

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LETRAS
NÍVEL DE MESTRADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE

**O PROGRAMA ESCOLA INTERCULTURAL BILÍNGUE DE FRONTEIRA: UM
OLHAR PARA NOVAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS**

CASCADEL – PR.
2011

OLGA VIVIANA FLORES

**O PROJETO INTERCULTURAL BILÍNGUE DE FRONTEIRA: UM OLHAR
PARA NOVAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, para obtenção do título de Mestre em Letras junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Elena Pires dos Santos

**Cascavel – PR
2012**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste

Ficha catalográfica elaborada por Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362

F657p Flores, Olga Viviana

O programa escola intercultural bilíngue de fronteira: um olhar para novas políticas linguísticas. / Olga Viviana Flores.— Cascavel, PR: UNIOESTE, 2012.

127 f. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Elena Pires dos Santos
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Centro de Educação, Comunicação e Artes.

Bibliografia.

1. Linguagem, cultura e identidade. 2. Bilinguismo. 3. Multilinguismo. 4. Plurilinguismo. 5. Educação intercultural bilíngue. 6. Políticas linguísticas. I. Santos, Maria Elena Pires dos. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 21ed. 404.2

O PROJETO INTERCULTURAL BILÍNGUE DE FRONTEIRA: UM OLHAR PARA NOVAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras –Nível de Mestrado, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Elena Pires Santos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
Orientador

Prof^a. Dr^a. Maria Ceres Pereira
Universidade Federal G Dourados UFGD
Membro Efetivo

Prof^a. Dr^a. Clarice Nadir von Borstel
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
Membro Efetivo

Prof^a. Dr^a. Luizete Guimarães Barros
Universidade Estadual De Maringá – UEM
Membro Suplente

Prof^a. Dr^a. Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
Membro Suplente

Cascavel, 09 de março de 2012

*Dedico este trabalho a meu neto Bernardo
que só com a linguagem do olhar me
incentiva a continuar lutando...*

AGRADECIMENTOS

À Professora Maria Elena Pires Santos, pela orientação amiga, pelo olhar humano, pelo respeito à minha identidade, por acreditar em meu trabalho, pela compreensão nos momentos difíceis nestes dois anos de pesquisa em que a vida me apresentava surpresas, sustos e, em consequência, medo e desânimo.

Às Professoras Terezinha Hubes, Clarice Van Borstel e Ciro Damke pelas observações, críticas e sugestões no momento da Qualificação.

Aos funcionários do CECA de quem sempre tive o pronto apoio.

Às minhas amigas Eliane Kreutz Rosa, Adriane Glasser e Vera Vilma Fernandez por serem tão iguais e tão diferentes de mim. Pela confiança, pela companhia desde o início, pelas angústias e alegrias compartilhadas, pelos vinhos e chocolates entre um texto e outro.

Aos colegas da UNIOESTE - FOZ: Deise, Fernando, Maridelma, Flavio, Marcos, Mustafá, Mirna, Delfina e Mariângela pelas sugestões de leituras e sábias observações que ajudaram a construir meu trabalho.

Às pessoas conhecedoras do PEIBF, as quais me ajudaram e incentivaram na minha pesquisa por acreditarem na sua missão e me ensinarem tanto sobre escola, educação e vida.

Aos meus pais, por terem me dado a oportunidade de vivenciar o bilinguismo, a alteridade e diferentes culturas construindo, assim, minha própria identidade, tão questionada em determinada época da vida, quando ser “diferente” incomodava.

À minha família, na qual nasci e a que escolhi, por entenderem as ausências e me acolherem a cada volta.

Às professoras da escola Municipal Adele Zanotto Scalco, participantes do PEIBF, e da Escuela Intercultural Bilingue N°2 por me acolherem a cada visita realizada.

A todos os colegas que trocaram angústias e reflexões durante as aulas. Não imaginam o quanto as conversas, os encontros e as festinhas foram importantes.

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da escrita deste trabalho.

*“Quem aprende uma nova língua adquire uma alma nova.”
(Juan Ramón Jiménez)*

*“Todas as teorias são legítimas e nenhuma tem importância. O que importa
é o que se faz com elas.”
(Jorge Luis Borges)*

*“Uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas,
como os gregos reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual algo começa a se
fazer presente.”
(Martin Heidegger, "Building, Dwelling, Thinking")*

RESUMO

FLORES, Olga Viviana. O Programa Escola Intercultural Bilingue De Fronteira: Um Olhar Para Novas Políticas Linguísticas. 2012. 127 páginas. Dissertação (Mestrado em Letras)- Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel.

Orientador: Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos

Defesa: 09 de março de 2012

O PEIBF criado em 2005 por uma ação bilateral Brasil-Argentina, propõe a progressiva transformação das escolas de fronteira em instituições interculturais bilíngues que ofereçam aos seus alunos uma formação com base num novo conceito de fronteira, ligado à integração regional e ao conhecimento e respeito pela cultura do país vizinho. Este trabalho visa mostrar o processo trilhado pelo Projeto Escola Intercultural Bilingue de Fronteira (PEIBF) e suas práticas pedagógicas, apontando a necessidade de novas políticas linguísticas em virtude do plurilinguismo e pluriculturalismo existentes na região de fronteira, tendo em vista sua influência na construção identitária dos seus habitantes. A educação bilíngue que defendo tem como objetivo a contextualização intercultural, ou seja, instruir as crianças por meio da L1 e a L2 para garantir igualdade de condições de chegar aos saberes básicos comuns, promovendo a identidade individual, o respeito, o reconhecimento das diferenças dos grupos étnicos que compõem os mosaicos nacionais, assim como a unidade necessária para fazer de cada um dos países uma nação. Sendo o PEIBF um meio com muitas possibilidades para que essa educação se concretize, busquei responder quais as características sócio-culturais e linguísticas da região de fronteira Brasil-Paraguai-Argentina, como se processam as práticas pedagógicas das escolas bilíngues de fronteira e quais conceitos de linguagem, bilinguismo, interculturalidade e identidade estão subjacentes às práticas pedagógicas do PEIBF. Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, etnográfica, com estudo de caso e se apóia nos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada (LA). Desenvolve-se tomando como base o conceito de linguagem, cultura e identidade como múltiplas, dinâmicas, híbridas e em constante transformação (SANTOS e CAVALCANTI, HALL, 2005; DAMKE, 1992, 2009; RAJAGOPALAN, 1998); de bi/multi/plurilinguismo como a capacidade de fazer uso de mais de uma língua (MAHER, 2007; CAVALCANTI, 1999; SANTOS, 2004; MOITA LOPES, SAVEDRA, 2009; DAMKE, 1992, 2009; VON BORSTEL, 1999, entre outros) e de políticas linguísticas adequadas ao contexto sócio-educacional. (CALVET, 2007; OLIVEIRA, 2009, 2003; HAMEL, 1999; SAVEDRA, 2003). Com isso, espero que este trabalho contribua com a inserção de novas escolas no PEIBF e que também possa fornecer subsídios para que, posteriormente, seja pensada uma política de ensino que leve em consideração a pluralidade linguística e cultural, características da região de fronteira.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem, cultura e identidade; bi/multi/plurilinguismo, educação intercultural bilíngüe; políticas linguísticas.

ABSTRACT

FLORES, Olga Viviana. The Program Intercultural Bilingual School From Frontier: A New Look For Linguistic Policies. 2012. 127 pages. Dissertation (Master's Degree in Language Studies) University of Paraná – UNIOESTE.

Supervisor: Prof. Dr. Maria Elena Santos Pires

Defense: March 09, 2012

ABSTRACT: PEIBF, created in 2005 as an action between Brazil and Argentina, proposes the gradual transformation of schools located at the border into bilingual intercultural institutions, to offer their students an education based on a new frontier concept, linked to regional integration, knowledge and respect for the culture of the neighboring country. This paper aims to show the process chosen by the Intercultural Bilingual School Project (PEIBF), as well as their teaching methods, highlighting the need of new language policies due to the multilingualism and multiculturalism typical of the border region, taking into account its influence on the construction of the identity of its inhabitants. The bilingual education that I support has the aim of providing intercultural contextualization, that is, to instruct the children through the L1 and L2 to ensure equal conditions and reach the common basic knowledge, promoting individual identity, respect, recognition of group differences which are part of national mosaics, as well as the unity that is necessary to make each country a singular nation. Since PEIBF is a means that provides many possibilities for this educational concept to take place, I intended to answer the following questions: which are the socio-cultural and linguistic characteristics of the three border region Brazil-Paraguay-Argentina, how the pedagogical process at Bordering Bilingual Schools occurs, and what are the concepts of language, bilingualism, interculture and identity which are the basis of pedagogical practices at PEIBF. This research is a qualitative, ethnographic study case, and is based on theoretical and methodological assumptions of Applied Linguistics (LA). It is developed based on the concept of language, culture and identity as something multiple, dynamic, hybrid and at a constant change. (SANTOS and CAVALCANTI, HALL, 2005; DAMKE, 1992, 2009; RAJAGOPALAN, 1998); Bi/multilingualism is seen as the ability to make use of more than one language (MAHER, 2007; CAVALCANTI, 1999; SANTOS, 2004; MOITA LOPES, SAVEDRA, 2009; DAMKE, 1992, 2009; VON BORSTEL, 1999, among others) and appropriate language policies to the socio-educational context (CALVET, 2007; OLIVEIRA, 2009, 2003; HAMEL, 1999; SAVEDRA, 2003). Thus, I hope this work contributes to the creation of new schools at PEIBF and can also provide support, so that an educational policy which takes into account multilingualism and cultural characteristics of the border regions may be thought later on.

KEYWORDS: Language, culture and identity; bi / multi / multilingualism, intercultural bilingual education, language policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa das cidades gêmeas.....	17
Figura 2- Rio Paraná.....	30
Figura 3- Rio Iguaçu.....	30
Figura 4- Foz do Iguaçu.....	32
Figura 5- Puerto Iguazú.....	33
Figura 6- Marco das Três Fronteiras	36
Figura 7- Visita a EIB nº2.....	88
Figura 8- Ficha de rendimento escolar individual em L2.....	98
Figura 9- Ficha de rendimento escolar individual EM L2.....	98
Figura 10- Pesquisa com alunos do 3º Ano – Escuela nº 2 – 2011-.....	99
Figura 11- Mapa Conceitual	100
Figura 12- Projeto Os Animais Em Extinção	101
Figura 13- Momentos do Projeto Os Animais Em Extinção	102
Figura 14– Bilhete de uma aluna à docente argentina.....	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MEC –	Ministério de Educação e Cultura
MECT -	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
PEIBF -	Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira
MERCOSUL –	Mercado Comum do Sul
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPOL -	Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística
L2 –	Segunda Língua
LA –	Linguística Aplicada
LE –	Língua Estrangeira
LM –	Língua Materna

SUMÁRIO

RESUMO.....	8
ABSTRACT.....	9
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	10
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	11
SUMÁRIO	12
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I.....	22
APORTES METODOLÓGICOS	22
1 ESCOLHENDO OS CAMINHOS.....	22
1.1 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	27
1.2 O CENÁRIO DA PESQUISA	29
1.2.1 “A Terrinha” - Município de Foz do Iguaçu-PR.....	30
1.2.2 “Los Hermanos”- Município de Puerto Iguazú-AR	32
1.2.3 “Território Multicultural” - A Tríplice Fronteira.....	33
1.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DE COLETA DE DADOS.....	36
CAPÍTULO II	38
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	38
2 OLHARES PARA O CONCEITO DE LÍNGUA(GEM)	38
2.1 QUE LÍNGUA É ESSA? E AQUELA? VOCÊ AS CONHECE? O BI/MULTI/PLURILINGUISMO EMINENTE.	42
2.1.1 Discutindo o Bilinguismo	46
2.1.2 O que é educação bilíngue?	50
2.1.3 O que é Educação Intercultural Bilingue - EIB.....	55
2.2 OBSERVANDO O CONCEITO DE IDENTIDADE E CULTURA.....	58
2.2.1 A identidade e a diferença	62
2.2.2 A cultura da fronteira.....	64

2.2.3 A cultura e a sala de aula.....	65
2. 3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: ULTRAPASSADAS OU UTÓPICAS?	66
CAPÍTULO III	73
ANALISE DOS DADOS	73
3.1 ESBOÇANDO A TRIPLICE FRONTEIRA E SUAS CARACTERÍSTICAS SOCIOCULTURAIS E LINGUÍSTICAS	74
3.1.1 A Língua Portuguesa na região de Misiones.....	78
3.1.2 E o que acontece com “ los hermanos paraguayos”?.....	82
3.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE FRONTEIRIÇA	84
3.2.1 O ensino por projetos.....	90
3.2.2 Como ocorre o ensino através de Projetos de Aprendizagem no PEIBF?	93
3.2.3 O que são mapas conceituais?	95
3.2.4 Como ocorre a avaliação de aprendizagem?.....	96
3.2.5 Uma experiência enriquecedora: Projeto “Os Animais em Extinção em Misiones”	99
3.2.6 O Ensino Bilingue e a Interculturalidade	103
3.2.7 A escola: espaço para interculturalidade e a construção de identidades	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	114
ANEXO I	122
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	122
ANEXO 2.....	124
ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	124
ANEXO 3.....	125
TEXTO DO JORNALISTA FRANCÊS, JEAN PIERRE LANGELLIER, INTITULADO CARTA DA AMÉRICA DO SUL: A LÍNGUA DA TRÍPLICE FRONTEIRA	125

INTRODUÇÃO

O interesse em realizar a investigação aqui relatada advém da minha própria experiência de vida em relação ao bilinguismo¹ e à construção da identidade². Anos atrás, esses assuntos não estavam em evidência como na atualidade, o que fez com que, no decorrer de trinta anos de residência no Brasil, vivenciasse momentos apreensivos no que tange à linguagem. Natural da Argentina, país do qual saí por questões familiares aos treze anos de idade, residi na cidade de Porto Alegre, onde recomecei os estudos no ensino médio, optando já pelo magistério. Passados cinco anos da minha chegada ao Brasil, por motivo de atividades profissionais dos meus pais e questões familiares, Foz do Iguaçu passou a ser a cidade de residência, na qual permaneço até o momento.

Sem nunca ter tido contato com a língua portuguesa anteriormente à vinda para este país, as etapas na aquisição de uma segunda língua foram vencidas em um espaço reduzido de tempo. Isto aconteceu devido ao respeito aos prazos vigentes no sistema educacional brasileiro, principalmente em cursos profissionalizantes. No Rio Grande do Sul, o magistério exigia depois de cursados os três anos de ensino médio, um estágio semestral em escolas do Estado. O estágio preparava o futuro professor oportunizando práticas pedagógicas: planejamento, aulas, recreação, reuniões docentes e de pais, entre outras atividades docentes. Além desses pontos, teve um significado ainda maior para mim: a mudança linguística e cultural repentina e a comprovação da opção profissional pelo magistério. Trabalharia com crianças brasileiras nas séries iniciais, o que exigiu determinação na aquisição da língua portuguesa, caso contrário a prática docente seria impossível.

Minha prática pedagógica iniciou em 1985, já na cidade de Foz do Iguaçu, dedicando-me durante oito anos à alfabetização. Em 1994, surgiu a oportunidade do ensino de língua espanhola devido à procura das escolas preocupadas com o MERCOSUL³.

Essa preocupação surgiu devido ao fato de, após esse acordo político-econômico entre os países do cone sul ser assinado, pensou-se também num acordo na área educacional, criando-se então, um setor que foi denominado Setor Educacional do

¹ Neste trabalho tenho como suporte teórico o conceito de bilinguismo de Maher que é “uma condição humana comum, pois refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua” (MAHER, 2007, p. 79), o qual abordarei com maior profundidade no cap. 2

² Trabalho com o conceito de identidades com base em Moita Lopes (2003) e Hall (1997), segundo os quais os sujeitos não têm uma identidade fixa, mas assumem diferentes identidades dependendo das diferentes situações.

³ Mercado Comum do Sul.

MERCOSUL (SEM). Esse setor impulsionou o projeto para a área de fronteira (PEIBF), primeiramente entre o Brasil e Argentina, incluindo depois os outros países.

Outro motivo foi também a falta de conhecimento da língua e o mito de que o espanhol é o português mal falado. As confusões causadas pelos falsos cognatos⁴ no entendimento da língua espanhola, devido à proximidade com a língua portuguesa, dificultava a comunicação e ocasionava muitas confusões, principalmente para as instituições do governo que recebiam correspondência dos países hispano-americanos, que, juntamente com o Brasil, integravam o MERCOSUL.

A falta de docentes capacitados no ensino da Língua Espanhola fez com que minha carga horária de trabalho fosse totalmente tomada em três períodos, ministrando aulas de língua espanhola no Brasil e de língua portuguesa na Argentina e Paraguai.

Em 1999, iniciei minha prática como docente universitária, na qual permaneço até o momento. Foi exatamente nesse período que a minha reflexão pelo ensino de línguas, a aquisição de uma segunda língua, o domínio de uma língua estrangeira, o plurilinguismo, o pluriculturalismo na fronteira e a importância do respeito pela identidade do outro se tornou rotineira, o que, juntamente com minha experiência de vida, levaram-me ainda mais a refletir sobre esses temas e a mudar minha prática pedagógica, tendo como ponto central a linguagem e o que a mesma gera para o ser humano, tanto individualmente como coletivamente. É pertinente lembrar que, tanto na Argentina como no Brasil, o mito do monolinguismo é reafirmado com o espanhol e o português respectivamente como línguas oficiais, apagando-se as línguas minoritárias como as indígenas e as de imigrantes.

A minha experiência com a linguagem foi o que me fez refletir sobre o Projeto Intercultural Bilíngue de Fronteira (doravante PEIBF) e sua contribuição para a formação dos cidadãos. Além disso, a educação na fronteira, até recentemente, era tratada nas políticas educacionais de forma homogênea, ou seja, sem levar em conta características como o plurilinguismo e a pluriculturalidade. Estas questões, além da minha experiência de vida, foram motivadoras para a realização desta pesquisa. No que se refere ao PEIBF, o meu interesse sobre sua trajetória iniciou quando, uma acadêmica do curso de letras da Unioeste- campus de Foz de Iguaçu-, iniciou uma pesquisa para sua monografia sobre o

⁴ Falsos cognatos ou *falsos amigos*, são pares de palavras que, apesar de semelhantes em duas línguas, possuem origens e significados diferentes. É um assunto discutido somente no campo do processo de ensino/aprendizagem. Ceolin (2003, p. 39) apontou que “um dos [fatores] mais decisivos é a afinidade entre elas” e que “uma maior ou menor afinidade pode determinar o seu número/percentagem: como é o caso do português e do castelhano que além de serem línguas românicas são línguas ibero-românicas”.

projeto. A partir de então, venho acompanhando-o, principalmente na fronteira Foz do Iguaçu/Puerto Iguaçu, por ser moradora da região. A seguir narro de forma sucinta os acontecimentos mais importantes com o intuito de situar o leitor na pesquisa, e fazer com que esse conheça como se originou, para que futuramente possa posicionar-se a respeito.

Em dezembro de 2003, com o objetivo de estreitar os laços na área educacional, foi firmada, entre o Brasil e a Argentina, uma Declaração Conjunta. Neste documento, a educação foi reafirmada como espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração regional, passando-se a atribuir grande importância ao ensino do espanhol no Brasil e do português na Argentina.

A referida Declaração se dispõe a implementar, dentre outras, a seguinte ação:

[...] desenvolvimento de um modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol, uma vez cumpridos os dispositivos legais para sua implementação (MEC e MECT, 2008, p. 8) ⁵.

Em 2004, para efetivar essa ação, iniciou-se o diálogo entre os sistemas estaduais e municipais de ensino da região sul do Brasil com o intuito de buscar adesão das escolas localizadas na região de fronteira. Foram definidas inicialmente duas escolas brasileiras, localizadas nos municípios de Uruguaiana-RS e Dionísio Cerqueira-SC que fazem fronteira com as províncias argentinas de Corrientes e Misiones, respectivamente. As demais cidades gêmeas⁶ foram inserindo-se no PEIBF nos anos seguintes. Foz do Iguaçu e Puerto Iguazú, ambientes da minha pesquisa, aderiram em 2006. Dentro do PEIBF, denominam-se cidades gêmeas aquelas que contam com uma parceria no outro país, propiciando as condições ideais para o intercâmbio e a cooperação inter-fronteiriça.

⁵ MEC-Ministerio de Educação e Cultura (Brasil)
MECT- Ministerio de Educación, Cultura y Tecnología (Argentina)

⁶ Cidades gêmeas: são núcleos localizados de um lado e outro do limite internacional cuja interdependência é com frequência maior do que de cada cidade com sua região ou com o próprio território nacional (MACHADO, 2008). Dentro do PEIBF, denominam-se cidades gêmeas aquelas que contam com uma parceria no outro país, propiciando as condições ideais para o intercâmbio e a cooperação inter-fronteiriça. Disponível em http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-289938_archivo_pdf_Edna_Martins.pdf

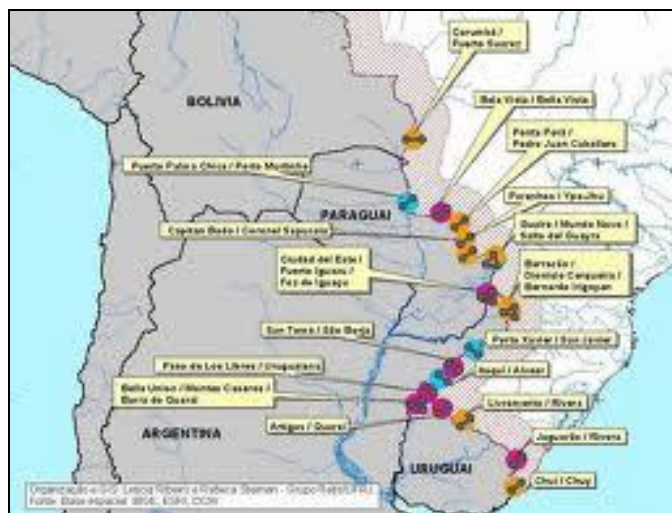


Figura 1 - Mapa das cidades gêmeas
Fonte: www.google.com.br/imagem/fronteira

O PEIBF foi inaugurado em março de 2005 pelos Ministros da Educação do Brasil, Fernando Haddad, e Argentina, Daniel Filmus, em Dionísio Cerqueira, estado de Santa Catarina e começou com apenas duas escolas – uma em Dionísio Cerqueira e outra em Uruguaiana, focalizando inicialmente a 1.^a série. A partir daí, propõe a progressiva transformação das escolas de fronteira em instituições interculturais bilíngues que ofereçam aos seus alunos uma formação com base num novo conceito de fronteira, ligado à integração regional, ao conhecimento e respeito pela cultura e às produções do país vizinho.

O documento que rege o projeto PEIBF afirma que

[...] toda fronteira se caracteriza por ser uma zona de indefinição e instabilidade sociolinguística onde atuam duas ou mais línguas. Essa interação se produz a partir dos falantes da língua e da influência dos meios de comunicação, em particular o rádio e a televisão de um e de outro lado da fronteira. É assim na fronteira do Brasil com os países de língua espanhola, por exemplo, onde estão presentes o português e o espanhol. Há alternâncias nos usos de ambos os códigos com propósitos comunicativos e identitários. Encontram-se frequentemente na fronteira, ainda, fenômenos de mescla linguística e de empréstimos maciços em uma ou outra direção (MEC e MECT, 2008, p.10-11).

O projeto PEIBF tem por objetivo, como descrito no documento em versão preliminar “permitir, organizar, fomentar a interação entre os agentes educacionais e as comunidades educativas envolvidas, de tal maneira a propiciar o conhecimento do outro e a superação dos entraves ao contato e ao aprendizado” (MEC e MECT, 2008, p. 21). Tem

como base o intercâmbio docente oriundo de escolas parceiras denominadas “escolas-espelho”, que funcionam nas cidades gêmeas. Atuam juntas formando uma unidade operacional que trabalha em prol da construção do bilinguismo e da interculturalidade.

Segundo o programa do PEIBF, a educação para as escolas de fronteira implica o conhecimento, a valorização e a produção das culturas envolvidas, tendo por base práticas que levem à interação e ao diálogo entre os grupos envolvidos, dando lugar a novos conceitos de cultura, à prática da alteridade, ao conhecimento e ao uso de mais uma língua, o que contribui para o aprimoramento de suas relações comunicativas em ambos os idiomas.

Considerando o exposto, pretendo, neste trabalho, mostrar o processo trilhado pelo o PEIBF e suas práticas pedagógicas, apontando a necessidade de novas políticas linguísticas em virtude do plurilinguismo e pluriculturalismo existentes na região de fronteira, tendo em vista sua influência na construção identitária dos seus habitantes.

Para tanto, busquei responder às seguintes perguntas de pesquisa.

- a) Quais as características sócio-culturais e linguísticas da região de fronteira Brasil-Paraguai-Argentina?
- b) Como se processam as práticas pedagógicas das escolas bilíngues de fronteira (PEIBF). (Explicações sobre PEIBF)
- c) Quais conceitos de linguagem, bilinguismo, interculturalidade e identidade estão subjacentes às práticas pedagógicas do PEIBF?

Ao responder a estas perguntas, espero que este trabalho possa contribuir com a inserção de novas escolas no PEIBF para que, de fato, se construa um novo cidadão que respeite o outro, como cita o objetivo principal do PEIBF e que também possa fornecer subsídios para que, posteriormente, seja pensada uma política de ensino que leve em consideração a pluralidade linguística e cultural, características da região de fronteira. Pretendo, futuramente, divulgar junto às escolas municipais e estaduais de Foz de Iguaçu, o funcionamento do PEIBF e propor uma reflexão sobre a questão do respeito ao plurilinguismo e pluriculturalismo no contexto fronteiriço, com recorte especial à realidade local, que se diferencia das demais fronteiras brasileiras.

O Brasil possui nove tríplices fronteiras sendo a formada pela Argentina, o Brasil e o Paraguai, conhecida como Tríplice Fronteira, a mais importante devido a pontos

turísticos internacionalmente conhecidos e ao intenso comércio que se desenvolveu, encabeçado principalmente, pelos imigrantes árabes, chineses e coreanos que residem na região. Todos estes fatores tornam o contexto sociolinguisticamente complexo, sendo esta a complexidade que transforma as relações de ensino e aprendizagem em grandes desafios. Levando isso em consideração elaborei as perguntas que norteiam esta pesquisa.

A presente pesquisa desenvolveu-se em duas escolas-gêmeas: Escola Municipal Adele Zanotto Scalco de Foz do Iguaçu-Pr- Brasil e a Escuela Intercultural Bilingue Nº 2 de Puerto Iguazú- Misiones- Argentina. As escolas participam do Projeto Intercultural Bilingüe de Fronteira (PEIBF) desde 2006 e visam formar alunos com um novo conceito de fronteira, ligado à integração regional, ao conhecimento e ao respeito pela cultura do outro. Para que as escolas inseridas no projeto possam atingir seus objetivos, é necessária uma mudança no sistema educacional, que somente será possível com a conscientização e participação da comunidade, instituições de ensino universitário e órgãos governamentais. O projeto é um processo, e como tal, deve ser reestruturado conforme as necessidades das escolas envolvidas que, através de uma avaliação frequente, analisam a progresso e as falhas, em prol de que suas práticas possam, de fato, contribuir para a construção de cidadãos que valorizem o plurilinguismo e a pluriculturalidade, tão presentes na região.

As mudanças na contemporaneidade devem ser feitas e observadas em todas as áreas, não somente na tecnológica, com um olhar especial à linguagem, pois esta é aqui considerada como um fator social, oriunda de um indivíduo/falante social e individual que estabelece relações com os outros em várias esferas da sociedade. Sendo assim, a linguagem não pode continuar sendo vista como instrumento para reforçar relações de poder, mas sim como sendo um instrumento importante para a construção das identidades múltiplas dos seres humanos, colaborando para melhorar suas relações na comunidade, levando em consideração que a linguagem, a identidade e a cultura caminham juntas. São dinâmicas, híbridas e em constante transformação.

É importante que todas essas transformações estejam pautadas também em políticas linguísticas que considerem essas mudanças, focando sempre no contexto e nas necessidades dos falantes. Hamel (1988) afirma que as políticas linguísticas e a identidade se inter-relacionam na medida em que as políticas linguísticas produzem transformações na identidade cultural dos grupos sociais, pois geram transformações na base interpretativa desses grupos pelas mudanças nos padrões culturais de interação e de interpretação do mundo. No Brasil, impedir os falantes de línguas indígenas ou de imigrantes de usar a

língua materna e obrigá-los a utilizar a língua portuguesa em diversas situações sociais, evidencia o não respeito pela língua de minoria e pela identidade desses grupos, trazendo muitas vezes um sentimento de exclusão.

A respeito das línguas indígenas parece-me oportuno colocar que, dentre as línguas minoritárias, são as únicas que possuem garantia constitucional: o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas- RCNEI.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas publicado em 1998 pelo MEC, documento oficial que deve orientar a elaboração de projetos curriculares para as escolas indígenas do país, alerta que:

Enquanto referencial para um país com sociedades indígenas tão diversas, e tendo como fundamento e meta o respeito à pluralidade e à diversidade, o RCNEI/Indígena não é um documento curricular pronto para ser utilizado, mecanicamente, em qualquer contexto, nem pretende estar dando receitas de aula (RECNEI, 1998, p.14).

O RECNEI, também, chama a atenção para o fato de se propor a “apenas, subsidiar e apoiar os professores na tarefa de invenção e reinvenção contínua de suas práticas” (RECNEI, 1998, p.14). Reveja a redação. Parece que falta alguma coisa no início da frase.

Neste sentido, a relevância e contribuição social desta pesquisa estão centradas na compreensão de que as áreas de fronteira necessitam de políticas linguísticas próprias devido às peculiaridades existentes. Estudos na área fazem com que se reflita a cerca das políticas existentes, originadas com foco no mito do monolinguismo, o que deixa de lado o plurilinguismo e o pluriculturalismo.

Se realmente se pensa numa educação que respeite as características linguísticas e culturais da região, se faz necessária uma mudança na maneira de perceber a linguagem urgentemente. Concordo com Damke (2008) quando afirma que “não basta reconhecer o pluralismo étnico, linguístico e cultural; é necessário que se adote uma política linguística adequada a este contexto”.

Para dar conta da proposta, a dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo relato a parte metodológica da pesquisa e anuncio os caminhos percorridos para a realização deste estudo, ou seja, explico o tipo de pesquisa, o contexto, os instrumentos utilizados, assim como o papel adotado pelo pesquisador nesta investigação.

No segundo capítulo, abordo os conceitos de linguagem, bi/multi/plurilinguismo interculturalidade, identidade e políticas linguísticas tendo como suporte reflexões oriundas de trabalhos de pesquisadores.

No terceiro capítulo, apresento as análises das entrevistas dos representantes do MEC (Brasil) e MECT (Argentina) sobre o processo do PEIBF nas áreas de fronteiras, dos documentos disponibilizados pelo MEC, MEC&T e pelas escolas espelhos, bem como dos diários de campo elaborados com dados colhidos nas visitas às escolas. Estas análises estão sempre relacionadas aos conceitos de língua(gem), bi/multi/plurilinguismo, identidade, cultura e políticas linguísticas abordados no segundo capítulo. Apresento também as práticas pedagógicas de um projeto de ensino elaborado pelas docentes dos dois países, para que o leitor se informe de como ocorre o processo de ensino de uma escola pertencente a um programa intercultural bilíngue.

CAPÍTULO I

APORTES METODOLÓGICOS

A metodologia da pesquisa compreende a explicação das ações que serão desenvolvidas durante o processo da pesquisa. A escolha de uma metodologia que dê suporte à realização da pesquisa não é uma tarefa fácil. Serão abordados neste capítulo a metodologia, o contexto, e os instrumentos que serão utilizados para atingir, de forma satisfatória, os objetivos.

1 ESCOLHENDO OS CAMINHOS.

Esta pesquisa tem por objetivo descrever a trajetória e a prática pedagógica das escolas interculturais bilíngues da fronteira, dando ênfase à fronteira de Foz de Iguaçu/Puerto Iguazú, levando em conta os conceitos de linguagem, bilinguismo e cultura partindo do pressuposto de que estas caminham juntas, são híbridas, estão em constante transformação e influem diretamente na construção das identidades. O objetivo do programa estudado tem como foco a construção de cidadãos com um novo olhar para o plurilinguismo e pluriculturalismo, respeitando as características sociolinguísticas e identitárias da região. Somente com esta mudança as políticas linguísticas começaram a apresentar equidade, respeitando os diversos contextos nos quais os falantes estão inseridos.

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, de base etnográfica, com estudo de caso, e se apóia nos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada (doravante LA). Esta área de pesquisa está diretamente relacionada à resolução de problemas práticos na realidade linguística das sociedades (MOITA LOPES, 2005) e tem contribuído muito para a área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Para Rojo (2006), a tarefa de um linguista aplicado é identificar os problemas discursivos que acontecem em sala de aula. Esses problemas podem contribuir para a construção do conhecimento do aluno, se forem solucionados. O pesquisador aplicado estuda os problemas concretos das alterações na comunicação e busca interpretá-las de maneira a contribuir para que o discurso flua, objetivando melhorar a qualidade de vida dos seres humanos.

Celani (2000) assevera que a LA está articulada com varias áreas do conhecimento e dialoga com diversos campos que se preocupam em estudar a linguagem como a Antropologia, Psicologia, etc. Afirma também que

Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores da nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é constituída pelo contexto social e desempenha o papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica (CELANI, 2000 p.19-20).

Concordando com a autora, Signorini (2006) afirma que

[...] a Linguística Aplicada (LA) tem se configurado também, e cada vez mais, como uma espécie de interface que avança por zonas fronteiriças de diferentes disciplinas, não somente na área dos estudos da linguagem, como também na da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia, da Pedagogia, da Psicanálise, entre outras. Nesse sentido, tem-se também constituído como uma área feita de margens, de zonas limítrofes e bifurcações, onde se tornam móveis as linhas de partilha dos campos disciplinares e são deslocados, reinscritos, reconfigurados, os constructos tomados de diferentes tradições e áreas do conhecimento (SIGNORINI, 2006, p. 99-100).

A LA é a área de pesquisa que está diretamente relacionada à resolução de problemas práticos na realidade linguística das sociedades e tem contribuído muito para a área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo Moita Lopes,

[...] a Linguística Aplicada (LA) é uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem seu foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico, e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista (MOITA LOPES, 2005, p. 21-22).

Sendo a resolução dos problemas de uso da linguagem na vida real o objetivo da LA, é possível deduzir que existe uma intrínseca relação entre a linguagem, os indivíduos, suas identidades e a sociedade. A necessidade de comunicação e do entendimento entre integrantes de uma comunidade dão origem à linguagem, e é isto que suscita a ação

humana. Por meio da linguagem, o ser humano estabelece relações de reciprocidade linguístico/culturais, com o propósito de construir relações interpessoais nos diversos contextos situacionais.

A LA se insere na pesquisa qualitativa e neste trabalho é utilizada devido às contribuições nos estudos que envolvem o ambiente educacional.

Para Flick, a pesquisa qualitativa “ênfatiza o fato de que as práticas somente podem ser acessadas através da observação, e de que as entrevistas e as narrativas tornam acessíveis apenas os relatos das práticas e não as próprias práticas” (FLICK, 2004, p. 56).

Ainda para esse autor, a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de compreensão detalhada dos significados e as características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos. Em suma, o pesquisador tem tudo para aprender com as pessoas que entrevista.

No paradigma qualitativo de pesquisa, o pesquisador acredita no mundo social como constituído pelos vários significados que o homem constrói sobre ele (por meio da linguagem nas relações e interações) e no acesso aos fatos do mundo social por meio da interpretação desses vários significados que os constituem (MOITA LOPES, 1994 p. 331). Nesse paradigma, considera-se a pesquisa qualitativa como a única maneira de entender os significados construídos sobre/no contexto social pelos participantes de uma situação, na qual a presença do pesquisador está incluída.

Por isso, neste trabalho, cujo foco é o PEIBF, busquei caminhos que levassem ao entendimento do processo desde sua criação até os dias atuais, em que contexto isso ocorreu e como se desenvolvem as práticas pedagógicas, com ênfase no pluriculturalismo e plurilinguismo, na formação do cidadão de fronteira.

A pesquisa qualitativa, por sua vez, é situada, tenta apreender a realidade complexa e as várias vozes que constituem o mundo social. De acordo com Moita Lopes (1994), “o que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade, mas várias realidades”. Nesse sentido, “a investigação nas Ciências Sociais tem que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade” (MOITA LOPES, 1994, p. 31).

Nesta pesquisa, a sala de aula é o cenário onde as várias identidades se movimentam e se submetem às relações de poder. Os docentes por meio do discurso expressam sua ideologia, narram sua história

Considero que as identidades dos atores são produções sociais, múltiplas e dinâmicas, submetidas a relações de poder, tanto na sala de aula como nas prescrições do Estado, com os coordenadores do projeto, com os textos oficiais e com as escolas. Essas relações, como afirma Kleiman (1998), podem ser construídas e modificadas nas interações colaborando na criação de novas significações, que podem levar à reprodução ou à transformação dos processos de identificação do outro e de reafirmação ou rejeição da identidade dos participantes, dentro dos limites que o caráter normativo das instituições permite.

Kleiman (2002) apoiando-se em Mason (1998), afirma que essa metodologia de pesquisa deve ser conduzida como uma prática ética e com olhar voltado ao contexto político-social da prática da pesquisa, ao pensar no potencial emancipatório que esta pode ter. Dessa forma, a pesquisa pode vir a proteger os grupos dos menos poderosos, dos mais pobres, dos menos escolarizados, no sentido de ter cautela para que os resultados de pesquisa não sejam utilizados para contribuir com a desvalorização desses grupos (KLEIMAN, 2002 p.198).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Minayo (2002) afirma que:

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002 p. 21-22).

Atualmente, a metodologia de pesquisa qualitativa é uma das mais empregadas na área de Educação. Por isso, tratando-se meu objeto de pesquisa de um projeto nessa área, darei mais relevo a esta metodologia. Para Flick, na pesquisa qualitativa “precisa-se planejar métodos tão abertos que façam justiça à complexidade do objeto em estudo. Os objetos não são reduzidos a variáveis únicas, mas são estudados em sua complexidade e totalidade em seu contexto diário” (FLICK, 2004, p. 21),

A abordagem qualitativa, neste sentido, tem como eixo principal a compreensão da vida do homem na sociedade. Em consequência, o ambiente natural é o espaço de coleta de dados empíricos, porém não deixa de lado os aspectos teóricos-metodológicos do processo de pesquisa, tendo por finalidade a produção de novos conhecimentos. Nesta pesquisa, o ambiente são duas escolas pertencentes à fronteira Brasil- Argentina: Escola Municipal Adele Zanoto Scalco e Escuela Intercultural Bilingue nº 2.

Flick (2004, p. 21) ressalta a variedade de abordagens e métodos que podem ser usados na pesquisa qualitativa. Aqui se destacam dentre eles:

- Estudo de caso
- Pesquisa documental

Para André (2009) os estudos de caso

[...] podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária (ANDRÉ, 2009, p. 1).

Ainda segundo os autores, os estudos de caso na pesquisa qualitativa visam à descoberta; enfatizam a interpretação em contexto; buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; usam uma variedade de fontes de informação; revelam as experiências do pesquisador durante o estudo permitindo ao leitor ou usuário fazer generalizações naturalísticas; procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; e, ainda, os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Na abordagem qualitativa, o estudo de caso não parte de uma visão predeterminada da realidade. A fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo. É o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, de localizar as informações e as fontes de dados necessárias para o estudo.

1.1 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Nesta pesquisa, visitei a escola argentina Escuela Intercultural Bilingue nº 2 e a escola brasileira Adele Zanoto Scalco para conseguir dados necessários à pesquisa e ter contato com os entrevistados.

Dentre os tipos de entrevista possíveis, a semi-estruturada pareceu-me a mais adequada para o fim, uma vez que, mesmo sendo apoiada em questionamentos prévios, supõe a ampliação das interrogativas durante o seu próprio desenrolar. Além disso, “oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p.146). Em outras palavras Ludke e André (1986) afirmam que a entrevista semi-estruturada “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, entrevistei dois participantes que ocupam cargos na coordenação do PEIBF, sendo um da Argentina e outro do Brasil, e dois participantes sugeridos pelos mesmos que cumprem a função de executar o projeto. Escolhi informantes que “pensam” o projeto e outros que o “executam” para ter um discernimento da relação entre a teoria e a prática dentro do processo. Dois dos entrevistados pertencem aos Ministérios da Educação dos dois países, Brasil e Argentina, e os outros dois são funcionários públicos municipais e/ou estaduais. Devido a isso, tomei alguns cuidados, explicando aos entrevistados desde o início, em que consistiria meu trabalho. No Brasil os entrevistados foram o Sr Diógenes Pereira da Costa Amaral Aguiar - Técnico da Diretoria de Políticas de Formação, materiais didáticos e Tecnologias para a Educação Básica. (MEC) e a Prof. Márcia Bachixte – Diretora da Escola Municipal Adele Zanoto Scalco. Na Argentina, a Sra Rocío Violeta Flores- Coordenadora do Programa de Enseñanza Común para Escuelas Interculturales Bilingues de Frontera-Subsecretaría de Educación de la Provincia de Misiones-(MECT) e a Prof. Miriam Portolan- Assessora Pedagógica da Escuela Nº2.

Pretendi, nesse primeiro momento, obter informações sobre o resultado do PEIBF, conhecendo as contribuições à educação na área fronteira, considerando a questão da linguagem, intrinsecamente ligada à cultura e a identidade dos falantes. Escolhi a entrevista como procedimento de coleta de dados, porque, muito mais que informações de caráter subjetivo e/ou objetivo, ela pode oferecer, segundo Haguette (1987), “o retrato que o informante tem de seu mundo.” (HAGUETTE 1987 p.77), e, além disso, conforme Sellitz

(1975, p. 271-2), apresenta as vantagens de se refazer as perguntas a fim de torná-las mais inteligíveis para o entrevistado, de solicitar esclarecimentos acerca das respostas obtidas e, ainda, de ser “a técnica mais adequada para revelação de informação sobre assuntos complexos, emocionalmente carregados ou para verificar sentimentos subjacentes à determinada opinião apresentada”. Cruz Neto (2004) assinala que

[...] o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de dados relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Nesse sentido, a entrevista, um termo bastante genérico, está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico. Através desse procedimento, podemos obter dados objetivos e subjetivos (CRUZ NETO, 2004, p. 57).

As perguntas (apêndice 2) indagarão acerca da importância do PEIBF nas áreas de fronteira e sua evolução, o contexto histórico da sua criação, as características da região de fronteira (Brasil-Paraguai-Argentina) nos aspectos sócio-culturais e linguísticos, o conceito de bilinguismo subjacente, as práticas pedagógicas nas escolas inseridas no projeto e a atitude em relação às línguas minoritárias, como, por exemplo, o guarani e demais línguas indígenas e línguas de imigrantes que se apresentam na região.

Outro método utilizado na coleta de dados é a observação que, segundo Marconi e Lakatos, (1986), é uma técnica para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Dentre os tipos de observação, julguei pertinente a observação participante, que consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou situação determinada (Gil, 1999). A observação foi realizada em vários momentos no período de abril a novembro de 2011.

O pesquisador, no seu papel de “observador participante”, revela ao grupo a sua identidade e seus objetivos com relação ao estudo desde o início. Sendo assim, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações por meio da cooperação do grupo. A observação nesses moldes foi feita em sala de aula, bem como nas dependências dos prédios - argentino e brasileiro - como: biblioteca, refeitório, supervisão, sala dos professores, entre outros, além de registros em diários de campo.

Essas anotações diárias de acontecimentos e experiências remetem a conhecimentos prévios de pesquisa. Triviños (1987) entende que nas anotações de campo podem estar registradas todas as observações e reflexões realizadas pelo pesquisador em relação às expressões verbais e às ações dos sujeitos entrevistados.

Para complementar as anotações de campo utilizei alguns documentos disponibilizados pelo MEC para fundamentar este trabalho.

Ludke e André (1986), no que diz respeito à Análise Documental como instrumento de coleta de dados, sustentam que “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 38).

Para as autoras, documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 28). Nesta pesquisa, a análise documental tem como objetivo “(...) buscar identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 28).

A análise documental é de suma importância para o entendimento e o alcance dos objetivos desta pesquisa. Com documentos em mãos, pude ter segurança nas afirmações além de me possibilitar um amplo conhecimento, o que sustenta minha fundamentação teórica. Neste trabalho a análise documental se baseia em documentos do Programa do PEIBF disponível no portal do MEC⁷, assim como as atas dos encontros e as respectivas resoluções do MEC (Brasil) e do MECT (Argentina)⁸.

1.2 O CENÁRIO DA PESQUISA

Foz do Iguaçu e Puerto Iguazú são as cidades gêmeas que participam do PEIBF com a Escola Municipal Adele Zanotto Scalco- Bairro Porto Meira - Foz do Iguaçu - Paraná-Brasil e a Escuela Intercultural Bilingue (EIB) N° 2- Puerto Iguazú- Barrio Las Leñas- Misiones- Argentina. A seguir, primeiramente caracterizarei as duas cidades e posteriormente a área urbana conhecida como Tríplice Fronteira, que engloba essas duas

⁷ http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf

⁸ www.sic.inep.gov.br/en/.../644-mercosurmeccrcrcebprefix-nd-0210

cidades e a cidade paraguaia, denominada Ciudad Del Este, do Departamento do Alto Paraná.

O Rio Paraná e o Rio Iguaçu separam as cidades vizinhas, oferecendo aos visitantes uma belíssima paisagem natural, como pode ser visualizado nas fotos abaixo.



Figura 2- Rio Paraná

Fonte: www.google.com.br/imagem/rioparana



Figura 3- Rio Iguaçu

Fonte: www.google.com.br/imagem/rioparana

1.2.1 “A Terrinha” - Município de Foz do Iguaçu-PR

Segundo dados obtidos pelo site do município⁹, Foz do Iguaçu situa-se no extremo oeste do estado do Paraná, na região Sul do Brasil. Ao Leste, o Estado do Paraná tem seu limite territorial com o Oceano Atlântico; ao Norte, faz fronteira com os estados de São

⁹ Fonte: <http://www.fozdoiguacu.pr.gov.br/Portal/VisualizaObj.aspx?IDObj=12569>

Paulo e Mato Grosso do Sul; ao Sul, limita-se com o estado de Santa Catarina e a Oeste o Paraná faz divisa com a Argentina e o Paraguai. Este limite territorial internacional acontece pelo Rio Paraná, na divisa com o Paraguai e com o Rio Iguaçu, na Argentina, representando a Tríplice Fronteira com as cidades de Foz do Iguaçu (Brasil), Puerto Iguazú (Argentina) e Ciudad Del Este (Paraguai).

Hanz e Oliveira (2008) no artigo intitulado “Contrastes da paisagem urbana como potencial turístico de Foz do Iguaçu: análise do Parque Nacional do Iguaçu e Usina Hidrelétrica de Itaipu” fazem uma caracterização da cidade de Foz de Iguaçu que me pareceu apropriada para complementar minha pesquisa.

Segundo as autoras, o nome da cidade paranaense originou-se pelo fato de que a foz do Rio Iguaçu encontra-se a seis quilômetros da localidade. Este rio proporciona as quedas conhecidas como as Cataratas do Iguaçu. O Rio Paraná tem sua maior importância por abrigar a Hidroelétrica de Itaipu, em parceria com o país vizinho Paraguai.

A área total do município, segundo a Secretaria Municipal de Foz do Iguaçu, é de 617,70 km² e possui 256.081 mil habitantes sendo seu atual prefeito Paulo Mac Donald Ghisi. Sua configuração atual apresenta ocupações bastante espalhadas por toda extensão que abrange a localidade.

Para Hanz e Oliveira (2008) a paisagem pode ser considerada plana, pois apresenta ondulações apenas em alguns pontos centrais. A formação rochosa basáltica, principalmente no leito do Rio Paraná, se caracterizou como fator decisivo para a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, considerada a maior usina hidrelétrica em produção anual de energia do mundo.

Desde a época colonial até os dias de hoje o desenvolvimento econômico atual de Foz do Iguaçu passou por diversas atividades econômicas, como extração da erva-mate e da madeira, sendo que atualmente a economia gira em torno da atividade turística e também do comércio na região de fronteira com o Paraguai, caracterizando assim, a paisagem urbana do município.

Foz do Iguaçu representa um dos mais belos destinos turísticos do mundo, devido a suas atrações principalmente naturais: o Parque Nacional do Iguaçu, tombado como Patrimônio Natural da Humanidade, onde estão localizadas as Cataratas do Iguaçu. Outro ponto turístico é a Usina Hidrelétrica de Itaipu, constituída também pelo Complexo Turístico de Itaipu, que engloba o Ecomuseu e o Refúgio Biológico Bela Vista. Outro ponto bastante visitado é o Marco das Três Fronteiras, divisa do Brasil com o Paraguai e a

Argentina, onde se podem apreciar os três marcos simultaneamente, além do encontro dos rios Iguazu e Paraná.



Figura 4- Foz do Iguazu

Fonte: www.google.com.br/imagem/fozdoiguazu

1.2.2 “Los Hermanos”- Municipio de Puerto Iguazú-AR

Puerto Iguazú é uma cidade da província de Misiones, Argentina, localizada a 18 km da área das Cataratas do Iguazu. Conecta-se com a última por meio da Ponte Internacional Tancredo Neves, que une as rodovias RN 12 e a BR-469¹⁰.

O turismo é a principal atividade econômica da cidade, já que o comércio e a hotelaria também são as principais fontes de renda. Ademais, chegou à cidade um grande número de hotéis internacionais (além dos já existentes) que estão construindo suas edificações às margens do Rio Iguazu, junto a um campo de golfe, um albergue juvenil e cabanas para turistas. Esta zona compreende 600 ha, e se localiza ao leste da Ponte Internacional Tancredo Neves. Alguns atrativos turísticos (além das Cataratas do Iguazu) são o Hito Tres Fronteras e sua feira artesanal, o complexo La Aripuca, o porto, o Museu de Imagens da selva, o Museu Mbororé, o Parque Natural Municipal Luis Honorio Rolón, o centro de reabilitação para aves Guira Oga. Na zona do centro se localizam bancos, casas de câmbio, bares, cassinos, restaurantes, lojas de roupas, lojas de artigos de desporto,

¹⁰ Dados obtidos no site do município. <http://www.fozdoiguacu.pr.gov.br>

discotecas, confeitarias, etc. Quanto ao alojamento estão disponíveis hotéis de uma, duas, três, quatro e cinco estrelas; albergues; campings e cabanas.



Figura 5- Puerto Iguazú
Fonte: www.google.com.br/imagem/puertoiguazu

1.2.3 “Território Multicultural” - A Tríplice Fronteira

Biesek e Putrick (2009) afirmam que a tríplice fronteira possui particularidades que a convertem em espaço transnacional. São cidades ricas em recursos naturais, culturais, hídricos e energéticos, com fácil acesso pela sua localização geográfica, além do intenso comércio que incentiva o intercâmbio entre o Brasil, Paraguai e Argentina. A diversidade cultural é um ponto marcante devido à presença de imigrantes de diversas origens como paraguaios, argentinos, brasileiros, libaneses, chineses, coreanos, japoneses, indígenas, que se deslocam em busca de oportunidades de trabalho; imigrantes recentes e de processos de integração aos contextos nacionais que assumem características singulares, como, por exemplo, a imigração árabe, que são os principais proprietários das lojas do Paraguai e de vários comércios em Foz do Iguaçu, alcançando uma posição econômica destacada, assim como os imigrantes da China e da Coreia do Sul que também se destacam pela atividade comercial. As autoras ainda afirmam que:

[...] a presença desses imigrantes é patrimônio dos três países: Brasil, Paraguai e Argentina que se integram num sistema próprio e peculiar desta Fronteira, fazendo parte de seu cotidiano o deslocamento de um país a outro como se estivessem circulando em bairros vizinhos. Brasileiros que residem em Foz do Iguaçu e argentinos de Puerto Iguazú trabalham em Ciudad del Este, assim como paraguaios e argentinos trabalham em Foz do Iguaçu, indo e vindo de forma habitual no seu dia-a-dia. A dinâmica de circulação de pessoas, bens, mercadorias e identidade, aliada à localização da região, tornam a Tríplice Fronteira palco de uma série de características próprias e singulares, unida em um mesmo objetivo (BIESEK e PUTRICK, 2009, p. 2).

A riqueza desta região se concretiza justamente com esta interação não somente cultural, mas também linguística, dando luz ao multilinguismo e construindo características identitárias próprias.

Kawamura (2003) destaca que na atualidade surgem tratados como consequência do capitalismo global, o que muitas vezes, tornam-se o início das relações entre os falantes como aconteceu com o caso aqui analisado, que surgiu como complemento de um projeto político-econômico: o MERCOSUL. O autor assevera que:

A globalização do mundo vem se expressando por meio de uma nova divisão internacional, na qual a bipolarização em torno de duas grandes potências com sistemas políticos divergentes dá lugar, a partir dos anos 80, com a crise do Leste europeu e o fortalecimento das relações capitalistas, baseadas no desenvolvimento científico e tecnológico, à formação de blocos econômicos com maior diversificação e ao estreitamento das relações econômicas, políticas e culturais, em nível regional, como por exemplo, a Associação do Livre Comércio da América do Norte (Nafta); a Comunidade Econômica Européia, o Círculo Pacífico; o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL); a Comunidade de Estados Independentes (CEI) e a Associação de Livre Comércio das Américas (Alça) (KAWAMURA, 2003, p. 48).

Nota-se que a fronteira investigada é somente geográfica. Respeita-se a burocracia dos três países que a constituem: Brasil, Argentina e Paraguai, porém, ao mesmo tempo, cria-se um sentimento fronteiriço de pertencimento à região como um só território muito forte, que não estabelece limites. Hábitos comuns fazem parte da maioria dos habitantes da região, o que os torna peculiares e comuns, independentemente de nação à qual pertençam.

Porém, como moradora da cidade, percebo que o preconceito étnico, cultural e linguístico se fazem presentes e convivem lado a lado com esse sentimento transnacional, constatando as relações de poder que se manifestam nessas áreas.

A economia mundial, ao internacionalizar-se, provocou a integração dos processos produtivos e o mercado consumidor e de trabalho, com o apoio das inovações tecnológicas, tanto materiais quanto de organização social da produção, passaram a complementar-se. Nesse sentido, Kawamura (2003) ressalta que:

[...] o caráter de convivência multicultural e alternada, em processos migratórios atuais, envolvendo sociedades diferentes ligadas por laços anteriores historicamente construídos, mostra a complexidade do movimento e as perspectivas de sua influência na dinâmica cultural e social das populações, especialmente quando se estabelecem novas categorias de convivência social, pondo em questão muitos dos parâmetros culturais tradicionais de conhecimento da realidade (KAWAMURA, 2003 p. 41).

É comum o fronteiroiro exercer atividades laborais em um dos países que compõem a região. Neste quesito, cidadãos brasileiros atravessam a fronteira para desenvolver atividades na área comercial de Ciudad Del Este-Py e atividades de lazer em Puerto Iguazú, o que caracteriza a economia da região.

Shields corrobora com esta ideia expondo que

[...] as fronteiras podem ter-se tornado mais do que linhas que definem o que está cercado daquele que não está: o ordenado do não-ordenado, ou o conhecido do desconhecido. Fronteiras marcam o limite onde a ausência se torna presença. Mas, tais fronteiras parecem estar se dissolvendo. Elas aparecem mais como limiares, através dos quais tomam lugar as comunicações e onde coisas e pessoas de diferentes categorias e locais, nativo e estrangeiro interagem (SHIELDS, 1992, p. 195).

Segundo Amaral (2007), o Brasil possui um total de nove tríplices fronteiras, porém, a fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina é, de todas, a mais notória, pois um dos fatores que a diferencia das demais é a presença de três cidades de porte médio e o fluxo intensivo de pessoas devido às atrações turísticas e comerciais presentes na região



Figura 6- Marco das Três Fronteiras
Fonte: www.google.com.br/imagem/triplicefronteira

A fronteira Brasil-Argentina possui uma localização privilegiada o que favorece culturalmente e sócio-economicamente o cidadão de fronteira. Digo privilegiada partindo do pressuposto de que a possibilidade de transitar livremente pelas cidades que integram a Tríplice Fronteira, usufruindo o que cada uma oferece de melhor, faz com que seus habitantes tenham uma qualidade de vida que, talvez em outras cidades, não fosse possível.

1.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DE COLETA DE DADOS

Em relação às questões éticas, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNIOESTE, vinculado ao Conselho Nacional de Saúde, sendo aprovado no Comitê de Ética pelo parecer sob o número 948/2010. Reitero aqui que os informantes foram avisados dos objetivos deste estudo e concordaram em participar das entrevistas, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO1), que acarreta as garantias de ética e sigilo em relação às suas identidades se assim o desejarem, principalmente por ocuparem cargos públicos.

Tomo como suporte Richardson (2009) quando afirma que o pesquisador deve ter algumas precauções, dentre elas que “[...] toda entrevista precisa de uma introdução, que consiste, essencialmente, nas devidas explicações e solicitações exigidas por qualquer diálogo respeitoso.” (RICHARDSON, 2009, p. 216).

Segundo o autor, além desses cuidados introdutórios devem ser tomados cuidados éticos, tais como: pedir sempre a autorização do entrevistado para sua execução, o entrevistado deve ser informado de todos os procedimentos da entrevista, assegurando seu anonimato, tendo livre arbítrio de responder e que poderá pedir esclarecimentos, assim

como criticar as perguntas e interromper o trabalho se assim o desejar inclusive, interromper a própria pesquisa.

Pires Santos (2004) afirma que o aspecto emocional está sempre presente no pesquisador etnográfico, por isso deve aprender a conviver com as inseguranças emocionais. Os pensamentos e sentimentos são aspectos e partes do quadro total. Não se pode desconsiderar a interação do processo de pesquisa, pois de alguma forma, o cenário é afetado com a presença do pesquisador, sendo necessário considerar as questões éticas.

Pires Santos (2004) cita Erickson (1988) quanto a comentários interpretativos e descrições gerais sobre o fato de não pôr em risco os participantes da pesquisa. É conveniente que o pesquisador solicite uma revisão do desenho da pesquisa a um dos entrevistados, ou ainda lhes apresente a análise dos dados em primeira mão. Outro recurso que o pesquisador poderia utilizar seria a revisão da pesquisa por colegas pesquisadores.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, tendo de 30 a 45 min. de duração. Os entrevistados escolhidos foram avisados dos objetivos deste estudo e concordaram em participar das entrevistas, assinando assim o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual acarreta a garantia de ética e sigilo em relação às suas identidades se assim o desejarem.

CAPÍTULO II

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresento os pressupostos teóricos que servirão de base para responder às perguntas de pesquisa formuladas anteriormente - Quais as características sócio-culturais e linguísticas da região de fronteira Brasil-Paraguai-Argentina? Como se processam as práticas pedagógicas das escolas inseridas no PEIBF nesta fronteira? Quais conceitos de linguagem, bi/multi/plurilinguismo, interculturalidade e identidade estão subjacentes às práticas pedagógicas do PEIBF. Inicialmente, discorro sobre o conceito de linguagem, ressaltando que este conceito caminha lado a lado com a cultura. Em seguida, discuto conceitos de bilinguismo/multi/plurilinguismo, educação intercultural bilíngue, bem como a questão do desencontro com as políticas linguísticas no que se refere às áreas de fronteira.

2 OLHARES PARA O CONCEITO DE LÍNGUA(GEM)

A linguagem é constituída na interação dos seres comunicantes. As palavras não se fecham com a decisão que tomamos com relação ao seu curso porque, conforme Bakhtin (2004), elas são elaboradas a partir de fios ideológicos que servem de trama a todas as relações. Sendo assim, não podemos dominar ou controlar o curso que ela tomará depois de dita a outro. A palavra é capaz de indicar transformações sociais, sejam quais forem, que vão surgindo com o passar do tempo.

O pensamento do filósofo russo Bakhtin (1895-1975) contribui grandemente com a educação e os educadores, pois nos leva a refletir sobre o uso que fazemos da palavra em nosso convívio cotidiano, na comunidade da qual fazemos parte. Segundo ele, a linguagem é por natureza dialógica, devido a isso, não se pode contrariar aquilo que lhe é peculiar: a palavra. E esta, por sua vez, “é um elo entre quem enuncia e quem responde o enunciado, procede de alguém e se dirige a alguém” (BAKHTIN, 2004, p. 113).

Desta forma, as palavras constituem, para o professor, fronteiras que servirão para ressaltar as conquistas por meio das verbalizações avaliadas dos alunos e as correções de

rumo a serem efetuadas, tendo em vista os propósitos seguidos para atender as necessidades educativas.

É desafiante encontrar uma maneira de colocar-se, de inserir nas escolas uma prática pautada numa concepção de linguagem que atenda as práticas sociais, sendo esta, de caráter histórico e social. Da mesma forma, é desafiante encontrar uma prática que estabeleça a escola como um lugar de fala e de escuta, de convívio dialógico, onde não se manipule e nem se abafe a voz do outro, que seja um lugar onde homens livres se transformem e se humanizem e que essa relação dialógica se estabeleça como articuladora do discurso educacional, em que a ação pedagógica possa adquirir especificidades e criar condições básicas para a significação social do conhecimento.

Apoiando-se, então, no conceito de linguagem bakhtiano, foi proposto o programa que rege o PEIBF intitulado “Modelo de Ensino Comum em Escolas de Zona de Fronteira”, a partir do Desenvolvimento de um Programa para a Educação Intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol”.

Torna-se oportuno lembrar Bakhtin e sua concepção da linguagem para um claro entendimento dos valores ideológicos que permeiam o projeto. Bakhtin compreende que a palavra é produto sócio-histórico e ideológico que reflete e refrata uma realidade. Esta realidade implica ainda pensar nas esferas sociais, pois cada campo da atividade humana (ou esfera social) tem suas peculiaridades linguísticas e ideológicas. O autor propõe que a interação verbal seja compreendida como um sistema reversível e interacional entre sujeitos, o que significa que uma palavra sempre se dirige a alguém, constituindo-se como uma ponte entre os interlocutores. Com isso se entende que um discurso proferido por um médico num consultório médico difere do discurso proferido por um juiz no espaço do júri, e assim também os discursos proferidos por esses mesmos sujeitos em espaços familiares, porque muda a esfera social que organiza o que pode e deve ser dito e a quem pode e deve ser dito algo.

Bakhtin propõe, então, que se veja a língua como uma atividade social, cuja importância não reside no enunciado enquanto produto, e sim na enunciação como processo verbal.

Pires-Santos (2010) concorda com esta perspectiva, afirmando que os enunciados são produtos que, se repetidos, podem ter diferentes significados. Já a enunciação não se repete porque em cada enunciação há um sujeito, um tempo e um espaço diferente.

Para Bakhtin, a língua é um fato social que se fundamenta nas necessidades da comunicação e, por isso, ele enfatiza a fala (parole), a enunciação, com sua natureza social e não individual. Baseado no fato de que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”, ele propõe a seguinte ordem metodológica para o estudo da língua:

- As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
- As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias dos atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
- A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN, 2004. p.124).

Para o autor, é nessa ordem que se dá a evolução real da língua; primeiro, as relações sociais evoluem, depois a comunicação e a interação verbal evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala (enunciados) evoluem em consequência da interação verbal, e por fim, o processo de evolução reflete-se na mudança das formas da língua (BAKHTIN, 2002, p. 124).

Para que o professor construa um discurso pedagógico na perspectiva bakhtiniana, é necessário que ele considere o discurso dos seus interlocutores, neste caso, os alunos, bem como as práticas sociais em que estes estão inseridos ou das quais possam vir a fazer parte. Esses interlocutores, se reconhecidos como seres históricos e sociais, têm como pressuposto a língua e a sua propriedade intrínseca que é o dialogismo.

O dialogismo, para Bakhtin (1997), é a condição de sentido do discurso. O enunciado, que nasce no cotidiano da sala de aula, está certamente afetado por inúmeros pensamentos ideológicos vividos pelos sujeitos da educação que pertencem à mesma comunidade e que devem ser levados em consideração, visto que eles exercem uma consciência também sócio-ideológica em torno do conhecimento que é constituído por meio do diálogo social.

Na esteira da concepção de linguagem bakhtiniana, entendo que, para fazer um estudo da funcionalidade das escolas do PEIBF, onde se dá o encontro de duas ou mais culturas e o desenvolvimento linguístico das crianças e docentes que participam deste

contexto, é necessário ter esclarecidos também os conceitos de língua, cultura, identidade, bi/multi/plurilinguismo, para por em discussão até que ponto as vantagens, desvantagens e “mitos” em relação a esses assuntos se concretizam no processo ensino-aprendizagem. Isto porque, com todas as mudanças sócio-políticas que o mundo está enfrentando, a comunicação falada e escrita é a primeira ferramenta a ser trabalhada para um entendimento produtivo.

Dando sequência a perspectiva já delineada sobre linguagem, nesta pesquisa tomo como alicerce o conceito de língua definido por Cesar e Cavalcanti (2007). As autoras usam a metáfora do caleidoscópio para conceituar a língua.

O Caleidoscópio, sendo feito de diversos pedaços, cores, formas e combinações, é um jogo de (im) possibilidades fortuitas e, ao mesmo tempo, acondicionadas pelo contexto e pelos elementos, um jogo que se explica sempre fugazmente no exato momento em que o objeto é colocado na mira do olho e a mão o movimenta (CÉSAR E CAVALCANTI, 2007, p. 61).

A metáfora utilizada define muito bem o conceito que as autoras têm de língua, partindo de uma noção de língua como “totalidade” (singular) e passando a conceituá-la como “uma porção de conjuntos híbridos de diversos fragmentos” (multifacetada).

[...] Isso nos remete a um olhar sobre a língua (gem): não é possível entendê-la de modo ‘estático’, olhando apenas para os pedaços e segmentos que constroem as formas descontextualizadas, fora do líquido que os movimentam / (des) organizam, longe da mão que gira o caleidoscópio e da luz que atravessa e (de) compõe a imagem e modula o brilho, a cor e a sombra (CÉSAR E CAVALCANTI, 2007, p. 45).

O ser humano tem dificuldade em ver a língua e suas múltiplas faces e, sobretudo, a respeitar a língua do outro. Por isso abordam o conceito tradicional de língua, conhecido por todos, como

[...] uma totalidade retificada e retificadora de fatos da linguagem, quer se trate de língua histórica, quer seja língua (sem adjetivos) como construto teórico, sistema subjacente, que responde pela “unidade” nos diversos usos linguísticos (CÉSAR E CAVALCANTI, 2007, p. 47).

Considerando a realidade linguística brasileira, e tendo como suporte os pressupostos de Cesar e Cavalcanti (2007) se deve pensar a língua não como uniforme, mas ao contrário. As autoras afirmam que:

No campo conceitual, ao invés da estabilidade dos níveis de análise da “língua” (sintaxe, morfologia, léxico) e seus modelos teóricos, interessa pensar a língua como uma porção de conjuntos híbridos de diversos fragmentos (modulações, textos, tons), a partir dos quais são possíveis determinadas combinações. Línguas multiformes... (CÉSAR E CAVALCANTI, 2007, p. 45).

Propõe-se, a partir desse conceito, uma discussão das categorias básicas dele decorrentes, tais como bi/multi/plurilinguismo, identidade e cultura, pois tais conceitos interessam particularmente à LA, tendo como base especificamente os estudos sobre a escola e a escolarização em contextos cultural e sociolinguisticamente complexos nas fronteiras em que o PEIBF se desenvolve.

2.1 QUE LÍNGUA É ESSA? E AQUELA? VOCÊ AS CONHECE? O BI/MULTI/PLURILINGUISTICO EMINENTE.

A imagem de cenário monolíngue, base para estudos linguísticos, predomina não só no Brasil como na maioria dos países do mundo. Para Cavalcanti (1999), o monolingüismo deveria ser tratado como caso especial, como desvio da norma e o bilingüismo¹¹ deveria representar a norma, pois, segundo Cavalcanti (1999) com base em Romaine (1995), existem trinta vezes mais línguas do que países no mundo, o que constata a presença do bilingüismo inseridos nestes contextos.

Esse arraigado monolingüismo traz sérios problemas e estigmatiza os falantes de línguas minoritárias, tendo como parâmetro uma unidade linguística homogênea que não existe totalmente. Altenhofen (2004) afirma que:

A idéia de “um Brasil com uma única língua” parece tão forte, que mesmo o falante bilíngue, membro de uma comunidade bilíngue, onde convivem lado a lado com o português uma ou mais línguas de adstrato, é capaz de rotular nosso país como “monolíngue”, não enxergando diante do seu nariz a prova cabal de seu equívoco (2004, p. 87).

¹¹ O termo cobre também situações que envolvem mais de duas línguas, ou seja, casos de “multilingüismo” (CAVALCANTI, 1999; BAKER, 1993)

Bagno (2001) aborda os mitos linguísticos, afastando, inicialmente, a ideia de que “a língua falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”, decorrente do pré (conceito) irreal de “unidade linguística no Brasil”. Esta ideia prejudica a educação, pois ao negar as variantes do português falado no país, a escola impõe aos cidadãos sua norma linguística, sem levar em conta fatores como: idade, raça, situação sócio-econômica e grau de escolaridade. Estas variantes existem devido à grande extensão territorial e à injustiça social proveniente da má distribuição de renda.

Segundo Pires-Santos (2004), dificilmente aborda-se a complexidade multilíngue brasileira, seja nas áreas de fronteira ou não (PIRES SANTOS, 2004, p. 16). No entanto, o Oeste do Paraná foi colonizado basicamente por migrantes alemães, italianos e castelhanos, sem contar os indígenas que habitavam a fronteira e todo o solo brasileiro. Essas comunidades mantêm as línguas e conseqüentemente a cultura de seus ascendentes, o que faz com que a região seja conceituada como um “caldeirão linguístico” (Por quem?). Também segundo Napolitano (*apud* DAMKE, 2009, p. 7), o Brasil “[...] é o lugar de mediações, fusões, encontro de diversas etnias, classes e regiões que formam o nosso grande mosaico nacional”.

Deixando-se de lado o mito do monolinguismo existente (cf. CAVALCANTI, 1999) e não esquecendo que os cenários de fronteira, de imigração e de várias línguas indígenas que caracterizam o país, podemos constatar o bilinguismo¹² como fato real no contexto brasileiro, especialmente no da fronteira. Essa pluralidade linguística está presente na nação desde o seu descobrimento, pois como é sabido e é transmitido na escola, quando os portugueses chegaram ao país, este já era povoado por índios. Para reforçar esta ideia consta também a chegada dos escravos oriundos da África. Entende-se, então, que o português, o índio e o negro, com suas respectivas línguas, conviviam na época colonial, sendo que a língua portuguesa e as línguas indígenas eram usadas para a comunicação.

¹² Seguindo Hamel (2000), reconheço a diversidade, o bi/multiculturalismo e o bi/ multilinguismo como uma situação que existe de fato independentemente da sua valorização por parte dos atores sociais. Já o pluriculturalismo e o plurilinguismo se apresentam como situações onde os principais atores sociais tanto das sociedades dominantes como dos povos indígenas, reconhecem e assumem as diferenças étnicas e linguísticas como fatores de enriquecimento sócio cultural e como valiosos recursos para a sociedade no seu conjunto. A preservação e o enriquecimento das culturas e línguas indígenas e de imigrantes não somente se concebem como um direito das suas comunidades, mas como uma perspectiva que a sociedade no seu conjunto deve assumir e apoiar. Distingue-se do bi/multilinguismo não tanto pelo reconhecimento de uma situação de multiculturalidade de fato, mas pelas conseqüências e pelas políticas que derivam dela.

Para não impedir o entendimento dessa heterogeneidade linguística, Maher (2007) propõe que educadores repensem alguns conceitos como bilinguismo, competência comunicativa e identidade cultural. Para a autora,

Se nos desvencilharmos das noções de língua e de falante nativo ideais como parâmetro na avaliação do sujeito bilíngue, aí então não precisaremos classificar o português indígena, o inglês brasileiro, o portunhol, etc., como sendo línguas impuras, mas como moradias legítimas deste sujeito (MAHER, 2007, p. 78).

Estas noções foram construídas tendo como base comportamentos idealizados, o que não condiz com a realidade, em muitos casos. Praticamente é descartada a possibilidade de existência de bilíngues capazes de se desempenhar em todos os domínios em ambas as línguas.

Seguindo a observação da autora defino bilinguismo concordando com a sua concepção de ser “uma condição humana comum, pois se refere à capacidade de fazer uso de mais de uma língua”. (MAHER, 2007, p. 79). Quanto à competência comunicativa cito o antropólogo Hymes (1979) como o primeiro a incorporar a dimensão social ao conceito de competência. Ao fazer esse acréscimo à palavra competência, demonstrou claramente sua preocupação com o uso da língua. Para o autor não é suficiente que o falante saiba e use a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua para ser competente em termos comunicativos. O falante deve saber usar as regras do discurso específico da comunidade na qual se insere, demonstrando possuir competência ao saber quando falar ou não, a quem falar, com quem, onde e de que maneira. Ou seja, vejo a competência comunicativa como a capacidade que o falante tem de transitar em diferentes domínios sociais.

A escola tem a responsabilidade de trabalhar a competência comunicativa sem desvalorizar a cultura do aluno, aquilo que traz de seu meio social. O docente deve mostrar que há diferentes formas de falar reforçando a ideia de que não existe certo ou errado na fala, existe o adequado ou inadequado a determinadas situações.

Ao conceituar competência comunicativa, Almeida Filho (1997) assevera o seguinte:

Um conhecimento abstrato subjacente e a habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas) como também de regras contextuais ou pragmáticas (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado, coeso e coerente. Esse conceito de competência

comunicativa é para alguns teóricos distinto do conceito de desempenho comunicativo (HYMES, 1972), mas o tomamos aqui como englobando tanto competência como desempenho efetivo (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 56).

A decisão de englobar as noções de competência e desempenho sob a expressão competência comunicativa é útil na medida em que o lugar que o desempenho deve ocupar fica, de uma vez por todas, determinado. Com relação à questão da identidade cultural, Cuche (2002) e Hall (2006) ensinam que essas não são fixas no tempo e no espaço, mas sim (re)construídas nas relações sócio-históricas.

Hall (2005) acredita que as identidades estão, por toda parte, suspensas, em transição; e que seus elementos formadores, são retirados de diferentes tradições culturais. À medida que os sistemas de significação e representação cultural¹³ se multiplicam, é possível observar uma confrontação com uma infinidade de identidades possíveis.

Por toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado (...) As culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidades distintivamente novos produzidos na era da modernidade tardia (HALL, 2005 p. 89).

Woodward (2000), na mesma direção que Hall (2005) afirma que a globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas (WOODWARD, 2000, p.20). Além de surgirem essas identidades híbridas, os dois autores ressaltam que concomitantemente à homogeneização cultural, surgem

¹³ Hall (1997) caracteriza a noção de que a representação é a produção do significado, do conceito, em nossa mente através da linguagem, muito adiante da existência de fato ou da observação empírica. Hall (1997) lembra que a representação liga o significado e a linguagem à cultura. Para ele, representar é usar a língua/linguagem para dizer algo significativo ou representar o mundo de forma significativa a outrem. A representação é parte essencial do processo pelo qual o significado é produzido e intercambiado entre os membros de uma cultura. Representar é produzir significados através da linguagem. Descrever ou retratar, junto a simbolizar e significar.

novas identidades nacionais e locais. Silva (2000) colabora afirmando que essas identidades que se formam não são mais integralmente nenhuma das identidades originais, mesmo possuindo características delas (Silva, 2000, p.87).

Para Cuche (1999), a construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas. A identidade é uma construção que se elabora em uma relação que opõe um grupo aos outros grupos com os quais está em contato. Não há identidade em si, nem mesmo unicamente para si. A identidade existe sempre em relação à outra identidade possuindo uma relação dialética com a alteridade. A identificação acompanha a diferenciação (CUCHE, 1999, p. 182-183).

Maher (2010) apoiando-se em Rampton (1995) afirma que quando se discute a questão da identidade cultural em contexto de bilinguismo, não se pode excluir dessa discussão a questão da identidade linguística, ou seja, o modo como os sujeitos interpretam culturalmente sua relação com as línguas com as quais convivem (MAHER, 2010, p. 38).

Assim como a identidade cultural, a identidade linguística não contém em si mesma qualquer essência: também ela deve ser considerada ideológica e fluida no tempo e no espaço social porque é co-construída na interação com múltiplos outros fatores.

A seguir discuto o conceito de bilinguismo por entender que o leitor deve compreender o conceito que subjaz esta pesquisa assim como romper com a ideia que só é bilingue quem domina duas línguas como um nativo.

2.1.1 Discutindo o Bilinguismo

Segundo a autora, a questão do bilinguismo tem sido discutida na literatura sob duas vertentes distintas, sendo uma a do bilinguismo perfeito, ideal, completo e equilibrado, em que o bilíngue é concebido de modo abstrato, independente do contexto sócio-histórico em que participa. Nessa vertente adéqua-se uma das definições, com a qual não concordo: a de bilinguismo de Bloomfield (1933) que conceitua o bilinguismo como “o domínio nativo de duas línguas” (MAHER, 2007, p.73). Diante de tal perspectiva, pode-se concluir que, nesta vertente, o sujeito bilíngue é completo, perfeito, equilibrado e tem o mesmo domínio da língua materna na segunda língua ou língua estrangeira (doravante L2 e LE).

Na visão sócio-funcional, o bilinguismo é visto em correlação com fatores políticos, econômicos e sócio-interacionais (FAVORITO 2006). Nessa concepção o contato entre línguas não pode ser pensado sem se considerar as condições sociais e históricas do bilinguismo e se aproxima da definição de Haugen (1953), que considera bilíngue “o sujeito que utiliza expressões completas e com significado em outras línguas” (FERNÁNDEZ, 1998 p. 211-212).

Ainda dentro da base teórica-sócio-funcional, o bilíngue, na concepção de Maher (2007), não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra. Ou seja, considera que “Bilinguismo é uma condição humana muito comum, referindo-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua” (MAHER, 2007, p. 79).

A autora ainda colabora dizendo que

[...] qualquer indivíduo que seja bilíngue ou que esteja em contato efetivo com comunidades bilíngues, ao comparar as práticas comunicativas que vivencia, ou testemunha, com a afirmação de que o sujeito bilíngue funciona nas duas línguas sem apresentar interferência de uma língua na outra, irá perceber estar diante de uma ficção, de um mito. O funcionamento discursivo do sujeito bilíngue, não só permite, mas prevê mesmo a utilização de mudança de código (code-switching) e empréstimos linguísticos (borrowings) em sua gramática. “Um bom” bilíngue, e é importante entendermos isso, transita de uma língua para outra justamente porque, diferentemente do monolíngue, tem competência para tanto. Portanto, a mudança de elementos de uma língua para outra não é falta de competência, é sinal de competência em bilinguismo (MAHER, 2005, p. 100).

Assim, o sujeito bilíngue não é necessariamente o indivíduo que fala duas ou mais línguas “em todos os seus domínios, sem apresentar interferências de uma língua na outra” (MAHER, 2007 p. 5) ou ainda aquele que detém o controle de duas línguas equivalentes ao controle do falante nativo destas línguas. Ao contrário disso, o bilíngue sempre está em construção no seu universo linguístico.

Maher (2007) questiona sobre “quem é este falante nativo”, pois devemos considerar que não existe um padrão único. Existem variantes de acordo com a idade, a ocupação, o nível de escolarização, etc.:

[...] a competência comunicativa de um sujeito só pode ser compreendida e avaliada, de fato, tendo como referência as funções que ambas as línguas de seu repertório verbal têm para ele e mais as competências do sujeito bilíngue não são fixas, estáveis (MAHER, 2007, p. 78).

Dessa forma, a noção de sujeito bilíngue perfeito não é a base teórica que adoto, mas sim a teoria que abarca o sujeito histórico: a necessidade de reafirmação de identidade étnica ou social, gênero discursivo ou estado emocional no momento da interação comunicativa tornam o bilíngue melhor numa língua do que na outra.

Nesta mesma vertente, Favorito (2006), apoiando-se em Grosjean (1992) define o comportamento bilíngue como aquele que possui: a) a habilidade de produzir enunciados significativos em duas (ou mais línguas); b) o comando de pelo menos uma das habilidades linguísticas (ler, escrever, falar, ouvir); c) o uso alternado de diferentes línguas (FAVORITO, 2006, p. 85-86). Ou seja, caracteriza o bilinguismo pelo uso regular de duas ou mais línguas, com diferentes finalidades, em diferentes contextos e com diferentes pessoas, não importando o grau de alternância e interferência, pois, segundo a autora, não há falantes que dominam a língua em todos seus aspectos. Para a autora

[...] é perfeitamente normal encontrar bilíngues que podem apenas ler e escrever uma de suas línguas, têm reduzida fluência oral numa língua que usam apenas com um número limitado de pessoas, ou que podem apenas falar sobre um assunto particular em uma de suas línguas (GROSJEAN, 1992, apud FAVORITO, p. 97).

Acrescenta ainda que, quando a pessoa está em uma circunstância de contato, o domínio da língua será delimitado em muitas ocasiões por quem a conhece. Assim, há uma relação de poder que estabelece a língua dominante a ser estudada por todos os membros, sejam eles pertencentes ao grupo majoritário ou ao minoritário. Este último grupo só adquire a língua dos seus membros, pois os que pertencem ao primeiro grupo não sentem a necessidade de adquiri-la. As línguas refletem, muitas vezes, os modos como os usuários as internalizam, o que sugere que as línguas representam o *status* social do grupo dominante. Em contrapartida, estigmatizam as línguas das minorias, pois representam o que não é aceito pelos dominantes.

Heye (2003) expõe que se deve levar em conta o ambiente e as condições onde o bilinguismo se desenvolve, pois os diferentes contextos, dos quais os sujeitos fazem parte, sugerem o domínio de duas línguas de forma distinta. Ou seja, “a condição de bilíngue se

modifica na trajetória de vida dos indivíduos e assume diferentes contornos em relação ao domínio e à variação de uso de ambas as línguas” (HAYE, 2003, p. 232).

O autor destaca também que:

Alguns fatores caracterizam as situações bilíngues tais como: comunidades linguísticas, papéis e funções sociais, status relativo dos falantes e das línguas, tópico e domínio linguístico e social (HEYE, 2003, p. 233).

Deduze-se, então, que: a idade, o local e o contexto em que a língua foi adquirida, determinam as mudanças, pois fatores sociais, familiares, escolares, comportamentais e profissionais dão origem às diferenças linguísticas que o ser humano terá durante sua vida.

Von Borstel (1992) sustenta que na atualidade é comum que o bilinguismo seja compreendido como “uma característica individual que pode ocorrer em graus variáveis, desde uma competência mínima até o domínio completo de mais de uma língua” (MACKEY, 1968, apud BORSTEL, 1992, p. 9).

Assim sendo, o bilinguismo é tido como uma competência linguística que, dependendo do indivíduo, sofre variações diferenciadas. Em outras palavras, é o bilinguismo relativo que envolve questões de grau, alternância, interferência, função, pois, segundo Mackey (1968), não é necessário falar, ler, escrever e entender uma língua na sua totalidade para ser bilíngue, mas sim fazer uso dela em diferentes graus, ou seja, do domínio mínimo ao máximo das competências de duas línguas.

Para Skutnabb-Kangas (1988), o bilíngue pode adquirir a língua materna na infância e outra língua numa outra circunstância, ou seja, linguisticamente domina a língua do grupo no qual está inserido desde seu nascimento e a do grupo social ao qual pertence por conta das circunstâncias identificando-se positivamente com ambas (SKUTNAB KANGAS, 1988, p. 90).

Também discutindo o conceito de bilinguismo, Appel e Muysken (1992) afirmam que bilíngue é alguém com a capacidade de empregar duas ou mais línguas, sem classificá-las quanto ao padrão de bilinguismo, nem estabelecer critérios que julguem que o bilíngue tenha que superar o monolíngue. É praticamente impossível um bilíngue ser perfeitamente igual a um nativo nas duas línguas. Entende-se então que o bilíngue utiliza duas línguas ou mais, alternando o discurso em uma ou outra, conforme a situação ou/e sua necessidade. De Heredia apoiando-se em Hymes e Gumperz (1972) afirma que a competência linguística relativa às regras de funcionamento do sujeito bilíngue acrescenta-se a uma

competência que observa as regras de uso de tais línguas em função das situações (DE HEREDIA, 1989, p. 180). Para o autor:

O status, os papéis, os lugares, os sujeitos de conversação determinam para os bilíngues, escolha da língua utilizada (e, para os monolíngues a escolha de certa variedade). [...] Assim, a mesma pessoa poderá dirigir-se a sua secretária no escritório em inglês, mas lhe falar em espanhol quando a encontrar na rua, indicando, pela mudança de língua, as mudanças de papel e de status (DE HEREDIA, 1989, p. 181).

Para Maher (1998) “as competências dos sujeitos não são fixas, estáveis: à medida que as exigências para cada língua mudam, a configuração do repertório do bilíngüe também se modifica”. Para a autora o bilíngüe tem a competência de transitar de uma língua para a outra, pois ele prevê a mudança de código. Dessa forma, as línguas servem para a expressão no meio social, isso porque o bilíngüe sabe em qual situação as diferentes línguas devem ser usadas (MAHER, 1998, p.74).

Até o momento abordei o bilinguismo, seus variados conceitos e divergências, lembrando ao leitor mais uma vez da minha opção pelo conceito de Maher (2007), por acreditar que é o que melhor se enquadra nesta pesquisa.

Outro ponto que discuto a seguir, a título de situar o leitor, diz respeito à Educação Bilingue e à Educação Intercultural Bilíngüe, pois quando se menciona o nome do projeto pesquisado, as pessoas o confundem com um projeto relacionado ao ensino de língua espanhola e língua portuguesa.

2.1.2 O que é educação bilíngüe?

Nesta pesquisa faço uso do termo Educação Bilíngüe para descrever uma variedade de programa educativo.

Para Appel e Muysken (1996) a Educação Bilíngüe é um sistema de ensino em que uma língua minoritária é considerada importante junto a uma língua majoritária, porém nem sempre essas línguas estão socialmente implicadas. Nos contextos bilíngues a comunidade de uma língua majoritária e a comunidade de uma língua minoritária, se relacionam e tem contato entre si. Exemplos de contextos bilíngues no Brasil são, entre muitos, as comunidades indígenas, de surdos, de imigração e de fronteiras (CAVALCANTI, 1999, p. 388).

Apesar da existência destas comunidades, o Brasil é visto como um país essencialmente monolíngue, sendo essa homogeneidade da língua nacional, a premissa para uma educação que contribui à exclusão.

Cavalcanti (1999) ao refletir sobre o ensino de língua materna lembra que o mesmo está sempre voltado para um falante nativo ideal e para uma comunidade de fala homogênea e que tal assepsia não combina com os contextos de educação bilíngue de minoria (CAVALCANTI, 1999, p. 404).

Cañete (2008), em pesquisa realizada na cidade de Porto Alegre, afirma que, segundo Stroud (2002) os programas bilíngues mais relevantes são os que abordam a educação bilíngue:

- a) **De transição:** cujo objetivo é a assimilação e integração social das minorias através da aprendizagem na língua dominante. As bases teóricas desse modelo são a de que a criança aprenda o mais rápido possível a língua dominante e assim ser incluída no meio da sociedade nacional.
- b) **De manutenção:** (estática e/ou de desenvolvimento), visa basicamente manter a língua materna na escola. Tem um objetivo pluralista, reforça a identidade cultural das línguas minoritárias e propõe a afirmação dos direitos civis abrigando a manutenção da língua materna. A estática busca manter o nível de competência linguística da criança ao entrar na escola, isto é, da língua materna da criança, evitando assim perdas linguísticas.
- c) **De desenvolvimento:** continua a língua materna e instrui na língua dominante, visa desenvolver as habilidades dos alunos em língua minoritária para plena proficiência linguística. Baker (1996) relata que a primeira língua se perde facilmente enquanto que a língua dominante, ao contrário, se adquire facilmente.
- d) **De enriquecimento:** tenta alargar a língua minoritária - trata-se da afirmação do pluriculturalismo e a integração social nacional com base na autonomia dos grupos.
- e) **O programa restaurador ou inovador:** busca revitalizar uma língua na sua comunidade de falantes (CAÑETE, 2002, p. 26-27).

Appel e Muysken (1996) apresentam mais um programa que é o **de imersão**, em que os falantes da língua dominante ou de prestígio passam a aprender juntamente com os falantes da língua minoritária, e entre ambos aprendem e trocam experiências entre si. Podem ser citados como exemplo deste programa os anglo-falantes no Quebec, Canadá, com falantes do francês (CAÑETE, 2002, p. 26-27).

Já Maher (2007) propõe três modelos educacionais e evidencia que antigos e infundados conceitos de bilinguismo foram cristalizados havendo a necessidade de ceder espaço e cultura. Ela desmistifica estas crenças com fundamentos convincentes, e aponta que verdades tidas como cristalizadas em relação a antigos e infundados conceitos de bilinguismo e cultura devem ceder espaço a novos conceitos, despindo-nos de “polaridades reducionistas” (MAHER, 2007, p. 90). Os três modelos educacionais apontados pela autora são:

- a) **Modelo Assimilacionista de Submersão:** “Esse modelo apregoa a inclusão do aluno bilíngue em uma sala de aula monolíngue: não tendo com quem interagir em sua língua materna, ele será forçado a abandoná-la e a aprender a língua portuguesa.”
- b) **Modelo Assimilacionista de Transição:** “[...] a língua de instrução, nas séries iniciais, é a língua materna do aluno. Assim que a criança é nela alfabetizada, a partir do momento que ela entende o funcionamento da escrita, vai-se, paulatinamente, introduzindo o português até que a língua materna seja totalmente excluída do currículo escolar.”
- c) **Modelo de Enriquecimento Linguístico:** “[...] insiste na importância de que essa seja a língua de instrução ao longo de todo o processo de escolarização e, além disso, de que se promova um *bilinguismo aditivo*” (MAHER, 2007, p. 71).

A escolha de um ou outro o programa dentre os citados acima, será feita conforme o contexto no qual os falantes estão inseridos, pois não existe um programa bilíngue ideal; a escolha dependerá do contexto dos falantes.

A educação bilíngue que defendo tem como objetivo a contextualização intercultural, ou seja, instruir as crianças por meio da L1 e a L2 para garantir igualdade de condições de chegar aos saberes básicos comuns.

Porém, Appel e Muysken (1996), assim como Pires Santos e Cavalcanti (2004) alertam sobre os propósitos da educação bilíngue, pois pode gerar exclusão.

Não se devem organizar programas bilíngues para proporcionar aos grupos minoritários uma espécie de isolamento perfeito que com frequência se converterá também um isolamento perigoso, senão que se deveria garantir que os estudantes de grupos minoritários tivessem melhores oportunidades educativas e sociais, ao mesmo tempo que se propicia a manutenção da língua minoritária (APPEL e MUYSKEN, 1996, p. 106).

Pires Santos e Cavalcanti (2004) argumentam que “a escola pode educar para a seleção de uns e exclusão de outros” (PIRES SANTOS E CAVALCANTI, 2004, p. 133). Por isso deve estar com um olhar atento à comunidade e desenvolver um trabalho que tenha “por finalidade um ensino culturalmente sensível e de qualidade” (PIRES SANTOS e CAVALCANTI, 2004, p.133).

O bilinguismo é fato no mundo todo e para existir em harmonia precisa ser valorizado e reconhecido por meio de leis que amparem a liberdade das línguas e as culturas em questão, pois se trata de minorias linguísticas que esbarram em muitos lugares do mundo com ideais nacionalistas que acreditam ser o monolinguismo a chave da identidade cultural nacional e uma unidade política de um país quando a cultura e a língua formam uma unidade homogênea. A língua é uma instância de poder e ao valorizar-se uma língua minoritária se oportuniza o fortalecimento político a uma minoria. Sobre isso, Appel e Muysken (1996) apontam que:

Considera-se que a língua minoritária tem um importante significado cultural e político para os grupos minoritários. O uso da língua minoritária fortalecerá a identidade política destes grupos e poderia pôr em perigo a unidade política (APPEL E MUYSKEN 1996, p. 94).

Hamel (1988; 1993) mostra que os falantes das línguas minoritárias frequentemente são silenciados porque não podem expressar-se em espaços públicos, especialmente nas esferas administrativas, por não utilizarem a língua dominante ou o código escrito ou por não dominarem essa língua dominante.

Essas questões de poder não passam, necessariamente, pelas questões numéricas. O poder econômico e o político de ordem ideológica impõem uma imagem forte aos cenários bilíngues para os quais a tendência é de enfraquecimento. Exemplo disso é o inglês,

segunda maior língua falada no mundo. Esta é tida como a língua representante do poder, por isso, quem não a fala, não está inserido no mercado, principalmente, de trabalho e cultural.

Maher (2007) chama o bilinguismo que envolve línguas de prestígio, como é o caso do inglês, de bilinguismo autoritário. Segundo a autora, o bilinguismo autoritário é uma realidade nas escolas brasileiras. As línguas de prestígio são valorizadas enquanto que as línguas dos grupos minoritários como indígenas, surdos, de comunidades de imigrantes ou de contexto de fronteiras são deixadas de lado.

A autora utiliza o termo autoritário justamente porque não é visível o interesse em aprender ou não as línguas de prestígio, uma vez que as escolas não oferecem outra opção. No Brasil, por exemplo, não existe a opção de estudar em línguas indígenas, LIBRAS, ou outras línguas presentes nas comunidades de imigrantes ou em região de fronteira, em lugar da/ ou concomitantemente com a língua portuguesa. Essas línguas não são inseridas no contexto escolar. Por isso, Maher (2007) afirma que há uma desigualdade no que se refere ao bilinguismo de minoria que é visto como sem prestígio. Todavia, isso não acontece no caso do bilinguismo português-inglês, pois significa “status” para quem o apresenta. A autora afirma que:

Quando o que está em jogo são línguas de prestígio, o bilinguismo é sempre visto positivamente. O bilinguismo português-inglês, por exemplo, é altamente incentivado no Brasil, haja vista o número impressionante de escolas dessa língua no país. Quando, no entanto, uma das línguas envolvidas é avaliada como sendo não-prestigiosa, como é o caso, por exemplo, das línguas indígenas ou de LIBRAS, o bilinguismo é quase sempre visto como um “problema” a ser erradicado (MAHER, 2007, p.3).

O respeito aos falantes das línguas minoritárias poderia ser manifestado reconhecendo-as oficialmente, garantindo-lhes assim, o direito de expressão ao poder utilizá-las. Além disso, poderiam ter a garantia de dominar a língua “forte” por meio de uma educação que valorizasse a linguagem, a identidade e a cultura, pois caminham juntas na vida dos falantes. Essas características são encontradas numa educação que possua um programa de ensino bilíngue.

Nieto (1993), nesta mesma linha, afirma que para que a integração de fato ocorra e o respeito à cultura do outro seja praticado, é necessária uma educação voltada para a linguagem e a cultura.

O caminho para a integração, com a consequente eliminação de conflitos e das barreiras culturais podem encontrar-se num modelo educacional que serve a uma população estudantil de diferente procedencia cultural e territorial que, como tal, procura manter sua própria identidade. Isto somente é possível por meio de uma EIB, pois "não se pode impor um único modelo de cultura e educação, quando há tantos fatores diferenciais humanos (Nieto, p. 4)¹⁴.

Uma sociedade pluricultural, plurilíngue e com uma diversidade regional como a existente no Brasil, ou melhor, na América Latina, exige uma educação diversificada, mas ao mesmo tempo unificada, que promova a identidade individual, o respeito, o reconhecimento das diferenças dos grupos étnicos que compõem os mosaicos nacionais, assim como a unidade necessária para fazer de cada um dos países uma nação

A seguir apresento como a Educação Intercultural Bilingue se constitui, quais são suas metas, levando em consideração a linguagem, a cultura e a identidade dos falantes.

2.1.3 O que é Educação Intercultural Bilingue - EIB

Segundo Comboni-Salinas (1996), a Educação Intercultural Bilingue (doravante EIB) é o processo por meio do qual os indivíduos, ao mesmo tempo em que recuperam os conhecimentos, saberes e tecnologias próprias do seu meio, integram de maneira crítica os conhecimentos mais importantes da ciência e da tecnologia ocidentais, pois permite que se construam formas de desenvolvimento sustentável e com identidade.

Este tipo de educação gera possibilidades para, no futuro, construir uma democracia verdadeiramente representativa e multicultural no marco da paz. A meta final da EIB é chegar a estabelecer, na sala de aula e nas futuras gerações, relações que sejam ao mesmo tempo interculturais e igualitárias, o que implica romper com a assimetria, a discriminação e os bloqueios que agora se dão nas relações já existentes e ampliar estas relações equitativas a novas situações.

¹⁴ El camino hacia la integración, con la consecuente eliminación de conflictos y barreras culturales, podría hallarse en un modelo educativo que atienda a una población escolar de distinta procedencia cultural y territorial que, como tal, busca mantener su propia identidad. Esto es posible sólo a través de una EIB, pues «no se puede imponer el único modelo de cultura y educación, cuando existen tantos factores diferenciales humanos (NIETO, p. 4).

Para alcançar estes objetivos se faz necessária uma nova educação, uma cultura pedagógica inovadora, um processo educativo transformador não somente da mentalidade dos educandos, mas da organização social como um todo. A participação dos diferentes setores da comunidade no processo educativo é fundamental para que a escola alcance os fins e objetivos que esta mesma sociedade lhe conferiu.

O documento da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) juntamente com a UNESCO sob o título *Educação: Um tesouro a descobrir*, o “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, publicado em 1996, incorpora em seus fundamentos estes elementos e os introduz como política fundamental impactando as concepções da educação e enquadrando-as num contexto de qualidade e equidade necessário para dar respostas aos desafios que são impostos pelo futuro. O documento da UNESCO afirma ser favorável a uma ampla descentralização dos sistemas educativos, apoiada na autonomia das escolas e na participação efetiva dos agentes locais. Argumenta ainda que é preciso abrir as instituições educativas às necessidades da sociedade e introduzir fatores de dinamismo nos mecanismos internos da gestão educativa. No capítulo oito, especificamente, o documento procura sublinhar a importância das medidas de descentralização em matéria educativa. Textualmente:

[...] existe certo número de argumentos a favor da transferência de responsabilidades para o nível regional ou local se, de fato, se pretende, em especial, melhorar a qualidade da tomada de decisões, aumentar o sentido de responsabilidade das pessoas e das coletividades e, de um modo geral, estimular a inovação e a participação de todos (UNESCO, 1998, p. 172).

Se esse repasse de responsabilidades for de fato concretizado como consta neste documento espera-se:

- **Gerar uma instituição da educação aberta aos requerimentos da sociedade.** Ou seja, se propõe a educação como uma atividade de longo prazo. Por isso, requerem condições que concedam maior legitimidade, continuidade, recursos adequados e instâncias de controle da ação pública e privada.
- **Assegurar o acesso universal aos códigos da modernidade.** Reconhece-se a forte identidade latino-americana e caribenha que, a pesar da sua heterogeneidade, possui

indiscutíveis vínculos histórico-culturais, e não é um obstáculo à modernidade nem um fator de isolamento: pelo contrário, é uma condição para conseguir uma nova inserção da região com um papel mais importante e autêntico a nível mundial.

- **Gestão responsável das instituições escolares.** Um requisito importante para o bom funcionamento interno e externo do sistema educativo descentralizado é a existência de mecanismos de informação e avaliação do rendimento escolar e docente e de difusão pública dos seus resultados.

- **Capacitação dos educadores.** Para conseguir a transformação do sistema se deve transformar o papel atual dos docentes centrado na difusão oral de informações e instruções, muitas delas de rotina, num papel de carácter profissional que implique introduzir uma poderosa fonte de dinamismo no seio dos processos educativos. Para isso, é necessário profissionalizar a atividade docente.

- **Compromisso financeiro da sociedade com a educação.** O financiamento da educação deve tratar de assegurar, dentro do possível, a disponibilidade de um financiamento amplo, estável, e diversificado.

- **Desenvolver a cooperação regional e internacional.** A cooperação deve ser concebida como uma estratégia no sentido de criar laços de comunicação sistemáticos e permanentes para uma mutua estimulação regional que leve ao progresso educativo e a uma complementação de ideias e de esforços. Aceitar que a realidade de cada país forma parte do destino de uma região e converte à cooperação regional e internacional num dos fatores chaves para alcançar níveis mais altos de desenvolvimento educativo de maneira ampla e equitativa.

O documento da CEPAL-UNESCO se apresenta como uma política fundamental impactando as concepções da educação e enquadrando-as num contexto de qualidade e equidade necessária para dar respostas aos desafios que o futuro impõe.

Concordo com Comboni-Salinas (1996) que afirma que para alcançar a construção de uma educação que ofereça oportunidades equitativas a todos os membros da sociedade, as comunidades devem assumir seu próprio processo educativo e estabelecer as próprias necessidades comunitárias e de desenvolvimento. É por isso que a EIB não pode ser estabelecida a partir de um único ponto de vista, mas sim permitir a flexibilidade e a abertura dos programas para que a comunidade determine o conteúdo e as formas específicas que devem adotar, os processos de ensino aprendizagem, de modo que, ao

longo do tempo e em um processo contínuo, a relação educação/comunidade cobre a ideia de uma escola aberta à comunidade e uma comunidade voltada para a escola.

Nada mais importante a ser seguido pelos programas que o respeito à identidade do outro. Devido a isso, abordo a seguir conceitos de identidade e de cultura que, juntamente com a linguagem, caminham lado a lado.

2.2 OBSERVANDO O CONCEITO DE IDENTIDADE E CULTURA

Se não se pode pensar em um bilinguismo ideal, estático, da mesma maneira deve-se ter um distanciamento do conceito dominante de cultura como algo estático, substantivo e essencialista. Neste trabalho tomo como suporte os conceitos de cultura de Bhabha (1998), Erickson (1987) e Certeau (2008), por acreditar que cultura é “uma estratégia de sobrevivência, híbrida, produtiva, dinâmica, aberta, em constante transformação” (BHABHA, 1998, p.6).

A identidade é uma questão complexa, posto que delimita e procura dizer o que o ser humano é. Os estudos pós-estruturalistas colocam em discussão a formação das identidades devido ao fato de estas não serem inerentes ao ser, pelo contrário, são resultantes de construções sociais e culturais. Nesta pesquisa, parto da perspectiva de que a língua, a identidade e a cultura passam constantemente por um processo de mudança, ou seja, não são estáticas, evoluem no tempo e no espaço.

Para Hall (2005), a partir da segunda metade do século XX, com a aceleração do processo de globalização econômico, social e cultural, o sujeito entra numa condição de socialização pós-moderna, pois, inicia um processo de interação com outras sociedades, culturas e “mundos”, confronta-se com identidades múltiplas e torna-se fragmentado, “composto não de uma única, mas de varias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”.

Cavalcanti (2001) baseada em Sarup (1996) concebe identidades como construções sociais independentemente de sua classe, etnicidade, religião, nação. Para o autor, a identidade é construída por meio da linguagem e é sempre dentro das representações que os sujeitos se reconhecem. Além disso, a identidade está sempre relacionada àquilo que alguém não é - o outro. Deve-se lembrar que só se pode conceber a identidade através da diferença. Um sentimento de diferença pode fortalecer a solidariedade de um grupo

minoritário especialmente se está enfrentando ameaças de grupos dominantes (CAVALCANTI, 2001, p. 53).

Tendo como suporte Davies & Harré, (1990), a autora une o conceito de identidade e representações com posicionamento. Este termo faz referência à posição tomada pelo sujeito que o leva a olhar o mundo por meio de uma determinada janela de acordo com imagens, metáforas, enredos e conceitos específicos que se tornam relevantes dentro das práticas discursivas em que cada ser humano participa (CAVALCANTI, 2001, p.53).

Hall (2005) afirma que é “esse processo que, produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” (HALL, p. 12). Há, dessa forma, uma desconstrução da noção de sujeito como portador de uma identidade, identificado por um “eu”.

Segundo Damke (1998) a identidade é individual, mas ao mesmo tempo coletiva, assim como a linguagem. Quando se fala em língua, fala-se da identidade do próprio falante, pois estão ligadas. Outro ponto a ser observado pelo autor diz respeito à construção do sujeito, “não se pode abordar a construção do sujeito ou da identidade do indivíduo, sem se falar da identidade étnica, do aspecto cultural, e, portanto, também, da própria identidade linguística” (DAMKE, 1998, p. 19).

Com base nas palavras do autor, a identidade e os falantes estão em constante transformação. Dependendo do contexto em que os falantes estão inseridos e dos fatores externos que oportunizam essa mudança, o falante (re)constrói sua identidade.

Nesse sentido, Rajagopalan (1998) compartilha a mesma idéia e sustenta que

[...] a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato da própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41).

Segundo o autor, as identidades estão em constante processo de (re)construção e, reforçando esta ideia, Hall (2005) afirma que a identidade plenamente identificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. O ser humano confronta-se com uma multiplicidade de identidades com as quais poderia identificar-se, ao menos, temporariamente.

A multiplicidade das identidades é construída no e pelo discurso do outro, ou seja, ela pode ser vista de diferentes maneiras, dependendo da posição social que o sujeito assume nas suas variadas interações. O olhar do outro pode vir a se tornar uma prática discursiva nas próprias representações,¹⁵ construídas e projetadas, essencialmente, por meio da linguagem. Gumperz e Cook-Gumperz (1982) assinalam que

A identidade é o resultado dos processos de identificação com determinadas comunidades de fala. A pessoa age com base naquilo que construiu a partir de uma participação intensa em diferentes redes sociais de comunidade de fala. Trata-se de aspectos culturais e sociais que constroem as diferentes identidades sociais assumidas e/ou negociadas por um indivíduo nas suas trocas linguísticas (GUMPERZ E COOK-GUMPERZ, 1982 apud JUNG E GARCEZ, 2007, p. 99).

A linguagem, principalmente o discurso do outro, é o ponto central na construção das identidades. Isto destaca como o discurso dos educadores pode implicar na construção da(s) identidade(s) dos alunos, principalmente das crianças. O dito, as atitudes, ou seja, as ações humanas têm processos que constroem e são construídas com significados. Nessas ações e interações é que são negociadas as identidades, algumas assumidas e outras rejeitadas, baseadas em relações de poder, também sócio-historicamente constituídas.

Moita Lopes (2002), assim como Gumperz e Cook-Gumperz (1982), Damke (1998), Rajagopalan (1998), Hall (2005), Pires Santos e Cavalcanti (2008), ressalta que a “a construção da identidade é vista como estando sempre em processo, pois é dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares” e que “as identidades estão sujeitas a mudanças, isto é, podem ser reposicionadas” (MOITA LOPES, 2002, p. 34-37).

No que se refere à área educacional é importante abrir um parêntesis e ressaltar que é essencial que se discuta sobre a importância do papel da escola e dos educadores na construção das identidades dos falantes, pois segundo Moita Lopes (2003) “as instituições e as coletividades operam na legitimação institucional, cultural e histórica de certas identidades sociais enquanto outras são tornadas ilegítimas, destruídas, encarceradas, desempregadas e patologizadas” (MOITA LOPES, 2003, p. 21).

O discurso dos docentes e coordenadores do PEIBF deve ser direcionado para uma mudança no programa educacional dos países envolvidos, pois a presença de tantas

¹⁵ Segundo Fairclough (1989, p.11) “representações são procedimentos de interpretação baseados na linguagem e conhecimento de mundo das pessoas, suas crenças, seus valores e pressuposições”.

diferenças humanas no contexto fronteiriço, não induz a que se pense num único modelo de educação.

A fronteira onde o projeto se desenvolve é representada como um lugar com particularidades próprias: comércio transnacional e destino turístico de milhões de pessoas devido à presença de atrativos naturais e culturais.

Parece-me oportuno trazer rapidamente o conceito de fronteira, pelo fato de ser o contexto onde o PEIBF se desenvolve.

Albuquerque destaca que “as fronteiras são fluxos, mas também obstáculos, misturas e separações, integrações e conflitos, domínios e subordinações. Elas representam espaços de poder, de conflitos variados e de distintas formas de integração cultural” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 05).

O sociólogo português Boaventura Souza Santos (1994) observa que a fronteira se alimenta dessa integração e argumenta que:

[...] o regresso das identidades, do multiculturalismo, da transnacionalização e da localização parece oferecer oportunidades únicas a uma forma cultural de fronteira precisamente porque esta se alimenta dos fluxos constantes que a atravessam (SANTOS, 1994, p.154).

No que tange a educação, a área da fronteira começou a ser observada a partir de 2005, em consequência de um acordo político-econômico: o MERCOSUL. Por meio desse acordo originou-se o Setor Educacional do MERCOSUL e o PEIBF foi pensado.

A esse respeito Woodward (2008) afirma que:

As mudanças e transformações globais **nas estruturas políticas e econômicas no mundo contemporâneo** colocam em relevo as questões da identidade e as lutas pela afirmação e manutenção das identidades nacionais e étnicas (WOODWARD, 2008, p. 24. Grifo nosso).

No PEIBF, a questão da manutenção das identidades nacionais não é incentivada, pois o objetivo do projeto é justamente a criação de um “novo cidadão de fronteira” que respeite o “outro” nos vários fatores, dentre eles, culturais, linguísticos e identitários. Essa problemática se torna, muitas vezes, um entrave no andamento do projeto, por isso a seguir abordo a questão da identidade intrinsecamente relacionada com a diferença.

2.2.1 A identidade e a diferença

Como afirmado anteriormente, a questão da manutenção da identidade nacional e o que ela desperta nos seres humanos, foi umas das dificuldades encontradas pelas docentes argentinas no desenvolvimento do projeto. Muitos pais e docentes brasileiros não percebem a importância da interação/integração praticada no projeto, tanto individualmente como para a região, onde as diferenças acabam dialogando, o que permite o surgimento de uma identidade fronteiriça.

Beller (2008) aponta que na fronteira:

A identidade apresenta certa hibridização e permanece em luta, pois se caracteriza um grupo que apresenta outros projetos e que se formam nesses espaços entre os outros grupos sociais, não há consenso de ideologias, transformando-se em memórias divididas e identidades fragmentadas, pois a idéia de nação perpassa questões unívocas e introduz temporalidades performáticas nesse entre-lugar que é a fronteira (BELLER, 2008, p.152).

Para Woodward a identidade é, assim, marcada pela diferença “[...] A diferença é sustentada pela exclusão” (WOODWARD, 2007, p. 09). Nesse sentido, não se pode falar em identidade sem falar em diferença. E a diferença pode gerar exclusão.

A diferença é marcada em relação à identidade por meio de sistemas classificatórios que fabricam sistemas simbólicos gerados pela exclusão. Por isso, tanto as diferenças quanto as identidades são construídas e não dadas e acabadas. As identidades ajudam o ser humano a ter uma compreensão sobre o seu eu, sobre sua subjetividade.

A existência da crise de identidade deve-se a fatores como: a globalização que dá origem a migração dos trabalhadores, sendo a migração um processo característico da desigualdade em termos de desenvolvimento. Neste sentido, o conceito de diáspora¹⁶ ajuda

¹⁶ Na perspectiva de Stuart Hall, dentro dos Estudos Culturais, o termo se presta a dar conta especialmente dos fenômenos relativos a migrações humanas dos ex-países coloniais para as antigas metrópoles. Para o teórico, "o conceito fechado de diáspora se apóia sobre uma concepção binária de diferença. Está fundado sobre a construção de uma fronteira de exclusão e depende da construção de um “outro” e de uma oposição rígida entre o de dentro e o de fora. Porém, as configurações sincretizadas da identidade cultural requerem a noção derridiana de *différance*, uma diferença que não funciona através dos binarismos, fronteiras veladas que separam finalmente, mas são também *places de passage* e significados que são posicionais e relacionais, sempre em deslize ao longo de um espectro sem começo nem fim."

a entender algumas destas identidades sem pátria; a falta de histórias; as mudanças sociais e os novos movimentos sociais e políticos.

Neste momento vem a minha mente as tantas vezes que, me sentindo diferente, discutia com meus pais o fato de que, apesar de não ser brasileira, não queria sentir-me excluída.

Em relação a esse meu sentimento de exclusão e de identidade nacional dos pais e docentes brasileiros, Pires Santos e Cavalcanti (2008) abordam claramente que, sua origem pode estar justamente nessa integração do mundo contemporâneo. As autoras abordam o seguinte:

A vertigem causada pela velocidade das mudanças contemporâneas vem acelerando a dispersão das pessoas ao redor do mundo, o que tem provocado a diluição das fronteiras e tornado o mundo mais integrado e conectado. Mas, esses mesmos meios maciços que possibilitam o contato, se concretizam de forma parcial, contribuindo também para a separação, a marginalização, a exclusão. Isso vem causando impactos sem precedentes sobre a humanidade, que não encontra correspondência com a força unificadora, nem ancoragem em mitos como um povo, uma etnia, uma nação, uma língua, uma cultura (PIRES SANTOS E CAVALCANTI, 2008, p.429).

Devido a esses impactos que a humanidade enfrenta é necessário um olhar atento e uma retomada à dimensão histórica e política dos processos identitários e, por consequência, ao reconhecimento de que as diferenças são social e historicamente construídas, ou seja, os processos de definição das identidades e das suas diferenças são produtos e produtores de relações de poder e de dominação. O problema não é simplesmente a “individualidade” da nação em oposição à alteridade de outras nações, mas na divisão da nação no seu interior, articulando a heterogeneidade de sua população. Bhabha (1998) afirma que:

A nação barrada Ela/Própria, alienada de sua eterna auto-geração, torna-se um espaço liminar de significação, que é marcado internamente pelos discursos de minorias, pelas histórias heterogêneas de povos em disputa, por autoridades antagônicas e por locais de diferença cultural (BHABHA, 1998, p. 209-210).

2.2.2 A cultura da fronteira

Ao falar-se em identidade, fala-se também em cultura. Os contextos bilíngues/bilaterais, dentre eles a área de fronteira, têm suas culturas próprias e essas estão intimamente relacionadas à construção de identidades. Perceber os grupos sociais ativos nesta área aproxima o diálogo das reflexões de Bhabha (1998). O autor se propõe a discutir esses locais de cultura a partir da fronteira, como um ponto a partir do qual *algo começa a se fazer presente*, um momento de trânsito em que o espaço e o tempo se cruzam para produzir figuras de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão, concebendo assim uma sensação de desorientação, formando dessa maneira os entre-lugares. Aborda a complexidade multicultural refletindo sobre os deslocamentos sociais de comunidades camponesas e aborígenes, da migração pós-colonial e da diáspora cultural e política. O cenário da tríplice fronteira representa um território rico em aspectos naturais, linguísticos e culturais, sendo estes últimos os que se sobressaem.

Em relação a isso, Biesek e Putrick (2009) afirmam que:

[...] a diversidade cultural é um ponto que se sobressai devido à presença de imigrantes de diversas origens, como paraguaios, argentinos, brasileiros, libaneses, chineses, coreanos, japoneses, indígenas, entre outros, que se deslocam em busca de oportunidades de trabalho, imigrantes recentes e de processos de integração aos contextos nacionais que assumem características singulares, como exemplo a imigração árabe, que são os principais proprietários das lojas do Paraguai e de vários comércios em Foz do Iguaçu, alcançando uma posição econômica destacada assim como os imigrantes da China e da Coréia do Sul que também se destacam pela atividade comercial (BIESEK e PUTRICK, 2009, p. 2).

Parafraseando Bhabha (1998), a fronteira se torna um lugar a partir do qual possui um movimento dissimilar ao da articulação ambulante. Assim sendo, as idas e vindas não obedecem a modelos elaborados nem quando se propõem à uma explicação política ou econômica, tendo-as como maneira mais fixa de percepção. Essas proposições ultrapassam simples compreensões, e especialmente em relação à ambigüidade cultural existente nestas vidas de fronteira, esse movimento se torna ainda mais polivalente de significação. Neste sentido Bhabha (1998) assevera que:

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma idéia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado como, refigurando-o como um ‘entre-lugar’ contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O ‘passado-presente’ torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver (BHABHA, 1998, p. 27).

O conceito de cultura dos antropólogos Erickson (1987) e Certau (2008), também servem como suporte para compreender a cultura da região, devido a que, como afirmado anteriormente, os atores da pesquisa compõem um cenário único.

Para Erickson (1987), a cultura é um sistema de símbolos e significados comuns, tomados como verdadeiros, com conteúdos tanto explícitos como implícitos, aprendidos e compartilhados entre os membros de um grupo social naturalmente unido e extremamente importante para os educadores, seus formadores e seus interlocutores.

A cultura, assim como a língua, é dinâmica, e tanto no nível individual como grupal, alguns de seus aspectos podem passar por modificações e outros podem permanecer através de gerações. Segundo o autor, cultura não é característica de um outro exótico, mas de todos, os dominantes e os dominados.

Deve-se considerar que a cultura pode ser visível e invisível para os membros do grupo e para os que estão fora do grupo. E nessa relação entre os que estão fora e dentro, pode-se ainda investigar questões de resistência cultural.

Certeau (2008) conceitua a cultura como um “processo coletivo e incessante de produção de significados que molda a experiência social e configura as relações sociais”. Para que a cultura realmente exista, é necessário que as práticas sociais tenham significado para quem as realiza, já que cultura não consiste em receber, mas em realizar o ato pelo qual cada um marca aquilo que outros lhe dão para viver e pensar.

A cultura pode ser aprendida e desaprendida, é dinâmica, pertence a todos e alguns dos seus aspectos podem sofrer transformações ao longo do tempo, outros não. A cultura molda e é moldada pela aprendizagem e pelo ensino que acontece durante a prática da vida diária, dentro de contextos educacionais e de trabalho.

2.2.3 A cultura e a sala de aula

Segundo Cavalcanti (1999), a sala de aula com seus alunos e professor é examinada como um microcosmo que faz parte do macrocosmo constituído pela escola, pelas famílias dos alunos, pela comunidade onde vivem e pela sociedade envolvente. Levando-se isso em consideração, o termo cultural é polissêmico e impreciso. Parte tanto do cotidiano da rua como da academia.

Todo grupo social é multicultural, ou seja, está ligado à diversidade cultural, e essa questão é fundamental quando se discute a escola e a educação em geral e, principalmente, quando se estudam cenários multilíngues e bidialetais de minorias que é o contexto desta pesquisa. Cavalcanti (2001) recorre a Sarup (1996) para fazer uma ponte entre a cultura e a identidade, no ponto que interagem na sociologia e nos estudos culturais. Segundo o autor, a cultura forma o ser humano e sem ela não haveria identidade. Assinala ainda que “culturas nacionais são sistemas de representações”. Para Cavalcanti (2001), o que mais interessa é que toda representação está inserida primeiramente na linguagem e depois na cultura, nas instituições e no contexto político dos representantes (CAVALCANTI, 2001, p. 52).

O sujeito pós-moderno é fragmentado, “composto não de uma única, mas de varias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”. Tal pluralidade é fonte de stress e contradição tanto na auto-representação como na ação social (CAVALCANTI, 2001, p. 53).

Língua, cultura e identidade são inseparáveis e estão em constante transformação. A região oeste do Paraná é riquíssima nestes aspectos, porém não basta reconhecer o pluralismo étnico, linguístico e cultural que a caracteriza e não ter uma política linguística adequada a este contexto. Savedra (2003) assegura que “há necessidade de definição de uma política linguística para o Brasil que inclua as situações de bilinguismo decorrentes de movimentos migratórios e situações de fronteira” (SAVEDRA, 2003, p. 40).

O PEIBF pode ser considerado uma semente para que, de fato, isso possa ser concretizado e renda frutos em prol das línguas minoritárias. A seguir abordo as políticas linguísticas existentes, as quais ainda refletem o mito do monolinguismo.

2.3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: ULTRAPASSADAS OU UTÓPICAS?

O tema da fronteira era pouco estudado na educação, assim como pouco refletido nas políticas públicas, em razão talvez da tradição institucional nacional brasileira em

relação às suas fronteiras, sejam elas simbólicas, políticas ou uma mescla, das duas vertentes. É importante citar que aspectos educativos da área de fronteira, até recentemente, foram tratados nas políticas educacionais nacionais, regionais e locais de forma unilateral e homogênea, ou seja, sem levar em conta as peculiaridades da fronteira. Entende-se que nesta região deveriam existir relações bilaterais e não unilaterais e homogêneas.

Atualmente, a globalização deu origem a uma abertura que vai além das esferas sócio-econômicas. Pode-se garantir que a linguagem é o ponto que cria a interação nos espaços sociais. Calvet (1999) aponta que não são os homens que existem para servir às línguas, mas são as línguas que existem para servir aos homens. De acordo com este olhar, pressupõe-se que, ao ensinar-se uma língua se leve em consideração que os falantes são, ao mesmo tempo, indivíduos e, juntos, comunidades linguísticas, pois as línguas são fenômenos individuais e coletivos ao mesmo tempo.

Calvet (2007) afirma que 94% dos países do mundo são plurilíngues. Diante do plurilinguismo, hoje apresentado no mundo, mesmo naqueles países que no passado eram vistos como monolíngues, um novo estudo sobre Políticas Linguísticas faz-se necessário quando o tema que o envolve é de interesse social. Entre tais temas destacamos: migração, imigração e formação de professores de línguas.

Ao lado das concepções de língua e de linguagem, é preciso refletir sobre as Políticas Linguísticas, interpretando-as de modo a adaptá-las às necessidades e propósitos da Educação do país. A escola é um importante espaço para o distanciamento ou a aproximação de grupos sociais. Nesse espaço, as crianças promovem o contato entre si e suas respectivas famílias, dando lugar a oportunidades especiais e imperdíveis para essa interação.

Isso me leva a pensar que quando ao se manifestar a favor da integração social, que se concretiza essencialmente e inicialmente pelos contatos linguísticos, será necessário implementar as aulas de ensino/aprendizagem da língua portuguesa, de modo que a escola seja sempre um espaço privilegiado dessa integração, pois, como se sabe, as ações didáticas são ações políticas.

Calvet (2007) afirma que a intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é novidade porque sempre existiram indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua. O poder político, da mesma forma, sempre deu privilégios a essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo

impor à maioria a língua de uma minoria.

Hamel (2003), seguindo a mesma corrente, profere que “a legislação em matéria linguística surge fundamentalmente como necessidade de proteger os direitos de um grupo linguístico quando este sente que outro ameaça sua língua no mesmo território” (HAMEL, 2003, p. 57).

Um exemplo de implantação da primeira Política Linguística no Brasil é a oriunda dos gabinetes portugueses, sendo mais específicos, da ordem do Marquês de Pombal quando, ignorando a imensa população que utilizava a língua dos índios no Brasil, por questões políticas com os Jesuítas, proibiu o uso da mesma implantando a Língua Portuguesa como a única para o Brasil colonial.

A expulsão dos jesuítas significou uma transformação drástica do sistema de ensino existente no país. Para Fernando de Azevedo (1943), esta foi a primeira reforma de ensino no Brasil. Como bem colocou Niskier,

A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas ‘aulas régias’, a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os franciscanos e os Carmelitas (NISKIER, 2001, p. 34).

Constata-se, então, que desde o início da história da colonização, a política linguística brasileira se configura como uma política de “silenciamento” e “abrasileiramento” (Altenhofen, 2004). A questão da cidadania fica, assim, comprometida, pois desrespeita o direito de cidadão, de exercê-la a partir do momento que proíbe que as minorias linguísticas exerçam a sua primeira identidade cultural: a língua materna original. Desta forma, se impossibilita a aceitação do plurilinguismo e o multiculturalismo do povo brasileiro.

Por isso concordo com Calvet (2007) quando afirma que ‘Política Linguística’ é a determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade. O exemplo acima citado definiu, naquela época, o futuro linguístico do Brasil, assim como infiltrou a falsa crença do monolingüismo no país (CALVET, 2007).

Calvet (2007) informa que na década de 1960, começam a fazer parte dos estudos sociolinguísticos os conceitos de planejamento linguístico¹⁷ e de política linguística¹⁸, que se solidificam com o planejamento do *corpus*¹⁹ e do *status*²⁰ de algumas línguas indígenas e de imigração.

O Planejamento Linguístico, ou seja, a Planificação Linguística é a implementação das Políticas Linguísticas, em que vários agentes sociais e/ou agentes da sociedade civil agem preocupados com a existência, a conservação, a preservação das línguas não-oficiais, das línguas que não estão sendo consideradas pelo poder de um Estado Central (CALVET, 2007, p. 11).

Na década de 1990, estes conceitos se concretizam no debate sobre as “línguas brasileiras”, e ganha a atenção de alguns órgãos governamentais e das universidades²¹, o que é importante para uma discussão democrática no que diz respeito ao rumo político-linguístico das comunidades. Conforme aponta Oliveira (2009):

[...] a década de 1990 viu a formulação da perspectiva fundamental de reconhecer e levar a efeito os DIREITOS LINGUÍSTICOS das comunidades de brasileiros que falam outras línguas – minoritárias e minorizadas – em conformidade com o que reza a DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS apresentada pela UNESCO na Conferência de Barcelona em 1996 e traduzida e publicada no Brasil apenas em 2003 (OLIVEIRA, 2009, p. 03, grifos do autor).

Apesar de esta declaração ter demorado mais de dez anos para chegar ao Brasil, foi de considerável significação devido à existência de centenas de línguas que convivem no país.

Para Hamel (2003), “os direitos linguísticos fazem parte dos direitos humanos fundamentais, tanto individuais como coletivos, e se sustentam nos princípios universais da

¹⁷ Determinações acerca das relações entre as línguas e a sociedade.

¹⁸ Implementação das determinações acerca das relações entre as línguas e a sociedade.

¹⁹ Uma intervenção na forma da língua como a criação de uma escrita, neologia, padronização, etc.

²⁰ Uma intervenção nas funções da língua, seu *status* social e suas relações com as outras línguas.

²¹ Profissionais de diversas áreas do conhecimento trabalham em conjunto em prol da realização de projetos de interesse político-linguístico educacional. O Instituto de Desenvolvimento em Políticas Linguísticas (IPOL), orienta esse grupo desde 1999, data da sua criação. Um dos seus trabalhos feitos juntamente com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) foi o 1º seminário sobre a criação do ‘livro das línguas brasileiras’ em 2006. Em 2009, foi realizado o I Fórum Internacional da Diversidade Linguística na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

dignidade dos humanos e da igualdade formal de todas as línguas” (HAMEL, 2003, p. 50-51). Vale ressaltar que, segundo Oliveira (2003), esses direitos linguísticos possuem duas características: importantes e difíceis e afirma que “articular os direitos linguísticos de comunidades, grupos e pessoas que partilham um mesmo espaço é imprescindível para a convivência; isso, entretanto, é um empreendimento extremamente complexo” (OLIVEIRA, 2003, p. 16).

Essa complexidade se concretiza na imposição do que é certo na língua e do seu uso pelas pessoas. Calvet (2007) argumenta que “de nada adianta, na realidade, prover uma língua de um alfabeto se ele não aparece na vida cotidiana dos falantes dessa língua” (CALVET, 2007, p. 72).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais se evidencia que a escola deve garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania e trabalhar pelo reconhecimento da diversidade linguística:

Tratar de bilinguismos e multilinguismos é uma forma de mostrar a riqueza da diversidade que sabe desenvolver-se mantendo elementos comuns e elementos singulares. Será possível trabalhar a importância da língua como fator de identidade para um grupo étnico, tratando da estrutura e do uso das diferentes línguas das etnias indígenas, presentes no Brasil, ou da manutenção da língua do país de origem nas colônias de imigrantes. Ao mesmo tempo, tratar do papel unificado da Língua Portuguesa e oferecer a criança instrumentos para que entenda fatores determinantes da vida cultural, em termos nacionais (BRASIL, 2000, p. 78).

Segundo Calvet (2007) “[...] a política linguística é inseparável de sua aplicação [...]” (CALVET, 2007, p. 12), ou seja, do Planejamento Linguístico. Esse binômio forma conceitos recentes que englobam apenas em parte essas práticas antigas.

Uma vez que o professor conhece as dimensões das Políticas Linguísticas Nacionais, onde quer que realize a sua profissão, deverá aprofundar-se nas análises dessas políticas para, a partir delas, construir Políticas Didático-Linguísticas no seu exercício como ministrante do ensino/aprendizagem da língua. Para construir Políticas Didático-Linguísticas, o professor deverá basear-se nas diversas teorias oriundas de seu curso de Formação Profissional, bem como de conhecimentos globalizados e globalizantes a respeito de três concepções básicas: (a) Concepção de Língua/Linguagem; (b) Concepção de Políticas Linguísticas e (c) Concepção de Educação Linguística (PESSOA, 2007).

A concepção de linguagem que o professor deveria adotar, a meu ver, é a da linguagem como forma ou processo de interação, defendida por Bakhtin (1992) e Travaglia (2003). Nesta concepção ocorre uma ação de integração social onde a linguagem do outro é aceita e respeitada.

Pesquisas e estudos feitos a respeito da origem do fracasso escolar, principalmente entre crianças de comunidades pobres, apontam a linguagem como um dos principais motivos porque é justamente ali que as diversas linguagens entram em conflito. As trocas linguísticas nos ambientes escolares interioranos, ou nas periferias das grandes cidades, não são pacíficas (PESSOA, 2007).

A perspectiva de Bourdieu (1996) sobre a economia das trocas linguísticas é muito valiosa para que se compreendam os problemas da sociedade capitalista, em que os bens materiais (como a força de trabalho, as mercadorias, os serviços) e os bens simbólicos (como os conhecimentos, as obras de arte, a música, a linguagem, etc.) transitam em relações de trocas desiguais. As relações de forças materiais separam os dominantes dos dominados através da posse dos meios materiais e as relações de força simbólicas por meio dos meios simbólicos. Assim, para Bourdieu:

Não se deve esquecer que as trocas linguísticas – relações de comunicação por excelência – são também relações de poder simbólico onde se atualizam as relações de força entre os locutores ou seus respectivos grupos (BOURDIEU, 1996, p. 24).

Segundo Bourdieu (1996), o modelo de produção e circulação linguística é uma relação entre os ‘*habitus*’ linguísticos (as disposições, socialmente modeladas) e os mercados linguísticos nos quais eles oferecem seus produtos.

Por *habitus* entendo as formas de pensar, construir e sentir, originadas pela posição que as pessoas ocupam dentro de uma estrutura social que fazem com que, dentro de um entorno social homogêneo, se compartilhem estilos de vida similares. (BOURDIEU, 1989)

A sua análise da economia das trocas linguísticas instrumentaliza a compreensão dos fenômenos relativos à produção, distribuição e consumo da linguagem inseridos nas relações sociais, dentre elas, a escolar.

Damke (2009) assinala que a “Constituição atual em seus artigos 215 e 216 admitem que o Brasil seja um país pluricultural e multilíngue e que no Brasil coexistem um grande número de línguas de imigrantes.”. Por isso, concordo com Savedra (apud

DAMKE, 2009,3) quando aborda que deve ser definida uma política linguística que respeite esse contexto afirmando que [...] “não pode haver dúvidas, portanto, com base num regime democrático e no ritmo da globalização cada vez mais acentuado, que a coexistência pacífica de línguas e culturas diferentes, num mesmo contexto político, deve ser vista como algo perfeitamente normal, e possível”.

Schneider (2009) destaca que as instituições de ensino deveriam reconhecer e trabalhar de forma positiva a complexidade do *continuum*²² de variedades linguísticas no âmbito nacional, regional e local e abordar a língua como fator de identidade para o grupo étnico, observando as peculiaridades da cultura da criança. Para a autora isso significa que:

[...] o ensino de línguas (L1, L2 e LE) e as práticas de letramento em sala de aula devem abordar a diversidade linguística segundo os princípios de uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987; BORTONI, 1994; BORTONI-RICARDO E DETTONI, 2003; BREUNIG, 2005; SCHNEIDER, 2007) o que requer atitudes de ordem: (i) *política*: estar atento as diferentes opiniões, avaliações, atitudes e expectativas acerca do ensino de línguas em sua comunidade, incluindo as tensões entre a ênfase das formas de prestígio e os aspectos relacionados à solidariedade linguística que estabelecem formas de prestígio encoberto; (ii) *social*: conhecer bem a realidade social dos alunos para poder atender as suas necessidades educacionais e sociolinguísticas e (iii) *pedagógica*: implementar métodos, materiais e atividades que não se restrinjam ao uso da variedade padrão, mas que permitam, de acordo com o nível de conhecimento linguístico dos alunos, usar as variedades linguísticas das diferentes situações sociais (SCHNEIDER, 2009 P. 80).

A variedade linguística da região fronteiriça pesquisada necessita de uma reflexão nestes três itens: político, social e pedagógico para que a educação possa se desenvolver e cumprir com seu papel na formação dos cidadãos.

No capítulo seguinte apresento a análise dos dados provenientes de entrevistas, pesquisa documental, diários de campo que ajudaram a responder as perguntas que orientaram este trabalho.

²² (pal. lat.) Conjunto de elementos tais que se possa passar de um para outro de modo contínuo. Continuum espaço-temporal, nas teorias relativistas, espaço de quatro dimensões, cuja quarta é o tempo. (Pl.: os continua.) in <http://www.dicionarioweb.com.br/continuum.html> acesso em 10/07/11

CAPÍTULO III

ANALISE DOS DADOS

Neste capítulo apresento os dados gerados durante o trabalho de campo, nos meses de abril a junho de 2011, visitando as escolas que fazem parte do PEIBF, Escola Municipal Adele Zanotto Scalco e Escuela Intercultural Bilingue N°2 na fronteira Foz do Iguaçu /Puerto Iguaçu.

Para sistematizar os dados, transcrevi as gravações das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os quatro participantes, dois da Argentina e dois do Brasil, para analisar os excertos que abordam questões de interesse neste trabalho.

Após a transcrição, procedi de maneira a encontrar pontos nas falas dos entrevistados que possibilitassem a construção de um entendimento claro sobre o PEIBF e de como mostra o conceito de língua(gem), plurilinguismo/pluriculturalismo e interculturalidade, assim como a política linguística na qual se insere o PEIBF e sua influência na construção de identidade do cidadão de fronteira. Os dados gerados nas entrevistas semi-estruturadas foram ainda contrastados com outros dados obtidos através de documentos e de textos de domínio público de responsabilidade do MEC e de órgãos envolvidos na questão, a fim de responder às perguntas que motivaram este trabalho:

- a) Quais as características sócio-culturais e linguísticas da região de fronteira Brasil-Paraguai-Argentina?
- b) Como se processam as práticas pedagógicas das escolas bilíngues de fronteira participantes do PEIBF?
- c) Quais conceitos de linguagem, bilinguismo, interculturalidade e identidade estão subjacentes às práticas pedagógicas do PEIBF?

A seguir, apresento algumas características socioculturais e linguísticas necessárias para compreender a dimensão do PEIBF dentro do setor educacional com ênfase na área da fronteira.

3.1 ESBOÇANDO A TRÍPLICE FRONTEIRA E SUAS CARACTERÍSTICAS SOCIOCULTURAIS E LINGUÍSTICAS

Segundo Botassini (2010) o estado do Paraná possui dezenove municípios que fazem fronteira com a Argentina e o Paraguai destacando dentre eles, Foz do Iguaçu. Nesta região, existe um movimento de imigração e de migração ativo, que permite trocas linguísticas e culturais intensas. Essas relações interculturais e sociolinguísticas levam a manifestações diversas, dependendo dos olhares das pessoas para as determinadas variedades linguísticas, dentre elas o espanhol, o guarani, a língua dos imigrantes: árabe, chinês, japonês, italiano, alemão, etc., causando atitudes de rejeição ou de aceitação.

Biesek e Putrick (2009) afirmam que a tríplice fronteira possui particularidades que a convertem em espaço transnacional. São cidades ricas em recursos naturais, culturais, hídricos e energéticos, com fácil acesso pela sua localização geográfica, além do intenso comércio que incentiva o intercâmbio entre o Brasil, Paraguai e Argentina. A diversidade cultural é um ponto marcante devido à presença de imigrantes de diversas origens como paraguaios, argentinos, brasileiros, libaneses, chineses, coreanos, japoneses, indígenas, que se deslocam em busca de oportunidades de trabalho; imigrantes recentes e de processos de integração aos contextos nacionais que assumem características singulares, como, por exemplo, a imigração árabe, que são os principais proprietários das lojas do Paraguai e de vários comércios em Foz do Iguaçu, alcançando uma posição econômica destacada, assim como os imigrantes da China e da Coreia do Sul que também se destacam pela atividade comercial. As autoras ainda destacam:

[...] a presença desses imigrantes é patrimônio dos três países: Brasil, Paraguai e Argentina que se integram num sistema próprio e peculiar desta Fronteira, fazendo parte de seu cotidiano o deslocamento de um país a outro como se estivessem circulando em bairros vizinhos. Brasileiros que residem em Foz do Iguaçu e argentinos de Puerto Iguazú trabalham em Ciudad del Este, assim como paraguaios e argentinos trabalham em Foz do Iguaçu, indo e vindo de forma habitual no seu dia-a-dia. A dinâmica de circulação de pessoas, bens, mercadorias e identidade, aliada à localização da região, tornam a Tríplice Fronteira palco de uma série de características próprias e singulares, unida em um mesmo objetivo (BIESEK e PUTRICK, 2009, p. 2).

A riqueza desta região se concretiza justamente com esta interação não somente cultural, mas também linguística, dando luz ao plurilinguismo e construindo características identitárias próprias.

Kawamura (2003) discute que na atualidade surgem tratados como consequência do capitalismo global, o que muitas vezes, tornam-se o início das relações entre os falantes como aconteceu com o caso aqui analisado, que surgiu como complemento de um projeto político-econômico: o MERCOSUL. O autor revela que:

A globalização do mundo vem se expressando por meio de uma nova divisão internacional, na qual a bipolarização em torno de duas grandes potências com sistemas políticos divergentes dá lugar, a partir dos anos 80, com a crise do Leste europeu e o fortalecimento das relações capitalistas, baseadas no desenvolvimento científico e tecnológico, à formação de blocos econômicos com maior diversificação e ao estreitamento das relações econômicas, políticas e culturais, em nível regional, como por exemplo, a Associação do Livre Comércio da América do Norte (Nafta); a Comunidade Econômica Européia, o Círculo Pacífico; o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL); a Comunidade de Estados Independentes (CEI) e a Associação de Livre Comércio das Américas (Alça) (KAWAMURA, 2003, p. 48).

Noto que a fronteira investigada é somente geográfica. Respeita-se a burocracia dos três países que a constituem: Brasil, Argentina e Paraguai, porém, ao mesmo tempo, cria-se um sentimento fronteiriço de pertencimento à região como um só território muito forte, que não estabelece limites. Hábitos comuns fazem parte da maioria dos habitantes da região, o que os torna peculiares e comuns, independentemente de nação à qual pertençam. Percebo na fala de Mirian Portolan a mesma percepção.

Excerto 1- entrevista

Yo creo que acá, la tríplice frontera es una familia en sí, porque todos, yo tengo un hermano, tengo un primo, tengo un pariente, es una familia, van y vienen de los tres países. Hay personas que viven acá, que viven en Foz, un tiempo acá, un tiempo allá en el Paraguay y el tema del comercio, es puntual también²³.

²³ Eu acho que aqui a tríplice fronteira é uma família em si, porque aqui todos: eu tenho um irmão, eu tenho um primo, eu tenho um parente, é uma família, vão e vem dos três países. Há pessoas que vivem aqui, que vivem em Foz, um tempo aqui, um tempo no Paraguai e a questão do comércio também é oportuna.

Porém, como moradora da cidade, percebo que o preconceito étnico, cultural e linguístico se fazem presentes e convivem lado a lado com esse sentimento transnacional, constatando as relações de poder que se manifestam nessas áreas.

A economia mundial, ao internacionalizar-se, provocou a integração dos processos produtivos e o mercado consumidor e de trabalho, com o apoio das inovações tecnológicas, tanto materiais quanto de organização social da produção, passaram a complementar-se. Nesse sentido, Kawamura (2003) ressalta que:

[...] o caráter de convivência multicultural e alternada, em processos migratórios atuais, envolvendo sociedades diferentes ligadas por laços anteriores historicamente construídos, mostra a complexidade do movimento e as perspectivas de sua influência na dinâmica cultural e social das populações, especialmente quando se estabelecem novas categorias de convivência social, pondo em questão muitos dos parâmetros culturais tradicionais de conhecimento da realidade (KAWAMURA, 2003 p. 41).

É comum o fronteiriço exercer atividades laborais em um dos países que compõem a região. Neste quesito, cidadãos brasileiros atravessam a fronteira para desenvolver atividades na área comercial de Ciudad Del Este-Py e atividades de lazer em Puerto Iguazú, o que caracteriza a economia da região.

Shields (1992) colabora com esta ideia apontando o seguinte:

[...] as fronteiras podem ter-se tornado mais do que linhas que definem o que está cercado daquele que não está: o ordenado do não-ordenado, ou o conhecido do desconhecido. Fronteiras marcam o limite onde a ausência se torna presença. Mas, tais fronteiras parecem estar se dissolvendo. Elas aparecem mais como limiares, através dos quais tomam lugar as comunicações e onde coisas e pessoas de diferentes categorias e locais, nativo e estrangeiro interagem (SHIELDS, 1992, p. 195).

É recente o estudo referente à população que habita as áreas fronteiriças, porém os que se atreveram a estudá-la abordam questões referentes à cultura, à língua, ao

pluriculturalismo e a constituição de identidades ressaltando o fator político na sua construção, a construção das narrativas nacionais e o papel do Estado neste processo.

Pereira (2009) assevera que, de modo geral, os estudos sobre área de fronteira têm como foco, na sua maioria as questões de linguagem citadas acima, porém não esclarecem outros aspectos sócio-educativos que permeiam essa realidade, tais como:

- a) a força da visão nacionalista de cada país, quando o assunto “guerras” é abordado somente em uma perspectiva;
- b) o câmbio de moedas;
- c) o contrabando e a ilegalidade constatando a ineficiência da segurança pública que gera exploração de pessoas e produtos;
- d) a questão do respeito à identidade do outro;
- e) o incentivo ao preconceito linguístico, racial e religioso derivado da não aceitação das diferenças;
- f) o intercâmbio entre escolas de fronteira.

Na modernidade tardia a identidade não é estável, está em constante transformação. Rajagopalan (2003, p.59) atribui o momento de crise que a restringe “ao excesso de informações que nos circunda e, por outro lado, às instabilidades e contradições que caracterizam tanto a linguagem na era da informação como as próprias relações entre os povos e as pessoas”.

A diversidade cultural e linguística que surge por conta dessas relações, apagam as demarcações no campo das identidades linguísticas, sociais ou étnicas. Por isso, deve-se rever, como o autor coloca, “muitos dos conceitos e das categorias com as quais estamos acostumados a trabalhar, no intuito de torná-los mais adequados às mudanças estonteantes, principalmente em nível social, geopolítico e cultural [...] ” (RAJAGOPALAN, 2003, p.25).

Maher apoiando-se em Rampton (2010, p.38) expõe que a “identidade linguística do sujeito bilíngue refere-se às interpretações culturais das relações que o falante estabelece com as línguas que compõem seu repertório verbal”. Ainda destaca que:

Ozolins (1996) argumenta a favor da necessidade de que os pesquisadores envolvidos com políticas linguísticas examinem o que as línguas na realidade significam para os grupos que investigam, que efeito

elas têm em suas práticas cotidianas, como eles se sentem em relação a elas (MAHER, 2010, p.38).

Como pesquisadora, foi relevante o fato da língua portuguesa ser a L1 da maioria das crianças da região fronteiriça do lado argentino. Isto se deve a que, em décadas passadas, com interesse agropecuário, os brasileiros invadiram as terras argentinas e, conseqüentemente, com a procriação das famílias, a língua portuguesa foi fazendo parte do contexto das “tierras misioneras”.

A seguir, abordo a questão da valorização da língua portuguesa pelos argentinos da região da Tríplice Fronteira.

3.1.1 A Língua Portuguesa na região de Misiones

A língua portuguesa é valorizada pelos participantes do PEIBF do lado argentino devido a ser a L1 da maioria das crianças que estudam na EIB nº 2.

Rocío Flores, coordenadora do Projeto na Província de Misiones-AR, aponta que a contribuição do projeto na educação se justifica por levar em conta esta característica.

Excerto 2 –Entrevista

Nosotros tenemos muchos chicos, muchos alumnos que tienen como lengua materna el portugués. Entonces empezar a abrir la escuela a esta posibilidad de que el chico pueda utilizar su lengua, pueda encontrar auxilio dentro de la escuela con su cultura materna es la contribución del PEIBF para la región fronteriza²⁴.

Mirian Portolan, assessora pedagógica das professoras argentinas, posiciona-se da mesma forma.

Excerto 3 –Entrevista

²⁴ Nós temos muitas crianças, muitos alunos que tem como L1 o português. Então , começar a a abrir a escola a esta possibilidade de que a criança possa usar a sua língua, possa encontrar ajuda dentro da escola com a sua cultura materna é a contribuição de PEIBF para a região fronteiriça

Yo creo que un punto básico en la EIB nº 2, en esta región, es que tienen el portugués como L1, no todos pero dentro de la misma escuela, unos 50% te digo que sí, hablan el portugués como primera lengua. Y el portugués desde esa base es importantísimo, porque chicos retoman lo que trajeron de su casa para trabajar aquí dentro en la institución²⁵.

Nestes trechos das entrevistas, o papel da representação linguística é notável, evidenciando a necessidade de valorizar-se a língua materna através da cultura da comunidade discente.

Hamel (2003) declara que a definição de L1 se torna difusa nos contextos bi/ multi/ plurilingues complexos, devido a que, muitas vezes, os integrantes do núcleo familiar não falam a mesma língua de origem. Isso ocasiona quadros complexos de predomínio e competencia nas crianças. Não é necessariamente “a língua da mãe” que se desenvolve como a “mais forte” (HAMEL, 2003, p. 252).

Apoiando-se em Skutnabb- Kangas (1990) Hamel articula também que a L1 pode variar conforme o critério, as circunstâncias de aquisição e o uso na vida dos sujeitos. “No es lo mismo tener como L1 el inglés en los EE. UU., el castellano en Chile o el mandarín en China, que ser hablante nativo del hñähñü, mapudungu o bretón”²⁶ (HAMEL, 2003, p. 252).

Para Hamel (2003), nas últimas décadas uma das reivindicações dos movimentos indígenas e de imigrantes foi a de exigir pelo menos no ensino fundamental uma educação na qual a alfabetização e os principais conteúdos escolares sejam feitos em e por meio da L1 dos alunos. Isto se opõe a ideia de outras propostas que afirmam que o fracasso escolar se deve ao uso e preservação da língua ancestral. Essa nova ideia de utilizar a L1 nas séries iniciais possibilitará alcançar níveis altos ou aceitáveis no aproveitamento escolar e contribuir ao mesmo tempo ao fortalecimento social e individual das línguas subordinadas.

A discussão em torno ao papel da L1 deve relacionar as experiências e resultados das investigações psicolinguísticas e pedagógicas com os debates políticos, socioculturais e sociolinguísticos nas sociedades multiculturais.

²⁵ Eu acho que um ponto básico no EIB Nº 2 nesta região, é que têm o português como L1, não todos mas dentro da mesma escola uns 50% te afirmo que sim, que falam o português como L1. E o Português a partir dessa base é importante, porque as crianças retomam trouxeram de casa para trabalhar aqui dentro da instituição.

²⁶ Não é o mesmo ter o Inglês como L1 nos EUA, o Castelhana no Chile ou o mandarim na China, que ser falante nativo do Hñahñu, Mapudungu ou Breton "

Segundo Aguilera (2007), os grupos sociais de mais prestígio social ou com maior poder econômico regulam as atitudes de valorização ou de rejeição de uma língua em uso. Esses grupos determinam o que tem prestígio e *status*. A sociedade mede as pessoas conforme a condição socioeconômica e cultural que possuem. A região da província de Misiones, assim como todo o território argentino, vem enfrentando uma crise econômica que acaba afetando todos os setores da sociedade. Percebe-se então que o estilo de vida brasileiro, em que as dificuldades são vencidas de alguma forma, é um ponto admirado pelos *hermanos*.

Sturza (2006) acrescenta que a situação econômica dos países é o que ocasiona o deslocamento das populações e o trânsito entre as comunidades sendo o câmbio entre as moedas nacionais um aspecto definidor desse movimento. Consequentemente, a circulação da língua espanhola ocorre em certos períodos no território brasileiro ou a língua portuguesa transita em território hispano-americano, de acordo com a conveniência de cada comunidade.

Também esses atrativos econômicos levam à fixação das populações de outras etnias tais como árabes, coreanos, chineses e japoneses que se valem dessa condição econômica percebendo oportunidades de trabalho e desenvolvimento de novas fontes de economia na área comercial. Já os brasileiros se dirigem aos países vizinhos, atravessando as fronteiras, atraídos pela exploração dos campos, matas e terras, ou seja, a agricultura e a pecuária.

Camblong ressalta que há na região fronteira de Misiones, “una presencia hegemónica y masiva del portugués” (CAMBLONG, 2002, p. 14) e que a língua nacional, o espanhol, segundo alguns estudos, apresenta significativas influências da língua brasileira, o português, dando espaço ao portunhol, o que tem gerado discussões na área educacional.

Essa situação hegemônica do português, no caso da fronteira Argentina, descrita por Camblong (2002), é um fenômeno historicamente recente. Outro fator que favoreceu a manutenção do português como uma única língua praticada e mesmo como segunda língua na fronteira de Misiones-Argentina, conforme se refere a autora, é que a referência cultural é predominantemente brasileira.

Nota-se que essa admiração se dá na cultura brasileira como um todo. Toma-se como suporte a afirmação de Rocío Flores, coordenadora do PEIBF de Misiones

Argentina, que argumenta o conhecimento que as crianças brasileiras da fronteira têm em relação à língua espanhola.

Excerto 4 - Entrevista

- Quais características se percebem nesta região de fronteira? Brasil, Paraguai e Argentina?

Prácticamente la lengua, sobre todo nuestra parte, puedo hablar lo que es Argentina, no cierto que los chicos hablan, entienden, comprenden el portugués, y muchos tienen como lengua materna el portugués. Del lado de Brasil, es más diferente porque los chicos no hablan no entienden, por ahí es muy distinto en Foz do Iguazú –que en Bernardo de Yrigoyen y Dionisio Cerqueira. En Dionisio Cerqueira es más distante el español que el portugués para nosotros. Acá en Foz hay muchos chicos que hablan el español, ya sea de Paraguay o el de acá pero tienen algún conocimiento. En la escuela de Dionisio Cerqueira no, los chicos tienen un poquito más de resistencia. Pero igualmente se enganchan en las clases, de nuestro lado, lado de Argentina, en esta cuestión de la lengua, el aspecto lingüístico sería y el cultural, porque **absorbemos consumimos todo lo que sea de Brasil** ²⁷.

Segundo Camblong (2002), um dos elementos “consumidos” são os meios de comunicação, especialmente a televisão. Estes influem culturalmente na comunidade, determinando as alternativas de lazer e sociabilidade dos fronteiriços, que acabam incorporando gostos e preferências relacionados à cultura brasileira: música, novelas programas de televisão, entre outros. Isso apóia o novo conceito de que as fronteiras representam mais o espaço que o território demarcado.

²⁷ Prácticamente a língua, especialmente da nossa parte, eu posso falar do que é a Argentina não é verdade? As crianças falam, entender, compreender o português, e muitos tem como L1 o português. Do lado do Brasil, é diferente porque as crianças não falam não entendem, de repente é muito diferente em Foz do Iguaçu, do que em Bernardo de Irigoyen e Dionísio Cerqueira. Em Dionísio Cerqueira está mais distante o espanhol que o português para nós. Aqui em Foz há muitas crianças que falam espanhol, já seja o do Paraguai ou o daqui, mas tem algum conhecimento. Na escola de Dionísio Cerqueira não, os meninos têm resistência um pouco mais de resistência. Mas igual participam das aulas, do nosso lado, o lado de Argentina, na questão da linguagem, seria o aspecto lingüístico e cultural seria, porque absorvemos, consumimos tudo que seja do Brasil.

3.1.2 E o que acontece com “los hermanos paraguayos”?

Nesta fronteira não só se tem contato com los hermanos argentinos, mas também com los hermanos paraguayos. Porém, ao contrário da demonstrada admiração que esses têm pelos brasileiros, a recíproca não é verdadeira em relação aos paraguaios. A mistura com a língua indígena representa para os argentinos uma característica que vulgariza a norma padrão. Os brasileiros também apresentam sintomas de preconceito no que se refere à língua e cultura paraguaia muitas vezes por imposição da sociedade.

Encontra-se na pesquisa de Pires Santos (2004) um exemplo claro disso que destaca a questão do retorno dos filhos de brasileiros residentes no Paraguai, “os brasiguaios”, fortemente estigmatizados pelas representações que a escola e o entorno social constroem tentando legitimar identidades homogêneas. No meio escolar suas produções escritas, ou mesmo as leituras com “*sotaque paraguaio*”, os põe em evidência, tornando-os duplamente vítimas do estigma que tentam apagar misturando-se nos ambientes escolares “*monolíngues*”, assim imposto pela sociedade, para fugir desse desprestígio.

Quando o assunto é o *desprestígio* deve-se lembrar da questão de que o espanhol de lugares mais distantes é o valorizado. O espanhol familiar no contexto da tríplice fronteira, no entanto, é considerado como sendo um idioma muito misturado, seja com outras línguas, com gírias ou com muitos palavrões, já o espanhol peninsular é o que retém o *status* de língua. Existe a falsa ideia de que no continente americano se fala *castelhano* e na Espanha o *espanhol*, sendo na verdade nomenclaturas equivalentes para a língua de Cervantes.

Contudo, é importante citar que nesta fronteira o *portunhol* é usado para a comunicação, variedade geralmente estigmatizada por ser considerada, como aponta Maher (2007), uma língua impura, imperfeita.

Um jornalista francês, Jean Pierre Langellier, publicou um texto intitulado *Carta da América do Sul: A Língua da Tríplice Fronteira* em que se percebe o seu olhar para o portunhol. A seguir apresento um trecho do texto, no qual, percebe-se o conceito da variante dialetal em questão.

Seu nome – o “portunhol” – resume sua identidade: uma língua híbrida que toma emprestado de dois grandes irmãos, o português e o espanhol, reinantes quase na mesma proporção entre as populações da América do Sul. Obrigatório no comércio, nas viagens e no turismo, o portunhol está

em voga no subcontinente. Ele vem conquistando cada vez mais adeptos, que seduz à sua maneira – espontânea, calorosa, criativa. Ele não pretende ser uma língua à parte. Mas rebaixá-lo a estado de língua franca seria arrogante demais. É um dialeto selvagem que se inventa a cada dia de acordo com os encontros, com a vontade de troca e com o desejo de comunicação. O portunhol foi nascendo ao longo do tempo, como uma ferramenta usada entre bons povos vizinhos, na região batizada de “Tríplice Fronteira” (Argentina, Brasil, Paraguai), ao redor das famosas Cataratas do Iguaçu. Uma “língua de confluência”, dizem os especialistas, filha bastarda da geografia e do comércio, com um toque de guarani – a antiga língua ameríndia – e de um pouco de inglês (LANGELLIER, 2011)²⁸.

No texto completo, o jornalista coloca que o portunhol desperta conflitos entre os linguistas e mostra exemplos. Nas últimas linhas se percebe que o jornalista, apesar de estar consciente de todos esses conflitos, mantém a essência das línguas ao preferir despedir-se usando o cumprimento adequado a cada uma delas, não mesclando-as.

Quanto ao autor destas linhas, que aqui escreve sua última “Carta da América do Sul”, ele prefere dizer “au revoir!” a seus leitores nas duas línguas “regionais”: “hasta luego!” e “até logo!” (LANGELLIER, 2011)²⁹.

Seguindo a linha de Maher (2007) parto da teoria de entender o *portunhol* como uma interlíngua³⁰ originada a partir da mistura de palavras da língua portuguesa e da espanhola, línguas que têm origem no latim, muito comum em cidades de fronteira do Brasil com países hispano-americanos. É importante ressaltar a dificuldade de se classificar o “portunhol” como uma “língua”, visto que ele não apresenta uma constância de regras e termos, podendo variar de acordo com cada falante. No caso do espanhol e português, é certamente *um jeito de se falar*. Esse *jeito de falar* é uma realidade na Tríplice Fronteira, o que fez com que se tornasse uma motivação para a aprendizagem das línguas dos países

²⁸ <http://m.noticias.uol.com.br/midiaglobal/lemonde/2011/07/21/carta-da-america-do-sul-a-lingua-da-triplice-fronteira.htm>

²⁹ <http://m.noticias.uol.com.br/midiaglobal/lemonde/2011/07/21/carta-da-america-do-sul-a-lingua-da-triplice-fronteira.htm>

³⁰ A virada positiva da noção de erro tem início nos anos 70, quando surge o conceito de “interlíngua” e “construção criativa”. Nesta teoria, o erro não é creditado a má interferência da língua materna e sim que os erros são resultado de processo cognitivos. Estratégias criativas são usadas pelos aprendizes e se criam regras próprias, como um idioleto. O erro, nesta perspectiva, é visto como um recurso salutar, “[...] adquire outro status. Ele é parte do sistema de regras que aprendizes constroem.” (ASSIS-PETERSEN, 2006, p. 153).

que a compõem. Um exemplo do falar brasileiro em território argentino é "*olha, me dá um buelo*", em vez de "*mira, dame una torta*"...

A comunicação é uma necessidade dos homens e a linguagem é o meio pelo qual se efetiva e se estabelecem relações linguístico/culturais em diferentes contextos situacionais entre os integrantes de uma comunidade. A linguagem híbrida é quase sempre estigmatizada no contexto escolar, o que geralmente provoca baixa autoestima, fracasso escolar e, muitas vezes, evasão escolar.

Hymes (1968) diz que a língua deve ser estudada em seus aspectos sócios-culturais. Essa definição é citada por Erickson e Shultz (1998) quando tratam da competência social dos indivíduos dizendo que “para interagirmos de maneira aceitável é preciso que tenhamos a capacidade de produzir elocuções que sejam não só gramaticalmente corretas, mas também apropriadas à situação”.

Os contextos bilíngues/bilaterais têm suas culturas próprias e essas culturas estão intimamente relacionadas à construção de identidades. Bortoni-Ricardo (2005, p. 71) diz que “[...] cada enunciado é para o falante um ato de identidade”. Assim, é pela linguagem que o falante constrói sua identidade.

O PEIBF, nesse sentido, colabora para a aprendizagem das línguas portuguesa e espanhola na região fronteira possibilitando às crianças uma abertura para a aprendizagem numa segunda língua e o conhecimento da cultura do outro.

A seguir descrevo as práticas pedagógicas que movem as escolas inseridas no projeto.

3.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE FRONTEIRIÇA

Como já mencionei, O PEIBF iniciou suas atividades como um programa de cooperação entre Brasil e Argentina. Em novembro de 2003, foi firmada a “Declaração Conjunta de Brasília para o Fortalecimento da Integração Regional”, no qual a educação foi colocada como elemento essencial, no que diz respeito ao espaço cultural, para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração regional. Segundo Diógenes Pereira, Técnico da Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e Tecnologias para Educação Básica (MEC), a partir de então, equipes técnicas dos dois países elaboraram um projeto-piloto do que se tornaria o Programa.

Segundo o técnico, o Projeto foi se desenvolvendo com constante acompanhamento às escolas envolvidas por técnicos do MEC e do IPOL, empresa de consultoria contratada pelo MEC, por meio de planejamentos conjuntos, curso de formação em bilinguismo e diagnósticos sociolinguísticos. Durante este período, o número de países e de escolas participantes cresceu e houve demandas de alguns municípios para a participação de suas escolas no programa.

Rocío Flores, coordenadora do PEIBF na província de Misiones- Argentina, reforça na sua entrevista, o trajeto do projeto afirmando-o como um processo educacional.

Excerto 5 – Entrevista

Creo que es una evolución no cierto, desde la creación del Mercosur, si, de los tratados en Asunción, en realidad el Mercosur es un intercambio económico se creó con fines económicos. A su vez digamos es como que hubo paralelo a esta gestión la creación del Mercosur económico, una gestión digamos, económica también, hubo como un interés de integración cultural y educacional, para ello también se crea lo que es el SEM que es el Sector Educativo del Mercosur, entonces en el marco del sector educativo del Mercosur que viene más o menos, desde el 95... 2000, vienen trabajando en reuniones sistemáticas a través de todos los ministros de educación del Mercosur. Y a su vez vienen elaborando planes estratégicos quinquenales cada cinco años elaboran un plan estratégico donde se incorporan diferentes proyectos, si, dentro de este plan del Mercosur. Y el proyecto de educación intercultural bilingüe está dentro de ese plan de educación del SEM que es el sector educativo del Mercosur. Como una de las líneas de acción dentro del sector educativo del Mercosur. Y a raíz de eso se vienen haciendo varias cosas. En el 2004 por ejemplo, previo a la creación de las Escuelas Interculturales Bilingües, se hicieron intercambios de profesores. Y en este marco bueno, de estas reuniones de ministros, surge digamos la idea de intercambio educativo, y a partir de allí es como que el Ministerio de Educación de Nación Argentina, el ministro que estaba en este momento, que era Daniel Filmus decidió decir:” bueno que esto no se quede en los papeles como intenciones; hagamos algo.” Y bueno, destinó un grupo de gente dentro del Ministerio de Educación de Nación de Argentina y solicita que elaboren un proyecto para hacer el intercambio y bueno, a partir de ahí se convoca las provincias, se convoca al Ministerio de Educación del Brasil, y se conforman el equipo y comienzan a trabajar ellos. Y yo creo que digamos que

el momento histórico es, por eso yo te digo, es un proceso no cierto, donde hoy por hoy las fronteras se abren, se habla más de integración se habla más de apertura ya no se habla más digamos de Brasil, Argentina y Paraguay, sino se habla de la región, ya no es todo un compartimiento de estanco estamos hablando ya de una región de la cual la creación de la Unila viene a contribuir digamos a todo este momento histórico de integración, y de compartir ³¹.

Mirian Portolan, assessora pedagógica reafirma o PEIBF como um processo que se originou com base num acordo político-econômico: “Surge a raíz de un proyecto que realiza el ministro Daniel Filmus, en un acuerdo en Asunción del marco del Mercosur, de ahí surge la idea base”³². A coordenadora explicita que desde que o projeto começou não possui nenhuma norma que oriente as docentes de como devem ser executar as práticas pedagógicas, as quais foram construídas ao longo do processo até chegarem à metodologia utilizada na atualidade.

O PEIBF surge então, como citado anteriormente, devido a um tratado político econômico que instaura o português e o espanhol como línguas oficiais. No Art. 17 del Tratado de Asunción (26/3/91): “Los idiomas oficiales del Mercado Común serán el

³¹ Eu acho que é uma evolução não é verdade, desde a criação do MERCOSUL, sim, dos tratados em Assunção. Na realidade o MERCOSUL é um intercâmbio econômico; se criou com fins econômicos. Por outro lado, digamos, é como que houve paralelamente a esta gestão: a criação do MERCOSUL econômico. Houve um interesse de integração cultural e educacional. Para isso também se cria o SEM, Setor Educacional do MERCOSUL. Então no quadro do Setor Educacional do MERCOSUL, desde 1995 mais ou menos, se vem trabalhando em reuniões sistemáticas a través de todos os ministros de educação do MERCOSUL. Por sua vez se elaboram planos estratégicos quinquenais, cada cinco anos elaboram um plano estratégico onde se incorporam diferentes projetos, sim, dentro de este plano do MERCOSUL. E o projeto de Educação Intercultural Bilingue está dentro de esse plano de educação do SEM que é o Setor Educacional do MERCOSUL. Como uma das linhas de ação dentro do Setor Educativo do MERCOSUL. E devido a isso se fizeram várias coisas. Em 2004, por exemplo, ante a criação das Escolas Interculturais Bilingues, se fizeram intercâmbios de professores. Os professores de português foram ao Brasil fazer capacitações e os professores de espanhol do Brasil vieram a Argentina a fazer capacitações em espanhol. E neste quadro, bom, destas reuniões de ministros, surge, digamos, a ideia do intercambio educativo.

O Ministério de Educação da Nação Argentina, o ministro que estava neste momento, era Daniel Filmus decidiu dizer: “bom que isto não fique só nos papéis como intenções, façamos algo”. E bem... destinou um grupo de pessoas dentro do Ministério de Educação da Nação Argentina, solicita que elaborem um projeto para fazer o intercambio e bem...a partir de aí se convoca às províncias, se convoca ao Ministério de Educação do Brasil y se conforma a equipe e começam a trabalhar. Eu acho que, digamos, o momento histórico é um processo não é verdade, onde, hoje em dia, as fronteiras se abrem, se fala mais de integração, se fala mais de abertura, já no se fala mais, digamos, de Brasil, Argentina e Paraguai, senão que se fala da região. Já não é todo um compartilhar estagnado, estamos falando de uma região, da qual, a criação da Unila chega para contribuir, digamos, em todo este momento histórico de integração e de compartilhar.

³² Surge devido a um projeto que realiza o ministro Filmus, num acordo em Assunção do quadro do MERCOSUL, de aí surge a ideia base.

español y el portugués”. No Protocolo de Intenciones (13/12/91) se assinala também “el interés de difundir el aprendizaje de idiomas oficiales del Mercosur –español y portugués– a través de los sistemas educativos, en todos sus niveles y modalidades”³³.

A educação está intrinsecamente ligada à construção de sentidos e valores. É por meio dela que se orientam crianças e jovens para que estejam preparados para as situações futuras. Nesse contexto, a escola aparece como peça importante no processo de ensinar e aprender, pois é nesse espaço que se estabelecem diferentes relações, assim como se confrontam os saberes.

A escola é vista, muitas vezes, somente como o lugar no qual se adquire conhecimentos, informações, formação profissional, porém não é um lugar prazeroso, ao contrário, tornou-se enfadonho, monótono e sem sentido para as crianças e jovens. O conhecimento, muitas vezes, não condiz com a realidade dos alunos. Mesmo assim, tudo que é aprendido nela é valorizado, pois há diferença entre o aprender “fora” e “dentro” do ambiente escolar. O que é aprendido dentro da sala de aula é valorizado, é certo e leva as pessoas ao sucesso.

Abaixo apresento a atitude de uma menina frente à sala de aula, mostrando justamente esta questão.

Excerto 6 - Diário de campo

Numa das visitas à Escuela Intercultural Bilingüe N° 2, na 2ª série da professora argentina Lorenza, na qual a professora brasileira Ivanir estava trabalhando, tentei deixar as crianças menos apreensivas com a minha presença e, por isso, comecei um diálogo para que pudessem pôr em prática a língua portuguesa. Porém o que consegui foram palavras soltas como feijão, pai, mãe, profe. A professora argentina ficou inconformada com as respostas e disse que eu esperava deles perguntas em português e não palavras. Vendo que as crianças se sentiram repreendidas me recolhi a um canto da sala e fiz estas anotações. De repente uma menina, chegando perto de mim, me pergunta em português: - Você é mãe? Respondi a ela que sim, que era mãe e inclusive “abuela” e a menina sorrindo me disse: - era só isso que queria saber, obrigada”. Fiquei admirada com a atitude dessa menina pois, percebi que ela não se sentiu a vontade, na sala de aula, para fazer a pergunta

³³ O interesse em difundir a aprendizagem de línguas oficiais do MERCOSUL - espanhol e português - através dos sistemas educacionais em todos os níveis e modalidades.

diante do grupo, por isso preferiu fazê-lo em particular. A atitude dela frente à língua se explica na observação da prof. Lorenza: “Na sala de aula eles falam espanhol e no pátio, com os amigos portugueses...”

Diante desta situação, percebi que há necessidade de que *cultura e educação* sejam compreendidas como algo além de um sistema formal de educação. As experiências e as práticas vividas nos diferentes ambientes são trazidas pelos atores, professores e alunos e devem ser levadas em conta.



Figura 7- Visita a EIB nº2
Fonte: Olga Viviana Flores

Para discorrer especificamente sobre as práticas pedagógicas dentro do PEIBF, apoiiei-me no documento que é ponto de partida para a construção do programa educacional para escolas de fronteiras, intitulado “*Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol*” e em observações realizadas durante as visitas às escolas.

Segundo o programa, o PEIBF é um instrumento para a criação de *cooperação interfronteiriça*, que possibilita superar a ideia da fronteira nacional como sendo uma barreira e entendê-la como a possibilidade de acesso a oportunidades sociais, pessoais, educacionais, culturais e econômicas originadas por meio da presença e na interação com o outro, superando preconceitos, rixas e disputas oriundas do período histórico anterior, o da

afirmação do Estado Nacional como definidor de identidade, e que apresenta o outro como ameaça e como negação.

A escola é intercultural, pois há a participação efetiva de profissionais e de alunos das culturas envolvidas na comunidade educacional em todas as instâncias de convivência que são próprias da instituição escolar. O PEIBF permite, organiza e incentiva a interação entre os docentes e as comunidades educativas inseridas com o intuito de propiciar o conhecimento do outro superando preconceitos e dificuldades no processo ensino-aprendizagem. “Este contato com o outro implica necessariamente o contato com a língua falada por ele” (BRASIL e ARGENTINA, 2008, p. 26-27).

Rocío Flores na sua entrevista esclarece que o projeto visa mais a interculturalidade do que a linguagem.

Excerto 7 - Entrevista

- O objetivo principal do projeto é a criação de um novo cidadão de fronteira então reforça a idéia de que as escolas da fronteira devem ser bilíngues.

- Sim, bilíngues ou interculturais. Porque é na interculturalidade que vou trabalhar isso: o trabalho compartilhado, o tempo compartilhado é o que faz que eu aprenda do outro, o outro aprenda de mim, e depois através de informações, de leitura, às vezes fazendo e vendo que estamos tendo problemas com alguma coisa, fazemos alguma capacitação da interculturalidade, então vamos pensar um pouco o que é fronteira, o que é interculturalidade, como eu vejo o outro.

O currículo se organiza com a participação de todos os envolvidos no processo, seja tomando decisões ou na execução de todas suas fases e em todos os níveis em que for necessário. Os professores realizam um Planejamento Conjunto considerado um dos “pilares” do projeto, pois dessa maneira as escolas envolvidas são responsáveis pela escolha dos assuntos e do enfoque dado a esses assuntos nos projetos de aprendizagem.

Na entrevista, Rocío Flores confirma o mencionado.

Excerto 8 –Entrevista

O trabalho, digamos é através de projetos, através do interesse dos alunos, certo, as maestras da Argentina e professores do Brasil, fazem um levantamento de interesses dos alunos, expõem entre todos, os professores e os alunos, escolhem uma temática do interesse de todos e começam a fazer perguntas dessa temática e a partir dali eles conformam um mapa conceitual e uma vez conformando esse mapa conceitual as professoras começam a pesquisar e a trazer atividades para irem resolvendo, respondendo todas as perguntas em espanhol e em português porque a professora do Brasil vem e dá a sua parte planejada com a professora em português , e a maestra daqui continua com a atividade em espanhol.

Miriam Portolan reafirma a colocação anterior narrando os passos seguidos pelas docentes que coordena ao aplicarem os projetos de ensino.

Excerto 9 – Entrevista

En primer lugar, el docente argentino se reúne con el docente brasileño, en un salón de clase, los dos trabajan juntos. Se realiza un levantamiento de intereses en conjunto, donde utiliza diversos objetos, película, textos, libros, lo que quiera , lo que guste el docente, en este momento para trabajar, hacen un levantamiento de intereses general con todo el grupo, se define un tema, en primer lugar varios temas, porque cada alumno va a decir una cosa diferente a lo mejor , después de todos estos temas, el grupo debe elegir uno para ser trabajado en conjunto, y a raíz de eso , se realiza el mapa conceptual de lo que realmente le interesa aprender, y después se va desarrollando, en cada clase se trata de responder una consigna que tengan los alumnos³⁴.

3.2.1 O ensino por projetos

³⁴ Primeiro, o professor argentino encontra-se com professor brasileiro numa sala de aula, os dois trabalham juntos. Realiza-se um levantamento de interesses em conjunto, que utiliza vários objetos, filmes, textos, livros, qualquer que seja, o que o professor goste neste momento para trabalhar, fazem um levantamento de interesse geral com todo o grupo, define-se um assunto, primeiramente varios assuntos, porque cada aluno irá dizer algo diferente, talvez, depois de todos esses assuntos , o grupo deve escolher um para ser trabalhado em conjunto, e por causa disso, se faz um mapa conceitual do que realmente quer aprender, e depois vai se desenvolvendo, em cada aula se tenta responder uma curiosidade que os alunos tenham.

Na primeira metade do século XX, surge um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, denominado *Escola Nova*. Os primeiros grandes inspiradores da Escola Nova foram o escritor Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Fröbel (1782-1852). O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). O psicólogo Edouard Claparède (1873-1940) e o educador Adolphe Ferrière (1879-1960), entre muitos outros, foram os expoentes na Europa. No Brasil, as ideias da Escola Nova foram introduzidas já em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). No século XX, vários educadores se destacaram, especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Podemos mencionar Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971), grandes humanistas e nomes importantes de nossa história pedagógica.

Adolphe Ferrière, educador e escritor, foi seu propulsor na Europa divulgando-a como escola ativa, em que o ideal seria a atividade espontânea, pessoal e produtiva, com métodos ativos e criativos que se direcionavam para o aluno.

Em 1918, John Dewey, filósofo, psicólogo, educador e pedagogo liberal norte-americano formulou o novo ideal pedagógico: propunha a educação pela ação, não aceitava a educação pela instrução. A educação tradicional era criticada severamente por ele, principalmente no que se refere à importância dada ao intelectualismo e à memorização. A educação, para o autor, deveria propiciar à criança condições para que resolvesse por si própria, os seus problemas. Apoiando-se no conceito de experiência como ponto central de seus pressupostos, conclui que “educação é vida, não preparação para a vida” (DEWEY, 1967, p.37).

Vida, experiência e aprendizagem caminham juntas, segundo o autor. Com isso, a função da escola encontra-se em possibilitar uma reconstrução permanente da experiência feita pela criança.

Segundo Gadotti (1994), William Heard Kilpatrick (1871-1965) foi um dos seguidores de Dewey, pensador que procurava atuar mais no campo da prática e da realidade efetiva. A Escola Nova destacou-se por sua reação à educação tradicional baseada na transmissão de conteúdos descontextualizados, sem significado para a vida dos alunos.

De certa forma, foi a partir desse modelo de escola que se abriram os caminhos para uma proposta *de ensino por projetos*, no qual o PEIBF se fundamenta.

Segundo Dayrell (1996), a escola não pode ser encarada somente pelo ponto de vista pedagógico, mas como espaço sociocultural, sob a perspectiva de buscar o papel dos estudantes, professores e funcionários na trama social que a constitui como instituição. As dimensões e habilidades que fazem de cada indivíduo um ser humano devem ser aprimoradas para possibilitar o seu acesso aos diferentes tipos de conhecimento, bem como para que estabeleça relações que contribuirão para o seu desenvolvimento.

No PEIBF a questão de uma visão intercultural levará à criação de “outras identidades” auxiliando no rompimento dos preconceitos e mitos transmitidos pela sociedade.

Rocio Flores menciona na sua entrevista como o projeto tem contribuído na educação das crianças que participam do projeto.

Excerto 10 - Entrevista

Ellos tienen más apertura en el aprendizaje, con respecto al otro ¿sí? Una visión del otro ¿sí? una cultura, una aceptación, de integración, no cierto, hacia el otro, hacia la lengua del otro, un respeto sobre la lengua, la cultura, sobre los hábitos que traen estos chicos³⁵.

A escola deve dar condições aos docentes para que tenham a possibilidade de formar cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, responsabilidade e dignidade na comunidade a qual pertence.

O ensino através de projetos existe desde o início do século XX, quando surge a “Escola Nova”. Os projetos poderiam ser:

- a) manuais, como uma construção;
- b) de descoberta, como uma excursão;
- c) de competição, como um jogo;
- d) de comunicação, como a narração de um conto etc.

Mesmo esta metodologia alcançando o auge nos anos 80, percebe-se que ainda hoje muitas escolas não se sentem preparadas para trabalhar com ela. Sentem dificuldade de

³⁵Eles são mais abertos a aprender sobre o outro, certo? Uma visão do outro ,certo? uma cultura, uma aceitação,de integração, não é verdade , para o outro, em direção a língua do outro, o respeito pela língua, cultura, sobre os hábitos que trazem essas crianças.

fazer desta metodologia uma necessidade constante no dia-a-dia escolar de todos os envolvidos e interessados na formação do futuro cidadão.

A seguir descrevo os objetivos, etapas e características do ensino por projetos que facilitarão o entendimento das práticas pedagógicas no PEIBF.

3.2.2 Como ocorre o ensino através de Projetos de Aprendizagem no PEIBF?

Na metodologia de ensino por projetos, o aluno interage com a aprendizagem e com o planejamento em função da realidade, levando-se em consideração as suas características, as da escola e as da sociedade. No PEIBF

O Ensino via Projetos de Aprendizagem (EPA) faz com que a crianças participem de projetos bilíngues que prevêm tarefas a serem realizadas em português e em espanhol. São coordenadas respectivamente pela docente brasileira ou argentina, de acordo com o nível de conhecimento do idioma que possuam e de acordo com o planejamento conjunto realizado periodicamente por professoras argentinas e brasileiras com suas respectivas assessorias pedagógicas (BRASIL e ARGENTINA, 2008, p. 28).

O método de projetos, definido por NÉRICI (1992), leva o aluno a desenvolver uma atividade diante de uma situação problemática, concreta e real, buscando soluções práticas. Seus principais objetivos são:

- a) levar o educando a passar por uma situação autêntica de vivência e experiência;
- b) levar a formular propósitos definidos e práticos;
- c) estimular o pensamento criativo;
- d) desenvolver a capacidade de observação para melhor utilizar informes e instrumentos;
- e) apreciar mais concretamente a necessidade da cooperação;
- f) dar oportunidade para comprovação de ideias, por meio da aplicação das mesmas;
- g) convencer o educando de que ele pode desde que raciocine e atue adequadamente;
- h) estimular a iniciativa, a autoconfiança e o senso de responsabilidade (NÉRICI, 1992, p. 108).

As etapas da sua execução são:

- a) designar o fim,
- b) preparar o projeto;
- c) executá-lo;
- d) apreciar o seu resultado.

As características de um bom projeto didático são:

- a) um plano de trabalho, de preferência manual;
- b) uma atividade motivada por meio de uma intenção consequente;
- c) um trabalho manual, tendo em vista a diversidade globalizada e ensino;
- d) um ambiente natural.

No PEIBF, como já citado anteriormente, os projetos de aprendizagem partem de interesses dos alunos as professoras argentinas e brasileiras que os planejam e executam em consenso. O primeiro contato das docentes com os alunos permite que se familiarizem e que façam o levantamento de interesses que servirão de base para o primeiro projeto de aprendizagem, que, conseqüentemente, será de curto prazo, ou seja, planejado aula a aula. Este primeiro projeto dará lugar aos outros que serão realizados a médio e longo prazo. Geralmente o tempo dedicado a cada um destes projetos é de oito encontros o que corresponde a um bimestre aproximadamente.

Nestes projetos se diferenciam normalmente os conhecimentos informacionais dos operacionais. Os operacionais visam desenvolver as habilidades com a capacidade de operar com as informações. Também estão incluídos o letramento, o cálculo, a capacidade de planejar, executar, trabalhar em grupo, expor ideias em público, entre outras.

No planejamento de cada projeto de aprendizagem, os docentes discutem quais conhecimentos devem ser alcançados pelos alunos, e ao término, registram quais conhecimentos, informacionais e operacionais, foram, de fato, trabalhados e assimilados pelas crianças. Este procedimento de registro denomina-se “post-factum” ou ‘pós-feito’, pois se concentra nas ações e aprendizados que as crianças realizaram, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada país e com o disposto nos currículos desenvolvido pela Comissão Curricular do PEIBF.

Em relação aos conteúdos e ao seu aproveitamento, destaca-se a forma espiralada, que objetiva a construção do conhecimento de forma contínua, partindo do que é trabalhado nos projetos. Dá-se preferência a esta forma, pois o conteúdo pode ser retomado várias vezes, mas levando-se em consideração o progresso do aluno, o que determinará, também, o grau de complexidade. Cada turma pode escolher os temas a serem desenvolvidos.

Ao realizarem projetos diferentes não deixam de lado os objetivos ligados tanto ao aprendizado das habilidades escolares associadas ao avanço do letramento, nem tampouco os objetivos associados à interculturalidade e ao contato das duas línguas.

Nos projetos, aplica-se a metodologia investigativa e a partir de dúvidas dos alunos, elabora-se o mapa conceitual realizando-se assim o trabalho pedagógico, sempre aliado a grade curricular.

Nos dias 03 e 04 de novembro de 2011 se realizou na cidade de Posadas – Argentina - uma reunião em que se discutiu o conteúdo dos currículos dos estados brasileiros (PR, SC, RS) e da província de Misiones - Argentina. O evento se denominou “Taller de estudio curricular comparativo entre los Estados de Paraná, Santa Catarina y Misiones (Brasil- Argentina)”³⁶.

3.2.3 O que são mapas conceituais?

A abordagem dos mapas conceituais entende que o indivíduo constrói seu conhecimento e significados a partir da sua predisposição para realizar esta construção. São instrumentos que servem para facilitar o aprendizado do conteúdo sistematizado em conteúdo significativo para os alunos.

A proposta de trabalho dos Mapas Conceituais está baseada na ideia fundamental da Psicologia Cognitiva de Ausubel que estabelece que a aprendizagem ocorre por assimilação de novos conceitos e proposições na estrutura cognitiva do aluno. Novas ideias e informações são aprendidas, na medida em que existem pontos de ancoragem. Aprendizagem implica em modificações na estrutura cognitiva e não apenas em

³⁶ “Oficina de estudo curricular comparativo entre os Estados de Paraná, Santa Catarina e Misiones (Brasil- Argentina)”³⁶ (tradução nossa)

acréscimos. Segundo esta teoria, os seguintes aspectos são relevantes para a aprendizagem significativa:

- As entradas para a aprendizagem são importantes.
- Materiais de aprendizagem deverão ser bem organizados.
- Novas ideias e conceitos devem ser "potencialmente significativos" para o aluno.
- Fixando novos conceitos nas já existentes estruturas cognitivas do aluno fará com que os novos conceitos sejam lembrados.

Aparentemente simples e às vezes confundidos com esquemas ou diagramas organizacionais, mapas conceituais são instrumentos que podem levar a profundas modificações na maneira de ensinar, de avaliar e de aprender. Procuram promover a aprendizagem significativa e entram em choque com técnicas voltadas para aprendizagem mecânica. Utilizá-los em toda sua potencialidade implica atribuir novos significados aos conceitos de ensino, aprendizagem e avaliação. Por isso mesmo, apesar de se encontrar trabalhos na literatura ainda nos anos setenta, até hoje o uso de mapas conceituais não se incorporou à rotina das salas de aula.

3.2.4 Como ocorre a avaliação de aprendizagem?

O acompanhamento e a avaliação dos alunos são feitos usando a metodologia de ‘portfólio’ que consiste no acompanhamento das evidências de variadas naturezas do trabalho realizado pelos alunos de forma individual e coletivamente.

O portfólio é uma estratégia pedagógica advinda do campo das artes: são pastas ou conjuntos de memórias de obras realizadas pelo aluno individualmente ou em grupo. O portfólio é um processo de seleção de amostras que refletem a trajetória de aprendizagem de cada estudante no decorrer de um projeto de aprendizagem, permitindo que os docentes avaliem qualitativamente o crescimento e os desdobramentos das suas habilidades (BRASIL e ARGENTINA, p. 29).

A avaliação formativa e contínua também é utilizada para que o aluno perceba o quanto aprendeu e o que ainda deve construir, sendo que recebe as ferramentas necessárias para continuar sua caminhada. Cada projeto de aprendizagem tem duração aproximada de

Nas fichas de rendimento por turma se observam todos os pontos anteriores, independentemente das séries, porém de acordo com a quantidade: todos, muitos, poucos, nenhum.

97

Figura 8- Ficha de rendimiento escolar individual em L2

Fonte: EIB N°2

Nas fichas de rendimento por turma se observam todos os pontos anteriores, independentemente das séries, porém de acordo com a quantidade: todos, muitos, poucos, nenhum.

Informe Grupal de la Adquisición de Habilidades en L2

REFERENCIA:

Utilizar el Seguimiento Individual de Habilidades en L2 para tener una visión grupal del grado. Grado: _____

Marcar con "X": Todos, Muchos, Pocos, Ninguno

INDICADORES	Todos	Muchos	Pocos	Ninguno
Alumnos que ...				
1-Comprenden instrucciones áulicas en L2.				
2-Participan en base al tema dado en L2.				
3- Hacen predicciones en L1 de un texto en L2.				
4-Interpretan y reproducen juegos con el lenguaje en L1 y L2.				
5-Participan en L2 en base al tema dado en L2.				
6-Formulan preguntas y respuestas en L2 vinculadas al tema desarrollado en L2.				
7-Realizan acciones guiadas por instrucciones orales dadas en L2.				
8-Reformulan sus oraciones para hacerse comprender en L2.				
9- Hacen predicciones en L2 de un texto en L2.				
10- Hacen producciones en L2 a partir de multimedia en L2.				
OBSERVACIONES: _____				

* Documento preparado por el equipo técnico de EIB de Ecuador, Prof. Anders Villalba

Figura 9- Ficha de rendimiento escolar individual EM L2

Fonte: EIB N°2

A seguir apresento um dos projetos executados na escola argentina pela professoras Ivanir Bianchetto do Brasil e Lorenza Aranda da Argentina com a 3ª série.

3.2.5 Uma experiência enriquecedora: Projeto “Os Animais em Extinção em Misiones”

O projeto “Os animais em extinção em Misiones” foi desenvolvido com os alunos da Escuela Intercultural Bilingüe nº 2, da turma do 3º Ano A.

Para que chegassem à problemática “Quais os animais em extinção em Misiones”, a professora regente realizou o levantamento de interesses, que partiu da observação de alguns recortes de alimentos, de rios, de animais em extinção como os dinossauros, entre outros. Após a observação das figuras apresentadas em grupos, os alunos escolheram uma imagem, a que mais lhes interessava e, após a discussão e observação, cada grupo elegeu uma figura e a colou em uma cartolina. Após a colagem, cada grupo explicou o porquê de tal escolha.

Depois da explicação dos alunos, a professora questionou-os sobre o que mais lhes interessava. Eles escolheram a figura dos animais, conforme exposto no gráfico abaixo:

Os Rios	Natureza	Corpo Humano	Animais	Dinossauro

Figura 10- Pesquisa com alunos do 3º Ano – Escuela nº 2 – 2011

Fonte: Ivanir Bianchetto

A partir dessa escolha os alunos levantaram várias questões criando assim o mapa conceitual exposto logo abaixo.

Depois da elaboração do mapa conceitual, as professoras da Argentina e do Brasil, elaboraram o plano de trabalho, tendo sempre com o objetivo integrar as disciplinas do

currículo básico e responder as dúvidas dos alunos sobre os animais em extinção, de forma lúdica, criativa e com a participação ativa estudantes.

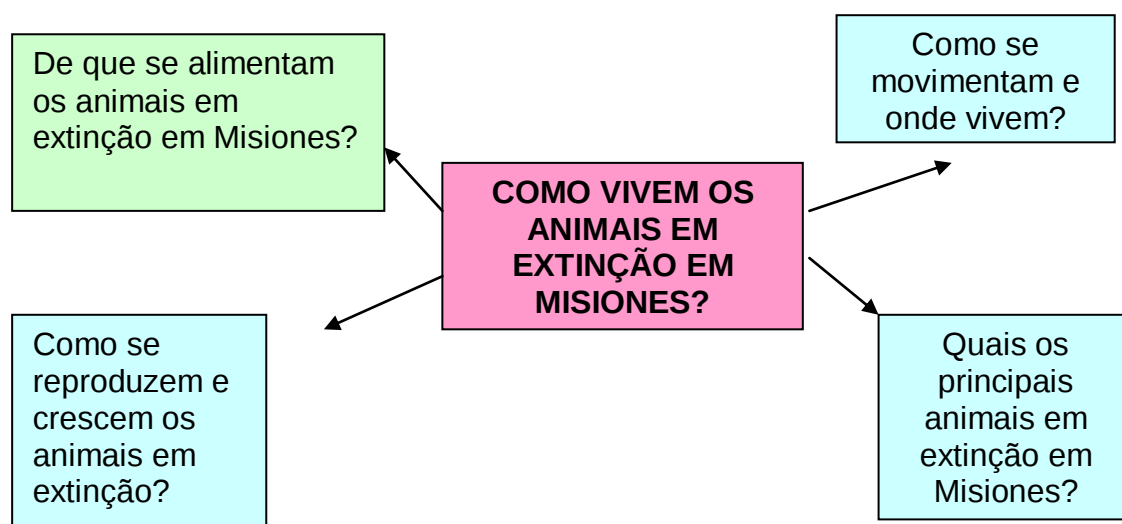


Figura 11- Mapa Conceitual

Depois da elaboração do mapa conceitual, as professoras da Argentina e do Brasil, elaboraram o plano de trabalho, tendo sempre com o objetivo integrar as disciplinas do currículo básico e responder as dúvidas dos alunos sobre os animais em extinção, de forma lúdica, criativa e com a participação ativa estudantes.

Com a elaboração do plano de trabalho ficaram estabelecidas as seguintes atividades:

- Leitura e interpretação de textos informativos;
- Resolver cruzadinhas e caça- palavras;
- Jogo de memória;
- Passeio no Parque Guira Oga;
- Produção de Texto coletivo (sobre o passeio);
- Filme sobre os principais animais em extinção explorando as causas dessa extinção;
- Mapa dos animais em extinção em Misiones;
- Pannel com os desenhos produzidos pelos alunos da visita;



Figura 12- Projeto Os Animais Em Extinção
Fonte:Ivanir Bianchetto



Figura 13- Momentos do Projeto Os Animais Em Extinção
 Fonte: Ivanir Bianchetto

3.2.6 O Ensino Bilingue e a Interculturalidade

A educação bilíngue tem como meta a contextualização intercultural. Através da instrução em L1 e L2 se chegará aos saberes básicos comuns.

No PEIBF o trabalho com as duas línguas ocorre na medida em que o aluno interage com a L1 e L2 sem que uma ou a outra interfira na aprendizagem. A professora que trabalha em L2 faz com que o aluno compreenda o que ela fala e consiga realizar as atividades de pesquisa, sem necessariamente exigir o domínio oral ou gramatical como fazem alguns cursos de aquisição de línguas tanto no Brasil como na Argentina.

Dentro desse cenário, para os alunos argentinos as aulas de língua portuguesa como L2 são o reconhecimento de uma situação de fato e que possibilita a alfabetização em português. O português, para os alunos argentinos, tem função social e é parte do cotidiano local; para os alunos brasileiros, o espanhol precisa de uma sensibilização para que as crianças percebam o porquê do aprendizado da língua para a comunidade e para suas vidas (SILVA, 2011, p. 4).

Os projetos, portanto, são bilíngues: o aluno realiza determinadas tarefas em uma língua e outras tarefas na outra língua, mas todas estas tarefas confluem para um objetivo comum: a produção de respostas e compreensões a partir de uma problemática central, determinada previamente.

É oportuno mencionar que não se trata de um programa com o ensino bilíngue posto que, conforme a coordenadora estadual do projeto, ainda não possuem um currículo bilíngue predeterminado para as escolas envolvidas.

Miriam Portolan na sua entrevista explica o caminho percorrido em termos de currículo.

Excerto 11 - Entrevista

A idea base era un intercambio, nunca se tuvo un currículo, algún documento que especifica exactamente como sería el proyecto en sí solamente la base de un primer proyecto y después se tiró la EIB nº1 se comenzó con el intercambio desde el principio, se trabajó a través de la cultura, de la transmisión que nosotros le podíamos dar al país hermano, lo que al Brasil nos podía dar a nosotros. Después fuimos avanzando a trabajar por aéreas, a trabajar por proyectos, a realizar los mapas conceptuales, a hacer el

levantamiento de intereses, y trabajar desde el interés de cada grupo de alumnos. Pero todo eso que nosotros estamos trabajando ahora nunca se firmó un documento afirmando vamos a trabajar así. No, todo fue surgiendo fue un proceso que fuimos aprendiendo, donde fuimos viendo que es lo que se necesitaba, como podía hacer, como podíamos avanzar, como podíamos seguir creciendo en este proyecto³⁷.

Os projetos de ensino, porém, são bilíngues: o aluno realiza determinadas tarefas em uma língua e outras tarefas na outra língua, mas todas estas tarefas confluem para um objetivo comum: a produção de respostas e compreensões a partir de uma problemática central, determinada anteriormente. Não se dá muita atenção a linguagem, porém á interculturalidade. Rocío Flores sempre enfatiza esta ideia.

Excerto 12 – Entrevista

Nosotros lo que hacemos no es la enseñanza de la lengua española o de la lengua portuguesa, nosotros les enseñamos a través de la lengua, o sea, buscamos los contenidos de interés del chico, contenido temático, a través de la lengua. Hacemos un foco no en la estructura de la lengua sino a través de la lengua³⁸.

³⁷ A ideia base era um intercambio, nunca se teve um currículo, algum documento que especificasse exatamente como seria o projeto em si somente a base de um primeiro projeto e depois se lançou a EIB nº1 se começou com o intercambio desde o inicio, se trabalhou através da cultura, da transmissão que nos podíamos dar-lhe ao país irmão, o que o Brasil podia nos dar. Depois fomos avançando e começamos a trabalhar por aéreas, a trabalhar por projetos, a realizar os mapas conceituais, a fazer o levantamento de interesse, e trabalhar desde o interesse de cada grupo de alunos. Más tudo isso que nos estamos trabalhando agora nunca se firmou um documento afirmando vamos trabalhar assim. Não, tudo foi surgindo foi um processo onde fomos aprendendo, donde fomos vendo o que se precisava, como podia fazer como podíamos avançar, como podíamos seguir crescendo em este projeto.

³⁸ O que fazemos não é o ensino da língua espanhola ou da língua portuguesa, nos ensinamos através da língua, ou seja, procuramos o conteúdo de interesse da criança, o conteúdo temático, por meio da língua. Fazemos um foco não na estrutura da língua, mas através da língua.

Mesmo que os projetos de ensino não enfatizem a linguagem, se percebe que programa não defende o domínio das competências linguísticas como um falante nativo, mas aquele no qual o falante transita em uma ou outra língua conforme suas necessidades, dando ênfase a interculturalidade.

Lembro novamente Maher (2007) que afirma que as competências do sujeito bilingue não são estáveis, fixas e trago a colocação de Rocío Flores manifestando a mesma ideia quanto ao bilinguismo.

Rocio Flores destaca em sua entrevista os vários momentos da questão do bilinguismo no projeto até chegarem ao conceito o qual permeia as práticas pedagógicas do PEIBF.

Excerto 13 - entrevista

- Qual é o conceito de ensino bilíngue que sustenta o projeto? O que você entende por bilíngue no projeto? A criança deve ter o domínio total, parcial, entender e falar?

- É uma discussão que ainda está assim como truncada no projeto né. No início do projeto se falava de um bilinguismo de imersão, por exemplo, né, ou a idéia era que se chegasse a 50 por cento numa língua e 50 por cento em outra língua. Essa idéia de bilinguismo, de se ter um bilinguismo total. Mas com essa questão problemática de não conseguir digamos unificar os conteúdos, os currículos, do trabalho com projetos, da quantidade de horas disponíveis que os professores não têm, a quantidade disponível pra dar aula, vai aumentando a carga horária, então isso ficou ali né, de um bilinguismo no qual se possa compreender, entender ou falar mas não fluidamente como um nativo.

Percebe-se que com o passar dos anos os alunos vão assimilando a L2 com tranquilidade e aos poucos conseguem fazer a leitura e interpretação de textos em L2 e principalmente, a utiliza na comunicação com o professor.

Parece-me oportuno trazer um bilhete escrito por uma menina brasileira para a professora argentina, no qual expressa seu sentimento para com a docente e suas aulas. Mesmo que o projeto não dê ênfase à linguagem este bilhete representa uma evidencia de

que a criança está também adquirindo a língua espanhola mesmo que esteja dentro do processo de aprendizagem de uma segunda língua ³⁹.

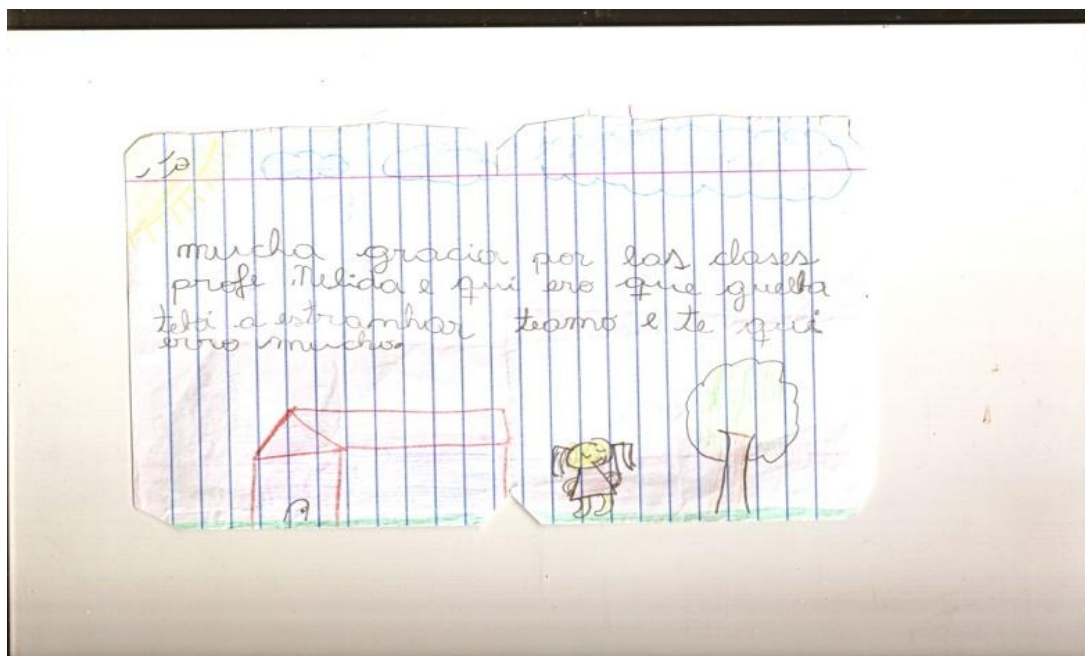


Figura 14– Bilhete de uma aluna à docente argentina⁴⁰

Fonte: Nélida Verón

Os alunos brasileiros têm um contato menor com a língua espanhola do que o aluno argentino com a língua portuguesa. Isto devido ao fato de que estes alunos ouvem músicas, assistem novelas, filmes, etc., provenientes do Brasil. Já os alunos brasileiros não têm esse contato, por isso há certa resistência destes em falar espanhol.

O português e o espanhol não são línguas estrangeiras uma em relação à outra, pois compartilham um mesmo espaço fronteiriço, o que as faz pertencer a uma mesma comunidade linguística, a comunidade linguística fronteiriça. Além disso, respeitar as variedades é entendê-las como modo de expressão de uma identidade fronteiriça (STURZA, 2005).

³⁹ Concordo com Blank, quando aponta para a necessidade de se construir uma investigação que contemple aspectos cognitivos, afetivos e sociais em conjunto, pois, afinal, a investigação do processo de aquisição de L2 passa, necessariamente, pelo aprendiz – com sua identidade, suas estratégias, expectativas, etc.- e pelo contexto social – com negociações de poder, expectativas culturais, etc.

⁴⁰ Muchas gracias por las clases profesora Nélida y quiero que vuelva, te voy a extrañar, te amo y te quiero mucho. [Muito obrigado pelas aulas professora Nélida, quero que volte, vou sentir saudades, te amo, te amo muito].

Programas de ensino bilíngue como o PEIBF devem estar presentes em todas as escolas da fronteira, oportunizando todos os alunos a terem contato com a língua do outro. Este projeto precisa ser visualizado como um grande marco na educação fronteiriça, derrubando barreiras não apenas físicas, mas também sociais, culturais e pedagógicas. Por esse motivo abordo a seguir a importância da comunidade, da família na construção de uma nova escola, da interculturalidade e identidade.

3.2.7 A escola: espaço para interculturalidade e a construção de identidades

Após analisar alguns apontamentos dos entrevistados percebo que, para que a educação possa oferecer oportunidades equitativas a todos os membros da sociedade, cada comunidade deve assumir seu próprio processo educativo e estabelecer suas próprias necessidades para um melhor desenvolvimento.

Concordo com Comboni-Salinas quando afirma que devido ao citado acima, a Educação Intercultural Bilingue não pode ser estabelecida a partir de um único ponto de vista, mas sim, permitir a flexibilidade e a abertura dos programas para que a comunidade determine o conteúdo e as formas específicas que melhor cabe no seu contexto, já que o Brasil possui nove triplíces fronteiras. Ou seja, devem escolher os processos de ensino aprendizagem que melhor atendam à população, para que, ao longo do tempo e em um processo contínuo, a relação educação/comunidade possa defender a ideia de uma escola aberta à comunidade e uma comunidade voltada para a escola.

Na região fronteiriça pesquisada, a participação da comunidade é uma condição sem a qual a mudança para uma educação intercultural bilíngue efetiva não será possível. A participação da comunidade na escola é uma nova maneira de colaborar, diferente do "assistencialismo"⁴¹ praticado até agora.

⁴¹ A política assistencialista, parte do princípio de usar a miséria alheia para parecer herói. O político ciente da condição precária ou da má qualidade de vida do cidadão, lhe oferece um alívio momentâneo, ou seja, resolve paliativamente, a situação deplorável em que vive este determinado cidadão. Para Dimenstein (2005), o cidadão brasileiro desfruta de uma cidadania aparente que ele denomina de cidadania de papel. A verdadeira democracia implica na conquista e efetividade dos direitos sociais, políticos e civis. Se assim não se constituir, a cidadania permanece imóvel no papel. Essa cidadania aparente surge através do desrespeito aos direitos fundamentais do homem, ao não suprir as suas necessidades básicas, camufladas em assistencialismo político. Isso se dá através da desnutrição, do desemprego e da pobreza.

A escola deve dar lugar à participação coordenada, criativa, ativa e eficientes dos pais, das organizações de base e da comunidade em geral na organização, administração e gestão dos processos educativos dentro e fora da escola, criando laços entre a escola e a vida real, rompendo com o abismo existente entre ambas. Isto colaborará para uma formação de crianças e jovens que leve em conta suas inquietações, preocupações e necessidades.

Esta nova maneira de se relacionar com a escola é um processo de autoeducação dos pais, de adquirir autoconfiança e de descobrir novas perspectivas para almejar uma mudança na atual situação alcançando, dessa forma, uma melhor qualidade de vida.

Os pais, ao tomarem a iniciativa de trabalhar em prol de suas próprias ideias e decisões, superando as próprias limitações geradas pelo desconhecimento do mundo dos "que sabem", dos que dominam a sociedade, dos que mantêm o poder, contribuem para uma mudança no sistema educacional, se não a nível nacional, em cada uma das regiões do país.

Logicamente, afirma Comboni-Salinas, essa auto-educação implica em auto determinação, que por sua vez requer auto gestão: poder de decisão, iniciativa de formular projetos de desenvolvimento educativo e comunitário, buscar recursos necessários e encaminhá-los para a realização dos objetivos propostos pela comunidade. Desta forma se tornam agentes dinâmicos de seus próprios projetos, implementadores e avaliadores de suas próprias ações.

A participação assim concebida ultrapassa os muros da escola e os objetivos da educação escolar, para inserir-se de maneira ativa e criativa nos processos de desenvolvimento da comunidade, na criação e preservação das manifestaciones culturais na defesa dos seus direitos políticos e na superação da pobreza estrutural na que se encontra a maioria dos povos latino-americanos.

É por meio das relações estabelecidas entre a escola e a comunidade que se vislumbram caminhos de como introduzir na escola as necessidades de aprendizagem da comunidade e o resgate dos seus saberes. Marcia Portolan relata quanto foi importante a participação da comunidade para que o projeto pudesse se desenvolver.

Excerto14 - Entrevista

Miriam tú estás acompañando el proyecto desde que surgió y lo conoces, debes tener varios ejemplos de niños que antes eran así y ahora pasaron a ser así. El objetivo del proyecto en sí es la formación de un nuevo ciudadano de frontera. Esto es lo que tiene en mente el proyecto, un nuevo concepto de ciudadanía, respetando al otro, respetando la cultura, la lengua del otro, el compartir y tal. ¿Crees que a través de este proyecto hay niños que cambiaron, que recibieron ese aporte, que está surgiendo efecto?

Sí. Inclusive te puedo dar un ejemplo de Foz do Iguazú, cuando nosotros empezamos, en 2006, los docentes eran rechazados dentro de la institución, había muchos alumnos inclusive que decían no quiero aprender español, no necesito, mi papá no quiere, a mi mamá no le gusta, y después de las reuniones de los padres, que nosotros participamos, que concientizamos en el barrio, que la directora de la escuela participó, se concientizó a los padres, y nosotros llevamos adelante el proyecto y llegó a por ahí a mitad de año o fin de año y ese chico llegó a tomarle cariño a la docente argentina, y a participar de las actividades que se realizan dentro del proyecto. Entonces vos decís mirá a principio estaba reacio negativo ponía como una pared y después cambian de actitud porque se dan cuenta que es productivo. Así también tenemos ejemplo de chicos que desde el primer día, nos daban un abrazo y una bienvenida, que vos decís, es una belleza. Y también hay, yo creo que la concientización parte de esto es la sociedad mismo. Porque si el docente transmite al alumno que no le ve ganancia o que no es necesario el español entonces el alumno va a tener esa misma opinión. Ahora hace dos años que el grupo de trabajo de la escuela Adele está más ambientado con nosotros, nos aceptan, como que a un principio no era así. Hasta nosotros nos sentíamos rechazados en una sala de profesores donde había veinte profesores hablando en portugués, y éramos cinco personas hablando en español. No había contacto entre docentes. Ahora no, ahora nosotros llegamos allá y nos saludamos con todos, ellos nos reciben, hasta ellos vienen hablando en español con nosotros, entonces ese cambio de actitud del docente, de la institución es un buen beneficio, es algo productivo para el alumno.⁴²

⁴² Sim, eu mesma posso te dar o exemplo de Foz do Iguaçu, quando nós começamos, em 2006, os professores foram rejeitados dentro da instituição, muitos alunos diziam não quero aprender espanhol, eu não preciso, meu pai não quer, minha mãe não gosta, e depois das reuniões de pais, que nós participamos, que conscientizamos o bairro, que a diretora da escola participou, que se conscientizou os pais, nós levamos adiante o projeto. Quando chegou a metade do semestre ou o final do ano essa criança tinha carinho pela professora argentina e participava das atividades do projeto. Então vc percebe que no início estava reacio,

A escola, portanto deve abandonar sua redoma de vidro, deixando de ser o lugar de “adestramento” da população, apresentando-se como estranha à maioria das crianças e tornar-se difusora da cultura local, própria dos educandos. Deve mostrar-se como o eixo articulador da vida social, cultural, política e econômica da comunidade, recuperando os saberes previos que cada criança constrói na relação consigo mesma, com os outros, com o meio ambiente.

Desta forma, a educação contribuirá na resolução dos problemas de cada comunidade e dos problemas que surjam nos processos de interação, convivência e combinação de interesses que constroem às múltiplas identidades individuais e coletivas. Se a escola e a educação que ela transmite, conseguirem romper com o muro que isola os interesses da comunidade, serão elementos de mudança e transformação na nossa sociedade, deixando de lado a demagogia que as circunda.

A consolidação deste projeto, com o apoio das autoridades governamentais e educacionais de ambos os países, tem como perspectiva um novo olhar para a realidade das comunidades em zonas de fronteira, nas quais o contato cotidiano constrói sua identidade fronteiriça a partir das línguas usadas para interagir com o país vizinho, seja como numa simples troca de informações, ou na realização de compras, ao frequentar a escola ou até no casamento entre brasileiros e argentinos.

negativo, colocava uma parede e depois mudou de atitude porque percebeu que era produtivo. Mas temos exemplos de crianças que nos aceitaram desde o primeiro dia...ai vc acha uma beleza. Porque, se o professor passa ao estudante que não vê vantagem e que o espanhol não é necessário, o aluno terá a mesma opinião. Agora, faz dois anos que o grupo de trabalho da escola adele esta mais ambientado conosco, nos aceitam, no inicio nao era assim. Nós nos sentiamos rejeitados numa sala dos professores onde havia vinte professores falando em português e cinco pessoas estavam falando em espanhol. Não havia contato entre os professores. Agora não, agora chegamos lá, todos nos cumprimentam, nos recebem, até eles vem falando em espanhol com a gente, então essa mudança de atitude do professor, da instituição é um benefício agradável, é algo produtivo para o aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A situação geográfica faz com que fronteiras do Brasil com os países hispano-americanos se caracterizem justamente por fatores como relações sócio-culturais, em consequência do fluxo da população, no ir e vir da fronteira. Sturza afirma que “esses fatores levam a conformação de uma fronteira social, muito mais determinada pela interpenetração dos espaços sociais do que pelo sentido de territorialidade” (STURZA, 2005).

Isto faz com que as línguas convivam e, em consequência, que os falantes adquiram um nível de competência linguística, em língua espanhola ou portuguesa. Ainda que não possuam um domínio elevado da L2, o conhecimento que possuem já serve para responder a uma série de necessidades cotidianas estabelecidas pelo modo de vida da fronteira. Os habitantes das regiões fronteiriças estão constantemente aprendendo as línguas das comunidades nela existentes e essa aprendizagem só se efetiva no convívio diário. Usar a língua do outro acaba se tornando desta forma, uma característica fronteiriça.

Quando decidi investigar o PEIBF no contexto da tríplice fronteira, as ideias pré-concebidas em relação ao plurilinguismo, pluriculturalismo, identidade e cultura não me permitiam que, de fato, compreendesse o quão complexo é o ambiente multicultural fronteiriço.

Hoje, entendo que, se a educação na área fronteiriça focaliza a formação de uma consciência cidadã, proporciona consequentemente, uma identidade regional. O Setor Educacional do MERCOSUL ao promover a difusão do português e do espanhol auxiliou a construção dessa identidade, objetivando, desde o início das suas atividades, o ensino bilíngue, buscando a integração sociolinguística em prol de um maior desenvolvimento das economias fronteiriças, já que foi pensado em decorrência do MERCOSUL, sendo instâncias dos ministérios dos países e não dos moradores da região.

Em relação ao ensino bilíngue objetivado pelo Setor Educacional de MERCOSUL pude constatar que este ainda não está concretizado. O ensino nas duas escolas se dá em L1. Os projetos são bilíngues, porém o currículo escolar não. Na escola argentina as crianças têm aulas de português com LE, já na escola brasileira as crianças não têm o espanhol na grade curricular. As professoras argentinas se comunicam em língua portuguesa, as brasileiras não têm conhecimento da língua espanhola. Cabe lembrar que as

aulas de língua espanhola foram retiradas da grade curricular das escolas municipais na gestão do atual prefeito, causando um retrocesso no ensino fundamental na questão linguística.

O processo ensino-aprendizagem ainda está debilitado. Faltam recursos financeiros, materiais didáticos específicos, cursos direcionados aos professores, enfim, uma política linguística eficaz que dê conta desse complexo ambiente escolar, respeitando as peculiaridades da fronteira.

Miriam Portolan, coordenadora das docentes argentinas, usa a expressão “necesitamos ponernos la camiseta del bilinguismo” para ressaltar que ainda existe falta de vontade não só das instituições governamentais mas de toda a comunidade envolvida, principalmente do lado brasileiro. As docentes brasileiras ao informar descontraidamente, mas discretamente, que muitas colegas não veem o projeto com “bons olhos”, o que muitas vezes causa desânimo e discórdia, reforça a colocação da coordenadora. As docentes sentem necessidade de um trabalho de formação continuada para que, efetivamente, tenham instrumentais para trabalhar com esse complexo cenário.

A escola na fronteira possui o desafio de, na sua prática pedagógica, mostrar a riqueza do patrimônio sociocultural brasileiro representada pela diversidade etno-cultural e linguística. Tal atitude fará com que se valorize a individualidade histórica de cada grupo que forma a sociedade. A escola deve possibilitar um trabalho ético na educação, pois é local de diálogo onde a questão do respeito e valorização do outro pode ser, de fato, colocada em prática.

As escolas de fronteira deveriam cumprir diversas atividades sociais, preocupando-se efetivamente tanto com a identidade cultural dos estudantes, como em criar condições que valorizem o respeito entre todos, nativos e migrantes, de forma que se contemple a pluralidade e a integração.

Os professores, conscientes de que o aprendizado ocorre dentro e fora de uma sala de aula e confiantes de que a linguagem seja valorizada e considerada imprescindível no contexto educativo, deveriam refletir a respeito da metodologia que utilizam no processo ensino-aprendizagem, sem esquecer que o professor é mediador nesse processo e responsável pela formação dos cidadãos

Desta feita, o ensino de língua espanhola no território brasileiro e da língua portuguesa nos países hispano-americanos deve abarcar conhecimentos que vão além dos

gramaticais, deve abarcar conhecimentos das relações humanas, vivenciadas e contextualizadas no meio em que se inserem.

A melhor herança, aliada ao respeito com a identidade do outro, sua cultura, suas ideias, sem deixar de lutar por uma sociedade igualitária, na qual a divisão de classes seria abolida por uma única classe, a da nação humana, é o que de melhor se poderia deixar neste mundo, atualmente competitivo e voraz.

Ensejo que este estudo possa provocar profundas reflexões em relação ao ensino como um todo, à diversidade cultural e à participação das instituições de ensino no PEIBF e colabore para construir uma educação de qualidade com políticas linguísticas adequadas ao contexto sócio-educacional. Calvet (2007) nos ensina que o planejamento linguístico é intervenção do Estado sobre as práticas sociais, a qual quase sempre provoca mudanças linguísticas e deve ocorrer, preferencialmente, em consonância com as soluções intuitivas postas em prática pelo povo. O linguista, de certo modo, auxilia a política do Estado para que as soluções intuitivas postas em prática pelo povo tenham certa coerência.

Finalmente, espero que o presente trabalho desperte o interesse de outros pesquisadores que, assim como eu, tenham a pretensão de contribuir para um ensino-aprendizagem mais eficaz em espaços fronteiriços, onde a diversidade é uma constante.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA, Vanderlei de A. Crenças e atitudes linguísticas: quem fala a língua brasileira? In: RONCARATTI, C.; SAVEDRA, M. M. G. **Português Brasileiro**. Rio de Janeiro: Faperj, 2007, p.311-383.
- ALBUQUERQUE, José Lindomar Coelho. As línguas nacionais na fronteira Paraguai-Brasil. In: **Seminário Internacional Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão**. O desafio da interculturalidade e da equidade: a etnicidade no contexto de uma sociedade intercultural, 3, 2006. 1 CD-ROM.
- ALTENHOFEN, Cleo Vilson. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no sul do Brasil. **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana**, p. 83-93. 2004.
- AMARAL, Arthur Bernardes do. A questão da Tríplice Fronteira. **No Tempo Presente**. p. 1-14, 2007. Disponível em: www.tempopresente.org/index.php?option=comcontent&task=view&id=32957&Itemid=124. Acesso em 10 out. 2010.
- AZEVEDO, Fernando. O sentido da educação colonial. In: **A Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943, p. 289-320.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é como se faz. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- BAKER, Colin. **Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo**. Madrid: Cátedra, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BENTES, Anna Christina. A abordagem etnográfica em pesquisa sociolinguística: implicações teóricas e analíticas para o campo. **Estudos linguísticos**. Campinas, ano XXXIII, p.141-145, 2004. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2004/4publica-estudos-2004-sumario.htm>. Acesso em 10 jan. 2010.
- BIESEK, Ana Solange; PUTRICK, Simone. **Imigração na Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina e a representatividade da colônia árabe**. Disponível em: http://www.iabpr.org.br/3conferencia/pps/trab_cient/14.pdf. Acesso em 10 de out. de 2010.
- BLANK, Soraia Cristina. **Aquisição da segunda língua**: de uma perspectiva linguística a uma perspectiva social. Disponível em:

http://www.fatecindaiaatuba.edu.br/reverte_online/9aeducacao/Artigo7.pdf. Acesso em 11 out. 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Linguísticas: O que falar quer dizer**, São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. In: NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio. (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 1998, p. 39-64

BRACHT, Valter; ALMEIDA. **Emancipação e diferença na educação: uma leitura com Bauman**. Campinas: Editores Associados, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC – MEC y T. **Escolas de Fronteiras**, Brasília, 2005. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf. Acesso em 20 out. 2010.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. Tese de doutorado. Campinas: IEL/Unicamp, 2007.

CAMBLONG, Ana María. Habitar la Frontera: un viaje perpetuo a lo paradójico. Lima-Peru. **V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe**. 6 a 9 de agosto de 2002.

CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. **Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CALVET, Jean-Louis. **Sociolinguística uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

CALVET, Jean-Louis. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre Educação Bilingue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. In: **DELTA: Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 5. n. Especial, p. 385-487, 1999.

CAVALCANTI, Marilda C. Considerações sobre alguns cenários sociolinguisticamente complexos no contexto brasileiro: o andamento do projeto “vozes na escola”. In: **Línguas & Letras**. Cascavel: Edunioeste, v.2, n.2, p. 43-66, 2001.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. In: I. SIGNORINI; M. CAVALCANTI (Orgs.), **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 129-142.

CEOLIN, Roberto. Falsos amigos estruturais entre o português e o castelhano. In: **Revista Philologica Românica**, p. 39-48, 2003. Disponível em: www.romaniaminor.net/ianua/ianua04/ianua04_05.pdf. Acesso em: 29 out. 2010.

CAVALCANTI, Marilda C.; CÉZAR, América L. Do singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONIRICARDO, Stella Maris. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 45-66.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

COMBONI-SALINAS, Sonia. La Educación intercultural bilingüe. Una perspectiva para el siglo XXI. **Revista Nueva Sociedad**, n. 146, p. 122-135, 1996.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.51- 66, 1994.

DAMKE, Ciro. Políticas linguísticas e a conservação da língua alemã no Brasil. **Espéculo - Revista de estudos literarios**. Universidad Complutense de Madrid, 2008. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero40/polingbr.html>>. Acesso em: 05 fev. 2011.

DAMKE, Ciro. **Sprachgebrauch und Sprachkontakt in der deutschen Sprachinseln in Sudbrasilien**. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Lang, 1997.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DELORS, Jacques. (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo; Brasília: Cortez/MEC/UNESCO, 1998.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

ESCOLA NOVA. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/glossariopedagogico/verbete.asp?idPubWiki=9577>>. Acesso em: 28 set.2011.

FAVORITO, Wilma. **O Difícil são as Palavras**: representações de/sobre estabelecidos e 'outsiders' na escolarização de jovens e adultos surdos. Tese de doutoramento. Campinas: IEL/Unicamp, 2006.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. **Princípios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 1998.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 8.ed., São Paulo: Ática, 2004.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GELF. Disponível em: <<http://seminariogelf.blogspot.com/2011/07/i-seminario-gelf-um-dialogo-valioso.html> . Acesso em: 28 out.2011.

HAGUETTE, Teresa M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2001.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HAMEL, Rainer Enrique. **Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas**. México: Alteridades, 1995.

HAMEL, Rainer Enrique. Hacia una política plurilingüe y multicultural. Políticas Lingüísticas para América Latina. **Actas del Congreso Internacional**, Buenos Aires, p. 26- 29, 1999.

HAMEL, Rainer Enrique. Regional blocs as a barrier against English hegemony? The language policy of Mercosur in South America. In: MAURIS, J. y MORRIS, M. (Eds.). **Languages in a globalizing world**. Cambridge, Cambridge University Press, 2003, p. 289.

HAMEL, Rainer Enrique. Direitos lingüísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. In: OLIVEIRA, Gilvan Muller de. (Org.). **Declaração universal dos direitos lingüísticos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003.

HAMEL, Rainer Enrique. Políticas del lenguaje y estrategias culturales em la educación indígena. In: **Inclusión y Diversidad.Discusiones recientes sobre la educación indígena en Mexico**. Ed. IEEPO, Oaxaca: IEEPO, 2000, p. 130-167.

HEREDIA, Christine. Do bilinguismo ao falar bilíngue. In: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane. **Multilinguismo**. Campinas: Unicamp, 1989, p.177-218.

KAWAMURA, Lili Katsuco. **Para onde vão os brasileiros? – Imigrantes brasileiros no Japão**. 2. Ed. Editora UNICAMP. Campinas, São Paulo, 2003.

KILPATRICK, Willian Heard. **Educação para uma civilização em mudança**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A interação pela linguagem**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

LANGELLIER, Jean Pierre. **Carta da América do Sul**: a língua da tríplice fronteira. Disponível em: <http://m.noticias.uol.com.br/midiaglobal/lemonde/2011/07/21/carta-da-america-do-sul-a-lingua-da-triplice-fronteira.htm>. Acesse em: 30 jun.2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisas em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAHER, Terezinha J. M. O bilingüismo e o aluno indígena. **VI Encontro sobre leitura e escrita em sociedade indígenas** – desafios atuais da educação escolar indígena. v. 1, p.97-107, 2005.

MAHER, Terezinha J. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda C. e BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (Orgs.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007, p.67-88 .

MAHER, Terezinha J. M. Políticas de língua e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, p. 33-48, Jan/Jun 2010.

MACKEY, W.F. The description of bilingualism. In: FISHMAN, J. A. (Org.). **Readings in the sociology of language**. Haia: Mouton, 1968.

MEC y T & MEC. **Programa Escolas Bilíngues de Fronteira**: modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol. Buenos Aires e Brasília, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIOTO, R, S. DE L., DAL PRÁ, K. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Revista Textos & Contextos** Porto Alegre v. 6 n. 1 p. 93-104. jan./jun. 2007.[<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/1048/3234>].

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: **DELTA**, v. Especial. n. 10, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: L. P. MOITA LOPES. (Org.). **Por uma linguística aplicada INDISCIPLINAR**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-107.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NÉRICI, Imídio G. **Metodologia do ensino: uma introdução**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

NIETO MUÑOZ, M. José. **Educación intercultural, una exigencia de nuestro tiempo**. Madrid: Asociación de Profesores Jubilados de Escuelas Universitarias, Madrid, 1993.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de História**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. As línguas brasileiras e os direitos linguísticos. In:_____. **Declaração universal dos direitos linguísticos: novas perspectivas em políticas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. **Língua como patrimônio imaterial**. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/>>. Acesso em: 07 jul. 2011.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. L. P. MOITA LOPES. (Org.). **Por uma linguística aplicada INDISCIPLINAR**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 p. 67-84.

PEREIRA, Maria Ceres COSTA, Reinaldo Vitor da. **Bilinguismo e opção pela segunda língua em contexto formal: uma política linguística**. ISSN: 1517-7238 v. 8, n. 14, p. 37-50, 2004.

PESSOA, Maria do Socorro. **Concepções de Linguagem e Políticas Linguístico-Culturais: aproximações e/ou afastamentos na Educação Linguística**. Universidade Federal de Rondônia, 2007. Disponível em http://www.oj.acidi.gov.pt/docs/Seminario_LPIntegracao/8_Maria_Socorro_Pessoa.pdf. Acesso em: 20 out.2010.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de Identidade em linguística: é chegada a hora de uma consideração radical? In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicada**. Mercado das Letras: São Paulo, 1998, p. 21-45

RAJAGOPALAN, K. A Construção de Identidades e a Política de Representação. In: FERREIRA, L. M A. ORRICO, E. G. D. (Orgs). **Linguagem, Identidade e Memória Social – Novas Fronteiras, Novas Articulações**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 77-88 .

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento, In: L. P. MOITA LOPES. (Org.). **Por uma linguística aplicada INDISCIPLINAR**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253-276.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice** - o social e o político na pós-modernidade. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

SANTOS, Maria Elena Pires. **O cenário multilíngue/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social**. Tese de doutorado em linguística aplicada. Campinas. Unicamp, 2004.

SANTOS, Maria Elena Pires; CAVALCANTI Marilda Do Couto. Identidades híbridas, língua (gens) provisórias alunos "brasiguaios" em foco. Scielo Brasil. **Trabalhos de linguística aplicada**. v. 47, n. 2, p. 429-446, July/Dec. 2008.

SANTOS, Maria Elena Pires. Ambivalência de Termos e Conceitos Implicações para a Linguagem Híbrida em Contexto de Fronteira. **Revista Línguas & Letras** ISSN: 1981-4755 (eletrônica) — 1517-7238 (impressa), v. 11, n. 20, 2010.

SAVEDRA, Mônica M. G. Política Linguística no Brasil e no MERCOSUL: o ensino de primeiras e segundas línguas em um bloco regional. **Palavra - PUC/Rio**. Volume Temático: Línguas em contato, n.11, p. 39-54, 2003.

SELLTIZ, Claire; WRIGHTSMAN, Lawrence S.; COOK, Stuart Welldford. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: E. P.U, 1975.

SHIELDS, Philip R. **Logic and sin in the writings of Ludwig Wittgenstein**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

STURZA, Eliana. R. **Línguas de Fronteira e Política de Línguas. Uma História das Ideias Linguísticas**. 2006. Tese Doutorado em Linguística – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

STURZA, Eliana Rosa. **Um projeto para as fronteiras**. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=263>> Acesso em 10 jul.2010.

THOMAZ, Karina Mendes. A Política Linguística do Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do MERCOSUL: Ensino de Segunda Língua para as Áreas Fronteiriças. **Revista Línguas & Letras**. ISSN: 1981-4755 (eletrônica) — 1517-7238 (impressa) v. 11, n 21, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. Entrevista semi-estruturada como técnica de coleta de informações. In._____. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987, p. 145-152.

VON BORSTEL, Clarice, N. **Aspectos do bilinguismo:** alemão/português em Marechal Cândido Rondon, Paraná, Brasil. Dissertação de Mestrado pela UFSC, Florianópolis, SC, 1992.

VON BORSTEL, C, N. **Contato linguístico e variação em duas comunidades bilíngues do Paraná.** Tese de Doutorado pela UFRJ, Rio de Janeiro 1999.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 7-72.

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: O Projeto Intercultural Bilíngue De Fronteira: Um Olhar Para Novas Políticas Linguísticas

Pesquisador responsável e colaboradores: Prof. Dra. María Elena Pires dos Santos e Olga Viviana Flores

Convidamos o (a) Sr.(a) a participar voluntariamente de nossa pesquisa que tem como objetivo analisar aspectos referentes à -----

Para isso será necessário realizarmos uma entrevista individual. O (a) Sr.(a) terá a liberdade de expor sua opinião de maneira que mais lhe convier, podendo falar sobre o que considerar adequado respeitando-se, sempre, sua opinião.

O procedimento para a entrevista consistirá em gravar e depois reproduzir as mesmas e nos comprometemos que todas as informações serão mantidas em sigilo e que sua identidade será preservada.

Os riscos serão mínimos para os participantes, já que adotaremos as medidas para manter o sigilo e as providências para que nada possa identificá-lo, pois o horário para a entrevista será de acordo com sua disponibilidade e o local será escolhido pelo Sr. (a), com a presença unicamente do entrevistador e do entrevistado.

A entrevista poderá ainda ser interrompida a qualquer momento, se assim desejar, bem como terá a liberdade de não mais participar da presente pesquisa.

Informamos também que o Sr. (a) não receberá pagamento e que não vai pagar para participar desta pesquisa. As informações obtidas, resultante desta pesquisa, somente serão usadas para a realização da Dissertação de Mestrado e publicações ou em apresentação em eventos científicos, sendo suas identidades preservadas uma vez que adotaremos, na análise da transcrição dos dados, siglas e não o nome dos participantes,

O pesquisador compromete-se a esclarecer quaisquer dúvidas e a reparar danos ou prover meios para a reparação, se estes surgirem. A qualquer momento o Sr. (a) poderá solicitar informações ou esclarecimentos sobre sua participação ou sobre esta pesquisa diretamente ao pesquisador responsável – Prof. Dra. Maria Elena Pires dos Santos - pelo telefone celular (45)9933-8449 ou a pesquisadora colaboradora- Olga Viviana Flores pelo telefone celular (45) 8822-4372, ou ainda ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unioeste, pelo telefone (45) 3230-3272.

Este Termo consta de duas vias, sendo uma para o participante da pesquisa e outra ficará com os pesquisadores.

Desse modo, eu _____ declaro que fui informado do objetivo da pesquisa e concordo em participar voluntariamente da mesma. Tenho conhecimento de que poderei, a qualquer momento, desistir de participar da pesquisa, de acordo com a minha vontade. Declaro também que não recebi e nem receberei qualquer tipo de pagamento por esta participação, tampouco terei que pagar por qualquer custo da presente pesquisa.

LOCAL E DATA: _____, ____/____/____.

Assinatura: _____

Nós, Prof. Dra. María Elena Pires dos Santos, pesquisador responsável e Olga Viviana Flores, pesquisadora colaboradora, declaramos que fornecemos todas as informações referentes à pesquisa ao participante.

ANEXO 2

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Questões

- Fale sobre o PEIBF e sua contribuição na educação na região de fronteira.
- Qual é o contexto histórico da criação do PEIBF?
- Como foi seu desenvolvimento ao longo dos seis anos de criação?
- Quais características percebem-se nesta região de fronteira (Brasil-Paraguai-Argentina) nos aspectos sócio-culturais e linguísticos?
- Qual o conceito de ensino bilíngue que fundamenta ou rege as ações do PEIBF?
- Como se dá a prática pedagógica das escolas bilíngues na fronteira visando o rompimento do preconceito linguístico e cultural na valorização da identidade do outro?
- Como o PEIBF se posiciona em relação às línguas minoritárias (por exemplo, o guarani e demais línguas indígenas, línguas de imigrantes, etc.) que se apresentam na região?

ANEXO 3

Texto do jornalista francês, Jean Pierre Langellier, intitulado *Carta da América do Sul: A Língua da Trílice Fronteira*

Seu nome – o “portunhol” – resume sua identidade: uma língua híbrida que toma emprestado de dois grandes irmãos, o português e o espanhol, reinantes quase na mesma proporção entre as populações da América do Sul. Obrigatório no comércio, nas viagens e no turismo, o portunhol está em voga no subcontinente. Ele vem conquistando cada vez mais adeptos, que seduz à sua maneira – espontânea, calorosa, criativa. Ele não pretende ser uma língua à parte. Mas rebaixá-lo a estado de língua franca seria arrogante demais. É um dialeto selvagem que se inventa a cada dia de acordo com os encontros, com a vontade de troca e com o desejo de comunicação. O portunhol foi nascendo ao longo do tempo, como uma ferramenta usada entre bons povos vizinhos, na região batizada de “tríplice fronteira” (Argentina, Brasil, Paraguai), ao redor das famosas cataratas do Iguaçu. Uma “língua de confluência”, dizem os especialistas, filha bastarda da geografia e do comércio, com um toque de guarani – a antiga língua ameríndia – e de um pouco de inglês. Mais ao sul, na fronteira do Uruguai com o Brasil, ela é chamada justamente de “fronterizo”, onde se encontram duas cidades gêmeas, Rivera de um lado e Santana do Livramento de outro, que o praticam há muito tempo. Esse “riverense portunhol” assumiu aqui sua forma mais estruturada, a ponto de alimentar o minucioso trabalho dos linguistas, com ajuda de tabelas descritivas. Para além das contingências fronteiriças, o portunhol atende à vontade de entender e de ser entendido, entre todos aqueles que não conseguem ou não querem aprender a língua do outro. Todos fingem conhecê-lo bem, ao mesmo tempo em que só sabem dele aquilo que o diferencia muito sumariamente de sua própria língua. Nesse simulacro um tanto pretensioso, fruto de uma busca incompleta do bilinguismo, o portunhol encontrou seu destino. Ele deve evidentemente sua prosperidade a suas duas matrizes latinas, tão aparentadas por suas sintaxes, suas gramáticas e seus vocabulários que se misturam e se hibridizam sem esforço. Com sua ortografia fantasista, seu léxico amigável e sua riqueza fonética, o portunhol é uma língua espontânea que, orgulhosa de sua liberdade, inova e se improvisa na boca de seus falantes mais diversos: empresários, turistas, comerciantes, taxistas, camelôs e até os astros do futebol latino, campeões sem fronteiras. Ele combina as duas línguas em total liberdade: um artigo espanhol precede um substantivo português, um verbo português determina um complemento espanhol. Para se expressar em portunhol “clássico”, um hispanófono começa a substituir seus “b” por “v”, seus “lo” por “o”, etc. Ele se familiariza com as vogais nasais, inexistentes em sua língua. Nascido nas ruas, o portunhol deu

origem a um pequeno movimento literário que empolgaria um Kafka ou um Joyce, atentos às “línguas menores”. A obra fundadora, um romance do brasileiro Wilson Bueno (1949-2010), data de 1992. Ela se intitula “Mar Paraguayo”. Esse livro, observa o filólogo americano John Lipski, é um relato feito para “ser lido em voz alta, facilmente compreensível por qualquer um que domine o português ou o espanhol”. No prefácio, o sociólogo argentino Néstor Perlongher ressalta: “O efeito do portunhol, com seus caprichos e suas irregularidades, é imediatamente poético. Existe entre as duas línguas um vacilo, uma tensão e uma oscilação permanentes – uma é o ‘erro’ da outra – onde tudo se torna possível e improvável”. Wilson Bueno fez escola. O poeta brasileiro Douglas Diegues, 45, escreveu diversos livros em portunhol, incluindo uma compilação de sonetos, e fundou uma editora, a Yiyi Jambo, que difunde sua língua favorita. Outros escritores brasileiros o acompanham nessa empreitada de divulgação, como Xico Sá ou Joca Reiners Terron. Todos privilegiam o aspecto lúdico e surrealista de suas criações literárias. A internet deu um imenso impulso ao portunhol. Centenas de sites, a maioria brasileiros, são dedicados a ele, nos quais aspirantes a escritores postam sua prosa ou seus versos. Poemas, hinos e canções florescem em portunhol na rede mundial. Um dia internacional o celebra toda última sexta-feira de outubro. Seus adeptos têm sua bandeira, com a efígie da cantora de samba luso-brasileira Carmen Miranda (1909-1955). Sua gloriosa madrinha, eles dizem, é conhecida por ter propagado, sobretudo nos Estados Unidos, “um perfeito portunhol”. Eles realizaram seu primeiro congresso em setembro de 2009 no Rio de Janeiro. O artista uruguaio Diego de los Campos apresentou sua “máquina de falar portunhol”, que emite continuamente palavras em português e em espanhol, misturadas e remixadas para “reproduzir a confusão linguística” que reina na “tríplice fronteira”. Objetivo cumprido, segundo testemunhas. O portunhol também tem alguns inimigos no Brasil, que lamentam a “prostituição” de sua língua, ou temem que ela seja vítima de um “efeito de sucção” por parte do espanhol. Eles preferem que o bilinguismo seja promovido nas escolas. Quanto ao autor destas linhas, que aqui escreve sua última “Carta da América do Sul”, ele prefere dizer “au revoir!” a seus leitores nas duas línguas “regionais”: “hasta luego!” e “até logo!” (LANGELLIER, 2011)⁴³.

⁴³ <http://m.noticias.uol.com.br/midiaglobal/lemonde/2011/07/21/carta-da-america-do-sul-a-lingua-da-triplice-fronteira.htm>

