem que
de poesia, paixão de
deu de manter e
deu de amar
um grande amor
ou então
Deu amar o
reputar a
Conseguem guardar
em a
seja de
imprudência que
segundo não pode
engastado, por
no engastado, não
que seja pura, além
deve ser sempre
mas de ser
e modo de
não ser
que se
humana, a
o de
para
nos
deu
que se
para
que se
com
chamar e
para
para
e de
realidade, de

Título 25 - aluno brasileiro, 7ª série

O fofoca é um tipo de
para espalhar
Como forma de mediar a relação
distância como forma de fazer
de motivação para viver por sempre
cuidado e não sereno indiferente,
esse tempo se tornou corriqueiro
com destaque para a ideia de um
Porque, uma boa consequência
para as pessoas de qualquer o número
de tamanho convenientemente
mesmo por falar nos os vários
inimigos de gente criando um
numeroso e sempre transparente e
vive em comodidade mataria.
O fato de o fofoca se alimentar
principalmente de peixe não
significa como muita para que
ele sempre esteja ao contrário
de de sua feia que é extremamente

Cela se espalham de fofoca
que inicialmente de o
branco e o restante de peixe
e tudo quanto é coisa igual
ou outra coisa e coisa
O fofoca preferiu a peixe
deixe, impedindo a propagação
epidêmica.
É a função de fofoca grande
o número Com isso com a ideia
para a ideia que não representa
perigo sem a quantidade
de fofoca não é suficiente
fofo suficiente na realidade
nem é de se a classe não
mas visto ambos não estão
satisfazer, sendo que não
juntos não precisam estar
seus. Não sabemos mais
uma das outras formas e
de se o fofoca manter em ordem

Texto 28, volume 1, 6ª série

Leitores

Eu gostaria de saber se o meu
 zombou

Quero dar um abraço
 para quem que diz
 que não tem que estudar
 o português que passou

Podem também alcançar
 pela correção pela perfeição
 e pela dedicação que os alunos
 estão dando

Quero poder aprender pelo livro
 que aqui brilham pelo grande interesse
 e o ensino que expõem
 para se o entendimento
 e o esforço que não faz
 pelo erro que é um modo
 sempre que se vai dar

Texto 26, volume 1, 6ª série

Interpretação

A pessoa que tem dinheiro
 não tem o mesmo respeito
 de outras pessoas com o mesmo
 bem financeiro

Preconceito é uma discriminação
 de um determinado indivíduo
 (preconceito) subjetivo
 tipos de preconceito
 racial (estatístico)

o preconceito é pelo fato de
 ser o preconceito
 a pessoa não tem social (formal)
 com o mesmo respeito
 3) moral o julgamento o caráter da
 pessoa (sem caráter conhecido
 profundamente)

Racial: Na esfera do sul e negro
 mas tem o mesmo direito de igualdade
 que a branca

Um determinado ambiente, as
 pessoas são brancas, no sentido
 de classe para quem a classe de cor
 social é o modo de pensar de cada

Do solo e a nossa saúde.

é a mesma sabendo da grande importância que tem o solo muitas vezes o homem não tem cuidados com ele:

- * O lixo é depositado em lugares inadequados.
- * O ergoto é deixado em locais descobertos.
- * Águas poluídas deixadas ao ar livre pelas indústrias.
- * Excrementos de animais as vezes ficam expostos ao solo.

Tudo isto contamina o solo tornando-o veículo de doenças:

- * Micróbios, bactérias, e bacilos.
- * Fungos, ovos e larvas de vermes que se desenvolvem

no solo, sendo em perigo a nossa saúde.

Para evitar a contaminação do solo devem ser tomadas as seguintes medidas:

- * Construir rede de ergoto.
- * Instalar incineradores para o lixo ou jogá-lo em baldes e latões.
- * Obrigar as indústrias a canalizar a água contaminada.
- * Evitar que os animais circulem em locais frequentados pelo homem.

O homem pode infectar-se com vermes encontrados no solo como a lombriga, a solitária, oxiúros, tenias, ancilostomas, Micróbios encontrados no solo:

O bacilo do tétano, ~~pneumonia~~ pneumonia tifoide febre.

Os fungos desenvolvem-se em lugares úmidos e escuros ou sobre troncos apodrecidos.

Para evitar a infecção devemos tomar as seguintes medidas:

- * Ferver ou filtrar a água.
 - * Lavar cuidadosamente as frutas e as verduras antes de ingerilas.
 - * Lavar constantemente.
 - * Lavar e ferver as roupas de cama.
 - * Fazer exames de fezes periodicamente.
- Atividades:

Texto 29, filme brasileiro, 69, não

leitura narrativa
Muitas vezes, sentimos vontade de escrever sobre nos, nossas sensações, nossos sonhos, nossas tristezas e alegrias! Nesta página um adolescente como você faz isso hoje em dia. Hoje dei meu primeiro beijo em Maria. Foi no final do recreio, nos subimos no muro pra ver um quarto que todo mundo fala. Quando ela virou beijo com de surpresa foi uma sensação também meio boa meio ruim, como se tivesse despenhado de um elevador. Uma espécie de vertigem um calor no corpo e no rosto... Depois, fiquei feliz... Ela me empurrou um pouco mais pra que gostou. Voltamos correndo, para não chegar atrapalado no sala.
O certo da tarde foi difícil, difíceis

difícil ser minha alegria e agitação. Eu me sentia como se tivesse perdido de repente ficando mais chemo e como se a partir desse momento nada mais contaria tudo fosse coisa do passado. agora, sozinho no quarto estou lembrando e curtindo aquele beijo. Mas no meu pensamento só tem amor e ternura. Acho que entendi. Foi o primeiro grande dia de minha alegria. Tudo. Eu tinha sempre como quem está esperando alguém. Não tinha o que eu nem sabia direito o que era. Faltou de afeto? Não sei. Não sei se deixaria ter o e amaria. Agora vejo esse beijo e mudou todo mundo. Parece que uma garota como Maria. Faltou ela. Ela para mim. Mas aceita

um beijo meu. Será essa a surpresa que eu quero guardar para mim? Será que era isso que eu estava esperando?...



Texto 30
Aluno brasileiro, 7ª série

202

Ficção Científica

Depois de uma viagem
pelo espaço sideral
o astronauta chegou
ao seu destino final:

Um planeta diferente
cujo ~~em~~ cima estava embaixo
e o ~~atras~~ ficava na frente.

Um planeta ^{estranho} das islatras
que a sujeira era limpa
que a água domava paño.

Um planeta mesmo louco
onde muito era nada
e tudo muito poco.

Um planeta dos mais raros:
de seu ouro de graza,
o lixo estava carro.

O astronauta não gostou
inicia. Quando pensou que estava longe
vence tra vez chegando.

num planeta honda, alias,
o embaixo ficava em cima
e a frente estava por tras.

Jose Paulo Pass

Texto 31, aluno brasileiro, 6ª série

Na semana cultural El machito Coloma levou
 suas apresentações no clube
 devido a não ter demora com
 semana de aula houve apenas
 duas entre Sabão e algumas
 outras contaram durante
 também e também houve
 uma grana entre os alunos
 da 4ª e da 8ª série de primeiro
 grau, houve este horário para os
 2 lados o nome dos grupos
 que contaram a grana era
 equisano e equipulta
 houve muitas apresentações
 por ex música de Estar da
 papais e grupo também houve
 uma apresentação especial sobre
 o drogas que a equipulta
 também um representante
 do folclore federal que falou
 sobre os tipos de drogas

El machito Coloma levou
 perfume todos são drogas
 foram aprendidas pelo público
 federal, mais a apresentação
 não valeu pontos para a segu-
 ra porque era muito difícil
 entender, ele trouxe e no site
 não havia uma apresentação
 dos 2 grupos que apresentaram
 tipos de remédios e plantas
 medicinais como comigo
 mas não foi possível
 e também apresentaram tipos
 de atividades como livros
 maldo, Chaleira, panela, mal
 deitado e Chuleta, os alunos
 da 6ª série não
 puderam não apresentaram
 mais mas foram as
 apresentações

Texto 32, aluno brasileiro, 6ª série

que estava viajando, e bater nele
 juntamente várias passageiros
 se resoltaram e começaram a
 jogar pedra no trem por uma
 meia hora durante várias pessoas
 que estavam na estação de pouca
 na Bahia

Quem? O exploração de cem mil litros gasolina
 O que mata 42 pessoas e deixou 300 feridos
 Quando aconteceu a noite
 Onde Na cidade baiana de Pouca

DESASTRE FEIO

Antes ~~da~~ ^{na} por volta das
 20:30 aconteceu um trem de quatro na
 cidade baiana de pouca um motorista
 que abateru seu carro num posto de
 gasolina e largou um resto de
 cigarros aceso, quando perceberam o que
 estava acontecendo não deu mais
 tempo para nada as pessoas que
 estavam perto começaram a correr, mas
 poucas escaparam. 42 morreram
 mais de 300 ficaram feridos

Como agora

Texto 35
- Inimigo antes do
texto 34.

27/03/88

C. violência das crianças

- A violência das crianças que são
espancadas, estropada e uma violência
forte e dura.

Os pais que bate nos filhos com pau
fio de radio tem que ser punido.

Quando os filhos suspende a mãe
respiro ate que vai plicar o

um peso. crianças cuidades muito
crianças mas ainda uma mãe

a noite porque os bandidos estas
surtos entao saia com sua mãe ou
pai tipo de crianças.

Primo

Luís Da Rosa Klein

Texto 34. aluno Basiquian, 15/11/88

30/03/88

De onde vem o droga

Estas crianças são para os
fazem que usam droga meu

criança, mas um cocaina nos tom
o que de fumo e drogas e o que

de droga e o que a criança grima
ou cri não tem fumos mais

droga e o que a criança pode
manter fazer e criança seja

feliz não usa droga que um
dia pode usar droga e o que

qual quer um que use e o que mesmo
e um companha mais mata e comta
a droga.

Vai ser feliz

Primo

Luís Da Rosa Klein

Texto 33, aluno Basiquian, 15/11/88

Joana.

Meus Irmãos da Igreja

Mos todos somos de uma família patológica
E dai nos encontramos em. Fog. depois da

Fog. nos encontramos na portão
depois nos encontramos em Fog.

então. Eu moro em Fog. em 10 famílias
e meu irmão trabalha de pedreira

o meu pai também trabalha de pedreira
e minha mãe trabalha de lavar roupa

Treito 36 - aluno Bragança, 3ª série

03-01-98
Seg do Gyrgyz 03-01-98

Din de São João

Ma dia de São João mês

Centenas de milhares de pessoas

São João João e José

que são os filhos desta pes

VIVA A SÃO

João a João

De JOSILEI



Treito 37, aluno Bragança, 1ª série

Para casa

Escreva um texto contando

o que aconteceu com o

o limpar

no primeiro tempo de jogo

que um gol foi marcado

no primeiro tempo de jogo

que um gol foi marcado

no primeiro tempo de jogo

que um gol foi marcado

no primeiro tempo de jogo

que um gol foi marcado

no primeiro tempo de jogo

que um gol foi marcado

no primeiro tempo de jogo

que um gol foi marcado

no primeiro tempo de jogo

que um gol foi marcado

no primeiro tempo de jogo

que um gol foi marcado

no primeiro tempo de jogo

que um gol foi marcado

no primeiro tempo de jogo

que um gol foi marcado

394 106 162 2212 4212
x 2 7 8 9 0 0 12 11 8 21
682 630 890 0 0 0 0 0 0 0

15 minutos

João

Texto 38, aluno Branguano, 7ª série
Bom

Meu nome é Eliane Soares, tenho 17 anos e moro em sua favela com meu pai, 78, filho do Paulo, tenho 2 irmãos e um cachorro de nome de Passar. Eu fico triste quando vejo meu pai ir para a escola, meu melhor amigo é Marcos, conversamos sobre o nosso futuro.

Eu quero ser um piloto e gostaria que ela fosse mais pequena. Meu pai e minha mãe trabalham em uma chácara. Eu converso com o meu pai e minha mãe sobre minha vida, eu gosto muito de meu país.

Eu adoro estudar, eu acho minha escola boa, eu quero de voltar eu estudo minha vida.

Texto 39, aluno Branguano, 5ª série

nome: Branguano Costa

b: 2 Turma B

quem sou

Eu

Eu sou como a minha irmã

Eu penso que eu sou uma Rainha

eu gosto de fazer coisas por exemplo

Paula, Marcos, Branguano com o meu cachorro

Para que eu seja Rainha

Eu sou a Rainha do mundo

Dizem que eu sou a rainha do mundo

Comida não é divertida mas eu gosto de

comer

Eu sou minha, eu sou minha, eu sou minha

eu que eu quero ser uma Rainha

Comer comida é mais velho sempre está no ar

comer e comer eu fico uma Rainha, mas eu

me acalma

Infelizmente de muitas coisas eu sou

mais de me sinto Rainha

Eu adoro estudar e sou uma Rainha

Texto 40 - aluno brasileiro da 5ª série


 Pluft
 Mãe
 Entomamos no
 divertimento na praia
 e o belar foi o início da
 ris e fui pegada e se eu não
 de vontade gritar Susanelli
 Susanelli. Vem me ajudar
 mãe!!! - Entomamos indo - ao
 pôdo. - O!!! O!!! - Clara
 - Vem me ajudar
 - Vem me ajudar
 de ouro, fizesse pronto!!
 Culinhas a coisa eu melho
 e brá e não vai fantasma
 pedi o nome dele? Qual é o
 nome fantasma? meu nome
 é Pluft eu moro todas as
 dias do dia. Mãe

Gema Anceis no
 Pluft
 - Euzou, Olex, e indig
 - Euzou, Mãe
 - Euzou, Tocante
 - Euzou, como Pluft
 - Vozes não simpática
 - Euzou, família
 - Vozes e dono de dois friso
 e dezoito e prato
 - Sim, respondeu Pluft
 - Mas que mãe pode
 ficar com Pluft?
 - Gata, mãe
 - Mãe!!! - Mãe!!! - Pluft!!!
 Gêmeo aqui está
 final
 Pluft!!!

Redação

O Baú

Nós fomos na praia por um
ano e o divertimento foi a Cileia, André,
Tacinto, Berla e Gleico.

Nós lá na praia jogando vôlei
e a bola sumiu e fui procura a bola
encontrei a bola e o baú. Eu gitei
tuma nem sei se isso que eu acho

- Nossa, que coisa que tem dentro?
- Eu acho melhor abrir para saber
- Então abra de uma vez
- Olhe no pessoal de joias, prata e
ouro! - Uau!!! Uau!!! - Nossa que
legal!!! - Tuma abra no a puli
ria nem aí - Vamos esconder o baú
na areia rápido? - Vamos rápido
está chegando mais perto!
- Oi crianças que estão fugindo aí!

Texto 42, aluno brasileiro de 5ª série

Redação

O Báu

Nós fomos na praia passear
e nós desentão foi a Alessandra,
Beala, Tacinta e Cleico.

Nós tô na boa jogando
vôlei e a bola rumou na areia
e eu fui procurar eu achei
a bola é um Báu. É eu gritei
tô turma vêm vê o que eu
achei.

- Nossa que não que tem dentro?
- Eu acho melhor abrir para no
bo.
- Então abra dumo vê.
- Olha no pessoal jóias, pratos
e ouro!
- Que legal!!! Que legal!!!
- O turma olha no a pulicção
vem aí - Vamos esconder
o báu no arcio rapido? - Vamos

43
 Teseo 43, aluno brasileiro, 5ª série
 formado no exercício 3

Vou escrever esta situação da
 no céu e brincar de com as personagens
 no com liberdade. ✓

Redação

O Terrível

O Diabólio se agitou com aquele galo
 de cima pra cima de mim fiquei furioso
 mandei parar eu disse - Porque não
 ainda pra cima de mim - É que a
 dona tá elando é eu quero ganhar de
 você - mas por que se por causa do dono -
 Sim, porque vamos ser amigos - Claro
 que sim.

Ola a cargo dos donos parece que
 eles são brigos - para - Vamos assistir
 - claro - vai ser uma briga incrível.
 Ah sim, com do - De face nos estava
 mas com eles nesse instante que noto. ✓

Fin nal

Texto 44, aluno Brunaquino - 6ª série

2. Educação

A educação sempre temia ser um direito de todos, muitos não podiam usufruir dela.

A maioria não recebia os recursos adequados, principalmente por ser de classe baixa e morarem em favelas, bairros em locais de

ruínas etc. e por ser feita nos Colegios, que eram de cidades

distantes e um dos culpados da situação são os melhores

escolares, pois quem que o futuro em muitas vezes prejudica de mais e em maior medida

a educação. Este problema já existia desde antes da escola pública

mas tendo bem sempre não sabendo a importância da educação para seu futuro para alguns

temem mais poder e dinheiro seu filho tem uma educação com maior nível de escolaridade que ele.

Nem todos conseguem ser alunos dentro de um Colégio, principalmente por serem considerados de classes sociais inferiores no caso de escolas de nível médio

conseguem como melhores educadas?

1000 / 205

830

0780

Texto 45, p. 3 -

É... num rio... num rio qui tinha lá ua corredera munto forte ...ai tinha ua ponte pra passá... eu peguei, ai eu peguei resvalei na ponte, caí na corredera ai tinha dois toco assim no mei do rio, dento assim, ai eu peguei coloquei as duas mão assim ... consegui pega a ota coisa assim, ahr...era bem fundo ai... ai num tinha ninguém lá, né ... gente ...lá embaxo era bem fundo, né. Ai a gente caía a gente afundava lá pra baxo que tem chei de pedra lá, né. Dai, ai vei um homi lá né, qui nóis nem cunhicia, né. Dai, dai eu pe... Dai eu falei "Oh, tio vem aqui. "Dai ele pego e vei dai ele puxo minha mão dai eu sai lá, sai todo moiado. Dai avisei po meu pai. Ai ele, ele fico brabo cumigo ele falô queu num sei passá na ponte (risadas) Dai diz qui num pode passá correno. Eu nem tinha passado correno... Dai no oto dia eu fui na escola, tinha bas... muita puera, fui ca ropa branca, tinha muita puiera, vortei tudo sujo. A gente subiu nas arvi, lá tinha um pé de gabioba... tacava pau na gabioba pa tirá. Tinha bastante cois lá... A gente chegava em casa tamem, brincava bastante, ia pesca. Tinha bastante coisa lá.

P Você gostava de morá lá ?

A - Gostava,

P - Mais do que aqui ?

A Melhor, né.

Transcrições de relatos de alunos:

Texto 46, fita 3

Quando eu morava cum meu avô, uma veiz entro uma cob lá drento da casa do meu vô e eu vi comecei chora e meu vô pego um ...num sei que lá ele pego e mato a cobra e joga lá no lixo Depois quando minha mãe chego daqui de Foz ela pego e ...eu já tinha pirdido todo medo por causu qui eu tinha medo da cobra. Daí depois ela pego chego lá e ela falo "cadê a Áurea ? po meu avô (em guarani) Daí ele falo assim . . .

P - Como é que fala em guarani ?

A - Eu num lembro. Daí ele falo ...

P - Nem mais ou menos ?

A - Nem mais ou menos (risadas) Daí ela falô ...eh ... daí chegô ua moça lá. Ela pego e chego lá e falo assim (incompreensível) "É, é ... se a Áurea tivé durmino eu num vo lava mais a ropa ela si quisé ela lava a ropa dela incardida" Mais num é nem incardida. É da mesma cor das delas. Daí quando eu fui toma banho lá no rio tinha uns pexim lá qui eu gostava de pesca. Daí nós pegava umas vara lá e nós começava a pescá. Daí depois (interrupção) Daí depois quando eu fui pesca...uh... minha irmã tamém foi cumigu ajudá eu pesca os pexim pequeno. Depois minha mãe chego lá ... eu cheguei lá na minha casa depois minha mãe chego e frito pra nós cume. E depois no dia qui aminheceu a minha mãe pego e vei pra cá di novo pra fala cu homi da casa. Daí... daí no outro dia já no ... já nós chego e depois ... e depois no outro dia nós vinhemo embora pra nós morá pra cá.

ANEXO IV: Recortes de jornais

com apoio de brasileiros

Polícia fuzila menor e depois diz que errou

As denúncias de tortura e maus tratos da Polícia Nacional paraguaia contra os brasileiros que vivem em Santa Rita são escabrosas e dignas de espanto. Em apenas uma semana, os policiais daquela cidade se envolveram em trapalhadas dignas de preocupação por parte do Consulado Geral em Ciudad del Este.

Um dos casos de maior revolta foi a perseguição de um garoto franzino, com pouco mais de 1 metro e meio, apesar dos seus 16 anos de idade. Uma semana antes da truculência, policiais paraguaios entraram na casa do garoto, determinando que ele fosse servir o exército. Não legalizado como paraguaio e como a única fonte de renda da casa, ele se negou. Dois dias depois, em uma rua escura que liga um terreno baldio a sua casa, Valmir foi baleado pela polícia e jogado em uma viatura.

Na Comissaria foi torturado com o cabo de espingarda e obrigado a confessar que seria o dono da arma e que teria atirado contra policiais. Valmir ficou seriamente ferido. Sofreu com a fome e sede, durante quase uma semana.

Percebendo a trapalhada e a pressão do Consulado, o comissário Gilberto Viveiros, acabou admitindo que foi um erro policial e abriu uma sindicância para apurar. Mesmo assim, os policiais continuam agindo nas ruas de Santa Rita.

Mais tarde, em um dia de investigação, a *Gazeta* descobriu, a mesma arma apontada como se fosse do menor, fora usada pela polícia para inermirar, no mínimo, mais 8 pessoas.

Um jornalista paraguaio de Santa Rita, querendo contribuir com o acesso a informações, pediu para não ser identifica-



Marli: "para desmentir uma mentira paraguaia é preciso 50 verdades brasileiras"

do e diz: "essa é a lei para os pobres aqui. Pressionam até que saiam de Santa Rita, porque querem fazer propaganda de que este local é próspero, não há pobreza e nem violência".

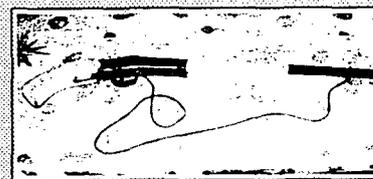
Informado pela imprensa de que a arma não poderia ser do garoto, Viveiros volta nas suas declarações e afirma que a arma foi encontrada em uma casa próxima a abordagem do rapaz e não nas mãos de Valmir, conforme consta no relatório da polícia.

Mais casos. Se todos os casos ouvidos pelo Consulado fossem relatados, seria necessário que a comitiva ficasse pelo menos uma semana no meio do campo. Outro caso surpreendente de tortura mostra uma polícia covarde e arbitrária. Um rapaz de 16 anos, que ainda não pode ser identificado por causa das ameaças de morte, foi amarrado por policiais paraguaios em uma árvo-

re. Depois de horas, para confessar que era clandestino no país, foi esfaqueado em várias partes do musculo da perna.

Marli Kronbauer, 30 anos, foi vítima da discriminação. Em comunidades deste tipo, são comuns as brigas, mas ela foi vítima de discriminação porque seu marido não tinha nenhum envolvimento com uma briga, mas acabou sendo preso. Ele foi acusado por dois paraguaios pela briga e, no final, foi preso. "Para retirar o meu marido, tive que pagar G\$ 600 mil guaranis de propina (cerca de R\$ 300,00)", diz. Viveiros chegou a pedir que ela arromasse 100 testemunhas favoráveis ao marido e assim ele seria solto. "Foram dois paraguaios que denunciaram e isso mostra que para duas mentiras de paraguaios, teremos que arranjar 100 verdades brasileiras para provar acusações aqui", afirma.

Vingança. O comerciante S. (não quis se identificar temendo represálias)



Arma "stand by": só para acusações

é um dos frequentadores da central de atendimento do Consulado Brasileiro de Ciudad del Este. Ele chegou a levar 10 pessoas para denunciar os maus tratos da Polícia Nacional.

Isso acabou lhe trazendo uma dor de cabeça. O comissário Viveiros começou a fazer retaliações e prometeu armar uma cilada para ele. O troco não demorou: S. foi preso e levado para a cadeia. Duas horas depois, arrumaram 400 gramas de maconha dizendo que estava em seu carro. Como testemunha, arranjaram um juiz da cidade para comprovar a erva encontrada em seu carro.

Para confessar, S. foi levado a barranca de um rio. Mesmo sob afogamentos, ele desmentiu. Acabou saindo 16 dias após a prisão e depois de pagar G\$ 12 milhões (cerca de R\$ 6 mil). Ainda assim, foi alertado para deixar de levar torturados pela polícia ao Consulado, pois acabaria morrendo.

Além desses casos, a comitiva ouviu pelo menos mais quatro pessoas que se envolveram com a polícia. Todos eles se dizem inocentes, mas para se livrar da tortura, acabavam pagando propinas, que variam entre R\$ 5,00 até R\$ 400,00. "Até hoje, dois brasileiros inocentes juram de pés juntos, na cadeia, para se defender da acusação de um paraguaio de que teriam roubado dois porcos. "Paraguaio acusado é crime constatado. A verdade de um brasileiro não vale", comentam.

Para as denúncias de pedidos de propina, Viveiros justifica: "quem me acusa de corrupção, que traga recibos ou alguma prova assinada por mim, porque assim eu posso ser punido e castigado, como quem essas pessoas que me caluniam", diz em tom sarcástico o comissário.

Consulado diz que as denúncias preocupam

Preocupado com as questões diplomáticas entre o Brasil e o Paraguai, o vice-consul brasileiro em Ciudad del Este, Djalma Mariano da Silva, que acompanhou as investigações sobre as denúncias de tortura envolvendo brasileiros no Paraguai, disse que a situação é preocupante e há fortes indícios de que atos de barbaridade estejam ocorrendo com os brasiguaios no país vizinho.

Mariano disse que há extrapolação por parte das autoridades e anunciou que no ano passado o Consulado gastou mais de R\$ 50 mil para defender presos que estavam trancafiados de maneira irregular na cadeia. "Eu posso prometer que vamos acompanhar de perto esses problemas e exigir que haja um respeito maior aos direitos humanos", disse ele.

O Consulado ficou limitado na questão da punição dos torturados, mas Mariano afirma que todos os relatórios sobre o assunto serão enviados para as mais altas autoridades paraguaias.

A questão mais preocupante na questão das torturas, segundo o vice-consul, é pelo fato de que a perseguição vem sendo feita, principalmente, aos brasileiros com poucos recursos. "Nossa preocupação é com os brasileiros desvalidos que moram no Paraguai, porque aqueles que tem recursos, tem condições de contratar advogados, não precisando do dinheiro público para a sua defesa", diz.

Na avaliação de Mariano, não existe preconceito explícito no tratamento dispensado por autoridades aos brasileiros e paraguaios que moram no país vizinho. "O que ocorre são diferenças culturais e na maneira de pensar e, neste caso, o imigrante, quando está em outro país, precisa se adaptar a essas diferenças. Por outro lado, sabemos que existe necessidade do paraguaio aceitar o imigrante com suas diferenças culturais, religiosas e étnicas. Tudo isso, enriquece um país, ao invés de empobrecê-lo. Isso nos faz rechaçar qualquer tratamento diferenciado aos estrangeiros", conclui o vice-cônsul.

■ VIOLÊNCIA CONTRA BRASIGUAIOS

Sarney e Benedita da Silva analisam casos de torturas

As denúncias vão chegar na Human Watch, maior entidade de direitos Humanos do mundo. Comissão Especial sai na semana que vem

ANTÔNIO FRANCA
Da redação

As denúncias de torturas contra aos brasileiros que moram em Santa Rita, cidade a 150 quilômetros da fronteira do Brasil com o Paraguai, chegaram nas mãos do presidente do Senado, José Sarney (PMDB-AM) e do presidente da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, cardeal Dom Lucas Moreira Neves. A senadora Benedita da Silva (PT-RJ) recebe as denúncias na próxima semana. Ela é integrante da Comissão das Relações Exteriores do Senado e

membro do Movimento Negro Brasileiros.

Brasileiros que estão sendo presos e torturados pelo comissário Gilberto Viveiros, responsável pela Comissaria de Polícia Nacional de Santa Rita, serão visitados na semana que vem por um grupo de deputados. Por determinação do presidente da Câmara, Luís Eduardo Magalhães (PFL-BA), o deputado Pedro Wilson (PT-GO) vai indicar uma Comissão Especial que vai para Santa Rita investigar as denúncias.

Durante todo o final de semana, membros do Cen-

tro de Direitos Humanos de Foz do Iguaçu, estiveram reunidos em Brasília para tentar sensibilizar as autoridades sobre o problema. O advogado do CDH, Samuel Gomes, considera que o trabalho vem surtindo efeito e diz que deputados e senadores estão abismados com as denúncias.

As acusações que pesam sobre a Polícia Nacional de Santa Rita são de racismo, tortura e perseguição a brasileiros pobres e negros. As denúncias foram levantadas pelo vice-cônsul brasileiro em Ciudad del Este, Djalma Mariano da Silva e publi-

cadadas com exclusividade pela Gazeta do Iguaçu há 15 dias.

Segundo investigações feitas pelo cônsul, brasileiros estão sendo expulsos de suas terras em benefício de brasileiros ricos que mandam na cidade. Há 15 dias, a Gazeta publicou versão dos "coronéis-brasileiros" de Santa Rita, Valdir Pass e Lauri Schinneider, que "ajudam" a delegacia do comissário Viveiros com polpudas requisições de combustíveis para que ele "toque" a sua delegacia. Eles não têm reclamação de Viveiros e dizem: "esse é o melhor comissário que



Denúncias recaem sobre comissário Viveiros

apareceu por aqui. Ele expulsa brasileiros safados que não querem trabalhar".

Na classe mais pobre, a situação é inversa. Os brasiguaios dizem que são presos e torturados. A casa de uma família foi metralhada e policiais determinaram que fossem embora de Santa Rita.

Mais longe- O Centro de Direitos Humanos vai propôr no Encontro do Movimento Nacional dos Direitos Humanos, que se realiza em Brasília, a aprovação e encaminhamento

das denúncias para a Comissão de Direitos Humanos da OEA (Organização dos Estados Americanos) e a Human Watch, a maior entidade de defesa de direitos humanos do mundo.

Além de Benedita da Silva, Sarney e Dom Lucas, as denúncias já estão sendo analisadas pelo presidente da Ordem dos Advogados do Brasil, Ernando Uchôa Lima e o procurador federal dos Direitos do Cidadão da Procuradoria Geral da República, Álvaro Augusto Ribeiro Costa.

■ VIOLÊNCIA NO PARAGUAI

Brasiguaios presos fazem greve de fome

Presos denunciam tortura e maus tratos praticados pela Polícia Nacional dentro das penitenciárias do Paraguai

ANTÔNIO FRANÇA
Da Redação

Mais de 80 presos brasileiros das penitenciárias de Canindeyú e Alto Paraná, em Ciudad del Este, ameaçam iniciar uma greve de fome por tempo indeterminado, caso a Justiça daquele país não reveja os processos e acabem com as seqüelas de torturas a que são submetidos. Em uma carta destinada ao advogado do Centro de Direitos Humanos de Foz do Iguaçu, Samuel Gomes, os brasiguaios contam com detalhes surpreendentes a forma em que são torturados.

Os brasiguaios presos pretendem dispensar toda a comida destinada à eles na próxima semana, caso não haja uma revisão nos processos. Muitos deles, segundo a carta foram presos injustamente. Na carta, o preso jura de pés junto que não cometeu o assassinato que lhe pesa no inquérito policial. Preso há três anos e cinco meses, ele diz que "a última esperança é o Centro de Direitos Humanos".

O caso dos brasiguaios presos vítimas de tortura engrossa o problema de tortura contra brasileiros no Paraguai. O Consulado Brasileiro em Ciudad del Este denunciou a existência de um "esquema" elaborado por policiais paraguaios e com apoio de brasileiros ricos



Samuel Gomes: carta tenta sensibilizá-lo

para expulsar brasiguaios pobres e negros (ver matéria nesta edição).

Na carta do detento, ele pede para não ser identificado e que a carta não seja publicada temendo o reconhecimento de sua letra. "Tememos represálias, quando vocês virem as costas. Vamos passar por processos de tortura e seremos submetidos a uma série de repressões", diz. Na correspondência de três folhas, ele relata que apesar do tempo de prisão, ainda não há processo e nem julgamento do seu caso. "Tudo aqui é na base do dinheiro. Se não tem, fica preso até mor-

rer", diz a carta, mostrando possibilidades de corrupção, inclusive no Poder Judiciário do país vizinho.

O preso denuncia que na mesma cela existem velhos, menores de idade e até crianças com alguns meses de idade, desde quando as mães deram a luz. Ele aproveita e faz denúncias de tortura e reclama do tratamento dispensado aos brasileiros.

"Eu não estou pedindo ajuda somente por mim, mas por todos os brasileiros que estão pre-

so aqui em condições péssimas, sem alimentação correta, sem roupas e sem o principal, que é a justiça", diz a carta.

O preso faz um apelo para convencer o advogado e a sociedade brasileira: "nós esperamos que vossa consciência fale mais alto e acabe tocando o seu coração.

Acreditamos que nossa pátria lutará por nós e vamos conseguir conscientizar que a maioria dos que estão presos no Paraguai são trabalhadores, que vão para a cadeia sem ter o direito de ao menos fazer um contato com a família", afirma.

A volta- "Tudo isso, nos dá desespero e vontade de voltar correndo para o Brasil. Acredito que pelo menos 90% dos brasileiros que estão presos, caso consigam se livrar, voltam o mais rápido possível para o Brasil e nunca mais saíria dele", diz a carta.

■ NA CADEIA

Trapalhada da Justiça deixa brasileiro preso

Um dos casos do empenhamento e de trapalhada da Justiça do Paraguai é a acusação de assassinato que pesa sobre o brasileiro Josni Lourenço dos Santos. Ele é acusado de matar o próprio pai, enquanto que a mãe, uma



Tereza: "filho preso não cometeu assassinato"

das testemunhas, acusa Miguel Lemes da Silva, um outro brasileiro.

Mesmo toda a família sabendo que Josni não assassinou o pai, ele está preso há três anos e o assassino está solto. O rapaz entrou na cadeia com 20 anos. Aos 23, está trancafiado nas grades da cela da Penitenciária de Canindeyú e até hoje, sequer, foi chamado para prestar depoimentos.

A mãe, Tereza Lourenço dos Santos, uma doméstica de 47 anos, diz que o filho está preso de maneira irregular e sofrendo torturas e maus tratos. "O meu filho está sendo tratado como animal, preso e ameaçado de morte por outros detentos paraguaios", disse a mãe.

■PREOCUPAÇÃO

Governo contrata defesa para brasiguaios presos

Advogados farão defesa coletiva de 91 brasileiros presos, acabando com os contratos feitos com o consulado para a defesa de casos separados.

ANTÔNIO
FRANCA
Da Redação

O Itamaraty aprovou a contratação de um corpo de advogados que vai atuar na defesa dos brasileiros presos em Ciudad del Este. Atualmente, cerca de 90 brasileiros estão detidos na Penitenciária de Alto Paraná e Canindeyú e vivem em condições subumanas, conforme constatação do Centro de Direitos Humanos de Foz do Iguaçu. Alguns brasiguaios, segundo denúncias, foram presos de maneira irregular, não tem sequer processo na Justiça e não sabem o motivo das prisões.

O principal problema da superlotação de brasileiros nas cadeias do Paraguai sempre foi a falta de mecanismos de defesa. Essa constatação está no relatório da Comissão Especial da Câmara de Deputados que esteve recentemente em território paraguaio para investigar denúncias de maus tratos contra os brasiguaios que vivem no país. A contratação dos advogados veio depois que a Comissão esteve na região para apurar as denúncias de tortura a brasileiros presos e os casos de discriminação em Santa Rita.

O Itamaraty fez a concessão para a defesa dos brasileiros através de um pedido direto do presidente da Comissão, deputado Padre Roque Zimmermann (PT-PR). Ontem, o consul brasileiro adjunto em Ciudad del Este, Djalma Mariano da Silva, anunciou



Deputados visitaram presos e pediram interferência do Itamaraty

que foi feita uma licitação e o escritório jurídico vencedor do certame já começou a atuar na defesa dos brasileiros.

Inicialmente, de acordo com Mariano, quatro advogados deverão trabalhar na defesa, mas existe a possibilidade de ampliação desse número. "A prioridade inicial será nos casos de menores que estão presos. Em segunda etapa, mas que deve começar logo, nós vamos priorizar os casos onde brasileiros já cumpriram dois terços da pena e que tem o direito a sentença em liberdade", afirma Mariano. Segundo ele, dos 91 presos em Ciudad del Este, pelo menos 11 são menores de idade.

Todos- A defesa dos brasileiros presos será feita de maneira diferente à partir da contratação destes advogados. Antes, o Consulado tinha verba para defesa de casos separados e os advogados eram contratados para atuar em casos específicos e quando aca-

ba o caso, o advogado deixava a defesa. Com a contratação do escritório, os juristas vão trabalhar em todos os processos e receberão mensalmente.

Para a defesa, os advogados do Consulado deverão seguir orientações do Centro de Direitos Humanos de Foz do Iguaçu que vai acompanhar todo o trabalho e a situação dos presos, apontando casos emergenciais e informando cada um sobre o andamento do processo.

Para o presidente do

Centro de Direitos Humanos, Omar Klich, a contratação do corpo de advogados é um avanço e deve acabar com a diferenciação na escolha de processos. "O advogado tem que garantir o direito do preso, independente do delito. O que não pode é estabelecer requisitos como antes, onde havia casos que não eram aceitos pelos advogados de defesa. Com isso, o preso ficava abandonado", disse.

■EXPULSÃO

Nova Lei de Imigração preocupa brasiguaios

A maior preocupação atualmente do Centro de Direitos Humanos de Foz do Iguaçu com os brasileiros que moram no Paraguai é com a Lei de Imigração que o país já aprovou na Câmara dos Deputados e já circula pelas comissões do Senado. A Lei é a mais dura dos últimos anos e promete repatriar todos os brasileiros que estão em situação irregular. Somente na região de fronteira do Brasil com o Paraguai existem cerca de 250 mil brasileiros.

De acordo com o presidente do CDH, Omar Klich, a situação dos brasiguaios que vivem sem documentação e ameaçados a deixar o país e perder suas terras é preocupante. "Nosso próximo passo é tentar fazer com que a Comissão Especial da Câmara dos Deputados, que esteve recentemente na fronteira, consiga apoio dentro do Itamaraty e que possa unir esforços diplomáticos para que o Paraguai reveja essa posição", disse.

O tratamento dado aos paraguaios no Brasil é rígido e não permite a permanência de estrangeiros irregulares, além de impor critérios para estabelecimento de moradia definitiva no país. A lei paraguaia é uma espécie de retaliação ao Brasil.

O cônsul brasileiro adjunto em Ciudad del Este, Djalma Mariano da Silva, diz que a situação dos brasiguaios que vivem no país vizinho é preocupante de uma forma geral. Segundo ele, estão sendo feitos esforços entre os dois países para regularizar a situação dos brasileiros que vivem no território paraguaio.

A maior dificuldade para a regularização, segundo Mariano, é a falta de documentação no país. Atualmente, o Departamento de Imigração cobra US\$ 150,00 por cada carteira de imigrante. "Uma família com cinco filhos não pode fazer a regularização de uma só vez porque muitas vezes não ganha isso em um ano. Em consequência, muitos brasileiros têm filhos paraguaios, mas acabam não regularizando a situação do filho porque a situação dos pais no Paraguai também é ilegal e isso forma uma cadeia de brasileiros sem documentação no país", analisa o cônsul

■ SEM-TERRA

Despejo gera tensão na BR-277

Cerca de 200 famílias de brasiguaios foram colocadas em ônibus e deveriam ser despejadas em Foz do Iguaçu

Fátima Lessa

Uma verdadeira operação de guerra foi montada ontem para a retirada de brasiguaios que estavam acampados numa Fazenda em Mariluz, Noroeste do Estado. A ação do Grupo de Operações Especiais (GOE) da Polícia Militar começou na madrugada e encerrou ontem à noite. As famílias foram despejadas na Fazenda Mitacoré, depois de momentos de ten-

sas negociações.

As famílias que estavam na Fazenda em Mariluz chegaram por Santa Helena e Guaíra. Segundo depoimentos das famílias que estavam nos ônibus, a ação policial foi violenta. Homens do Goe afirmam que foi "pacífica". Dentro dos ônibus mulheres e crianças choravam e homens estavam bastante machucados. "Levei um choque", reclamou um dos brasiguaios.



Brasiguai diz que veio no camburão de Mariluz até São Miguel



A polícia acompanhou os ônibus das sem-terra

Um dos motoristas, que chegou na hora do despejo, informou que "a ação foi violenta, mesmo os acampados não tendo reagido". Eram seis horas da tarde quando terminaram de colocar os pertences de todos.

Por volta das 6h30 começou a viagem para Foz do Iguaçu. A ordem, se-

gundo o comandante da operação, era "trazer todos para Foz". O dilema foi grande para todos os lados. Os policiais se perguntavam em que região de Foz eles colocariam as famílias. "Mas não podemos tirar de um acampamento e colocar noutra", refletiram os homens. Depois de novo contato com Foz, a

ordem chegada até os policiais, por rádio, era de que as famílias fossem deixadas no Posto da Foztur, na entrada da cidade. No acampamento de Mitacoré, as cerca de 120 famílias se preparavam para não deixar passar as carretas com as mudanças e os três ônibus de sem-terra.

Quando chegaram as carretas, os sem-terra fe-

charam a BR 277 por mais de duas horas, formando filas de até 10 quilômetros. As negociações transcorreram em clima de normalidade. O clima era tenso porque os dois lados estavam armados. Os sem-terra portavam foices, machados e facões. Os policiais estavam com escopetas, revólveres e carabinas.



Por pouco não houve confronto entre sem-terra e polícia, ontem à noite na BR

SEM-TERRA

MST e Pastoral iludem brasiguaios

Declaração é do assessor para Assuntos Fundiários do Governo do Estado

Fátima Lessa

O assessor para Assuntos Fundiários do governo do Estado, José Carlos Vieira, disse ontem que o MST e a Pastoral dos Imigrantes "são irresponsáveis porque estariam iludindo as famílias de brasiguaios a voltarem ao Brasil porque aqui teria terra".

A situação na área de ocupação é delicada. O governo do Estado quer resolver a situação o mais breve possível, segundo José Carlos. O Incra também, segundo assessores do superintendente do Incra, Petrus Emile Abi Ab. Os dois órgãos afirmam que "o acordo fechado no dia 24 de junho só tem condições de ser cumprido se a Prefeitura de São Miguel fizer a sua parte". A prefeitura caberia encontrar uma área para alojar as famílias temporariamente.

Cadastro - Para José Carlos, um dado obtido no fim dos trabalhos dos técnicos do Incra na CNEC é animador. Segundo ele, 80% dos cadastrados são gaúchos. Pela proposta inicial do cadastramento, segundo a advogada, as pessoas seriam enviadas para suas terras de origem ou para o Paraguai.

Os acampados em São Miguel avisam que se



Bagatoli, "auxiliamos o 11º Batalhão"

até o dia 25 não conseguem uma área vão ocupar a praça da prefeitura. Na próxima semana, membros da diretoria da CNEC pretendem visitar as instalações da entidade para avaliar a depreciação que pode estar sendo feita pelos acampados.

Coletiva - O comandante do 14º Batalhão de Polícia Militar de Foz do Iguaçu, tenente-coronel Taciano Bagatoli, foi pessoalmente conferir a ação do Grupo de Operações Especiais (GOE) na BR 277, em frente à Fazenda Mitacoré, na noite de quinta-feira. "Foi excelente", afirma ele. O Goe é

o grupo de elite da Polícia Militar.

Em entrevista coletiva, ontem, Bagatoli disse que o grupo de elite do 14º Batalhão foi a Campo Mourão auxiliar a 11º Batalhão de Polícia Militar a pedido do comandante da corporação, Darci Dalmas.

A Polícia Militar só atua em ações de reintegração de posse, explicou ele, quando mandada pelo governador, no cumprimento de uma decisão judicial.

A polícia, segundo ele, não age por conta própria. Solicitada para conter ânimos e efetuar des-



Claudio Schultz: "o povo estava passando fome no Paraguai"

pejo, a PM atende ordens do governador para auxiliar a Justiça no cumprimento da lei.

O juiz comunica ao Tribunal de Justiça a decisão e também requisita ao secretário de Segurança força policial para auxiliar no cumprimento da decisão. Ao governador deve caber a decisão porque é ele quem vai também custear as despesas da polícia, como alimentação e combustível.

"Nós não atendemos diretamente ao juiz porque deslocar meu pessoal custa dinheiro, combustível e alimentação", disse Bagatoli.



Vieira, "são irresponsáveis"

CNEC - A advogada da Campanha Nacional de Escolas Comunitárias (CNEC), Auricéia Medeiros, está otimista com uma decisão pacífica na desocupação da entidade em São Miguel do Iguaçu. A partir da quarta-feira, acontecerão diversas reuniões em Curitiba para que seja finalmente dada uma solução para as famílias acampadas desde o dia 23 de junho.

Auricéia disse que tem em mãos o cadastramento das famílias acampadas. São 370 famílias e 1.471 pessoas.

A CNEC, segundo a advogada, também está

sendo prejudizados. Nos últimos dias foram canceladas quatro excursões de outros Estados que utilizariam as instalações da entidade para promover cursos. "A decisão da Justiça precisa ser cumprida", disse ela, acrescentando: "não podemos continuar nesta eterna indecisão do governo do Estado".

O assessor para Assuntos Fundiários do governo do Estado, José Carlos Vieira, disse que "não há indecisão". O que se discute, a nível de governo, segundo ele, é a escolha de uma área onde colocar as famílias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, Maria Bernadete M.; FIAD, RAQUEL S.; MAYRINK-SABINSON, Maria L.T. *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- AGUIRRE, Enrique B. La identidad linguocultural peruana: bilingüismo y diglossia. In: *Temas de Lingüística Aplicada*. Primer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas. Lima, 1988: 77-93.
- FERREIRA, Aurélio B.H. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- BAKER, Colin. An introduction to bilingualism and bilingual education. 1993. Mimeo.
- BEHARES, Luiz E. Diglosia escolar: aspectos descriptivos y Sociopedagógicos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas (14): 147-154, jul./dez. 1989.
- BORTONI-RICARDO, S. M. - *The urbanization of rural dialect speakers: a sociolinguistic study in Brazil*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985.
- Problemas de comunicação interdialeto. *Tempo Brasileiro* 78/79: 9-32, julho/dez. 1984.
- A migração rural-urbana no Brasil: uma análise sociolingüística. In: TARALLO, F. (org.). *Fotografias Sociolingüísticas*. Campinas: Pontes, 1989: 167-180
- Educação bidialeto – O que é ? É possível ? In: SEKI, Lucy (org.). *Lingüística Indígena e Educação na América Latina*. Campinas: Unicamp, 1993: 71-88.

- BORTONI-RICARDO, S.M. & FREITAS, V.A. de Lucas. *A aquisição de estilos monitorados em língua materna: o papel da escola*. II Encontro Nacional de Interação Verbal e Não-verbal. Universidade de Brasília, 1997. Mimeo.
- CAVALCANTI, M.C. & MOITA, L.P. Implementação de Pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. (17): 133-147. 1991.
- CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo. Perspectivas Sociolingüísticas y pedagógicas de la motosidad en el Peru . *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. (14): 67-100. 1989.
- COHEN, Louis; MANION, Lawrence. *Perspectives of classrooms and schools*. London: Holt, Rinehard and Winston, 1981.
- COOK, Thomas.D.; REICHARDT, Charles. *Qualitative and quantitative methods in evaluation*. Research. London: Sage Publication, Beverly Hills, 1979.
- DE HEREDIA, C. Do bilingüismo ao falar bilingüe. In: VERMES, G. & BOUTET, J. (orgs.) *Multilingüismo*. Campinas: UNICAMP, 1989: 177-220.
- DITTMAR, Norbert. *Sociolinguistics: a critical survey of theory and application* London: Edward Arnold, 1976.
- ERICKSON, F. *Qualitative methods in research on teaching*. Michigan, East Lansing, 1985.
- Culture difference and science education. *Urban Review*. Vol. 18: 117-124, 1996.
- Conceptions of school culture: an overview. *Educational Administration Quartely*. Vol.23: 11-24, 1987.
- FERGUSON, Charles A . Diglossia. In: FONSECA, M.S.; NEVES, Moema. F. (orgs.) *Sociolingüística*. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1974.

FERREIRA BRITO, L. *Integração social & educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FISHMAN, J. *Sociolinguistics – A brief introduction*. Yeshiva university. Massachusetts: Ney bury House Publisher, 1970.

__ A sociology of language. In: FISHMAN, J.(ed.) *The sociology of language*. Mouton. The Hague. Paris, 1972.

__ A sociologia da Linguagem. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, Moema F. (orgs). *Sociolingüística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

FRANCHI, Eglê. *A redação na escola*. Campinas: Martins Fontes, 1987.

GAL, Susan.- *Language shift: social determinants of linguistic change in bilingual Austria*. New York: Academic Press, 1979.

GAMPERZ, John J. *Language and social identity*. London: Cambridge University Press, 1982.

GARDY, Philippe; LAFONT, Robert. La diglossie comme conflit: L'exemple occitan. *Langages*. (61): 75-91. Paris: Larousse, Março 1981.

GARVIN, P.L.& MATHIOT, Madeleine. A urbanização da língua guarani - um problema em linguagem e cultura. In: FONSECA, M.S.; NEVES, M. (orgs.) *Sociolingüística*. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1974: 119-130.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins, 1987.

GUMPERZ, John J.- *Language and social identity*. New York: Cambridge University Press, 1982.

HAMEL, R.E. & SIERRA, Maria Teresa. *Diglosia y conflicto intercultural: la lucha por un concepto o la danza de los significantes*. Universidade Autónoma Metropolitana - Iztapalapa, Centro de Investigaciones y estudios Superiores en Antropología Social, 1983.

HAMEL, R.E.; MUÑOZ CRUZ, H. Desplazamiento y resistencia de la lengua otomi: el conflicto lingüístico en las prácticas discursivas y la reflexividad. In: *Sociolingüística Latinoamericana. X Congresso Mundial de Sociologia*. México, 1982: 227-239.

HAMEL, Rainer E. Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe. In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. Campinas, (14): 15-66, jul./dez. 1989.

HAMERS, R.E.; BLANC, Michel H. *Bilinguality and bilingualism*. New York, Cambridge University Press, 1989.

KLEIMAN, A. B. *et alii*. Considerações sobre o ensino da língua materna. *Atas do IX Congresso Internacional da Associação de Lingüística e Filologia da América Latina (ALFAL)*. Vol. II: 476-498. Campinas, 1990.

KOCH, Ingedore, G. V. Interferência da oralidade na aquisição da escrita. *Trabalhos em lingüística Aplicada*. Campinas, (30): 31-38. Jul/Dez, 1997.

LABOV, William. Estágios na aquisição do inglês standard. In: FONSECA, M.S. & NEVES, Moema F.(orgs.). *Sociolingüística*. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1974: 49-86.

___ Objectivity and commitment in linguistic science: The case of the Black English trial in Ann Arbor. *Language in Society*, 11, 2: 165-201. 1982. Tradução de João Carlos Cattelan.

LAMBERT, Wallace E. *Language, Psychology and culture*. Stanford University Press, Stanford, California.

LAMBERT, Wallace et alii. A study of the roles of attitudes and motivation in second language learning. In: FISHMAN, J. (ed.) *The Sociology of language*. Mouton. The Hague. Paris, 1972: 473-491.

LAINO, Dimingo - *Paraguai. Fronteiras e Penetração brasileira*. São Paulo: Global Editora, 1979.

MARTIN-JONES, M. Research on Bilingualism among linguistic minorities. To appear in: W. BRIGHT (ed.) *Oxford Internacional Encyclopedia of Linguistics*. New York: OUP. Working Paper, número 12, Centre for Language in Social Life. Lancaster University.

MATTOS E SILVA, Rosa V. *Contradições no ensino de Português*. São Paulo: Contexto, 1995.

MATTOSO CÂMARA Jr., J. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1987.

MELIÁ, Bartomeu. Diglosia en el Paraguay - o la comunicación desequilibrada. In: ORLANDI, E.P. (org.) *Política Lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988: 111-120.

MENEZES, Marilda A de - *Brasiguaios - a luta pela terra perdida*. Salvador, Cadernos do CEAS no. 107, jan/fev 1987.

MENON, Odete P.S. Variação e mudança: o papel dos condicionamentos lingüísticos. *Fragmenta*: (13): 89-114. Curitiba:UFPR, 1996.

MILROY, L. - *Language and social networks*. Oxford, Basil Blackwell, 1980

NAJAB, Faycal. O sujeito bilíngüe: abordagem cognitiva. In: *Multilingüismo*.

- VERMES, G. & BOUTET, J. (orgs.) *Multilingüismo*. Campinas: UNICAMP, 1989: 221-245.
- NAWA, Takako. Bilingüismo e mudança de código: uma proposta de análise com os nipo-brasileiros residentes em Brasília. In: TARALLO, F. (org.) *Fotografias Sociolingüísticas*. Campinas: Pontes, 1989: 199-215.
- NINYOLES, R. LI. *Idioma y poder social*. Madrid: Editorial Tecnos, 1972.
- PAIS, Cidmar T. *Introdução à fonologia*. São Paulo: Global, 1981.
- PECORA, Air. *Problemas de Redações*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- RODRIGUES, Arnon D. As línguas indígenas e a Constituição. In: ORLANDI, Eni P. (org.). *Política Lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1998: 105-110.
- RUBIN, Joan. Bilingual usage in Paraguay. In: FISHMAN, J. (ed.) *The sociology of language*. Mouton, The Hague. Paris, 1972.
- SILVA, Myrian B. da. *Leitura, Ortografia e Fonologia*. São Paulo: Ática, 1981.
- TABOURET-KELLER, A. Questões relacionadas a uma psicologia clínica do bilingüismo. In: VERMES, G. & BOUTET, J. (orgs.). *Multilingüismo*. Campinas: Pontes, 1989: 247-262.
- TRIANDIS, Harry C.. *Attitude and attitude change*. New York: John Wiley & Sons., Inc., 1971.
- TRUDGILL, Peter. *Sociolinguistics: an introduction*. Penguin Books, 1974.
- VEADO, Rosa M. A. *Comportamento lingüístico do dialeto rural*. Belo Horizonte: UFMG/PROED, 1982.

WEINREICH, Uriel. *Languages in Contact*. Paris: The Hague, 1974.