

AS LÍNGUAS QUE VIVEM NA PÉROLA DO TAPAJÓS: MAPEANDO A REALIDADE SOCIOLINGUÍSTICA DAS ESCOLAS DE SANTARÉM – PA

THE LANGUAGES THAT LIVE IN THE PEARL OF TAPAJÓS: MAPPING THE SOCIOLINGUISTIC REALITY OF SCHOOLS IN SANTARÉM - PA

Carlos Henrique Xavier de Aguiar¹
Natália Roberta Araújo Almeida²
Ediene Pena Ferreira³

Resumo: Este artigo objetiva descrever o diagnóstico sociolinguístico realizado nas escolas estaduais e municipais da área urbana de Santarém no período de 2019-2022. A metodologia consistiu em pesquisas bibliográficas sobre pluri e multilinguismo e na aplicação de questionários. A pesquisa sociolinguística baseia-se nos dados recolhidos por integrantes do Grupo de Estudos Linguísticos Oeste do Pará (Gelopa). Os resultados evidenciaram a presença de alunos indígenas e imigrantes e suas línguas maternas: *Wai Wai*, *Warao*, *Munduruku*, Espanhol e Castelhana, assim como a falta de capacitação - aos professores - e metodologias pedagógicas adequadas para atuar com alunos que não têm o português como língua materna.

Palavras-chave: Diagnóstico Sociolinguístico; Plurilinguismo; Escolas estaduais e municipais; Santarém.

Abstract: This article aims to describe the sociolinguistic diagnosis carried out in state and municipal schools in the urban area of Santarém over the period 2019-2022. The methodology consisted of bibliographical research on pluri and multilingualism and the application of questionnaires. This sociolinguistic research is based on data collected by members of the West of Pará Linguistic Studies Group (GELOPA). The results highlighted the presence of indigenous and immigrant students and their mother tongues in both state and municipal schools: *Wai Wai*, *Warao*, *Munduruku*, Spanish and Castilian, as well as the lack of training - for teachers - and appropriate pedagogical methodologies to work with students who do not have Portuguese as their mother tongue.

Keywords: Sociolinguistic Diagnosis; Plurilingualism; State and municipal schools; Santarém.

Introdução

¹ Graduado em licenciatura em Letras - Português pela Universidade Federal do Oeste do Pará, discente do curso de Mestrado em Letras do Programa de Pós-graduação em Letras/PPGL/Ufopa. E-mail: carlosnamikaze877@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8145-3743>.

² Graduada em licenciatura em Letras - Português pela Universidade Federal do Oeste do Pará, discente do curso de Mestrado em Letras do Programa de Pós-graduação em Letras/PPGL/Ufopa. E-mail: n.roberta29@ahoo.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5521-1743>.

³ Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, Professora de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Oeste do Pará. E-mail: ediene.ferreira@ufopa.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7088-4564>.

Este artigo expõe um recorte de pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará - Gelopa, grupo de estudos vinculado ao Programa de Letras da Universidade Federal do Oeste do Pará - Ufopa, que, em 2019, iniciou o projeto Diagnóstico Sociolinguístico de Escolas Públicas do Oeste Paraense em Contexto Plurilíngue, projeto que tem por objetivo entender a realidade sociolinguística das escolas da região oeste paraense que estão em contexto plurilíngue. O recorte compreende os trabalhos realizados por Alano e Pena-Ferreira (2020), Aguiar (2022) e Almeida (2022).

No primeiro tópico do artigo, Santarém de muitas línguas, há uma breve descrição da cidade de Santarém, da presença da diversidade linguística na região e explicações sobre o projeto de pesquisa Diagnóstico Sociolinguístico de Escolas Públicas do Oeste Paraense em Contexto Plurilíngue.

No segundo tópico, Realidade de escolas municipais de Santarém, e no terceiro, Realidade de escolas estaduais de Santarém, é feita uma reflexão acerca das pesquisas realizadas por Alano e Pena-Ferreira (2020), Aguiar (2022) e Almeida (2022), evidenciando a presença de falantes não maternos da língua portuguesa em escolas do município de Santarém, como Eloina Colares e Silva, Helena Lisboa de Matos e Rotary, e escolas estaduais da cidade: Pedro Álvares Cabral e Plácido de Castro. Evidencia-se, também, neste tópico, uma série de aspectos importantes relacionados à coexistência de mais de uma língua nos ambientes escolares citados e também acerca de que língua é usada por falantes não maternos quando estão fora do ambiente escolar, além da verificação da relação desses alunos com as disciplinas escolares e os aspectos de sala de aula.

No quarto e último tópico, é apresentada uma reflexão sobre respostas às perguntas realizadas a alguns professores de língua portuguesa, docentes das escolas citadas na pesquisa, com intenção de verificar se receberam algum tipo de acompanhamento, capacitação ou formação por parte do poder público, também com objetivo de verificar que ações pedagógicas são realizadas para garantir a inclusão dos falantes não maternos do português e se as políticas vigentes no município contemplam a realidade sociolinguística presente em sala de aula.

1 Santarém: lugar de muitas línguas

Santarém é uma cidade localizada no oeste do estado do Pará, também conhecida como Pérola do Tapajós, por suas diversas belezas naturais, uma delas é o encontro do Rio Tapajós com o Rio Amazonas, que pode ser visto do mirante do município. A cidade, com área territorial de 17.898.389 km², tem, atualmente, por volta de 331.937 mil habitantes, de acordo com o

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2021). Dessa população, realizaram matrículas na educação básica em 2021, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2021), 60.064 mil estudantes em escolas de ensino fundamental e 19.150 mil em escolas de ensino médio. Atualmente, o município dispõe de 419 escolas que atendem alunos do ensino fundamental e 42 escolas que atendem alunos do ensino médio.

Segundo a Federação dos Povos Indígenas do Pará (2016), em Santarém, fazem parte da Federação dos Povos Indígenas do Pará cerca de 14 etnias indígenas, isto é, um berço de diversidade. Em respeito a essa diversidade, a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), em 2010, criou o Processo Seletivo Especial (PSE), edital destinado à seleção diferenciada para o acesso de indígenas à universidade. O Anuário Estatístico da Ufopa (2023), ano base 2022, aponta que a Ufopa conta com 453 alunos indígenas⁴. Vale lembrar que no Processo Seletivo Especial da Ufopa há duas modalidades, PSEI (Processo Seletivo Especial Indígena) e o PSEQ (Processo Seletivo Especial Quilombola).

O reconhecimento dessa diversidade ainda não tem chegado de forma expressiva a outros âmbitos educacionais, cita-se especificamente a educação básica da cidade, em que há, também, assim como no âmbito universitário, alunos indígenas, alunos imigrantes, falantes de outras línguas, mas não há, ainda, uma política clara que atenda esse público. A necessidade dessas políticas pode ser vista em alguns dados. Segundo dissertação de Lima (2022), 71,4% dos estudantes ingressantes no Processo Seletivo Especial Indígena - PSEI da Ufopa 2014-2015, ao fazerem o ensino fundamental, estudaram em escolas não indígenas ou urbanas. Esses dados não alteraram tanto em 2016. Lima (2022) nos mostra que, dos ingressantes no ano de 2016, ao fazerem o ensino fundamental, 55,6% estudaram em escolas não indígenas. Em 2017-2018, 30%, de acordo com Lima (2022), não cursaram o ensino fundamental em escolas indígenas.

Os dados apresentados revelam a urgência de uma política linguística e educacional para a educação básica de Santarém, cidade que não tem apenas falantes de língua portuguesa, mas falantes de línguas indígenas e de imigração, que hoje são invisibilizados na escola básica. Obviamente, para qualquer política que se pense em criar, há necessidade do conhecimento geral da realidade vigente, há necessidade de ir a campo e verificar essa realidade.

Partindo desse pressuposto, em 2019, no âmbito do Programa de Letras da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), especificamente no contexto do Grupo de Estudos do Oeste

⁴ <https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proplan/documentos/2023/24aeebcf037d23eb4a1b10137015c4fa.pdf>

do Pará (Gelopa), surge o projeto Diagnóstico Sociolinguístico de Escolas Públicas do Oeste Paraense em Contexto Plurilíngue. Ambientado na percepção de um mundo linguisticamente diverso e partindo do pressuposto de que, no Brasil, apesar de haver um mito do monolinguismo, dados apontam que o território brasileiro é multilíngue e plurilíngue, o projeto nasce com intenção de mapear a situação sociolinguística da região oeste paraense, em um primeiro momento, a cidade de Santarém, território amazônico que sempre foi lar de diversas etnias indígenas e que, já há algum tempo, vem recebendo grande fluxo migratório, principalmente de imigrantes vindos de países de nosso continente.

Em 2019, por meio do projeto e por notícias veiculadas na mídia local, o grupo tomou conhecimento da chegada de 40 indígenas venezuelanos da etnia *Warao* em Santarém, que estavam estudando em uma escola municipal da cidade, a escola Eloina Colares e Silva.

Antes dessa ação, a presença de falantes de outras línguas no município de Santarém já era notória, pelo contexto já explicitado da Universidade Federal do Oeste do Pará, em que estudam diversos povos indígenas. A partir do projeto de pesquisa Diagnóstico Sociolinguístico de Escolas Públicas do Oeste Paraense em Contexto Plurilíngue, foi possível verificar de forma detalhada que a presença de outras línguas, para além da língua portuguesa, não está restrita apenas ao contexto do ensino superior, mas está presente, também, na educação básica.

No período em que compreende os anos de 2019 até 2022, 5 escolas foram objeto de pesquisa para levantamento de dados a respeito da presença de outras línguas, 3 escolas municipais e 2 escolas estaduais. As escolas municipais são: Eloina Colares e Silva, Helena Lisboa de Matos e Rotary. As escolas estaduais são: Pedro Álvares Cabral e Plácido de Castro. Os trabalhos de Alano e Pena-Ferreira (2020), Aguiar (2022) e Almeida (2022) foram responsáveis pelos avanços das pesquisas e serão descritos nos próximos tópicos.

2 Realidade de escolas municipais de Santarém

Entre 2019 e 2022 foram realizadas ações de pesquisas por Alano e Pena-Ferreira (2020) e Aguiar (2022) em três escolas municipais de Santarém: Eloina Colares e Silva, Helena Lisboa de Matos e Rotary. Nessas escolas, foram aplicados questionários com intenção de conhecer a realidade sociolinguística das escolas. Os questionários foram respondidos por gestores, professores de língua portuguesa e alunos não falantes maternos do português. Nesse tópico, a intenção é apresentar dados e pontos relevantes obtidos nessas três escolas municipais, com foco específico nos dados relacionados aos alunos não falantes maternos da língua portuguesa.

2.1. Eloina Colares e Silva

A escola Eloina Colares e Silva foi a primeira escola a ser lócus do projeto de pesquisa, já em 2019, o Gelopa realizou investigação na escola, onde foram identificados cerca de 40 estudantes indígenas venezuelanos da etnia *Warao*. Os primeiros resultados dessa investigação foram descritos por Alano e Pena-Ferreira (2020). De acordo com as autoras, “Dos 40 alunos da sala, foi aplicado um questionário a 14, correspondendo a 35% da turma, por serem esses os que tinham condições de compreender e responder as perguntas” (Alano; Pena-Ferreira, 2020, p. 319). Dentre as diversas constatações que a pesquisa gerou, é possível citar algumas. A respeito dos locais de nascimento, língua que dominam e local em que residem:

Sobre os locais de nascimento, afirmam ser oriundos de Tucupita, Mariosan, Venezuela ou Baranca. A respeito da língua que dominam, todos eles dominam o *Warao*, todos afirmam falar espanhol, 5 afirmam falar um pouco o português e o restante confirmam que falam bem o português. A respeito do local em que residem, todos afirmaram que estão morando no abrigo com a família, que inclui pai, mãe, irmãos e avós (Alano; Pena-Ferreira, 2020, p. 321).

A respeito de aspectos de leitura, escrita e língua materna:

Quando questionados se eles sabiam ler e escrever, todos afirmaram positivamente, com exceção de 2. Dos que sabiam ler e escrever, todos eram alfabetizados em *Warao* e alguns afirmaram ler em espanhol e português. Todos concordaram que a Língua Portuguesa é difícil, mas bonita. Ao serem questionados sobre a língua falada com os colegas de sala de aula, todos afirmaram que falavam em *Warao*, e 4 afirmaram que utilizavam o *Warao* e Espanhol. Também responderam que se comunicam com os professores através do português, uma mistura de português com espanhol. Sobre a língua materna, 4 disseram que é fácil, e 5 disseram que gostam muito do *Warao*. 8 deles disseram que gostam da escola e 2 disseram que é legal (Alano; Pena-Ferreira, 2020, p. 321 - 322).

A pesquisa chegou às seguintes considerações:

Assim, através de uma observação empírica na escola Municipal Eloina Colares, nota-se que as instituições educacionais da cidade de Santarém vêm recebendo diversos imigrantes nativos *Warao*, que vêm da Venezuela em busca de uma vida melhor. Apesar de as professoras se esforçarem muito para oferecerem a melhor educação possível às crianças, nota-se a falta de um amparo estatal para suprir essa crescente necessidade. Ao entrevistar os alunos, percebemos que eles querem aprender o português, mas, neste processo, podem perder sua língua materna. Portanto, é de extrema importância a criação de políticas linguísticas de caráter público que tenha um olhar empático para esta população, já que possuem suas línguas maternas, querem aprender a língua portuguesa, mas para isso não precisam abandonar sua língua e sua cultura. O primeiro passo para alcançar esse estágio é justamente com a compreensão de que estamos imersos em um contexto plurilíngue, e a tentativa coercitiva de impor a língua portuguesa a populações minoritárias é opressiva (Alano; Pena-Ferreira, 2020, p. 323 - 324).

Em 2023, a investigação de pesquisa na escola Eloina Colares e Silva deu continuidade, com o intuito de verificar as dificuldades sociolinguísticas apresentadas pelos alunos *Warao* no aprendizado da língua portuguesa e na própria convivência de um ambiente onde a língua que predomina não é a sua língua materna, mas a língua do outro. Até o momento, a pesquisa está em andamento, mas é possível apresentar dois dados relevantes: o número de alunos indígenas *Warao*, que era de 40 em 2019, caiu para 35 em 2023. De 2019 para 2023, alunos que continuaram na escola melhoraram consideravelmente sua prática em língua portuguesa.

2.2. Helena Lisboa de Matos

A escola municipal de ensino fundamental Helena Lisboa de Matos está localizada no bairro da Esperança, mais especificamente na rua Quixadá. É uma escola que fica em uma rua com difícil acesso devido à falta de asfalto de qualidade, inclusive a escola já fez diversas reclamações acerca dos arredores, que carecem de estrutura adequada. A escola não fica próxima de nenhuma universidade ou outros pontos centrais da cidade. Em relação à infraestrutura, a instituição dispõe de biblioteca, cozinha, laboratório de informática, sala de leitura e salas de aulas com estrutura razoável para receber os estudantes, entre outros aspectos importantes para uma instituição de ensino.

A escola Helena Lisboa de Matos é um caso interessante quando se trata de contexto plurilíngue. Em pesquisa realizada por Aguiar (2022), foi confirmada a presença de apenas um aluno não falante materno do português, que tinha 13 anos de idade e veio da Venezuela para o Brasil, devido à grande crise humanitária pela qual o país vem passando há muito tempo. Vale lembrar que, segundo a Agência da ONU para Refugiados - ACNUR (2023)⁵, há hoje mais de 5,4 milhões de refugiados e migrantes venezuelanos ao redor do globo terrestre, mais de 800.000 solicitantes de refúgio. No Brasil, de acordo com o Observatório da Migrações Internacionais - OBMigra (2023), os imigrantes que mais têm solicitado o reconhecimento da condição de refugiado são os venezuelanos, 33.753 solicitações em 2022, isto é, 67% dos solicitantes de refúgio no Brasil são venezuelanos.

Na escola Helena Lisboa de Matos, como foi dito, há apenas um falante não materno do português, um aluno venezuelano, falante da língua espanhola. Em algumas pesquisas, uma amostra mínima pode não ser relevante, pode não evidenciar o resultado que queremos, porém,

⁵ <https://www.acnur.org/portugues/venezuela/>

dentro desse tipo de pesquisa, ambientada na percepção de uma realidade sociolinguística e que tem compromisso em diagnosticar um determinado contexto, todo falante é relevante.

Ainda que haja apenas um aluno não falante materno do português em uma escola, há necessidade de pesquisar, há necessidade de verificar quais são as dificuldades, pois aqui estamos tratando de um tipo de pesquisa que está absolutamente ligada a aspectos políticos, a aspectos de cidadania, em que todos aqueles que existem precisam ser vistos, todos aqueles que existem tem o direito a uma série de direitos universais, dentre eles, que sua língua e sua cultura sejam valorizadas, uma forma de fazer isso é demonstrando que essas pessoas estão entre nós, elas existem.

O aluno não falante materno do português da escola Helena Lisboa de Matos, segundo Aguiar (2022), domina a língua espanhola, e sabe um pouco sobre a língua portuguesa. O mais interessante é a questão do contexto e uso, o falante afirmou que na escola usava ou tentava usar apenas a língua portuguesa. Em casa, o quadro muda, o aluno utiliza o espanhol, em todas as situações comunicativas. Esse dado revela que o aluno faz uso da língua portuguesa, por uma necessidade básica, ele está em uma cidade do Brasil onde a grande maioria da população fala português; a atitude linguística do aluno nos revela que o papel social dessas duas línguas (português e espanhol) é bem definido. Há uma necessidade comunicativa de o aluno usar o português no ambiente escolar, mas o português não substitui a língua materna, utilizada por ele no ambiente familiar. Neste caso, é importante frisar que em casa os pais e irmãos do aluno utilizam o espanhol, não havendo função, neste contexto, para o português.

Uma das perguntas realizadas por Aguiar (2022) foi a seguinte: “O que acha da sua língua materna?”, a resposta do aluno foi a seguinte: “muito legal e fácil, mas, às vezes, esqueço coisas do espanhol, por tanto falar o português”.

Essa resposta proporciona uma série de reflexões. A primeira ligada a uma informação da pesquisadora Rosângela Morello:

Nas escolas públicas, com exceção das indígenas, tais línguas nunca puderam atravessar legitimamente o umbral da porta para dentro. Os seus falantes foram excluídos dos processos escolares de ensino e aprendizagem nas suas línguas e suas demandas ficaram alijadas da agenda das políticas públicas, entre elas, a educacional. A ausência, na legislação nacional, de diretrizes para o ensino bi ou plurilíngue no sistema público é um sintoma desse quadro (Morello, p. 17-18, 2016).

Geralmente, no Brasil, apesar de muitas línguas existirem, nem todas têm espaço nas escolas. A língua portuguesa, por ser língua oficial, é a língua da escola. O inglês, por abarcar

um escopo de língua universal e língua das potências econômicas, também tem espaço no currículo escolar. As línguas indígenas e de imigração podem até ter espaço nos pátios escolares, mas, por uma série de fatores, inclusive a não compreensão da realidade multilinguística do Brasil, essas línguas passam despercebidas, assim como seus falantes. Vale lembrar que a língua espanhola, ao contrário de outras línguas de imigração como, por exemplo, o *Warao*, falado pelos indígenas venezuelanos da etnia *Warao*, é uma língua que tem certo espaço na educação brasileira, é uma língua que figura, hoje, no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, na parte específica de Linguagens e Suas Tecnologias. Porém o ponto aqui não é alertar somente sobre o espaço que uma ou outra língua tem, mas pensar sobre o fato de o Brasil não ter uma legislação específica para o ensino plurilíngue, um ensino que faça com que o aluno aprenda a língua do país em que está, mas que não torne sua língua materna irrelevante no processo educacional e de sua formação. O alerta se deve pelo fato de o Brasil sempre ter sido um berço de diversidade linguística. País que já teve, de acordo com Rodrigues (1993 apud Oliveira, 2008), mais de 1000 línguas, que hoje ainda tem mais de 200, segundo Oliveira (2008).

Há uma segunda reflexão que advém da resposta do aluno da escola Helena Lisboa de Matos, quando perguntado sobre o que acha de sua língua materna. Algumas pessoas, talvez, ao opinarem sobre essa questão, por vezes, nem tão mal intencionadas, mas dominadas pelo senso de objetividade e de imediatismo da sociedade poderiam fazer a seguinte ilação: "qual o problema em esquecer o espanhol? ele está no Brasil, agora, o espanhol não serve tanto, aprender o português é que é o necessário para viver no país, estudar e arrumar um bom emprego".

A primeira grande questão é que essas coisas não se anulam, uma pessoa pode aprender outra língua, sem esquecer sua língua materna, vemos isso periodicamente com o inglês, aqui no Brasil mesmo, pessoas que aprendem a língua inglesa para estudar, para trabalhar, para morar em outro país, mas que, de forma alguma, não esquecem a língua materna.

A segunda grande questão é que as pessoas estão acostumadas a pensar sobre a língua como um mero meio de comunicação, algo que não está tão ligado ao ser humano, algo que serve apenas para nos comunicarmos. Isso faz lembrar as diferentes concepções de linguagem, como as descritas por Geraldini (2011) e Travaglia (2016), que explicam, de maneira bastante lúcida, a existência de ao menos três concepções de linguagem: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como comunicação e linguagem como interação. A concepção de linguagem como expressão de pensamento defende que a língua serve apenas para externar o

que está em nosso cérebro, o que está em nossos pensamentos. Linguagem como comunicação é o que foi descrito antes, a língua só serve para comunicar. Linguagem como interação talvez seja a percepção mais atualizada, língua não é só expressão do pensamento, não só comunicação, é tudo isso e um pouco mais, língua é cultura, língua é identidade, língua é conhecimento.

Quando não há atuação do poder público na criação de projetos pedagógicos e documentos que tratem de um ensino plurilíngue, a percepção de língua apenas como um objeto de comunicação, como *chip* que posso alterar a qualquer instante dependendo do território em que estou, tem chances de ser reforçada aliada a uma percepção monolíngue já entranhada no Brasil. Ideia que, como evidenciada, é errada, tendo em vista os avanços da ciência linguística, de áreas como a sociolinguística que, com um farto material bibliográfico, nos mostram que esse tipo de percepção é atrasada. Os próprios documentos relacionados à educação brasileira advogam no sentido de evidenciar um ensino que abranja todas as multiplicidades linguísticas ao pregarem um ensino de língua portuguesa que apresenta aspectos de variação e diversidade. Infelizmente, isso para na língua portuguesa, pois o Estado tem uma concepção monolíngue, nesse sentido, grande parte das coisas são pensadas considerando apenas a língua portuguesa

A esse mesmo aluno ainda foram realizadas duas perguntas. A primeira a respeito da disciplina escolar em que ele tinha maior dificuldade, ele respondeu que é a disciplina de língua portuguesa. A resposta é até esperada, porque é nessa disciplina que ele está vivenciando o aprendizado de uma nova língua, está sendo estimulado a aprender, a usar, a tentar estabelecer interações das mais diversas, no falado, no escrito, na compreensão e na leitura. Dessa maneira, é inteligível que essa seja a disciplina mais desafiadora.

A segunda pergunta estabelece relação com o uso da língua portuguesa no espaço escolar, literalmente é perguntado ao aluno que língua ele escolheria, caso pudesse, falar no contexto escolar. O aluno respondeu que, caso pudesse, escolheria interagir na língua espanhola. Essa resposta revela alguns pontos interessantes, como nos alerta Aguiar (2022, p. 76):

A opção pelo espanhol nos informa que o uso e a preferência da utilização do Português no ambiente escolar se dão por uma necessidade, que é ser entendido, mas, se houvesse opção, utilizaria a língua materna. Tal quadro é importante, pois sinaliza que o aluno ainda nutre proximidade em relação à sua primeira língua. Sinalização que indica a importância de haver reflexão aprofundada, no meio escolar, a respeito de questões que envolvam políticas linguísticas, ambientes de plurilinguismo e multilinguismo, tudo isso, a partir de formação específica, para que haja um debate consistente.

Em síntese, a resposta evidencia que o aluno gostaria de utilizar mais sua língua, não utiliza, por vezes, por falta de espaço, tendo em vista que a língua predominante no ambiente em que ele está é a língua portuguesa.

Foram feitas, ainda, perguntas relacionadas a aspectos de leitura e escrita, sobre em que línguas o aluno sabia ler e escrever. O estudante afirmou que consegue ler e escrever tanto em língua portuguesa como em língua espanhola. Ponto interessante, que indica que o estudante já deve ter certa facilidade de comunicação em sala de aula, mas, vale lembrar, há diversos níveis de leitura e escrita, há pessoas que têm facilidade em escrever uma frase, mas não conseguem escrever um texto, há pessoas que conseguem fazer a leitura de um comando, mas não conseguem fazer a leitura de uma fábula. Infelizmente, nesta pesquisa, o objetivo não foi identificar, de forma aprofundada, tais aspectos, mas apenas detectar tendências, e dentro dessas tendências foi possível detectar que o aluno consegue estabelecer interação em ambas as línguas.

2.3. Rotary

A escola municipal Rotary é uma escola de ensino fundamental localizada no bairro do Caranazal. A escola fica próxima de pontos importantes da cidade, está localizada a poucos metros do quartel de polícia de Santarém, está a pouca distância de uma universidade particular e alguns poucos quilômetros da Universidade Federal do Oeste do Pará, fica, mais especificamente, na Trav Prof Luiz Barbosa, 174. A escola dispõe de boa infraestrutura, há biblioteca, laboratório de informática, cozinha, salas adequadas, entre outros aspectos de infraestrutura que são importantes em uma instituição de ensino.

Foram aplicados, por Aguiar (2022), questionários a 6 alunos, de idade entre 11 a 16 anos de idade, 3 estudantes da etnia *Wai Wai* e 3 estudantes da etnia *Munduruku*. Foi perguntado aos alunos se eles dominavam a língua portuguesa. Desses alunos, 3 disseram dominar e outros 3 afirmaram falar um pouco. Foi perguntado também aos alunos que línguas costumavam falar em sala de aula. Dos 6 alunos investigados, 4 disseram que falam somente a língua portuguesa no contexto de sala de aula, 2 alunos *Wai Wai* afirmaram usar, além da língua portuguesa, a língua *Wai Wai*, mas apenas com outros falantes *Wai Wai*.

Essas respostas reportam para questões relevantes. Uma das questões é que, historicamente, as línguas indígenas sempre foram colocadas à margem, atualmente, há diversos avanços, mas ainda não são consideradas como deveriam, reflexo disso é a pergunta realizada na pesquisa, os alunos não falam sua língua materna em sala de aula, quando falam,

é entre os seus. Alguns poderiam fazer a seguinte reflexão: “não falam porque as outras pessoas não entenderiam, não falam porque a língua que precisa ser estudada na escola é a língua portuguesa”. Todas essas reflexões existem, mas cabe à escola, cabe aos órgãos brasileiros, que sabem que não é novidade o nosso país ser multilíngue e plurilíngue, criar mecanismos para que os alunos que não são falantes maternos do português, mas estudam em escolas onde o português predomina, possam utilizar suas línguas, tendo em vista que, como afirma a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, “todas as comunidades linguísticas têm direito a usar a sua língua e a mantê-la e promovê-la em todas as formas de expressão cultural” (1996, p. 12).

Fato é que, apesar de um lastro de não consideração do Estado brasileiro em relação às realidades multilíngues e plurilíngues, esses contextos continuam a existir e resistir, tudo porque as “línguas, em sua diversidade e diferenças, são dinâmicas, persistem e pressionam os limites do monolinguismo” (Morello, 2016, p.18). Isso pode ser visto na pergunta seguinte feita aos alunos. Eles foram indagados sobre se usavam sua língua materna em ambiente familiar. Nesse contexto, houve o predomínio da língua materna, 5 estudantes afirmaram interagir apenas em sua língua materna. Já 1 estudante, falante da língua *Munduruku*, afirmou que, além de sua língua materna, interage também em língua portuguesa quando está com seus familiares. Esse dado evidencia, mais uma vez, que os estudantes, sempre que podem, sempre que tem espaço para interagir em sua língua materna, interagem.

Isso nos mostra também que ninguém é obrigado a ficar preso à interação em apenas uma língua. Esses alunos estão aprendendo a língua portuguesa, mas não são obrigados a usar a língua portuguesa em todos os contextos, há contextos em que a utilização da língua materna é mais interessante, é mais viável do ponto de vista linguístico. A questão que se coloca é que há espaço para todas as línguas, os contextos de utilização da sociedade nos mostram isso. Temos, nesse contexto, assim como no caso do estudante venezuelano da escola Helena Lisboa de Matos, uma questão de atitude linguística, a língua materna tendo um papel social e a língua adicional tendo outro.

Também foi feita uma pergunta que, de certa maneira, reitera a anterior, os alunos foram indagados acerca de que língua usam quando estão passeando. Nesse contexto, 3 alunos responderam que interagem em língua portuguesa apenas, 1 fala *Munduruku*, 1 fala *Wai Wai* e 1 fala a língua portuguesa e *Wai Wai*. Nesse caso, é possível verificar a presença majoritária da língua portuguesa, isso por um motivo simples, a cidade de Santarém tem como língua predominante a língua portuguesa, apesar da existência de várias línguas indígenas e de

imigração, dessa maneira, os alunos, que já têm certa prática na língua portuguesa, obviamente, ao passearem, por estabelecer interação com pessoas fora do seu ciclo familiar, serão levados a utilizar seus conhecimentos em língua portuguesa.

Aguiar (2022) também realizou perguntas relacionadas à percepção linguística dos alunos em relação à língua portuguesa e em relação à língua materna. Do público entrevistado, os mesmos 6 alunos, quando perguntados sobre a sua percepção sobre a língua portuguesa, com respostas pré-definidas, havendo como opções: fácil, difícil, bonita, feia, 50% (percentual que equivale a 3 alunos) respondeu que a língua portuguesa é bonita e fácil. Dos outros, 2 alunos afirmaram achar o português bonito, mas difícil. Já 1 aluno afirmou que a língua portuguesa é bonita e legal.

Esse tipo de pergunta serve para verificar a percepção dos alunos sobre as línguas que falam. Em relação à língua portuguesa que, para esses estudantes, é uma língua adicional, vemos que há boa recepção, todos acham a língua portuguesa bonita, obviamente essa é uma pergunta de percepção, sabemos que, do ponto de vista científico, não há língua bonita ou feia, todas as línguas carregam complexidade e possibilidades de interação, mas esse quadro nos permite verificar percepções sociais, possíveis crenças linguísticas, nesse caso, a percepção que fica é a de que os alunos recebem bem a língua portuguesa, tem uma boa impressão dela.

Quando indagados sobre sua língua materna, as respostas foram: 50% disseram achar sua língua materna difícil e bonita. A língua materna é difícil para 33% dos pesquisados; fácil e legal, para 17%. De acordo com os dados de Aguiar (2022), 3 alunos consideram sua língua materna difícil e bonita, 2 difícil, 1 fácil e legal. Segundo os dados, percebemos que 5 dos 6 alunos consideram sua língua materna difícil. Quando adentramos na questão da percepção ou crença linguística, podemos elaborar algumas hipóteses. É possível que os alunos, por estarem em um ambiente que cobra deles a língua portuguesa apenas, ainda não tenham o desenvolvimento completo em sua própria língua, causando certo estranhamento ou dificuldade. Outro ponto refere-se ao mérito de dificuldade, as respostas podem significar que eles consideram a língua materna deles difícil, talvez não para eles, mas difícil a partir de um aprendizado inicial, difícil para quem vai aprender como língua adicional.

Foram realizadas perguntas sobre as práticas de leitura e escrita, isto é, saber em que línguas os alunos sabiam ler e escrever. Os três alunos da etnia Munduruku afirmaram saber ler em língua portuguesa e em *Munduruku*, o que não se repete nos aspectos de escrita, apenas um aluno *Munduruku* afirmou saber ler em duas línguas. Em relação aos estudantes indígenas *Wai Wai*, apenas um aluno afirmou saber ler em português e *Wai Wai*, os outros apresentam

dificuldades. Um outro afirmou saber ler em língua portuguesa, mas não em *Wai Wai*. O terceiro afirmou saber ler em *Wai Wai*, mas não em língua portuguesa. Os mesmos dados se repetem em relação aos aspectos de escrita. Tais dados acabam sendo mais ilustrativos da realidade pesquisada, para entendermos, de fato, que fatores levam determinado estudante a ter mais facilidade em leitura ou escrita de uma língua seriam necessários dados mais profundos e uma pesquisa mais específica nesse sentido.

Os alunos foram indagados sobre as disciplinas as quais eles sentem mais dificuldade, as três disciplinas mais citadas foram: matemática, português e inglês. Os três componentes curriculares foram citados pelo menos três vezes nas respostas dos 6 alunos. Alguns apresentam dificuldades em duas das disciplinas, outros em uma, há alunos que apresentam dificuldades nas três disciplinas. Um ponto chama atenção, os alunos sentem dificuldades em três disciplinas que demandam aspectos muito específicos relacionados à linguagem. A língua portuguesa para os alunos *Munduruku* e para os alunos *Wai Wai* inseridos nesse contexto é uma segunda língua, nas disciplinas, eles aprendem uma segunda língua, obviamente, não aprendem tal como um falante não materno, mas aprendem como qualquer outro falante materno, estudam aspectos gramaticais, textuais, subjetivos, literários. Tudo isso demanda, já, do falante materno, bastante entendimento da língua que está utilizando, da modalidade falada, da modalidade escrita, dos gêneros textuais, aspectos que, para quem não é falante materno da língua, podem oferecer grandes dificuldades.

A questão da disciplina de língua inglesa pode ir em um caminho parecido. Obviamente, a disciplina de língua inglesa é bem diferente da de língua portuguesa. Em língua portuguesa há, geralmente, a reflexão e o aprendizado do português por falantes de português, a disciplina se estrutura nesse sentido. A disciplina de língua inglesa consiste no aprendizado de uma língua por falantes de outra língua, nesse contexto, é possível até que falantes de língua portuguesa, falantes da língua *Munduruku* e falantes da língua *Wai Wai* apresentem as mesmas dificuldades. Porém, há um diferencial, os falantes de *Wai Wai* e de *Munduruku* estão inseridos em um contexto de uso e aprendizagem de mais línguas, pois já tem a sua língua materna, mas, no ambiente escolar, acabam tendo que aprender outras duas, o português e o inglês.

Ainda há a disciplina de matemática, disciplina que não é somente percalço no curso escolar de alunos não falantes maternos do português, mas da população brasileira de maneira geral. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), exposto no site do

Ministério da Educação⁶, revelou, em 2018, que 68,1% dos brasileiros, com 15 anos de idade, não apresentam sequer nível básico na disciplina de matemática. Vemos aí que é uma disciplina na qual grande parte da população brasileira apresenta dificuldades. Nesse sentido, é absolutamente compreensível quando essas dificuldades advêm de falantes não maternos, pois basta refletirmos o tamanho do obstáculo, o falante não materno da língua portuguesa precisa lidar com uma linguagem complexa, que é a linguagem matemática, partindo de instruções que não estão em sua língua materna, mas na língua adicional, na língua que está aprendendo, as dificuldades acabam sendo de diversas ordens.

3 Realidade de escolas estaduais de Santarém

Entre 2021 e 2022 foram realizadas ações de pesquisas por Almeida (2022) em duas escolas estaduais de Santarém: Pedro Álvares Cabral e Plácido de Castro. Nessas escolas, foram aplicados questionários com intenção de conhecer a realidade sociolinguística existente. Os questionários foram respondidos por gestores, professores de língua portuguesa e alunos não falantes maternos do português. Nesse tópico, a intenção é apresentar dados e pontos relevantes obtidos nessas duas escolas estaduais, com foco específico nos dados relacionados aos alunos não falantes maternos da língua portuguesa.

3.1. Pedro Álvares Cabral

A escola Pedro Álvares Cabral está localizada no bairro do Lagunho, área urbana da cidade, próxima ao campus Tapajós - Ufopa. Na presente escola, o questionário sociolinguístico foi aplicado a partir de agosto de 2021, momento este em que a pandemia da covid-19 regrediu e os alunos puderam voltar às aulas presenciais.

Embora a pandemia estivesse regredindo, alguns alunos ainda estavam resguardados em suas comunidades, com isto, o questionário foi disponibilizado virtualmente na plataforma do *google forms* e aplicado presencialmente aos estudantes.

Segundo Almeida (2022), os dados iniciais da secretaria de educação apontavam que havia 11 alunos matriculados na escola, porém o questionário foi aplicado somente com 8 alunos, pois o restante precisou se ausentar da escola por motivos pessoais.

⁶ Portal MEC: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil#:~:text=A%20edi%C3%A7%C3%A3o%20de%202018%2C%20divulgada%20mundialmente,e%20em%20Leitura%20de%2050%25>.

Um dado interessante é a relação entre o total de alunos matriculados e o número de alunos não maternos do Português: havia 882 alunos matriculados, destes 8 estudantes eram falantes maternos de outras línguas, ou seja, apesar de ser um número menor comparado ao total, fica evidente a presença destes alunos e a urgência de se pensar em alternativas que supram as necessidades destes estudantes.

A faixa etária dos participantes variou entre 14 e 22 anos de idade com 6 alunos no ensino médio, 2 no ensino fundamental e 1 estudante que não especificou a série. Em relação ao sexo dos participantes, os dados recolhidos apontaram a predominância masculina sendo 06 alunos e 02 alunas.

O questionário apontou também que dos 08 alunos, 05 eram estudantes brasileiros indígenas da etnia *Munduruku*, 02 venezuelanos e 01 cubano; suas línguas maternas eram *Munduruku*, Espanhol e Castelhana, respectivamente. O *Munduruku* foi a língua materna mais presente entre os participantes, evidenciando a presença indígena na escola.

Os dados sobre a língua que os estudantes dominavam, liam e compreendiam apontaram para Português, *Munduruku* e o Espanhol.

De acordo com Almeida (2022), em relação ao uso da língua materna pelos estudantes, os dados ressaltaram que quando estavam em casa ou em suas comunidades de origem, os participantes utilizavam sua língua materna (*Munduruku*, castelhana e espanhol) com seus pais e familiares, uma vez que estes também as tinham como primeira língua.

Este dado reforça que, apesar da forte influência da língua portuguesa nos ambientes de convívio do estudante como escola, mercados e parques, em casa, se utiliza a língua materna, para, talvez, manter e preservar a cultura e a língua, repassando-as aos familiares mais novos, uma vez que, por serem mais jovens tendem a assimilar outras línguas, logo, a preferência e a necessidade de comunicar-se na língua nativa demonstra um ato de resistência frente à grande influência linguística do Português.

Quanto às línguas usadas em sala de aula, os dados de Almeida (2022) mostram que os participantes utilizavam a língua portuguesa com os colegas, porém, quando estavam com amigos da mesma etnia ou nacionalidade, conversavam na língua materna.

Esta pergunta revelou um pensamento crítico do participante venezuelano, pois, quando questionado, ele respondeu assim: “Português, as pessoas no Brasil têm muito pouca compreensão porque o brasileiro é preguiçoso”. A autora relaciona a resposta do participante ao desconhecimento da sociedade brasileira quanto à diversidade linguística no próprio território.

A fala do estudante é uma crítica ao esforço que o brasileiro faz para compreender a língua do outro, haja vista que, no Brasil ainda reina o mito do monolinguismo e a maior parte da população desconhece ou não está em contexto linguístico diversificado, e quando está diante de um contexto assim, não sabe ou não tem ferramentas para interagir com estrangeiros (Almeida, 2022, p. 49).

A crítica do estudante é reforçada quando é questionado sobre “Qual a língua você mais fala?”, pois a maioria dos participantes respondeu que usava a língua materna (06 responderam que falavam a língua *Munduruku*, 01 espanhol, 02 português), enquanto o presente participante respondeu que falava o português por obrigação, como mostra (Almeida, 2022, p. 53): “Português por obrigação não tem como falar espanhol se as pessoas não compreendem.”

Percebe-se que apesar da manutenção da língua materna em casa, a língua adicional, no caso o português, exerce uma forte pressão, pois é a língua que está em todo lugar o tempo todo fazendo com que o imigrante torne sua imersão linguística profunda e “forçada”.

A análise do estudante foi além quando lhe foi solicitado uma sugestão para que alunos bi/plurilíngues se sentissem mais confortáveis, como mostra este trecho:

Sim aplicaram mais o espanhol no espaço *publico* fariam que todo fosse mais *facil* para o brasileiro e para o estrangeiro o brasil é um país rodeado por *paises* que falam espanhol como é que não *ensinan* espanhol na escolas *siendo* que é uma de as línguas mais faladas de *america do sur* (ALUNO – PAC 2, 2021 apud Almeida, 2022, p. 54).

O comentário desperta uma reflexão sobre como as escolas, espaços públicos e órgãos do governo, em Santarém, aparentam despreparo para receber falantes de outras línguas, mesmo línguas consideradas de cultura letrada como o Inglês, Francês, Espanhol, que têm certo prestígio e notoriedade em relação às línguas indígenas, esta limitação se agrava quando se trata de línguas de povos minorizados, e mesmo no caso do Espanhol, ainda leva a refletir que mesmo sendo a língua mais falada da América do Sul, ainda não tem a inclusão no currículo educacional brasileiro e nos espaços públicos como é devido.

A crítica do estudante reforça os dados recolhidos por Almeida (2022) sobre “Quais as línguas faladas nos espaços públicos pelos falantes?” que revelaram a predominância da Língua Portuguesa. Ainda assim, os participantes, quando questionados sobre qual língua gostariam de usar na escola, os estudantes responderam que usariam o Português e a sua língua materna (*Munduruku* e o Espanhol) e quanto às disciplinas em que os participantes tinham mais dificuldades, as respostas foram para a Língua Portuguesa, Sociologia, Matemática e Química.

É importante apontar dados relevantes sobre a percepção da língua materna e adicional dos estudantes, de acordo com Almeida (2022), os estudantes deram sua opinião sobre sua primeira língua e as respostas foram “bonita, fácil, perfeita, difícil e linda”, em relação ao português, os estudantes responderam que acham bonita, difícil, fácil e sem estética”.

É interessante ressaltar que o estudante achou a Língua Portuguesa “sem estética”, embora ele não soubesse explicar a expressão, contudo, levando em consideração que o Espanhol é expressivo quanto aos usos dos sinais de pontuação, tons e expressões. O “sem estética” estaria relacionado à forma como o português se apresenta na escrita.

As informações coletadas mostram que os alunos possuem uma opinião positiva e crítica sobre sua língua materna e o Português.

3.2. Plácido de Castro

A segunda escola a ser aplicada a pesquisa foi a escola Plácido de Castro, situada no bairro do Diamantino, área urbana da cidade. Os dados iniciais da secretaria de educação apontavam a presença de 3 alunos indígenas, contudo, no decorrer da pesquisa, notou-se que apenas um estudante estava frequentando assiduamente a escola, os outros dois estavam em suas comunidades se recuperando de uma epidemia gripal que a escola sofria.

A aplicação do questionário se deu a partir de agosto de 2022, neste período, os alunos puderam retornar à escola, tanto o questionário quanto as visitas foram realizadas seguindo o protocolo de segurança da Covid-19.

De acordo com os dados recolhidos por Almeida (2022), o estudante era brasileiro indígena da etnia *Munduruku* tendo como língua materna o *Munduruku*, registrou-se também que o estudante tinha 20 anos no período de aplicação do questionário, a língua utilizada em casa era o *Munduruku* - embora falassem um pouco do Português - porque seus pais o tinham como língua materna além de escolher preservar e repassar a língua aos filhos mais novos; na escola e em lugares públicos, era o Português. Um dado interessante é o quantitativo total de alunos em relação aos alunos não maternos do Português, havia 372 alunos no total e deste havia somente 3 alunos indígenas.

Quanto às línguas que compreendia, lia e falava, o estudante respondeu “*Munduruku* e Português”, em relação à qual língua usaria na escola, o participante respondeu que utilizaria o Português e o *Munduruku*. Sobre a percepção da sua língua materna e adicional, o estudante revelou que as acha fácil.

4. Os professores

Dentro dos processos descritos nos tópicos anteriores sobre as realidades escolares de multilinguismo e plurilinguismo vivenciadas em escolas de Santarém, há um ator muito importante e que, por vezes, está no centro desse processo, o professor. Nesse sentido é que as pesquisas de Aguiar (2022) e Almeida (2022) buscaram não somente entender aspectos da realidade linguística a partir das perguntas direcionadas aos alunos dessas escolas, mas também entender como estão os professores em meio a essa realidade.

Por isso, os professores de língua portuguesa, docentes que ministram aula para os alunos das escolas citadas, que vivenciam uma realidade escolar de multilinguismo e plurilinguismo, também foram indagados, exceto os professores da escola Eloina Colares e Silva, a pesquisa com os professores foi realizada apenas nas escolas Rotary, Helena Lisboa de Matos, Pedro Álvares Cabral e Plácido de Castro, principalmente com o objetivo de entendermos se as instâncias educacionais têm oferecido algum tipo de formação ou acompanhamento a esses profissionais da educação para trabalharem em contextos de multiplicidade linguística e cultural.

Dessa maneira, três perguntas foram feitas aos professores das escolas municipais e estaduais envolvidas nessa pesquisa. As perguntas são:

1. Você recebeu (ou vem recebendo) alguma capacitação para trabalhar com alunos que não têm o português como língua materna? se sim, quais?
2. Que ações pedagógicas são realizadas para garantir a inclusão dos alunos que não têm o português como língua materna em sala de aula?
3. Na sua opinião, as políticas vigentes em nosso município contemplam o perfil sociolinguístico da comunidade escolar?

4.1. Professores das escolas municipais

Participaram dessa fase da pesquisa três professores de língua portuguesa, um da escola Helena Lisboa de Matos e um da escola Rotary. Chamaremos esses professores de professor A, professor B e professor C.

Sobre a primeira pergunta (Você recebeu ou vem recebendo alguma capacitação para trabalhar com alunos que não têm o português como língua materna? se sim, quais?), as respostas foram:

Professor A: Não.

Professor B: Não.

Professor C: Não.

Todos os professores responderam que não receberam nenhum tipo de capacitação para trabalharem em contexto de multilinguismo e plurilinguismo. Essas respostas evidenciam que há um vazio, principalmente por parte do poder público, em relação à promoção de condições para uma educação em uma realidade de diversidade linguística. Os professores precisam lidar com uma realidade sobre a qual não foram plenamente preparados, pois foram preparados para dar aula de língua portuguesa para falantes maternos da língua portuguesa, não para falantes não maternos do português. Vale lembrar, dar aula de língua portuguesa para falantes maternos da língua requer métodos, avanços e processos distintos de dar aula para falantes não maternos, e isso não pode ser ignorado no processo educacional.

A questão da formação de professores, de acordo com Morello (2016), é um dos quatro desafios a serem encarados para que se possa avançar na promoção de um ensino público plurilíngue, a autora lista os seguintes desafios: o desafio da legitimação do multilinguismo, o desafio da produção de informações sobre a realidade linguística das escolas e do país, o desafio da tematização do multilinguismo em programas vinculados ao ensino público e, finalmente, o desafio que está atrelado à formação de professores, o desafio da formação docente e da produção de materiais na perspectiva do multilinguismo.

Portanto, a educação plurilíngue e multilíngue na educação brasileira, para avançar, passa pelo avanço na formação de professores, atores do processo educacional, personagens absolutamente importantes nessa construção.

Em relação à segunda pergunta (que ações pedagógicas são realizadas para garantir a inclusão dos alunos que não têm o português como língua materna em sala de aula?) foram obtidas as seguintes respostas:

Professor A: Não há ações pedagógicas realizadas para garantir a inclusão dos alunos que não têm o português como língua materna em sala de aula.

Professor B: Há solicitação de intérpretes, que a escola já fez, em certas ocasiões, junto à Secretaria Municipal de Educação.

Professor C: Ações de leitura, escrita e oralidade.

Podemos verificar, a partir das respostas, que não há ações pedagógicas tão transformadoras. O professor A evidencia que esse tipo de ação pedagógica não existe. É possível analisar tal resposta como uma alegação de que não há um trabalho diferenciado, por parte dos professores e da escola em relação a esses alunos, o que é compreensível, pois, segundo os professores dizem, o Estado não oferece nenhum tipo de capacitação para os

docentes trabalhem nesse tipo de contexto. O professor B diz que há solicitação de intérpretes à Secretaria Municipal de Educação, mas não fica claro com que frequência essas solicitações são atendidas e como funciona esse trabalho quando os intérpretes estão na escola, ponto importante a destacar é que a escola tenta, faz solicitação de intérpretes, o que é importante, pois a instituição demonstra que necessita de uma atenção diferenciada. Por sua vez, o professor C afirma que pratica ações de leitura, escrita e oralidade, a resposta sugere que o professor, apesar das dificuldades, da falta de formação e capacitação, tenta realizar um trabalho diferenciado, mesmo em um contexto adverso.

Em relação à terceira pergunta (Na sua opinião, as políticas vigentes em nosso município contemplam o perfil sociolinguístico da comunidade escolar?), as respostas foram:

Professor A: Somente no discurso.

Professor B: Deixa muito a desejar.

Professor C: Nem sempre.

Todos os professores são unânimes em dizer que as políticas vigentes no município não contemplam o perfil sociolinguístico da comunidade escolar. O professor A diz que as políticas vigentes no município contemplam o perfil sociolinguístico da comunidade escolar apenas no discurso. O professor B diz que essas políticas deixam muito a desejar. O professor C diz que nem sempre as políticas vigentes contemplam o perfil sociolinguístico da comunidade escolar. De formas diferentes, todos os professores concordam que as políticas vigentes no município são insuficientes para atender o perfil sociolinguístico da comunidade escolar, aspecto que é extremamente preocupante, pois, nessa equação, temos alunos que precisam de uma educação que contemple a realidade de um falante não materno da língua portuguesa, temos professores que, apesar de todo esforço empregado em seu dia a dia, em seu trabalho com os alunos, não têm formação e capacitação adequada para suprir a necessidade dos alunos e, por fim, uma escola que, por não ter suporte do Estado para aplicação de políticas necessárias a um contexto de multilinguismo e plurilinguismo acaba por se tornar uma escola monolíngue, uma escola que abriga muitas línguas, mas onde apenas uma língua é privilegiada, a língua portuguesa.

4.2 Professores das escolas estaduais

Nesta etapa da pesquisa, participaram 6 professores, sendo 4 da escola Pedro Álvares Cabral e 2 professores da escola Plácido de Castro. Os participantes serão identificados pelas escolas em que ministram: PC (Plácido de Castro) e PA (Pedro Álvares Cabral). As perguntas

objetivavam recolher informações pedagógicas sobre o contexto educacional com alunos não nativos do Português e opiniões dos professores quanto a situação linguística das escolas.

Na pergunta “Você recebeu (ou vem recebendo) alguma capacitação para trabalhar com alunos que não têm o português como língua materna? se sim, quais?” As respostas recolhidas por Almeida (2022) mostraram que, dos 6 professores questionados, 5 responderam que não receberam alguma capacitação, apenas um participante da escola PAC informou o seguinte: “Tem oferta de curso pela Seduc, mas sem saímos da sala de aula; o que torna inviável a permanência nos cursos. Além de não agregar a valorização”, ou seja, o participante informou que os cursos oferecidos pela Seduc não se adequam à rotina dos professores e não condizem com a necessidade do contexto sociolinguístico das escolas com alunos não maternos do Português, e reforça também a falta de formação, instrução ou qualquer sugestão do Estado no ensino em contexto multi e plurilíngue.

A segunda pergunta: Que ações pedagógicas são realizadas para garantir a inclusão dos alunos que não têm o português como língua materna em sala de aula? mostrou que dos 6 professores, 5 informaram que não havia formação, apenas um docente da escola PAC informou que a escola possibilita o uso de metodologias diversificadas como filmes e jogos didáticos. As respostas colhidas reforçam a ausência de metodologias adequadas para o ensino do Português aos alunos não nativos da LP e as formas encontradas pelos docentes de ministrarem uma aula interativa com alunos nativos do Português assim como os não nativos da língua.

Em relação à última pergunta: “Na sua opinião, as políticas vigentes em nosso município contemplam o perfil sociolinguístico da comunidade escolar?”, um quantitativo de 5 professores responderam não acreditar que as políticas abrangem a situação linguística da escola, e novamente, apenas um professor da escola PAC ressaltou que “Não. O que existe são ações isoladas por uma ou outra autoria. Além disso, o distanciamento entre teoria e prática, realidade acadêmica e prática docente dificultam o desenvolvimento em sala de aula na Educação Básica.” (Almeida, 2022, p. 38).

As respostas dos docentes das escolas estaduais complementam a situação vivida pelos educandários municipais, a ausência de formação e capacitação impacta na metodologia usada pelos professores.

Considerações finais

Os dados expostos evidenciam aspectos sobre os quais o poder público municipal de Santarém e do estado do Pará, com urgência, precisam se debruçar, para construir parâmetros

mais condizentes com a verdadeira realidade sociolinguística presente nas escolas da região. A pesquisa atesta a presença de alunos não falantes maternos do português em escolas municipais e estaduais de Santarém.

O diagnóstico sociolinguístico realizado nas escolas municipais e estaduais evidenciou a presença de alunos indígenas e imigrantes, bem como a coexistência de outras línguas além do Português como o *Munduruku*, *Wai Wai*, *Warao*, Espanhol, e Castelhana no ambiente escolar. Junto a isso, foi constatado que nessas escolas, em que há presença de mais de uma língua, sempre a língua portuguesa é a mais falada por estudantes falantes não maternos do português, porém, em casa, quando esses alunos estão em ambiente familiar, continua a prevalecer o uso da língua materna. A vivência familiar descrita na pesquisa revelou a prioridade cultural e linguística das famílias indígenas e estrangeiras em preservar suas culturas, revelada na forma como os participantes percebem sua língua e opinam sobre ela.

Apesar das dificuldades nas disciplinas escolares e na fluência da segunda língua, a escola se mostrou um espaço diversificado - para os alunos não maternos e os nativos do Português - que provoca uma visão crítica dos estudantes e uma reflexão sobre a falta de incentivo quanto ao conhecimento sobre as culturas e línguas existentes no Brasil.

Outro ponto importante revelado na pesquisa é a ausência das secretarias de educação na função de oferecer capacitação e formação aos professores inseridos em contextos de salas de aulas de realidade multilíngue e plurilíngue, atestando que as políticas vigentes não contemplam a realidade educacional existente em nossa região.

A diversidade sociolinguística revelada nas escolas ressalta uma característica brasileira e santarena, que, por vezes, é invisibilizada pelos currículos escolares, e quando é notada, passa-se apenas o trivial, não se aproveita o próprio contexto cultural. E, para além do contexto social diverso, a pesquisa suscitou críticas sobre a perspectiva educacional, sobre como a escola, o Estado, professores e gestores se preparam para receber alunos não nativos.

Referências

ACNUR – Agência da ONU para Refugiados. Venezuela. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/venezuela/>. Acesso em: 10 set. 2023

AGUIAR, Carlos Henrique Xavier de. *Uma Escola, Mais de Uma Língua: Diagnóstico Sociolinguístico de Escolas Municipais de Santarém*. 2022. 93f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura integrada em Letras – Português) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2022.

ALANO, Daniela Figueira; PENA-FERREIRA, Ediene. O plurilinguismo e o caso dos índios Warao em Santarém/Pa. In: COLARES, Anselmo Alencar; RODRIGUES, Gilberto César Lopes; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa. (Orgs.). *Educação e realidade amazônica* – Volume 5. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020, p. 307-327.

ALMEIDA, Natália Roberta Araújo. *Diagnóstico sociolinguístico de escolas estaduais da área urbana de Santarém*, 2022. 69f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura integrada em Letras – Português) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2022.

Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Barcelona, jun. 1996. Unesco (org).

FEPIPA – *Federação dos Povos Indígenas do Pará*. 2016. Disponível em: <https://coiab.org.br/para>. Acesso em: 10 set. 2023.

GERALDI, João Wanderley. *O Texto na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 2011.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Cidades*. Santarém: IBGE, 2021.

LIMA, Maria Edinalva Sousa de. *Formação Básica Indígena: o impacto no desempenho acadêmico de estudantes ingressantes pelo processo seletivo especial indígena da Ufopa de 2014 a 2018*. 2022. 169f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Sociedade) - Universidade Federal Oeste do Pará, Santarém, 2022.

MORELLO, Rosângela. Línguas, fronteiras e perspectivas para o ensino bilíngue e plurilíngue no Brasil. In: MORELLO, Rosângela; MARTINS, Marci Fileti (orgs.). *Observatório da Educação na Fronteira: Política Linguística em Contextos Plurilíngues: desafios e perspectivas para a escola*. Florianópolis: IPOL: Editora Garapuvu, 2016. p. 17-43.

OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS (OBMigra). *Refúgio em números*, 2023. Brasília/DF, Governo Federal. 2023.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. *Plurilinguismo no Brasil*. Representação da Unesco no Brasil. Ipol. Brasília, 2008.

OLIVEIRA, Shismênia (MEC - Ministério da Educação). Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil. 03/12/2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil#:~:text=A%20edi%C3%A7%C3%A3o%202018%2C%20divulgada%20mundialmente,e%20em%20Leitura%2C%2050%25>. Acesso em: 09 set. 2023.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 1. ed. São Paulo. Cortez, 2016.

UFOPA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. *Anuário Estatístico* (Ano base 2022). 2023. Disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proplan/documentos/2023/24aeebcf037d23eb4a1b10137015c4fa.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

*Recebido em 30 de novembro de 2023
Aceito em 09 de março de 2024*