

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM SOCIEDADE,
CULTURA E FRONTEIRAS - NÍVEL DE MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS

TANIA ORONÁ BETANCOR

**AS REPRESENTAÇÕES QUE OS APRENDIZES CONSTROEM SOBRE A
LÍNGUA ESPANHOLA, SOBRE SUA APRENDIZAGEM E SOBRE SEUS
FALANTES EM CIDADES DE FRONTEIRA**

FOZ DO IGUAÇU - PR

2013

TANIA ORONÁ BETANCOR

**AS REPRESENTAÇÕES QUE OS APRENDIZES CONSTROEM SOBRE A
LÍNGUA ESPANHOLA, SOBRE SUA APRENDIZAGEM E SOBRE SEUS
FALANTES EM CIDADES DE FRONTEIRA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, para a obtenção do título de Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras, junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Sociedade, Cultura e Fronteiras, Linha de pesquisa: Linguagem, Cultura e Identidade

Orientadora: Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos

FOZ DO IGUAÇU – PR

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca do Campus de Foz do Iguaçu – Unioeste
Ficha catalográfica elaborada por Miriam Fenner R. Lucas - CRB-9/268

B562 Betancor, Tania Oroná

As representações que os aprendizes constroem sobre a língua espanhola, sobre sua aprendizagem e sobre seus falantes em cidades de fronteira / Tania Oroná Betancor. – Foz do Iguaçu, 2013.

117 fl. : il. : mapas

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Elena Pires Santos

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

1. Espanhol – Estudo e ensino. 2. Língua estrangeira – Aprendizagem. 3. Linguagem, cultura e identidade. 4. Políticas linguísticas. I. Título.

CDU 806.0:37

TANIA ORONÁ BETANCOR

**AS REPRESENTAÇÕES QUE OS APRENDIZES CONSTROEM SOBRE A
LÍNGUA ESPANHOLA, SOBRE SUA APRENDIZAGEM E SOBRE SEUS
FALANTES EM CIDADES DE FRONTEIRA**

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

COMISSÃO EXAMINADORA

**Profa. Dra. Maristela Pereira Fritzen
Universidade Regional de Blumenau – FURB
Membro Efetivo (convidado)**

**Profa. Dra. Regina Coeli Machado e Silva
Membro efetivo (UNIOESTE)**

**Prof. Dr. Ivo José Dittrich
Membro efetivo (UNIOESTE)**

**Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos (UNIOESTE)
Orientadora**

Foz do Iguaçu, 06 de junho de 2013.

DEDICATÓRIA

À minha amada mãe, que me incentiva, me dá forças e cobra meu aperfeiçoamento intelectual. Aquela que sempre é incansável em sua dedicação para com seus filhos e busca na educação as respostas para um mundo mais igualitário.

Aos meus filhos, pelo amor incondicional.

Aos meus irmãos, por acreditarem na minha capacidade intelectual, quando muitas vezes eu duvidava.

À Vera, querida e dedicada sogra, sempre pronta para ajudar.

Aos meus alunos, que me inspiram todos os dias.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pela força que me dá todos os dias para vencer os desafios e pelas alegrias que se juntam a esses desafios.

À querida professora e orientadora Dra. Maria Elena Pires Santos, por acreditar em mim e em meu trabalho, por avaliar e analisar com olhar crítico e com sabedoria, mas sempre com muita paciência, não encontro palavras para expressar meu agradecimento.

À minha mãe, Elisa, por estar ao meu lado todos os dias, fisicamente ou em pensamento, incentivando meu crescimento e lendo, criticando, contribuindo de forma vigorosa todos os meus textos. Aos meus irmãos, por entenderem meu lado introspectivo.

À querida amiga Silvete Prolo, pelo apoio e atenção carinhosa e a todos os colegas professores e funcionários do Colégio Estadual Professor Flávio Warken pela alegria contagiante durante o período em que lá trabalhei.

Às minhas queridas amigas de infância Denise, Alessandra, Lecke e Estefany, por estarem comigo de maneira incondicional e entenderem minhas ausências e cansaços.

Às amigas Adriane Elisa Glasser, Olga Viviane e Giane Lessa pelas palavras de incentivo, força e por indicações bibliográficas enriquecedoras.

Aos meus queridos colegas do Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras, pelas risadas, pelas lágrimas, pelos debates, pelas contribuições maravilhosas para meu trabalho e pelos ouvidos atentos quando queríamos simplesmente conversar sobre qualquer assunto.

Aos meus queridos alunos, por tudo aquilo que me ensinaram durante os 17 anos que atuo como professora. Por sua paciência, respeito e carinho. Em especial, aos alunos participantes desta pesquisa, pela contribuição voluntária e prazerosa.

Aos professores do Mestrado Sociedade, Cultura e Fronteiras, pelas aulas inspiradoras e contribuições ímpares. À Vânia, secretária do curso, que, sempre com muita simpatia e eficiência, estava pronta para ajudar e resolver tudo o que estivesse ao seu alcance.

“Los que una vez se han encontrado juntos en los bancos de una Escuela, a la que concurren haciendo uso de un mismo derecho, se acostumbran a considerarse iguales.”

José Pedro Varela

“(...) Todo está en la palabra... Tienen sombra, transparencia, peso, plumas, pelos; tienen de todo lo que se les fue agregando de tanto rodar por el río, de tanto transmigrar de patria, de tanto ser raíces... Son antiquísimas y recientísimas... Viven en el féretro escondido y en la flor apenas comenzada... (...)”

Pablo Neruda

BETANCOR, Tania Oroná. As representações que os aprendizes constroem sobre a língua espanhola, sobre sua aprendizagem e sobre seus falantes em cidades de fronteira. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) Universidade Oeste do Paraná – UNIOESTE – Foz do Iguaçu.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivos: conhecer as representações que os alunos do ensino médio constroem sobre a língua espanhola, sobre a aprendizagem da língua e sobre o falante de dito idioma. Além de discutir as políticas linguísticas que permeiam o ensino de língua estrangeira em um ambiente de fronteira, considerado pluricultural e plurilinguístico. Neste trabalho, mostra-se a necessidade de um ensino voltado para a interculturalidade. Esta pesquisa se justifica pela necessidade de disponibilizar, aos acadêmicos dos cursos de Letras e demais pesquisadores, estudos realizados em campo, visando um melhor aproveitamento do processo ensino-aprendizagem tanto para o docente quanto para o discente. Para alcançar os objetivos propostos utilizei uma pesquisa qualitativa/interpretativa de cunho etnográfico e os métodos que me auxiliaram para as interpretações foram: aulas gravadas em áudio e vídeo, um diário de campo, um diário retrospectivo de minhas antigas aulas e um questionário aplicado aos alunos. Esta pesquisa interdisciplinar desenvolveu-se tomando como base o conceito de linguagem, cultura e identidade como múltiplas, dinâmicas, híbridas e em constante transformação (BAUMANN, 2002; SILVA, 2000, SANTOS e CAVALCANTI, CANCLINI, 2001, 2002; HALL, 2005, 2006, 2007; RAJAGOPALAN, 1998; WOOWARD, 2002, 2008); de bi/multi/plurilinguismo como a capacidade de fazer uso de mais de uma língua (MAHER, 2007; CAVALCANTI, 1999; SANTOS, 2004; MOITA LOPES 2002; SAVEDRA, 2009); educação intercultural e políticas linguísticas (CANDAU, 2008; HAMEL, 1999; SAVEDRA, CALVET 2007; FRITZEN, 2008). Dividiu-se a dissertação em quatro capítulos e considerações finais. No primeiro capítulo apresenta-se a metodologia de pesquisa, quais são sujeitos participantes e o local da pesquisa. No segundo capítulo encontram-se alguns conceitos de mono/bi/plurilinguismo, as políticas linguísticas existentes na escola pesquisada e a discussão sobre as necessidades de direcionamentos e propostas específicas para o ensino de língua espanhola, como língua estrangeira, para escolas da fronteira. No terceiro capítulo encontram-se alguns conceitos sobre cultura, representações e identidade, além da interpretação das falas dos sujeitos da pesquisa sobre a língua espanhola como língua estrangeira e sobre o falante dessa língua, morador dos países vizinhos. No capítulo quatro apresentam-se os conceitos sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira e a interpretação das falas dos participantes da pesquisa sobre a aprendizagem da língua estrangeira.

Palavras-chave: ensino de língua espanhola; representação; políticas linguísticas

BETANCOR, Tania Oroná. As representações que os aprendizes constroem sobre a língua espanhola, sobre sua aprendizagem e sobre seus falantes em cidades de fronteira. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) Universidade Oeste do Paraná – UNIOESTE – Foz do Iguaçu.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivos: conocer las representaciones que los alumnos de la enseñanza secundaria construyen sobre la lengua española, sobre su aprendizaje y sobre los hispanohablantes. Pretende discutir las políticas lingüísticas por detrás de la enseñanza de lenguas extranjeras en un ambiente de frontera, considerado pluricultural y plurilingüístico. En este estudio, se demuestra la necesidad de una enseñanza volcado a la interculturalidad. Este estudio se justifica por la necesidad de disponibilizar, a los estudiantes de cursos de formación de profesores y a los demás estudiosos, estudios hechos en campo, buscando un mejor aprovechamiento del proceso enseñanza/aprendizaje tanto para el docente como para el alumnado. Para alcanzar los objetivos propuestos fue utilizado un estudio cualitativo/interpretativo de cuño etnográfico y los métodos utilizados para la interpretación fueron: clases grabadas, diario de campo, diario retrospectivo y cuestiones guiadas. Este estudio interdisciplinar ha sido desarrollado tomando como base el concepto de lenguaje, cultura e identidad como múltiples, dinámicas, híbridas y en constante transformación (BAUMANN, 2002; SILVA, 2000, SANTOS e CAVALCANTI, CANCLINI, 2001, 2002; HALL, 2005, 2006, 2007; RAJAGOPALAN, 1998; WOOWARD, 2002, 2008); de bi/multi/plurilingüismo como la capacidad de hacer uso de más de una lengua (MAHER, 2007; CAVALCANTI, 1999; SANTOS, 2004; MOITA LOPES 2002; SAVEDRA, 2009); educación intercultural y políticas lingüísticas (CANDAU, 2008; HAMEL, 1999; SAVEDRA, CALVET 2007; FRITZEN, 2008). Se ha dividido la disertación en cuatro capítulos y las consideraciones finales. En el primer capítulo se presenta la metodología usada en el estudio, cuales son los sujetos partícipes del trabajo y el sitio en donde se desarrolló la investigación. En el segundo capítulo se encuentran conceptos de mono/bi/plurilingüismo, las políticas lingüísticas que existen y La discusión sobre las necesidades de direccionamientos y propuestas específicas para la enseñanza de lengua española, como lengua extranjera, en las escuelas de la frontera. En el tercer capítulo están expuestos los conceptos sobre cultura, interculturalidad, representaciones e identidad, además de La interpretación de las hablas de los sujetos del estudio sobre la lengua española como lengua extranjera y sobre el hablante de esa lengua, residente de los países fronterizos. En el último capítulo se presentan los conceptos sobre enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera y la interpretación de las voces de los alumnos que participaron del estudio sobre el aprendizaje de dicha lengua.

Palabras-clave: enseñanza de la lengua española; representación; políticas lingüísticas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- FIGURA 1 - Centro de Foz do Iguaçu e rio Paraná – divisa com o Paraguai
- FIGURA 2 - Centro de Foz do Iguaçu (outro ângulo) – rio Paraná, divisa com o Paraguai
- FIGURA 3 - Espaço das Américas – Desembocadura do rio Iguaçu no rio Paraná
- FIGURA 4 - Marco das Três Fronteiras – Vista da Argentina e do Paraguai
- FIGURA 5 - Fachada do Colégio Estadual Professor Flávio Warken
- FIGURA 6 - Sala de aula
- FIGURA 7 - Sala de Informática
- FIGURA 8 - Divisão do Brasil em Províncias – Vice-Reino do Brasil 1763
Capitanias da Coroa, século XVIII
- FIGURA 9 - Divisão territorial Brasil Império – 1822

LISTA DE SIGLAS

ABRALIN	.....	ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA
ALAB	.....	ASSOCIAÇÃO DE LINGUÍSTICA APLICADA DO BRASIL
CELEM	.....	CENTRO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
DCEB	.....	DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
F1	.....	SEXO/GÊNERO FEMININO DA 1ª SÉRIE DO ENS. MÉDIO
F2	.....	SEXO/GÊNERO FEMININO DA 2ª SÉRIE DO ENS. MÉDIO
F3	.....	SEXO/GÊNERO FEMININO DA 3ª SÉRIE DO ENS. MÉDIO
FMI	.....	FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL
IPOL	.....	INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
L1	.....	PRIMEIRA LÍNGUA
L2	.....	SEGUNDA LÍNGUA
LDB	.....	LEI DE DIRETRIZES E BASES
LE	.....	LÍNGUA ESTRANGEIRA
M1	.....	SEXO/GÊNERO MASCULINO DA 1ª SÉRIE DO ENS. MÉDIO
M2	.....	SEXO/GÊNERO MASCULINO DA 2ª SÉRIE DO ENS. MÉDIO
M3	.....	SEXO/GÊNERO MASCULINO DA 3ª SÉRIE DO ENS. MÉDIO
MERCOSUL	.....	MERCADO COMUM DO SUL
PCNs	.....	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PR	.....	PARANÁ
SEED	.....	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ
SEM	.....	SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL EM POLÍTICA LINGUÍSTICA
TCLE	.....	TERMO CONSENTIMENTO LIBRE E ESCLARECIDO
UNIOESTE	.....	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

FORMAS DE TRANSCRIÇÃO

As falas dos alunos, sujeitos da minha pesquisa, serão transcritas de forma cursiva. No caso das anotações nos diário de campo ou no diário retrospectivo, a apresentação será de acordo com a simbologia abaixo e pretendendo com isso fazer com a transcrição transmita a maior realidade da fala dos alunos, lembrando que uma forma totalmente igual à fala dos pesquisados seria totalmente impossível, até mesmo na transcrição fonético/fonológica, o que também não é o objetivo do presente trabalho.

- a) Interrupções do enunciado: Pausas: (...).
- b) Entonação ou ênfase nos enunciados dos entrevistados: EM LETRA MAIÚSCULA.
- c) Indicação de transcrição parcial ou eliminação de um trecho: [...].
- d) As perguntas ou interferência da professora/pesquisadora aparecem precedidas da palavra professora, seguido de dois pontos. Ex: Professora:
- e) Todas os excertos das aulas gravadas aparecerão: *em itálico*.
- f) Para salvaguardar o anonimato dos sujeitos, utilizarei a seguinte nomenclatura: F = feminino; M = masculino; 1 = 1ª série do Ensino Médio; 2 = 2ª série do Ensino Médio; 3 = 3ª série do Ensino Médio e mais as letras do alfabeto diferenciando os alunos dentro de cada série. Juntando as letras maiúsculas, os números e as letras do alfabeto minúsculas, teremos, por exemplo: M 1 – a = identificando um aluno da 1ª série; F 2 – b = identifica uma aluna da 2ª série.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 METODOLOGIA DE PESQUISA E A ÉTICA PRESENTE EM TODOS OS MOMENTOS DO PROCESSO	20
1.1 Uma forma de interpretação	20
1.2 A pesquisa de cunho etnográfico	21
1.3 A interdisciplinaridade na pesquisa	26
1.4 O cenário da pesquisa: município de Foz do Iguaçu	28
1.5 Contexto de pesquisa e geração de registros	31
1.5.1 <i>Perfil dos sujeitos e aspectos gerais das aulas analisadas</i>	38
2 AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA CIDADE FRONTEIRIÇA DE FOZ DO IGUAÇU..	42
2.1 O rico falar da fronteira - O plurilinguismo presente no dia a dia da fronteira	43
2.2 Políticas linguísticas e o ensino de língua estrangeira na fronteira	49
2.3 As políticas linguísticas brasileiras para o ensino de Língua Estrangeira e as propostas curriculares estaduais para o ensino da Língua Espanhola	54
2.3.1 <i>Cenário histórico da disciplina de Língua Estrangeira no Brasil</i>	54
2.3.2 <i>A Língua Espanhola em uma escola pública estadual de Foz do Iguaçu..</i>	60
3 SOBREVENDO OS CONCEITOS DE CULTURA, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO	63
3.1 As identidades nas/das fronteiras e as representações que podem ser construídas	63
3.2 Falando de cultura na/da fronteira	70
3.3 Análise das representações construídas pelos alunos do Ensino Médio sobre a língua espanhola	74
3.3.1 <i>Lendo, observando e interpretando as aulas gravadas, os diários de campo e o diário retrospectivo: o que os aprendizes falam sobre a língua espanhola?</i>	74
3.4 Análise das representações construídas pelos alunos do Ensino Médio	

sobre o falante da língua espanhola na/da fronteira	85
4 OS CAMINHOS DO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	93
4.1 O transformador processo de ensino/aprendizagem	94
4.2 Representações construídas pelos alunos sobre a aprendizagem da língua espanhola	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE I - INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE REGISTROS	116
APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	117

INTRODUÇÃO

“Deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu (...) deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade (...)”

José Luis Pardo

Em fevereiro de 1977, cheguei ao Brasil, vinda do Uruguai; na realidade, ao Paraguai, pois meus pais conseguiram residência para nossa família somente em *Puerto Strossner*, hoje Cidade do Leste, Paraguai, nas casas construídas para os empregados da Usina Hidrelétrica de Itaipu. Alguns meses depois, conseguimos a documentação necessária para entrar legalmente no Brasil e fomos morar em Foz do Iguaçu, extremo oeste do Paraná. Meu pai, uruguaio, torneiro mecânico, trabalhador na Usina de Salto Grande, no Uruguai, soube que estavam sendo contratados operários no Brasil e minha mãe, uruguaia, professora, o acompanhou nesta jornada – no mínimo surpreendente, para a época.

No Uruguai, meus pais viviam uma situação parecida com a de muitos cidadãos da época: não eram considerados confiáveis aos olhos do poder militar, e, portanto, tinham seus nomes marcados como simpatizantes dos revolucionários, por isso não era fácil conseguir emprego.

No começo, meu pai veio sozinho e dois meses depois minha mãe chegou e tentou organizar um lar para nós. Meu irmão, sem ter completado dois aninhos, e eu com três anos, tínhamos ficado com nossos avós; depois de três meses meus pais foram nos buscar, para iniciar nosso caminho brasileiro. Eu falava espanhol e meu irmão falava muito pouco em espanhol, pela sua pouca idade, mas entendia o que falávamos. Já no Brasil, na escola, aprendemos a Língua Portuguesa e em casa conservamos a nossa língua materna, o Espanhol.

Houve em Foz do Iguaçu e em Cidade do Leste uma grande migração: brasileiros que vinham de outras regiões do Brasil, estrangeiros, como nós, que vinham com esperanças e incertezas. Cito Cidade do Leste como moradia de muitos estrangeiros porque, como a Itaipu é uma hidrelétrica binacional, muitos iniciaram seu trabalho pelo lado paraguaio e somente puderam entrar no Brasil após receberem sua

documentação e autorização para morarem em Foz do Iguaçu. A União de Construtoras (UNICON), empresa responsável pela construção civil da Hidrelétrica de Itaipu, necessitava urgentemente de operários e fazia a contratação de operários brasileiros e estrangeiros (uruguayos, argentinos, chilenos e bolivianos) – estes últimos eram contratados pelo lado paraguaio, pois nesse país a documentação era feita com mais rapidez que no Brasil; após alguns meses de trabalho, o operário tinha a opção de ficar como trabalhador do lado paraguaio da Usina ou mudar-se e dirigir-se ao lado brasileiro da represa, já com a documentação em tramitação no Brasil como estrangeiro permanente.

Neste panorama, (re)construo identidades¹. Melhor dizendo, então, (des)/(re)construo as identidades, ao chegar neste país – embora continuassem os laços pelas frequentes viagens ao Uruguai e pela continuidade dos costumes trazidos de lá pelos meus pais em casa – e inicio outras, mas com características bem diferentes, pois com o passar do tempo foi se formando uma hibridação. Como descreve Hall (2006), pode ocorrer o intercâmbio e a interdependência de culturas, formando assim culturas² híbridas, ou seja, muitas vezes ocorrem aproximações e adaptações de novos significados culturais, presentes na sociedade para uma boa convivência entre os habitantes.

Existem muitos fatores que proporcionam caminhos de idas e voltas de um país para outro, como foi o de meus pais, ao virem tentar a sorte no Brasil. Sejam motivadas por quaisquer necessidades e independente de localizações, encontram-se pessoas em movimentos contínuos e esse movimento faz com que as trocas de experiências sejam enriquecedoras culturalmente. Desta forma, sem que se perceba, há pessoas que intervêm ou influenciam no sistema da sociedade, tornando-o demasiado complexo

¹ Para Hall (2000, p. 106) a identidade é vista como “uma construção, como um processo nunca completado – como algo em movimento”. Esse conceito será apresentado de forma mais aprofundada no capítulo III.

² Segundo Canclini (2009, p. 41) “uma possível definição operacional, compartilhada por várias disciplinas ou por autores que pertencem a diferentes disciplinas, afirma que a cultura abarca o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social. [...] Estamos dizendo que a cultura não é apenas um conjunto de obras de arte ou de livros e muito menos uma soma de objetos materiais carregados de signos e símbolos. Apresentam-se como *processos sociais*, e parte da dificuldade de falar dela deriva do fato de que se produz, circula e se consome na história social. Não é algo que apareça sempre da mesma maneira. Daí a importância que adquiriram os estudos sobre recepção e apropriação de bens e mensagens nas sociedades contemporâneas. Mostram como um mesmo objeto pode transformar-se através de usos e reapropriações sociais. E também como, ao nos relacionarmos uns com os outros, aprendemos a ser interculturais.”

quando se fala de sociedade moderna, não sendo mais possível observar um sistema homogêneo, com grupos de pessoas igualitárias encerradas nos mesmos costumes, crenças, expectativas de sobrevivência, etc., como aconteceu com Foz do Iguaçu, que se tornou muito mais complexa do que imaginamos, ao acolher tantas etnias.

Uma perspectiva intercultural, que segundo Candau (2008), detém algumas características importantes: a primeira é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade; a segunda característica é a que concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução; uma terceira está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras; e uma última característica trata do fato de não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes de modo conflitivo, sendo uma relação complexa que admite diferentes configurações em cada realidade, sem reducionismo de um polo a outro.

Desta maneira, formada por identidades híbridas em constante análise e sendo participante de minha própria pesquisa, observando e analisando minha atuação no ensino de língua estrangeira, busco compreender, a partir de minhas interpretações: a) as representações que meus alunos constroem sobre a aprendizagem de língua espanhola; b) as representações construídas pelos alunos sobre a língua espanhola e sobre o falante dessa língua - hispanofalantes -; c) as políticas linguísticas para o ensino de Língua Estrangeira no Brasil. Para tentar alcançar os objetivos expostos, busco responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais as políticas linguísticas para o Ensino de Língua Estrangeira e, em específico, para o Ensino de Língua Espanhola nas escolas da Tríplice Fronteira: Brasil – Paraguai – Argentina?
- b) Quais representações os aprendizes de Espanhol constroem sobre a Língua Espanhola e sobre seus falantes da/na fronteira?
- c) Quais são as representações construídas pelos alunos sobre a aprendizagem da língua espanhola?

Para responder às perguntas formuladas, tomo como ancoragem as palavras de Ginzburg (1991, p. 283), para quem o olhar do pesquisador traz consigo um pouco do inquisidor, aquele da época da caça às bruxas, sendo que os textos dos inquisidores eram intrinsecamente dialógicos. Ao fazer minha pesquisa, analiso, espio, olho, procuro

viajar dentro de qualquer amostra vinda do participante, analiso e interpreto cada ação que surge durante a geração de registros, procurando manter o olhar para suas falas, a maneira como reagem ao serem questionados, as emoções que provocam – e as que eu lhes provoco.

Um olhar mais detalhado e inspirador parece-me este que estou tomando quanto à construção deste sujeito sob minha visão, buscando entender sua história – um pouquinho dela – e contá-la a partir de minha interpretação. Revel (1998) afirma que a escolha do individual não é vista aqui como contraditória à do social: ela deve tornar possível uma abordagem diferente, ao acompanhar o fio de um destino particular – de um homem, de um grupo de homens – e, com ele, a multiplicidade dos espaços e dos tempos, a meada das relações nas quais ele se inscreve.

A participação de cada um na história geral, na formação e na modificação das estruturas de sustentação da realidade social, não pode ser avaliada apenas com base em resultados perceptíveis: no curso da vida de cada um, de uma maneira cíclica, nascem problemas, incertezas escolhas, uma política da vida cotidiana que tem seu centro na utilização estratégica das regras sociais (REVEL, 1998, p. 22, *apud* LEVI, p. 12)

Tomando como base essa abordagem, a pesquisa pode tornar-se enriquecedora, principalmente porque está voltada também sobre minha própria prática. Assim, minha análise do social tem como finalidade tornar minhas interpretações mais numerosas, mais complexas, móveis e por isso, muito mais instigantes, pois viver em uma cidade de fronteira requer curiosidade e respeito pelas múltiplas culturas, nos despertando para que procuremos o conhecimento que nos falta para compreender o Outro, bem como o respeito para poder assimilar esse conhecimento e saber utilizá-lo da forma correta, sem constringer ou inferiorizar esse Outro.

Ao aprender uma segunda língua, nos é concedido o direito e a liberdade de escolha quanto a transpor fronteiras, a realizar uma travessia de línguas, de geografia e cultura³, o que está inserido na segunda língua. Para Rhusdie,

³ Segundo Canclini (2009, p. 41) “uma possível definição operacional, compartilhada por várias disciplinas ou por autores que pertencem a diferentes disciplinas, afirma que a cultura abarca o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social. [...] Estamos dizendo que a cultura não é apenas um conjunto de obras de arte ou de livros e muito menos uma soma de objetos materiais carregados de signos e símbolos. Apresentam-se como *processos sociais*, e parte da dificuldade de falar dela deriva do fato de que se produz, circula e se consome na história social. Não é algo que apareça sempre da mesma maneira. Daí a importância que adquiriram os estudos sobre recepção e apropriação de bens e mensagens nas sociedades contemporâneas. Mostram como um mesmo objeto pode

Na fronteira, não podemos evitar a verdade; as reconfortantes camadas do cotidiano, que nos isolam das realidades mais ásperas do mundo, são removidas e, de olhos arregalados, à luz fluorescente dos salões sem janelas da fronteira, vemos as coisas como são. A fronteira é a prova física do eu dividido da espécie humana. (RHUSDIE, 2002, p. 343)

Essa realidade de fronteira está presente na cidade de Foz do Iguaçu, fronteira com *Ciudad del Este* (Argentina), cujo idioma oficial é o Espanhol, e *Puerto Iguazú* (Paraguai) que por sua vez mantém dois idiomas oficiais, o Espanhol e o Guaraní. Nesta cidade brasileira a oeste do Paraná, onde o falante crê ter somente um idioma, o Português, implantou-se o ensino da Língua Espanhola em escolas estaduais de acordo com as políticas educacionais vigentes. Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96 foi sancionada a oferta obrigatória de pelo menos uma língua estrangeira moderna, escolhida pela comunidade escolar, e de uma segunda língua, com caráter optativo, em conformidade com as possibilidades da instituição. Não obstante, constata-se mais uma vez a prioridade do Inglês como opção na maioria das escolas, isso por corresponder às demandas da sociedade e por uma grande carência de professores formados em Espanhol.

Outro aspecto que deve ser considerado é a concepção da Língua Espanhola dos países hispanofalantes como uma língua ainda considerada de países em desenvolvimento e que não participam dos países. Eu encontro no ensino desta segunda língua amparo para uma visão voltada para o Sul, a diferença do pensamento único e hegemônico do poder globalizado.

Tal projeto que envolve a concepção de uma coligação anti-hegemônica está na base da criação de um novo universalismo, ou pluriversalismo, que desafia a hegemonia do mercado de globalização do pensamento único (o grande poder hegemônico de um capitalismo neoliberal avassalador e mafioso, que é o grande Deus contemporâneo e juiz de todas as verdades), liderado pelos chamados países centrais e suas agências. (Moita Lopes, 2006, p. 86)

Por outro lado, desde a implantação do Mercado Comum do Sul (Mercosul) – união aduaneira entre quatro países da América do Sul: Brasil, Paraguai, Uruguai e Argentina - o ensino de Espanhol tornou-se necessário no contexto educacional brasileiro, o que se confirma com a sanção da Lei 11.161/2005 que torna obrigatória a oferta de língua espanhola nos estabelecimentos de Ensino Médio, buscando atender aos

transformar-se através de usos e reapropriações sociais. E também como, ao nos relacionarmos uns com os outros, aprendemos a ser interculturais.”

interesses político-econômicos do Brasil em sua relação com países hispanofalantes. Esta disciplina, agora obrigatória para a escola e facultativa para o aluno, modifica a visão para o ensino da língua espanhola, que pode e deve ocupar um lugar no processo educativo brasileiro, principalmente em cidades de fronteira.

Segundo Junguer (2005, pg.32) “(...) é relevante aprender LEs [línguas estrangeiras] quando e porque isso reflete uma demanda verdadeira, ou seja, atende a objetivos concretos, dentro da realidade social dos aprendizes”. O idioma espanhol detém uma maior relevância para os aprendizes nas cidades de fronteira, onde é utilizada com maior frequência e importância, demonstrando uma maior união, integração e fortalecimento das nações, ajudando a estimular valores como a solidariedade, o respeito ao próximo e a diversidade. Corroborando o pensamento de Morejón,

Torna-se necessário que as massas estudantis brasileiras, ao aprender uma segunda língua comecem a se familiarizar, paralelamente ao conhecimento que vão adquirindo da cultura da sua pátria, com a cultura espanhola e hispano-americana. A aprendizagem da língua materna deve ser simultânea à da Língua Espanhola, no Ensino Médio, de maneira que, futuramente, todo brasileiro culto possua ou conheça com perfeição as duas línguas ibéricas maternas, já tão difundidas e em franco desenvolvimento. (MOREJÓN, 2000, P.28).⁴

O ensino de Língua Espanhola não é somente um meio de comunicação em transações comerciais, há algo mais profundo, como defende Morejón, ou seja, a identificação das culturas, juntamente com a aprendizagem simultânea dos dois idiomas, é necessária para a integração, união e fortalecimento das nações.

A travessia de fronteiras, de línguas, geografia e cultura; o exame da fronteira permeável entre o universo das coisas e fatos e o universo da imaginação; o abaixamento das fronteiras intocáveis criadas pelos muitos tipos de Policiais do Pensamento no mundo: essas questões sempre estiveram no cerne do projeto literário que me foi dado pelas circunstâncias de minha vida, mais do que escolhido por mim por razões intelectuais ou “artísticas”. A mudança de língua nos muda. (Rhusdie, 2002, p. 370)

Para tanto, esta pesquisa se justifica pela necessidade de disponibilizar aos acadêmicos dos cursos de Letras e demais pesquisadores, estudos realizados em campo,

⁴ Es necesario que las masas estudiantiles brasileñas, desde ya segunda enseñanza, comiencen a familiarizarse, paralelamente al conocimiento que van adquiriendo de la cultura de su patria, con la cultura española e hispanoamericana. Al aprendizaje medio de la enseñanza vernácula debe corresponder el de la española, de forma que en un futuro próximo todo brasileño culto posea o conozca con perfección las dos lenguas ibéricas madres, ya tan extendidas y en franco desarrollo. (MOREJÓN, 2000, P. 28).

não somente teóricos, visando um melhor aproveitamento do processo ensino-aprendizagem, tanto para o docente quanto para o discente. Entrar em sala de aula e perceber olhares atentos, observadores, instigantes e desejosos de aprender, ouvir, contribuir, faz com que o professor-pesquisador busque diferentes formas de interagir e responder às ansiedades dos aprendizes.

Igualmente, esse olhar do professor-pesquisador busca demonstrar que as riquezas culturais e linguísticas existentes numa cidade de fronteira não devem ser desperdiçadas, pois a proximidade desperta a troca de informações, diminuindo os pontos negativos na aquisição da segunda língua (L2), que poderiam surgir a partir da distância e falta de comunicação diária.

No meu trabalho como professora-pesquisadora, penso no significado de minha atuação, em quais aspectos posso melhorar pedagogicamente e quais podem vir a ser os benefícios de minha pesquisa em meu trabalho docente, pensando principalmente em uma coletividade docente futura.

Para que o professor tenha um olhar mais apaixonado e mais crítico com seu fazer pedagógico, percebo a necessidade deste estudo, confirmada pelas palavras de Maher (2007) que nos traz a realidade de uma escola que abriu as portas ao diverso, para o “diferente”, não sendo mais possível tentar entender nossas escolas sem levar em conta as diferenças no seu interior. Isso força os pesquisadores e educadores a admitir a pluralidade linguística e cultural em seu cotidiano pedagógico. É um abrir de olhos e mente forçado – e muitas vezes rejeitado.

Para desenvolver e buscar as respostas às perguntas de pesquisa, proponho a distribuição de minha pesquisa em quatro capítulos: no primeiro capítulo esclareço a metodologia utilizada em minha pesquisa e os métodos utilizados para chegar aos objetivos propostos; no segundo capítulo, verifico quais são as Políticas Linguísticas que fundamentam o Ensino de Língua Estrangeira na escola básica. No terceiro, delimito as noções e conceitos sobre identidade, representação, cultura e interculturalidade em sala de aula e busco determinar as representações que os alunos constroem sobre a língua espanhola e o falante dessa língua. No quarto e último capítulo, trago as teorias que fundamentam a aprendizagem de segunda língua, no campo da Linguística Aplicada e passo à interpretação dos dados colhidos e à discussão sobre as representações construídas sobre a aprendizagem da língua espanhola em uma escola pública de Foz do Iguaçu, para, finalmente, apresentar as conclusões desse trabalho.

1 METODOLOGIA DE PESQUISA E A ÉTICA PRESENTE EM TODOS OS MOMENTOS DO PROCESSO

*“Os limites do meu mundo são os limites da minha linguagem.”
(Ludwig Wittgenstein)*

Neste capítulo esclareço a metodologia utilizada na pesquisa e os métodos utilizados para a geração de registros. Separei este capítulo em cinco seções para melhor expor seu conteúdo: 1.1 pesquisa interpretativista; 1.2 pesquisa de cunho etnográfico e a ética na pesquisa; 1.3 a interdisciplinaridade na pesquisa; 1.4 o contexto de pesquisa e a geração de registro, o perfil dos sujeitos e aspectos gerais das aulas analisadas.

Para responder às perguntas de pesquisa entendo que é necessária a utilização de uma abordagem qualitativa/interpretativista, de cunho etnográfico, nas quais o pesquisador fica em contato direto com os participantes da pesquisa. Na geração de registros, me baseio nas propostas teóricas dos autores Lüdke & André (1986 e 2001) e André (1997); Bortoni-Ricardo (2008); Cavalcanti (2006); Martins & Theóphilo (2007) e Denzin, Lincoln e colaboradores (2006). A partir dos princípios propostos pelos autores, procurei gerar registros que auxiliassem no desenvolvimento dos objetivos lançados.

1.1 Uma forma de interpretação

Tradicionalmente, as pesquisas feitas em Ciências Sociais adotaram a mesma linha metodológica das Ciências Naturais. Isto é, uma metodologia que contempla resultados quantitativos que permitem inferir generalizações e formular leis. Esse tipo de pesquisa, em linhas gerais, consiste na adoção de um método que pode testar teorias e hipóteses. Para executar tal tarefa, o pesquisador assume também uma postura distanciada de seu objeto de pesquisa (Demo, 1996). Essa postura pressupunha um não envolvimento do agente conhecedor com o objeto conhecido, isto é, pressupunha um posicionamento do pesquisador fora do contexto pesquisado, para que dessa forma fossem garantidas neutralidade e objetividade da pesquisa (Lüdke e André, 2001).

Com o tempo, foi possível perceber que a pesquisa em Ciências Sociais requer necessariamente um foco na relação de intersubjetividades, já que seu objeto de investigação são seres humanos interagindo socialmente. Dessa maneira, não faz sentido falar de neutralidade e nem de dados generalizáveis, pois cada enunciação discursiva tem por detrás um sujeito que pensa, sente, que está inserido em determinado contexto sócio-histórico, que possui sua própria história, identidades e crenças.

Isso significa que os resultados obtidos da pesquisa em um determinado contexto social não serão necessariamente os mesmos obtidos em contexto distinto, pois a observação e a análise de um evento social implicam a subjetividade do olhar do próprio pesquisador. Isso significa também que um mesmo evento pode ser interpretado de maneira diferente, por sujeitos diferentes e que, portanto, a pesquisa, além de se apoiar numa literatura escolhida pelo pesquisador em questão, está sujeita à interferência das identidades sociais, políticas e ideológicas desse mesmo pesquisador.

Consequente e diferentemente das Ciências Naturais, a pesquisa interpretativista não se proclama neutra, pois, como sugere Demo (2000, p. 37) "o apelo à neutralidade científica é a fuga útil, para não ter que enfrentar a questão da ideologia". Ela se descreve como comprometida político-ideologicamente e como uma das interpretações possíveis de determinada realidade, comportando, assim, uma análise feita com base em um ponto de vista que se justifica exatamente pelos critérios estabelecidos pelo pesquisador, que estarão apoiados em suas opções teóricas.

Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 42), a pesquisa interpretativista não deseja encontrar regras que se apliquem de maneira igual a todas as pessoas, levando em conta a estatística, senão que pretende analisar os diversos detalhes de uma situação específica para compará-la a outras situações. Seguindo essa ideia de pesquisa que contribua com pesquisas futuras, penso em meu estudo como algo que promoverá pensamentos e discussões futuras, contribuindo assim para um conhecimento em construção.

Dessa forma, muitos pesquisadores sociais utilizam hoje o paradigma interpretativista de pesquisa para dar conta de uma análise de dados, não mais quantitativa, e sim qualitativa, na qual o pesquisador está envolvido na pesquisa, posicionado e comprometido ideologicamente no contexto pesquisado (Lüdke e André, 2001).

1.2 A pesquisa de cunho etnográfico

Com o objetivo explicitado na seção anterior, recorro mais especificamente à pesquisa de cunho etnográfico, que teve sua origem na Antropologia e se caracteriza pela interação constante do pesquisador com o meio pesquisado (Erickson, 1989). Segundo essa abordagem, não é possível compreender o comportamento humano, sem compreender o meio e os referenciais a partir dos quais os indivíduos interpretam sua realidade (Lüdke e André, 2001). Por essa razão, tanto a análise quantitativa quanto o suposto distanciamento do pesquisador ficam sem efeito.

A pesquisa etnográfica está diretamente relacionada à cultura, às produções culturais e à maneira como determinados grupos sociais se organizam, se comportam e agem de acordo com os tipos de eventos e contextos sociais em que estão inseridos. Realça, portanto, “a preocupação com o todo social e com a visão dos participantes no contexto social” (Cavalcanti e Moita Lopes, 1991, p. 138) e o fato de que esse tipo de pesquisa “permite aos pesquisadores construir uma descrição de eventos sociais e culturais desde a perspectiva dos participantes” (*op. cit.*).

De acordo com Mattos,

a etnografia como abordagem de investigação científica traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas que se interessam pelo estudo das desigualdades sociais: primeiro, por preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo das forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana; segundo, por introduzir os atores com uma participação ativa e dinâmica no processo modificador das estruturas sociais. (MATTOS, 2002, p. 1)

Dessa forma, gostaria de ressaltar dois aspectos importantes em relação à etnografia citados por Mattos (2002): primeiro, o fato de a cultura ser considerada um sistema de significados e, segundo, o processo modificador das estruturas sociais desencadeado pela pesquisa etnográfica.

No que concerne à questão aqui proposta, a pesquisa de cunho etnográfico é o modelo que melhor se aplica, pois estou interessada em observar os significados surgidos e estabelecidos por alunos perante as nossas aulas de língua espanhola. Para tanto, a etnografia é necessária como um método de pesquisa social cujas características primordiais são a busca do ponto de vista dos participantes da cultura investigada e a alta contextualização dos dados. Assim, podemos dizer que é através da vivência diária

com o grupo em questão que podemos obter dados que permitam uma melhor compreensão do que ocorre na sala de aula do ponto de vista dos participantes do grupo.

A pesquisa etnográfica coloca-se, então, como uma descrição dos aspectos particulares que compõem a rotina diária das pessoas que atuam na sala de aula. Para Erickson (1989) os objetivos centrais da descrição etnográfica são “documentar e analisar aspectos específicos das práticas de fala, como estas práticas estão situadas na sociedade na qual ocorrem”. Tais objetivos são pertinentes uma vez que o presente trabalho investiga a interação em sala de aula, com grupos de alunos que conversam, interagem, expõem ideias em conjunto, face a face com outros colegas e comigo, professora.

A de se entender a etnografia como o estudo da cultura de um povo ou de um grupo social e seu significado “[...] deriva etimologicamente do grego, de *graphein* – descrever e *ethnos* –, estrangeiro, bárbaro e depois foi utilizado para descrever um grupo cultural” (CHIZZOTTI, 2008, p 65).

Para Moita Lopes (2005, p. 88), a etnografia na sala de aula é uma parte da interação entre todos os participantes daquele espaço social, onde o investigador/pesquisador participa das atividades na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas. Por isso é importante participar na sala de aula como observador participante, escrever diários, entrevistar alunos e professores, gravar aulas em áudio e vídeo, etc., para então, tentar descobrir o que acontece nesse contexto; como estão organizados os acontecimentos e como podemos comparar essas observações com outros contextos. Esse tipo de pesquisa não se pauta em categorias preestabelecidas antes da entrada no campo de investigação, isto é, a sala de aula, mas a partir de uma questão de pesquisa que norteará o estudo.

A Etnografia mistura o método da participação e observação e sua postura teórica é descrever a realidade social, o que alcança uma maior atenção quanto à pesquisa, pois se trata de uma investigação em seu ambiente natural.

Esta perspectiva de pesquisa, segundo Lüdke e André (1986, p. 11), citando Bogdan e Biklen (1982), se caracteriza por considerar o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador.

A abordagem qualitativa possibilita um melhor desempenho e reais resultados na pesquisa, pois se considera totalmente inserido socialmente na problematização e sua contribuição em futuras pesquisas. Deste modo, a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico apresenta características que dão mais ênfase ao processo e significado que as pessoas dão a sua realidade vivida e não ao produto quantificável dos dados empíricos coletados.

Segundo Martins & Theóphilo (2007, p. 74), a pesquisa etnográfica tem por objetivo os modos de vida de grupos sociais, referindo-se à descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo. Vendo e tentando compreender o homem e seu contexto sociocultural, o pesquisador observa e analisa a convivência de pessoas dentro de uma sociedade referindo-se a seus costumes, crenças, línguas. O pesquisador tende a apoiar-se e refletir acerca dos comportamentos e reações que o sujeito da pesquisa provoca com respeito a sua crença ou entendimento.

Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 33) “não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo”. Tal pesquisa qualitativa se constrói com base no interpretativismo, pois assim podemos encontrar um conjunto de métodos e práticas empregados nessa pesquisa: a pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa construtivista, entre outros. A pesquisa feita em sala de aula requer a utilização de métodos que se guiam pela interpretação da vivência dos sujeitos pesquisados, para a observação e especialmente para a geração de registros e a análise dos dados.

A análise dos dados reverte ao pesquisador muita responsabilidade e ética, pois estarão ligados com depoimentos, conhecimentos de muitas pessoas e em relação direta com a sociedade. Quando o pesquisador se volta para a análise do fazer pedagógico e da eficiência de tal trabalho, como é o meu caso, há um interesse maior no processo do que no produto e nos significados que os atores sociais envolvidos conferem às suas ações, isto é, a busca por perspectivas significativas desses sujeitos é o importante.

Essa forma de pesquisa requer que o professor-pesquisador atue de forma consciente e responsável, para tanto cito Moita Lopes (2006, p. 89), na leitura que faz de Souza Santos (2003), o qual argumenta em favor de “conhecimento prudente para

uma vida decente”. Também (*ibidem*) ampara e acolhe a ideia de que o conhecimento não pode ser generalizado, mas sim compreende a individualidade.

Nesse pensamento de ciência pós-moderna e pesquisa interpretativa de cunho etnográfico, interdisciplinar, cabe reiterar que o estudo pode melhorar e influenciar-se com a pesquisa, na qual o pesquisador se introduz e de alguma forma interfere na vida do estudado, considerando e deixando claro ao sujeito da pesquisa quais são essas interferências e os possíveis benefícios para ele.

Respeitando todos os participantes da pesquisa, este cuidado também é citado por André (1997), já que, segundo o que afirma a autora, na maioria dos casos o pesquisador “[...] investiga uma situação que lhe é muito familiar” (ANDRÉ, 1997, p. 25), o que acarreta, a princípio, um risco devido a pré-concepções ou pré-julgamentos, por parte do pesquisador, frente a uma situação familiar.

Nestas pesquisas, devemos considerar a ética, pois ao citar e expor alunos, como sujeitos de estudo, tornamos os aprendizes participantes do trabalho. Como afirma Cavalcanti,

(...) as indagações teóricas e metodológicas da pesquisadora suscitam questionamentos que, por sua vez esbarram nos compromissos políticos com minorias que, por sua vez, levantam questões de ordem ética. (CAVALCANTI, 2006, p. 234)

Dispensar todo tempo necessário em explicações e explanações sobre meu trabalho com os adolescentes foi muito importante, tanto para o estudo quanto para futuras pesquisas que outros estudiosos queiram pôr em prática naquela instituição. A ética no trabalho do pesquisador deve reger seus atos e interpretações. Bortoni-Ricardo (2008, p. 57) afirma que “é importante que o pesquisador discuta com os diretores e professores da escola a natureza e os objetivos de sua pesquisa e obtenha autorização para poder frequentar a escola e entrar nas salas de aula”.

A negociação terá de garantir aos participantes da pesquisa que todos os dados coletados terão caráter sigiloso e que qualquer divulgação, na forma de relatórios, tese, monografias etc., será discutida previamente com as pessoas envolvidas. Eles também terão de informar se desejam que seus nomes apareçam nos relatórios de pesquisa ou se preferem permanecer anônimos. O mesmo se aplica à identificação da escola. Em suma, a pesquisa tem de ser regida por rígidos princípios de ética, que preservem os colaboradores que dela se dispuserem a participar. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 57)

Como garantia do sigilo citado por Bortoni-Ricardo, foi elaborado um Termo de Compromisso Livre e Esclarecido⁵ (TCLE), um documento elaborado pela professora orientadora desta pesquisa e por mim, com um texto explicativo para que os sujeitos da pesquisa e seus responsáveis pudessem compreender o estudo, sua justificativa, os procedimentos que foram utilizados em sala de aula e a forma como os dados seriam utilizados. Tal documento foi impresso em duas vias, uma ficou com o aluno e a outra via foi devolvida a mim com a assinatura do responsável pelo estudante.

Ainda no tocante aos procedimentos éticos para a geração de registros, a abordagem utilizada foi a de respeito e de ética para com a expressão das ideias, pontos de vista distintos e para com as crenças e atitudes dos envolvidos na pesquisa, respeitando-se sempre a informação dada, o ponto de vista, as ideias e, acima de tudo, o sujeito do estudo. Considerando os cuidados éticos com os participantes dessa pesquisa, seus resultados e interpretações serão posteriormente devolvidos aos alunos, para suas reflexões e comentários.

Passo agora a expor a importância da interdisciplinaridade em uma pesquisa interpretativa de cunho etnográfico.

1.3 A interdisciplinaridade na pesquisa

A pesquisa que foi colocada em prática considerou várias vozes, que me ajudaram na elaboração do projeto de pesquisa, análise dos dados e no fazer da interpretação. Neste sentido, todo o estudo, a elaboração do projeto e gravações, etc. foram elaborados e pensados de uma forma interdisciplinar, pois procurei tecer diálogos com outras áreas do conhecimento, com a finalidade de construir outro conhecimento que levasse em conta a compreensão dos novos tempos e busquei abrir espaços para outras vozes.

Para Moita Lopes e Cavalcanti (2006), a interdisciplinaridade vai além da tradição de apresentar resultados de pesquisa para os pares, como forma de legitimá-los e buscar desenhos de pesquisa que considerem os interesses daqueles com quem se trabalha. As outras vozes estão presentes e foram chamadas a opinar sobre as questões de pesquisa e também sobre seus resultados, exigindo um constante atravessamento das fronteiras. Moita Lopes argumenta que,

⁵ Este documento está na íntegra no apêndice II deste trabalho.

está ocorrendo na produção de conhecimento a compreensão de que uma única disciplina ou área de investigação não pode dar conta de um mundo fluido e globalizado para alguns, localizado para outros, e contingente, complexo e contraditório para todos. Gruzinski (2001) argumenta em favor de “ciências `nômades` preparadas para circular do folclore à antropologia, da comunicação à história da arte” para contemplar tal mundo. É este mesmo tipo de pensamento mestiço ou nômade que acho útil para uma LA que possa tentar compreender a vida contemporânea. Como linguistas aplicados, nossa posição deve ser nos situar nas fronteiras onde diferentes áreas de investigação se encontram. (MOITA LOPES, 2006, p. 99)

Segundo Pombo (2008, p.41), “o caráter necessário do trabalho interdisciplinar na produção e na socialização do conhecimento no campo das ciências sociais e no campo educativo que se desenvolve no seu bojo, não decorre de uma arbitrariedade racional e abstrata.” Decorre da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social.

As várias disciplinas devem andar juntas para um saber interdisciplinar, respeitando o conhecimento de cada uma e deixando de lado qualquer autoridade, supostamente existente. Sobre o tema, Raynault destaca que,

a interdisciplinaridade é sempre um processo de diálogo entre disciplinas firmemente estabelecidas em sua identidade teórica e metodológica, mas conscientes de seus limites e do caráter parcial do recorte da realidade sobre a qual operam. (...) o desejo de aprender com os outros e na ausência de toda postura defensiva de um território de poder simbólico ou institucional. (RAYNAULT, 2011, p. 103)

O estudo interdisciplinar aparece como um avanço ao pensamento modernista de fazer ciência, pois considera que não é o final da linha, mas sim um estudo em construção e transformação.

Longe de ser doutrina ou ideologia, a interdisciplinaridade se caracteriza por gerar constante dúvida e estar em permanente reconstrução. As mudanças pelas quais a evolução do conhecimento científico passa variam de amplitude e de ritmo segundo os períodos da história. (RAYNAULT, 2011, p. 69)

Para Alvarenga, Philippi Jr., Sommerman, Alvarez e Fernandes (2011, p. 21), citando Santos (1998), “o paradigma da ciência disciplinar, cartesiana e dominante encontra-se em crise, pois podemos perceber a fragilidade do pensar determinista e unilateral”. Para ele, podemos melhor entender a emergência e o fortalecimento da proposta de um pensamento interdisciplinar na produção de conhecimento, quando se

observa que essa emergência é secundada pelos avanços realizados pelas próprias ciências naturais – notadamente a biologia e a física quântica - que apresentaram, de maneira exemplar, a necessidade das trocas entre diferentes disciplinas, assim como a adoção de uma nova relação sujeito observador / objeto observado no processo do conhecimento.

Um olhar mais subjetivo ao fazer científico é o que queremos neste novo conceito de fazer ciência, portanto o cuidado com o ‘como lidar’ com a diferença é imprescindível. Conforme Moita Lopes (2006, p. 89), a questão que se coloca é como lidar com a diferença com base na compreensão de nós mesmos como outros, opondo-se, portanto, ao individualismo ocidentalista, preso em um ser fechado e que não se abre ao diferente, defendendo a responsabilidade e a solidariedade para com o outro na vida social e em novas formas de conhecer.

Este fazer interdisciplinar ampara os métodos de pesquisa, que serão expostos a seguir, utilizados no estudo.

1.4 O cenário da pesquisa: município de Foz do Iguaçu

Segundo dados obtidos pelo *site* oficial⁶ do município, 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 Paulo e Mato Grosso do Sul; ao Sul, limita-se com o estado de Santa Catarina e, a Oeste, faz divisa com a Argentina e o Paraguai. Este limite territorial internacional acontece pelo Rio Paraná, na divisa com o Paraguai e pelo Rio Iguaçu, com a Argentina, representando a Tríplice Fronteira com as cidades de Foz do Iguaçu (Brasil), *Puerto Iguazú* (Argentina) e *Ciudad del Este* (Paraguai).

O nome da cidade paranaense originou-se pelo fato de que a foz do rio Iguaçu encontra-se a seis quilômetros da localidade e tem sua maior importância por abrigar as quedas conhecidas como Cataratas do Iguaçu, enquanto que o rio Paraná, que corre com destino ao Rio da Prata para formar a bacia do mesmo nome, alberga o maior lago artificial que se formou com a construção da maior hidrelétrica do mundo até o momento: Hidrelétrica de Itaipu.

⁶ <http://www.pmfi.pr.gov.br/Portal2/home/cidade.asp>

A área total do município, segundo o *site* da Secretaria Municipal de Foz do Iguaçu, é de 433,3 Km², sendo que a área urbana compreende 165,5 Km², a rural 161,2 Km² e a área do Parque Nacional Iguaçu é de 106,6 Km². Sua configuração atual apresenta ocupações bastante espalhadas por toda a extensão que abrange a localidade. A área construída da cidade é esparsa, com predominância de casas com um pavimento, exceto o centro da cidade, com a presença de prédios, onde se localizam os estabelecimentos comerciais e também próximos à Ponte da Amizade, que liga o Brasil ao Paraguai, onde a atividade do comércio também é predominante.

Ainda seguindo o *site* oficial, a paisagem pode ser considerada plana, uma vez que apresenta ondulações apenas em alguns pontos centrais e a formação rochosa basáltica, principalmente no leito do rio Paraná, que 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 o início da colonização até o desenvolvimento econômico atual, Foz do Iguaçu passou por diversas atividades econômicas, como extração da erva-mate e da madeira, sendo que atualmente sua economia se baseia principalmente em torno da atividade turística e também do comércio na região de fronteira com o Paraguai, configurando desse modo a organização da paisagem urbana do município.



FIGURA 1: Centro de Foz do Iguaçu – rio Paraná – divisa com Paraguai
Disponível em: <http://www.pmfi.pr.gov.br/Portal2/home/cidade.asp>

Foz do Iguaçu, uma das mais importantes cidades do oeste do Paraná apresenta características muito importantes para o estudo de fronteiras, pois forma com *Ciudad del Este* e *Puerto Iguazú* uma metrópole trinacional, atraindo um conjunto de atividades que a torna unificadora de uma região transfronteiriça, envolvendo o oeste paranaense, o leste paraguaio e o nordeste argentino, além de ser o destino turístico de milhares de visitantes às Cataratas do Iguaçu, à Hidrelétrica de Itaipu, ao comércio de fronteiras com *Ciudad del Este* e aos vários pontos turísticos da região. Outro atrativo 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 da desembocadura do rio Iguaçu no Paraná.



FIGURA 2: Centro da cidade – rio Paraná, divisa com o Paraguai
Disponível em: <http://www.pmf.pr.gov.br/Portal2/home/cidade.asp>



FIGURA 3: Espaço das Américas – desembocadura do rio Iguaçu no rio Paraná
<http://www.feriasbrasil.com.br/pr/fozdoiguacu/marcodastresfronteiras.cfm>



FIGURA 4: Marco das Três Fronteiras – Foz do rio Iguaçu no rio Paraná – Vista da Argentina e do Paraguai. <http://www.feriasbrasil.com.br/pr/fozdoiguacu/marcodastresfronteiras.cfm>

1.5 Contexto de pesquisa e geração de registros

A investigação foi realizada em uma escola pública estadual, em um bairro afastado do centro da cidade, uma vila construída no final de 1970 por iniciativa da Hidrelétrica de Itaipu, pois suas casas eram, e algumas ainda são, a residência de trabalhadores da usina. Os registros foram gerados durante o ano letivo de 2011, em uma escola pública estadual de ensino fundamental e médio, onde ministrei aulas de espanhol como língua estrangeira para alunos da 1^a, 2^a e 3^a séries do ensino médio, os quais foram participantes de minha pesquisa com a autorização de seus responsáveis e com a anuência da direção da escola. Nesse período fiz gravações de nossas aulas; gravei algumas conversas direcionadas para obter os registros e eles também responderam a quinze perguntas elaboradas por mim. Além desses registros, utilizei também como método de pesquisa, um diário de campo e um diário retrospectivo, o qual foi elaborado com base em minhas memórias após dezessete anos como professora de língua espanhola em escolas públicas e privadas de Foz do Iguaçu. Como minha pesquisa era conhecida da maioria dos professores e funcionários do período vespertino, muitos colaboraram para minha investigação, inclusive houve a colaboração da diretora da tarde que contribuiu com um texto que serviu para compor a discussão sobre as políticas linguísticas no ensino de língua espanhola.

Segundo dados do *site* oficial⁷ do colégio, sua criação se deu em 25 de fevereiro de 1991, pela resolução n.º 651/91 com o nome de Escola Estadual Vila “C” – Ensino de 1º Grau, tendo como finalidade atender a comunidade escolar do Bairro Vila “C” e circunvizinhos que, pelo término da construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu ficaram sem o atendimento do colégio particular que ocupava o edifício.

O prédio ficou aos cuidados da Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu que cedeu parte do mesmo para o Estado a fim de instalar a Escola Estadual Vila “C”. De conformidade com a Resolução 4.449/92, de 04 de dezembro de 1992, ficou reconhecido o curso de 1º Grau Regular.

Em 06 de julho de 1993, de acordo com a Resolução n.º 3.684/93, a Escola Estadual Vila “C” – Ensino de 1º Grau, passou a denominar-se Escola Estadual Professor Flávio Warken – Ensino de 1º Grau. Em 25 de novembro de 1993, com a Resolução n.º 6.304/93, foi autorizada a implantação do ensino de 2º Grau Regular com o Curso de Educação Geral – Preparação Universal, que começou a funcionar em 1994. Em 31 de março de 1994, de acordo com a Resolução n.º 1.852/94 a unidade passou a denominar-se Colégio Estadual Prof. Flávio Warken – Ensino de 1º e 2º Graus. A escola possui em seu quadro funcional 30 funcionários e 60 professores. Atende aproximadamente 1.500 alunos de condição socioeconômica médio-baixa (maioria), com predominância da classe operária. O colégio possui 20 salas de aula, área de refeitório, uma biblioteca, uma sala multiuso, laboratório de Química, Física e Biologia, laboratório de informática e uma quadra de esportes.

⁷ <http://www.fozflaviowarken.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>



FIGURA 5 – Fachada do Colégio Estadual Professor Flávio Warken
<http://www.fozflaviowarken.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=12>



FIGURA 6 – Sala de aula.
<http://www.fozflaviowarken.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=12>



FIGURA 7 – Sala de Informática

<http://www.fozflaviowarken.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=12>

O Colégio Estadual Professor Flávio Warken - Ensino Fundamental e Médio possui 44 turmas divididas nos três períodos, sendo 19 no período matutino, 15 no vespertino e 10 no noturno. As turmas da manhã são distribuídas do 7º ano do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio, à tarde funcionam turmas do 6º ano do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio e no período noturno funciona o ensino médio regular e as turmas do ensino técnico profissionalizante.

As turmas nas quais eu lecionei e das quais os alunos foram os sujeitos de minha investigação para responder às perguntas de pesquisa (assinaladas na introdução) foram as de 1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio regular no período vespertino. O bloco onde se localizavam essas turmas era o último da edificação e havia uma distância grande entre essas salas e a coordenação e direção. A direção me falou que, como eram três turmas pequenas, os alunos não precisavam ser olhados de perto como os demais alunos, já que não causavam problemas como os de menor idade que eram mais barulhentos e “bagunceiros” e precisavam ficar sob os olhares atentos dos coordenadores e agentes educacionais.

As aulas da tarde iniciavam às 13 horas e 30 minutos e terminavam às 17 horas e 45 minutos. Cada série contava com duas horas/aula de língua espanhola semanais de 45 minutos cada; eu, então, os encontrava duas vezes na semana.

Os alunos das três turmas do ensino médio aceitaram participar da pesquisa e todos levaram o TCLE e o trouxeram devidamente assinado. Somando as três turmas,

tive um total de 32 alunos participantes da pesquisa, distribuídos da seguinte forma: dezoito alunos da 1ª série, dos quais quatorze são do sexo feminino e quatro do sexo masculino. A 2ª série foi uma turma muito variante em número de alunos, pois iniciou o ano com 15 integrantes e finalizou com seis, isso se deveu ao grande número de alunos que começou a trabalhar durante aquele ano (2011), portanto, coloquei na pesquisa somente o número de alunos que finalizaram o ano naquela turma, pois os demais haviam pedido transferência para o período noturno daquela escola ou para a outra escola do bairro que também possui o ensino médio. Já a turma da 3ª série começou com poucos alunos e finalizou com os mesmos, quatro meninos e quatro meninas, dos quais somente um trabalhava.

Como se trata de uma pesquisa qualitativa, esta amostra representante de um total de trinta e dois participantes parece ser adequada, pois não são utilizados dados estatísticos com objetivos quantificáveis e sim foram utilizados dados qualitativos cuja significação possibilita abarcar a interpretação dos dados obtidos em suas múltiplas dimensões.

Como professora e pesquisadora, tenho claro e tento transparecer para os discentes a importância da aprendizagem de Espanhol. Desde o princípio, ao nos depararmos com o funcionamento da linguagem, da maneira em que ela se manifesta em cada um de nós como sendo seres sociais, temos a plena certeza de que o que nos move é a língua, que é o começo de tudo; não há cultura, identidade, sociabilidade sem a absoluta existência de uma linguagem com a qual as pessoas possam relacionar-se, interagir. Para Travaglia,

a linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio histórico e ideológico. (TRAVAGLIA, 1998, p. 23)

Nossas aulas aconteciam, normalmente, nas salas de aula comuns, mas também frequentávamos a sala de informática ou a biblioteca. Nas salas de aula, nós professores tínhamos autonomia no direcionamento didático e no fazer pedagógico, podíamos utilizar qualquer equipamento disponível, desde que estivesse em nosso planejamento ou tivéssemos avisado com antecedência. Eu usava bastante a sala de informática, fazendo com que nossas aulas fossem bem diversificadas: os alunos usavam a internet para acessar notícias atuais nos jornais de publicação em língua espanhola; fazíamos

atividades lúdicas, com jogos que havia em endereços eletrônicos indicados por mim; ouvíamos música, etc. Em sala de aula, eu utilizava muito o quadro de giz, pois a escola não adotava nenhum livro didático para o ensino de espanhol, portanto eu precisava organizar muito bem nossas atividades. A TV *pendrive*⁸ era usada também em minhas aulas de áudio e vídeo.

Meu trabalho como professora continuava, simultaneamente à pesquisa e então iniciei os estudos da pesquisa com uma revisão bibliográfica, utilizada para construir a metodologia e discutir com outras vozes, de acordo com a abordagem interdisciplinar, o conteúdo teórico. Foi feita a consulta a *sites* oficiais brasileiros sobre educação no Brasil para analisar e debater as políticas linguísticas brasileiras, respondendo à pergunta de pesquisa sobre quais são as políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira, mais especificamente, para o ensino de língua espanhola nas escolas da Tríplice Fronteira: Brasil – Paraguai – Argentina, além de consultar também *sites* sobre a educação nos países integrantes do Mercosul.

Durante as minhas aulas de língua espanhola, primeiro fiz anotações de campo, sem proceder a gravações em áudio e vídeo, meu objetivo era deixá-los mais íntimos comigo antes de começar a gravar nossas conversas. Depois de algum tempo, avisei que iria começar as gravações e para essa atividade utilizei uma máquina fotográfica para filmar e gravar alguns momentos de nossas aulas. Havíamos acordado em somente gravar os assuntos que eles permitissem, porque não queriam que eu gravasse as aulas na íntegra. Como pude notar durante os momentos em que ligava a câmera, os alunos não ficavam muito à vontade, mas depois esqueciam e conversavam normalmente. Fiz as gravações durante 15 aulas na 1ª série, 15 aulas na 2ª série e 15 aulas na 3ª série do ensino médio, somando um total de 10 horas de gravação. Essa quantidade de horas de gravação poderia ser muito maior, dado o número de aulas gravadas e o tempo de cada aula, mas as aulas não eram gravadas integralmente a pedido dos alunos, como já citei anteriormente.

⁸ No Estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação desenvolveu projetos que visam à integração de mídias com a finalidade de proporcionar a inclusão e o acesso de alunos e professores da rede pública estadual a essas tecnologias. A TV *pendrive* faz parte do projeto desses projetos de avanços tecnológicos. Há, hoje, em cada uma das 22 mil salas de aula, uma TV 29 polegadas com entradas para VHS, DVD, cartão de memória, *pendrive* e saídas para caixas de som e projetor de multimídia. Além disso, cada professor da rede estadual de ensino ganhou um *pendrive* para elaborar aulas e acrescentar às suas aulas uma forma diferente de motivar a participação do estudante. Conteúdo disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual_tvpndrive.pdf

O diário de campo, no qual fiz anotações durante as aulas referentes a acontecimentos relevantes para a análise, para não correr o risco de esquecer os detalhes depois, contém as minhas observações sobre aspectos importantes de nossas aulas: verbais; não-verbais e outros aspectos que não podem ser captados em vídeo ou áudio. As gravações em áudio e vídeo foram usadas para permitir um retorno constante aos dados e minimizar a influência de interpretações prematuras, além de me deixar mais livre para a observação de outros fatores contextuais. Portanto, estes instrumentos foram utilizados de forma a se complementarem. Como afirmam Lüdke e André:

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 1)

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 47), nos diários de campo podemos registrar sequências descritivas com narrativas de atividades, descrições de eventos, reproduções de diálogos, informações sobre gestos, entonação e expressões faciais. Esses detalhes foram importantes para uma interpretação das falas dos meus alunos e suas reações, além das minhas falas que os faziam reagir de uma ou outra forma.

O diário de campo varia de pesquisador para pesquisador, pois nele devemos fazer descrições detalhadas do ambiente, dos sujeitos da pesquisa, da escola, dos pensamentos do pesquisador. Outras anotações que podemos encontrar no diário de campo são as falas do próprio professor-pesquisador – que é o meu caso – da forma mais fiel possível. É importante anotar também a interpretação que foi feita no momento e depois relê-la, confirmando ou refutando sua análise prévia.

Pode-se construir também uma triangulação combinando as perspectivas de diversos atores em uma ação. Por exemplo, a perspectiva do professor obtida em uma entrevista e a perspectiva de alguns alunos igualmente obtida por entrevista e a perspectiva do próprio pesquisador ou de outro participante obtida pela observação. Ao comparar as concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, o pesquisador terá mais recursos para construir e validar sua teoria. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 61)

Nesta pesquisa, utilizei também um diário retrospectivo, no qual constam anotações minhas de muitos comentários dos alunos feitos durante todos meus anos de docência em língua espanhola. Alguns desses comentários são contribuições importantes para responder às perguntas da pesquisa. Todos os comentários do diário

retrospectivo aparecerão dentro de um quadro, para que fiquem em destaque e se diferenciem das falas dos alunos atuais.

Muitas vezes, nos momentos em que iniciava a gravação, eu sentia que os alunos não falavam à vontade, então, após ouvir as gravações de várias aulas, resolvi elaborar um questionário (apêndice I) com algumas perguntas abertas e mais direcionadas aos objetivos da pesquisa, para que eles tivessem a oportunidade de escrever seus pensamentos e ideias a respeito da língua espanhola, sobre os falantes dessa língua e também sobre sua aprendizagem, sem a interferência da máquina filmadora.

Após essa discussão sobre os procedimentos e instrumentos de geração de registros, esboçarei, a seguir, o perfil dos sujeitos envolvidos nesta investigação e descreverei brevemente o trabalho desenvolvido em minhas aulas de Língua Espanhola.

1.5.1 Perfil dos sujeitos e aspectos gerais das aulas analisadas

Havia somente três turmas de ensino médio no período vespertino, a turma de 1ª série era a 1ª D, seguindo a ordem das turmas da manhã; a turma de 2ª série era denominada 2ª C e a de terceira série era a 3ª C.

A turma 1ª série D, estava formada por 18 alunos, dos quais 14 eram meninas e 4 meninos. A faixa etária correspondente era de 15 anos, havia somente três meninas que eram fora de faixa, mas as causas eram variadas e a idade não excedia à dos demais, as três estavam com 17 anos e, inclusive, uma delas era casada. Todos disseram estudar à tarde porque gostavam de dormir até tarde e também porque as turmas desse período eram mais tranquilas, com um número menor de alunos. Esta informação foi confirmada pela diretora da tarde, que inclusive a utilizou como uma qualidade maravilhosa, me incentivando a trabalhar lá nesse horário. Ainda assim, essa era a turma mais agitada, participavam bastante das atividades de conversação, leitura e atividades escritas. Nas aulas de laboratório de informática, terminavam todas as atividades com muita rapidez e pediam para acessar outras páginas em espanhol, diferentes daquelas indicadas por mim. Sempre que terminavam as atividades escritas avisavam e queriam que eu visse o caderno, pois esse visto fazia parte da avaliação formativa, a qual equivalia a 30 pontos de um total de 100 pontos da avaliação bimestral.

Todos os alunos do ensino médio desse colégio já estavam acostumados a esse tipo de divisão da nota da avaliação, portanto em todas as turmas as atividades deveriam ser vistas e avaliadas. Eu tive dificuldades para me adaptar a essa exigência da

coordenação pedagógica, mas até os alunos exigiam essa atitude de mim, quando eu esquecia de olhar os cadernos, por um motivo ou outro; se não o fizesse no dia, com certeza deveria fazê-lo no próximo encontro.

Nenhum dos alunos da 1ª série trabalhava, somente estudava; alguns deles, ajudavam os pais, em seus trabalhos, durante as férias, a maioria deles pretendia cursar uma faculdade. Minha aula era muito movimentada, pois como eles eram agitados eu precisava manter a atenção deles do começo ao fim da aula. Minha relação com eles era bem tranquila; após as atividades de rotina, como chamada, visto nos cadernos e apresentação dos objetivos da aula, conversávamos um pouco sobre a semana, e somente depois desses 10 minutos, mais ou menos, eu direcionava os trabalhos do dia.

A 2ª série C estava formada por 15 alunos, até o final do primeiro bimestre, mas a turma começou a diminuir, pois 6 alunos saíram para começar a trabalhar. No começo do segundo semestre foram mais 3 alunos que pediram transferência para o período noturno da mesma instituição ou para outro colégio, pois iriam começar a frequentar os cursos da Guarda Mirim⁹, pretendendo uma colocação profissional após o curso dessa fundação. Os alunos dessa turma eram bem menos falantes e pouco participativos durante as aulas, eu tinha que estimular a conversação entre mim e eles, mas entre eles havia muita cumplicidade e amizade, pois já haviam estudado juntos em anos anteriores.

A turma 3ª série C contava com oito alunos, dos quais quatro eram meninos e quatro meninas. Esta turma tinha um interesse diferente das demais, pois já estavam mais focados no vestibular e a motivação era muito maior no estudo de língua espanhola, informação que será exposta na análise dos dados. Uma turma pequena, formada por oito alunos, dos quais quatro eram meninas e quatro meninos. Somente um

⁹ Segundo o *site* oficial <http://www.guardamirimfoz.org.br/gm/historico.html> Instituição que quando criada baseava-se nos moldes do regime militar atendendo crianças e adolescentes oriundos de família de baixo poder aquisitivo em situação de vulnerabilidade social, dispendo de proteção integral à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento preparando-os gradativamente para a vida autônoma e independente após atingirem a maioridade civil e alertar e estimular a participação da sociedade para junto com o Poder Público participar com absoluta prioridade na solução de problemas sociais da Infância e Juventude com a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, conscientizando-os acerca do exercício de cidadania, seus direitos e obrigações, valores éticos e morais, preparando-os para o ingresso no mercado de trabalho, contribuindo assim para o processo de inclusão social e para o acesso as condições de cidadania. A Instituição passou por profundas transformações em decorrência da Lei nº 8.069/90 ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente e posteriormente com a Lei nº 10.097/2000, em 2001 assinou um Termo de Acordo com o Ministério Público do Trabalho assumindo o compromisso de encaminhar adolescentes para o mercado de trabalho na condição de Aprendiz. Desde então a entidade passou a oferecer cursos de aprendizagem e inseriu gradativamente os adolescentes no mercado de trabalho onde é possível vivenciar na prática as atividades teóricas desenvolvidas na instituição.

deles trabalhava em uma loja de peças para motos, localizada na Vila Portes – bairro perto da Ponte da Amizade, fronteira com o Paraguai. Os outros alunos somente estudavam e como citei estavam interessados em cursar o terceiro grau. Todos muito participativos, questionadores e com opiniões fortes. Nossas aulas sempre começavam com um direcionamento, mas às vezes as discussões e debates se estendiam além do normal e eu tinha dificuldade para fazê-los voltar à programação original. Às vezes eu aproveitava esses momentos para introduzir o tema de minha pesquisa e então usava esse momento para fazer algumas observações interessantes.

Todos os estudantes mantinham um respeito muito grande para com todos os professores, coordenadores e demais funcionários da escola; chegavam no horário determinado e usavam o uniforme da instituição.

Esse respeito que eles demonstravam para conosco refletia-se em nossas aulas, que eram muito proveitosas, é claro que não cem por cento delas, mas em sua grande maioria. E como eu já havia apresentado todo o projeto e esclarecido todas dúvidas deles quanto ao meu projeto, fiquei muito contente quando um de meus alunos disse que até gostaria que o nome dele aparecesse em meu “livro” (palavra do aluno), sentir-se-ia orgulhoso. Neste momento repeti os termos do documento que eles haviam levado para casa e feito os pais assinarem e então expus a forma como seriam usadas as gravações e as transcrições, mantendo o anonimato de todos os participantes.

Portanto, para garantir o sigilo dos informantes, conforme prevê a própria legislação sobre pesquisas com seres humanos, não serão revelados os nomes dos participantes, então serão usadas siglas, conforme exposto a seguir: F = feminino; M = masculino; 1 = 1ª série do Ensino Médio; 2 = 2ª série do Ensino Médio; 3 = 3ª série do Ensino Médio e mais as letras do alfabeto diferenciando os alunos dentro de cada série. Juntando as letras maiúsculas, os números e as letras do alfabeto minúsculas, teremos, por exemplo: M 1 – a = identificando um menino da 1ª série; F 2 – b = identifica uma menina da 2ª série. A palavra “professora” será usada para identificar as minhas falas como professora/pesquisadora. Todas as transcrições estarão grafadas em itálico. As notas de campo e as notas retiradas do diário retrospectivo estarão em itálico e negrito e virão dentro de uma caixa de texto identificadas e numeradas.

Na apresentação das falas dos sujeitos de pesquisa será usada a transcrição cursiva das conversações. Todas as gravações que foram usadas estão de acordo com a simbologia estabelecida na página 11 e nela pretende-se aproximar a transcrição o máximo possível da expressão oral dos falantes, reconhecendo que uma forma

totalmente fiel, igual à fala é impossível, até mesmo na transcrição fonético/fonológica, o que também não é o objetivo do presente trabalho.

Marcuschi (2003) recomenda que se leve em consideração “[...] detalhes não apenas verbais, mas entonacionais, paralinguísticos e outros, algumas informações adicionais, quando houver, devem aparecer na transcrição” (MARCUSCHI, 2003, p. 9).

Assim, não será transcrito somente o expressado verbalmente, e sim outros fatores, como entonação, pausas e outros aspectos que forem julgados relevantes para a compreensão da transcrição das aulas gravadas.

No próximo capítulo trago para discussão algumas teorias sobre políticas linguísticas e programas de ensino de língua estrangeira em cidades de fronteira e procuro responder ao questionamento de minha pesquisa que indaga sobre quais são as políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira, especificamente, a língua espanhola nas escolas da Tríplice Fronteira: Brasil – Paraguai – Argentina.

2 AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA CIDADE FRONTEIRIÇA DE FOZ DO IGUAÇU

“As línguas não existem sem as pessoas que as falam e a história de uma língua é a história de seus falantes.”
(Louis-Jean Calvet)

Em Foz do Iguaçu, cidade brasileira localizada a oeste do Paraná, que faz fronteira com dois países de língua estrangeira – a Argentina, cujo idioma oficial é o Espanhol, e o Paraguai, que por sua vez mantém dois idiomas oficiais, o Espanhol e o Guaraní - torna-se de grande importância dominar o idioma espanhol como segunda língua, com o intuito de favorecer as interações cotidianas.

Essa necessidade de aprendizagem do idioma espanhol na fronteira também se justifica pelas estruturas de comércio e de trabalho dos habitantes, geralmente interligando os três países. Além das relações internacionais com esses dois países e outros da América Latina, há uma estreita ligação comercial e acordos bilaterais, como o do Mercado Comum do Sul (Mercosul). Aprender a Língua Espanhola torna-se evidente para todo brasileiro que toma consciência do Brasil como participante do Mercosul e da enorme extensão de fronteiras do Brasil com países hispanofalantes.

Pensando em um ambiente escolar que propicie um aprofundamento na Língua Espanhola e levando-se em conta a necessidade e a prioridade dessa língua neste ambiente de fronteira, torna-se importante discutir os conceitos de língua(gem), bi/plurilinguismo, com a finalidade de perceber que as linguagens híbridas presentes nas fronteiras podem influenciar políticas linguísticas pensadas e colocadas em prática, contribuindo para que os cidadãos, nesse cenário, tenham um novo olhar para o plurilinguismo e pluriculturalismo, respeitando as características sociolinguísticas e identitárias da região.

Ampliando o acima afirmado, existe uma intrínseca relação entre a linguagem, os indivíduos, suas identidades e a sociedade. A linguagem surge da necessidade que o homem tem de comunicar-se com seu semelhante, estimulando a ação humana. Considerando o exposto, neste capítulo, organizado em três partes, discuto, em primeiro lugar, as noções de língua, monolinguismo e bi/pluri/linguismo que estão presentes no dia a dia da fronteira; em um segundo momento, analiso as políticas linguísticas que amparam o ensino de Língua Espanhola em Foz do Iguaçu; e, por último, faço uma exposição das propostas curriculares do Ensino Fundamental e Médio, analisando os

programas de Ensino de Língua Estrangeira no Paraná com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais e Estaduais. Este capítulo busca encontrar resposta para a seguinte pergunta de pesquisa: quais são as políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira, especificamente, o ensino de espanhol, nas escolas da Tríplice Fronteira, Brasil – Paraguai – Argentina.

2.1 O rico falar da fronteira - O plurilinguismo presente no dia a dia da fronteira

Para analisar o ensino de língua espanhola na fronteira e as políticas linguísticas envolvidas nesse processo, é necessário que se faça uma pequena abordagem sobre alguns conceitos que tratam sobre os falares da fronteira. Nesse item, discuto esses falares e sua importância, sob as perspectivas conceituais de língua(gem) e de bilinguismo/plurilinguismo. Para as discussões, tomo como base, principalmente, os estudos de Cavalcanti e Bortoni-Ricardo (2007), Cavalcanti e Pires-Santos (2008), Cavalcanti (1999), Heredia (1989), Maher (2007), César e Cavalcanti (2007).

Nesta pesquisa tomo como alicerce o conceito de língua definido por César 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, condicionadas 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).

Essa comparação utilizada pelas autoras mostra muito bem seu conceito sobre língua, afastam-se de uma noção de língua como “única” (singular) e passam 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).

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).

Podemos perceber algumas definições que percorrem estes termos, tais como língua(gem), como monolinguismo, plurilinguismo. A partir desses conceitos tentaremos compreender a escola e a escolarização em contextos cultural e sociolinguisticamente complexos nas/das fronteiras, problematizando o ensino de espanhol diante dessa realidade e discutindo as políticas linguísticas que permeiam esse ensino.

O Brasil, país de proporções continentais, o qual abriga imigrantes de várias etnias, principalmente em contexto de fronteira, ainda conserva o mito do monolinguismo. Retomando Cavalcanti e Pires-Santos (2008, p. 432) as quais citam Decrosse (1989) e Cavalcanti (1999), no Brasil se mantém a crença em uma língua para uma nação, homogênea, pura. Percebemos que esse ideal monolíngue não é óbvio quando tratamos de necessidades sócio-econômicas, como as que acontecem na fronteira. Pereira e Agnes concordam em afirmar que este país não é monolíngue, o que se confirma em,

No Brasil, país que se vê monolíngue, há cerca de 200 línguas faladas segundo dados de Maher (1996). A maioria destas línguas é indígena e há que se acrescentar a esta estatística as demais línguas: as de sinais e as de imigração. Além disso, o Brasil tem várias fronteiras com países hispanofalantes, com suas fronteiras secas que facilitam sobremaneira o ir e vir tanto de brasileiros quanto de argentinos, paraguaios, entre outros. Indiscutivelmente esta situação propicia outras situações bilíngues. (PEREIRA E AGNES 2006, p. 22)

O falar cotidiano do habitante da fronteira, já por si só desfaz o mito de uma regularidade de idioma único. O Português se mistura ao Espanhol, resultando em linguagens híbridas, muitas vezes acrescidas da contribuição de línguas outras. Com o

advento da globalização, o cruzar fronteiras, não só geográficas, mas também linguísticas, tornou-se corriqueiro.

Há o pensamento de que o Brasil fala somente uma língua, inicialmente, a ideia de que a língua falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente, decorrente do pré (conceito) irreal de unidade linguística no Brasil. Este pensamento é prejudicial para a educação, porque negando as “várias línguas portuguesas”¹⁰ faladas no país, a escola impõe aos cidadãos sua norma linguística, sem levar em conta fatores como: idade, raça, situação socioeconômica e grau de escolaridade. Estas variantes existem devido à grande extensão territorial e à injustiça social proveniente da má distribuição de renda.

Esta região do Paraná foi colonizada basicamente por migrantes alemães, italianos e espanhóis, sem contar as várias tribos indígenas que habitam todo o solo brasileiro. Essas comunidades ainda mantêm as línguas e, conseqüentemente, a cultura de seus ascendentes. Mas apesar disso, como afirma Pires-Santos (2004, p. 106), “a complexidade plurilingue no Brasil não é abordada, seja nas áreas de fronteira ou não”.

Percebemos que o bilinguismo existe, que está entre os habitantes do Brasil, principalmente nas fronteiras brasileiras em toda sua extensão. Toda essa pluralidade linguística está presente desde o Brasil Colônia, porque antes o país era habitado por índios, mais tarde os escravos eram trazidos ao Brasil, então, percebemos que o colonizador, o negro, o índio e alguns imigrantes estavam em constante interferência, percebendo-se a mescla entre as línguas, uma hibridização. Para Maher (2007, p. 78) essa “pluriculturalidade não deve ser coibida e para tanto há de se repensar os 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. Dificilmente o bilíngue seria capaz de transitar por todas as nuances das duas línguas, sempre haveria aspectos e partes de uma das línguas em que o falante bilíngue sofreria interferência de uma língua na outra.

¹⁰ Retomo César e Cavalcanti (2007) as quais afirmam que temos várias línguas sob o rótulo “língua portuguesa”.

Seguindo com os conceitos de Maher (2007, p. 73) “o bilíngue não é aquele que exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y”. Dependendo do tema a ser tratado, do momento, da seriedade ou da descontração das pessoas e pelas exigências de sua comunidade de fala, o falante bilíngue pode sair-se melhor em uma língua do que na outra. Tomo meu caso como exemplo – um sujeito bilíngue português/espanhol – para melhor explicar o acima exposto: minhas habilidades de leitura de textos acadêmicos e sobre linguística são equivalentes nos dois idiomas; conversar em um churrasco com pessoas amigas também será de fácil domínio, mas ao tentar expor oralmente os conceitos linguísticos em espanhol sem um prévio estudo seria bem mais complicado. Como também seria difícil falar sobre Fórmula 1, tanto em português quanto em espanhol.

A autora ainda colabora afirmando 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, 2007, p. 100).

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). Embora tenhamos uma situação de fronteira que revela uma aproximação física de línguas e culturas, as distâncias simbólicas e subjetivas entre os países são percebidas e concretizadas em práticas pedagógicas, ou seja, na escola, acentuando assim, as diferenças entre os indivíduos. A escola, sendo uma continuação da sociedade, reproduz seu discurso e estabelece uma separação entre os que falam determinada língua e os que falam a outra língua. Para Pires-Santos (2008, p.432), “a escola, muito mais que separar, os classifica, evidenciando neste cenário multicultural e plurilíngue uma construção de estereótipos”.

Quando o visitante atravessa a fronteira política entre Foz do Iguaçu e Paraguai ou Argentina, mais especificamente, *Ciudad del Este* e *Puerto Iguazú*, respectivamente, as duas cidades dos países fronteiriços, se depara com outras línguas, o espanhol – ou

castelhano, como alguns hispanofalantes denominam a língua espanhola -, o guarani e hibridismos comuns nas cidades de fronteira e nesse momento poderá utilizar-se da competência linguística que tenha adquirido de maneira formal, na escola ou curso de idiomas, ou da maneira informal, aquele aprendizado que obteve ao ouvir o outro, o falante da outra língua quando atravessa a fronteira ou quando é parado na rua por algum turista que utiliza o espanhol.

Considerando esse cenário mais amplo em que se inclui o cenário de fronteira, seu posicionamento geográfico estratégico e a presença de inúmeras comunidades linguísticas diferentes, revela-se um município caracterizado pelo plurilinguismo e intenso hibridismo linguístico-cultural proveniente do trânsito dos indivíduos pelas fronteiras entre os três países, como também pela presença de diversos imigrantes, como já anteriormente mencionado.

Neste ambiente, não podemos falar de cultura sem pensar em pluralidade linguística e cultural, considerando o ir e vir diário de pessoas de um país para outro, em diversas relações que se estabelecem e as particularidades culturais de cada país.

Nesta fronteira específica, os habitantes e visitantes encontram o espanhol, o guarani e uma grande quantidade de línguas de imigrantes. É muito importante que a pessoa que atravessa a fronteira tente desestrangeirizar a língua do outro para que ela possa servir de instrumento social a quem dela se utilizar e para que não haja nenhuma conotação prejudicial do falante de uma segunda língua em nenhuma situação comunicacional. Consequentemente, deixa de haver um foco no falante da língua outra, suposto monolíngue perfeito - aquele que domina a sua língua vernácula em todos os domínios - o qual deve ser sempre imitado linguisticamente – mas passa a ser o falante competente que domina e se utiliza de uma segunda língua efetivamente, com todas as nuances culturais/contextuais.

Durante muito tempo a competência desse falante, supostamente perfeito, foi objeto de desejo, de meta para o aprendiz de uma segunda língua. Hoje, podemos perceber uma mudança nesse direcionamento, tanto do aprendiz quanto do professor de língua estrangeira LE. Num mundo globalizado, as línguas estão sofrendo influências mútuas numa grande escala e não há o que dantes denominavam línguas francas, pois não podemos dizer que algum dia foram “límpidas”, mas sim sofrem influências externas com o tempo.

Portanto, me parece importante dispor aqui da ideia, segundo Savedra (2009, p. 121) de que bilíngue “não é somente aquele indivíduo com domínio igual e nativo em

duas línguas, porque senão estaríamos por certo excluindo a grande maioria das pessoas”. Para Savedra (2009, p. 121), o falante bilíngue é “individual, particular e caracteriza-se pela forma de aquisição e/ou abandono que faz de duas línguas”. Então, alguns habitantes da fronteira entre Foz do Iguazu, *Puerto Iguazú* e *Ciudad del Este*, levando em consideração as particularidades comunicativas, se apropriam das línguas outras e as utilizam em determinadas comunidades de fala, em diferentes ambientes comunicativos. Estabelece-se então uma verdade importante, a de que devemos aproveitar as riquezas culturais e linguísticas existentes nas regiões de fronteira e nas trocas provenientes das idas e vindas dos falares, para que essa proximidade diminua os aspectos negativos que surgem entre falantes de outras línguas. Esses pontos de desgaste podem ser diminuídos em um processo de aprendizagem da língua estrangeira (LE) como algo prazeroso e atraente, estimulando a comunicação frequente entre os habitantes desta Tríplice Fronteira – Brasil, Paraguai e Argentina.

É preciso entender e analisar, em paralelo às conceituações de língua(gem), as Políticas Linguísticas, de modo que sejam moldadas levando em conta as necessidades e propósitos da educação. A instituição escolar funciona como o lugar indicado para o conhecimento social e também para o desconhecimento.

2.2 Políticas linguísticas e o ensino de língua estrangeira na fronteira

Ao discutirmos política e planificação linguística, adotamos a definição proposta por Savedra (2007), que ressalta a interdependência que assumimos para política e planificação linguística,

O conjunto de medidas, projetos, estratégias induzidas (escolhas conscientes no âmbito de políticas públicas), que tem por objetivo regular o uso das línguas, para determinadas situações linguísticas (relação entre status e uso, peso das línguas), propondo ações de implementação e acompanhamento (emprego dos meios necessários para aplicação das políticas definidas). (SAVEDRA, 2007, p.223)

Muito embora as políticas linguísticas estejam figurando recentemente na academia e em suas reflexões, elas sempre estiveram nas gestões dos estados e impérios, mostrando dessa forma seu comando e atendendo aos interesses políticos e econômicos. Segundo Calvet (2007, p. 11) as políticas linguísticas, ou seja, “as decisões

referentes às relações entre línguas e a sociedade”, são designadas para prescrever ou influenciar as línguas e variedades de línguas que devem ser usadas para diversos propósitos.

O maior desafio para as políticas linguísticas nesta época de integrações regionais é o de pôr em prática mudanças profundas de transição de uma posição, segundo Hamel (1999, p. 289) “assimilacionista,” que reconhece a diferença como problema, rumo a uma orientação que assuma as múltiplas diversidades como um enorme recurso ecológico humano, um tesouro de visões do mundo.

Na história das políticas linguísticas latino-americanas podemos identificar, segundo Hamel (1999), três grandes tipos de orientações culturais. Na época da colônia e durante a maior parte da história independente, prevaleceu uma orientação rumo ao “*monoculturalismo*” como política oficial que negava rotundamente toda diversidade cultural, étnica e linguística. Posteriormente, surgiu uma orientação de “*multiculturalismo*” que reconhecia a diversidade como um fato, inclusive como geradora de certos direitos, ainda que considere a diversidade como um problema (o “problema” indígena); e uma terceira orientação que emergiu, nas últimas décadas, com enfoque no “*pluriculturalismo*” que reconhece a diferença do indígena ou do imigrante como direito individual e coletivo e a concebe como um recurso sociocultural que enriquece o estado e o conjunto da nação, à diferença da posição multiculturalista.

Para Hamel (1999, p. 290), as três orientações culturais e políticas não representam etapas históricas discerníveis. Hoje, coexistem de forma conflitante, com pesos diferentes, em praticamente todos os países latino-americanos. Este conflito não se reflete só nas políticas indígenas, mas também, como observamos no Mercosul, no interior de cada país frente à heterogeneidade de suas línguas nacionais e na relação entre Brasil e seus vizinhos hispânicos. Existe um debate entre as concepções da multiculturalidade como problema e do pluralismo enriquecedor, sem que tenha desaparecido totalmente a orientação monocultural.

A necessidade de incluir os modelos culturais é clara na nova relação que surge entre o espanhol e o português no Mercosul. Qualquer política que tenha como propósito aumentar os espaços comunicativos destas línguas e torná-las obrigatórias, não poderá se ajustar às tradicionais políticas de Estado homogeneizador e que não respeita a diversidade pluricultural existente na fronteira. Para Hamel (1999, p. 290), toda política deverá ter como base um conceito de interculturalidade e de comunicação em espaços heterogêneos, e propor uma política sociolinguística que admita uma

diversidade de registros entre as duas línguas, assim como também modelos de comunicação bilíngue receptiva ou de alternância de línguas.

Não parece possível então, pensar em um modelo de integração entre os países fronteiriços negando a pluralidade cultural e entrecruzares das línguas e, além disso, há uma necessidade de recorrer a políticas linguísticas específicas que atendam às demandas educacionais de fronteira. Os principais objetivos do Mercosul são a busca de intercâmbio de mercadorias, tecnologias e de profissionais e uma redução de tarifas cambiais, facilitando assim as relações comerciais e fomentando o desenvolvimento dos países membros com outros blocos econômicos. Mas, nesse contexto, a educação sobressai como alvo de discussão estratégica dos governos, sabendo-se não só fator fundamental no processo de qualificação dos indivíduos, mas também para a produção de bens e seu consumo, além de aproximar culturas distintas, favorecendo e fortalecendo a economia.

Segundo o *site*¹¹ que trata sobre a regulamentação do Mercosul Educacional, o desenvolvimento e crescimento econômico estão intimamente ligados à educação. Os ministros da educação dos países participantes do Mercosul, a partir da assinatura de um protocolo de intenções, criaram o Setor Educacional do Mercosul (SEM). Tal plano considera duas áreas prioritárias para o desenvolvimento das atividades do SEM: área I: desenvolvimento da identidade regional, por meio do estímulo ao conhecimento mútuo e a uma cultura de integração; área II: promoção de políticas regionais de capacitação de recursos humanos e melhoria da qualidade da educação. Todas essas ações educacionais foram promovidas a partir de 1992, quando o Setor Educacional do Mercosul aprovou, pela Decisão 07/92, o Plano Trienal, que desde então vem sendo colocado em prática.

Como forma de diminuir as distâncias culturais entre os países do Mercosul, os governos elaboraram planos de ações para implantar planos de trabalho no sentido de incentivar o ensino dos idiomas oficiais dos países partícipes do bloco econômico, acoplando, como disciplinas obrigatórias, às propostas educacionais, querendo assim que se forme uma identidade regional pelo domínio da língua e da cultura.

Essas propostas parecem não reconhecer ou assumir as diferenças étnicas e linguísticas como fatores de riqueza sócio cultural e como ricos recurso para a comunicado do Mercosul. Planos de ação que somente incentivem o ensino/aprendizagem dos idiomas português e espanhol e esquecendo a valiosa cultura

¹¹ <http://www.mercosur.int/edu/>

indígena e de imigrantes contraria o posicionamento pluricultural que venho defendendo até o momento. Os planos e as ações educacionais devem fomentar e enriquecer a cultura e a língua de minorias, porque devemos considerar um direito dado às suas comunidades e como uma perspectiva que a sociedade no seu conjunto deve assumir e apoiar.

É possível constatar, então, a complexidade e a dinâmica que constitui a abordagem de temas como o das identidades nacionais e culturais e a imaginação de uma comunidade que conforma um bloco de países, como a América Latina, sobretudo, no contexto da globalização. É preciso encarar essa questão sob um prisma que leve em conta toda a heterogeneidade e as transformações inerentes à atualidade.

O processo de colonização da América do Sul não contribuiu para a formação de uma América Latina pluricultural, mas sim notam-se as profundas diferenças entre os indivíduos moradores da tríplice fronteira e uma visão estereotipada e preconceituosa em relação ao Outro. As políticas linguísticas tendem a seguir um mesmo rumo por influência dos organismos internacionais que promovem e financiam os programas educacionais. Destacam-se nestes últimos anos, as políticas educacionais destinadas aos países da América Latina, ligadas a acordos com o Banco Mundial, o FMI e outros organismos internacionais que financiam, estabelecem metas e avaliam o desempenho do setor a fim de atender aos interesses econômicos com o menor custo possível. Não é diferente com o Mercosul, onde as políticas linguísticas estão mais voltadas à economia do que a atender aos interesses educacionais e culturais.

Destaco agora a contribuição da diretora da escola na qual lecionei em 2011 e onde realizei a pesquisa. Esse texto foi escrito após uma conversa que tivemos, a diretora e eu, em um dos vários encontros e conversas sobre minha pesquisa. Ela perguntou se poderia contribuir de alguma forma e eu disse que toda contribuição era bem vinda; um mês depois recebi este texto via endereço eletrônico.

Tenho observado que os programas da língua espanhola nas escolas, tanto privadas como públicas, se baseiam em textos didáticos desenvolvidos por editoras espanholas, alguns de muita valia, mas que a meu ver não representam nossa realidade. A realidade do Brasil é, sem dúvida, sem igual, já que suas fronteiras com muitos e diversos países de fala espanhola são enormes. Penso que em primeiro lugar deve-se considerar à cultura dos países limítrofes como ponto de partida para desenvolver um trabalho de sucesso. As secretarias regionais de educação dos municípios de fronteiras poderiam promover encontros de professores de espanhol para desenvolver programas e material didático das diferentes regiões de fronteiras. Após os primeiros encontros, os intercâmbios de materiais e experiências poderiam ser online para que o trabalho tenha continuidade e enriquecimento. Os interesses de cada fronteira, os diferentes

climas e regiões geográficas nos conduzem a interesses diversos, mas todos com bases unificadas.

O interesse que a diretora demonstrou com minha pesquisa demonstra o nível de seriedade de seu trabalho e o quanto é necessária a continuidade de pesquisas nas escolas e as contribuições dos envolvidos nos processos pedagógicos. A diretora concorda com minha análise de que a educação oferece oportunidades equitativas a todos os membros da sociedade e que cada comunidade deve assumir seu próprio processo educativo e estabelecer suas próprias necessidades para um melhor desenvolvimento ou, envolver-se ativamente na construção desses programas educacionais e das políticas linguísticas que são criadas para a sua própria região.

Esses projetos não podem ser estabelecidos 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 múltiplas 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, respeitando a interculturalidade.

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 a construção dos seus saberes. Além de uma maior integração das secretarias de educação, o investimento em educação básica, a criação e a prática de ações inovadoras, a constante qualificação dos profissionais da educação farão com que haja um maior intercâmbio e uma maior aproximação na região de fronteira, respeitando suas características e sua diversidade.

Para Savedra,

o reconhecimento e a defesa da pluralidade linguística nacional apenas torna-se uma questão governamental, a partir de fortes ações de intervenções acadêmicas, respaldadas por fóruns de instituições e de associações nacionais, como a Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) e a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), que elaboram documentos, propondo planos emergenciais de ações, bem como por ações de intervenção propostas por organizações não governamentais, como as desenvolvidas pelo IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística). (SAVEDRA, 2007, p. 223)

Em 2010, o Governo Federal assina o decreto nº 7387, instituindo o Inventário Nacional da Diversidade Linguística, no qual, sob a gestão do Ministério da Cultura, atuará como “instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira¹²”. Este decreto pode ser considerado um avanço para um país tido como pluricultural e plurilíngue e vai de encontro aos anseios das várias associações brasileiras citadas anteriormente.

2.3 As políticas linguísticas brasileiras para o ensino de Língua Estrangeira e as propostas curriculares estaduais para o ensino da Língua Espanhola

2.3.1 Cenário histórico da disciplina de Língua Estrangeira no Brasil

Tomo como base o documento elaborado pelo Departamento de Educação Básica do Paraná em sua publicação “Diretrizes Curriculares da Educação Básica, Língua Estrangeira Moderna”, para fazer um pequeno vislumbre sobre a disciplina de língua estrangeira no Brasil, especificamente no Paraná.

O ensino de Língua Estrangeira no Brasil e a estrutura do currículo escolar sofreram mudanças ao longo do tempo, considerando-se a organização social, política e econômica vivida pelo país. Além disso, podemos levar em consideração também os avanços nos estudos e pesquisas nas áreas de linguagem, sociais e humanidades. Nesta seção, há uma exposição sobre a história do ensino de língua estrangeira no Brasil e a discussão sobre as Políticas Linguísticas implantadas desde sua colonização, com foco na observação do Brasil como país que faz fronteira com muitos países plurilíngues e pluriculturais.

Uma das primeiras noções que se tem, no Brasil, de políticas linguísticas foi a criada pelo estado, quando o Marquês de Pombal proibiu que se falasse a língua dos índios no Brasil-Colônia; guiado por problemas de ordem política e instituiu a Língua Portuguesa como a única para o Brasil colonial. Desta lei surge a ideia de Brasil como um país monolíngue, pensamento do qual discordo e que já foi discutido anteriormente na seção 2.1.

De acordo com o acima exposto, Fritzen afirma que

¹² Citando o decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm, último acesso em 22 de janeiro de 2013.

a intervenção política da Coroa Portuguesa com referência aos usos da língua em suas colônias pode ser vista como uma resposta do poder aos rumos da configuração sociocultural e linguística desestabilizante que se estava constituindo no Brasil. Como havia um sonho de cidade, uma cidade idealizada e planejada a ser concretizada além-mar [...] esse projeto poderia dissipar-se se não houvesse uma língua única que representasse a Coroa, que legitimasse o poder e em nome do qual a cidade planejada desenvolvesse suas estruturas institucionalizadas (a Igreja, o Exército e a Administração). Em outras palavras, para que o poder fosse legitimado, uma série de práticas de letramento dominantes foram institucionalizadas e levadas a cabo pela cidade letrada, representada por indivíduos “letrados”, capazes de efetivar essas práticas. (FRITZEN, 2007, p. 79)

Durante o reinado de D. João VI houve também alguns decretos que tratavam sobre políticas lingüísticas, dentre eles destaca-se o decreto de 22 de junho de 1809, que instituía o ensino das línguas francesa e inglesa, assumidas como línguas de prestígio, pois representavam um ideal de cultura e civilização em comparação a outras línguas, além de exprimirem todo um conteúdo de submissão ao território conquistado. Estas são muito diferentes das línguas faladas na fronteira: o espanhol, o guarani e outras línguas indígenas.

A língua espanhola era falada somente pelos colonizadores espanhóis e instituía nas colônias de dominação da Espanha. Com a chegada da família Real Portuguesa ao Brasil em 1809, impulsionada pelas disputas das colônias pelos ingleses e franceses, houve mudanças nas divisões territoriais. Segundo as figuras que seguem, o território estava assim delimitado:

O ensino de línguas modernas teve seu início nas escolas públicas, em 1837, quando acontece a fundação do Colégio Pedro II, o qual tinha o nível secundário e era considerado uma referência curricular para as demais instituições. Tal colégio se inspirava nos moldes de ensino francês e durante quase um século, esta instituição incluiu em sua grade curricular sete anos de Francês, cinco anos de Inglês e três de Alemão. Na época, o Francês era a língua de prestígio e priorizado pela sociedade, pois era valorizado culturalmente. Mais tarde, o Italiano passou a compor o currículo de ensino brasileiro.

Nessa época, a abordagem pedagógica utilizada era tradicional e prezava pela gramática-tradução, na qual a língua era entendida como um conjunto de regras, e privilegiava a escrita. As atividades eram feitas segundo as regras gramaticais, tradução, versão e ditados; as avaliações eram feitas a partir das regras gramaticais. Obviamente, somente os filhos homens de famílias nobres e/ou abastadas usufruíam desse ensino.

Desde o final do século XIX e a partir do início do século XX, devido a vários fatores que marcaram a história da Europa, a América recebeu muitos imigrantes. No sul do Brasil, particularmente no Paraná, foram criadas várias colônias de italianos, alemães, ucranianos, russos, poloneses e japoneses. Tais imigrantes, tentando preservar sua cultura, se organizaram e construíram escolas para seus filhos, nas quais aprendiam a língua e a cultura de seus ascendentes. O ensino de Língua Portuguesa, quando ministrado, era considerado como uma Língua Estrangeira.

No começo do século XX, mais especificamente em 1917, o governo federal, em uma avalanche nacionalista, decidiu encerrar com o ensino nas escolas estrangeiras ou de imigrantes e criou as escolas primárias com recursos federais sob a responsabilidade dos Estados. Nessas escolas, cultivava-se o respeito aos feriados nacionais; o ensino da Língua Portuguesa era feito por professores natos; havia uma proibição de ensinar a Língua Estrangeira às crianças menores de dez anos que ainda não dominassem corretamente o português. Esse conceito nacionalista estendeu-se durante várias décadas e continuou durante todo o governo de Getúlio Vargas, o qual criou o Ministério de Educação e Saúde e as Secretarias de Educação nos Estados. O poder poderia ser ameaçado pelas línguas do Outro, como afirma Fritzen.

desta vez do período da ditadura de Vargas (1937-1945), proibiu o ensino e o uso das línguas de imigração, o poder estaria ameaçado pela formação de cidades das letras outras, fora da idéia de Estado-Nação construído em torno de uma língua única, hegemônica, cuja premissa

principal se traduz no lema “uma língua uma nação”, em que “a língua materna deve coincidir com a língua nacional” (Achard, 1989, p. 31). (FRITZEN, 2007, p. 79)

Os imigrantes, então, deveriam aprender a Língua Portuguesa como primeira língua e o alemão, o italiano, o polonês eram consideradas línguas estrangeiras para todos os imigrantes e seus descendentes. Fritzen (2008), afirma que:

Mesmo que a língua alemã tenha usufruído de prestígio principalmente em zonas de imigração no sul do país, no cenário nacional, ela sempre foi vista como língua minoritária e seus falantes, por vezes, considerados uma ameaça à coesão nacional. Para as comunidades étnicas, argumenta Bauman (2003, p. 85), o projeto de construção da nação obrigava-os a uma escolha difícil: “assimilar ou perecer”. E o mais cruel é que mesmo os que se integravam ao projeto de construção da nação, carregavam consigo na comunidade de destino, ressalta o autor, as “marcas de suas origens alienígenas”, “o pecado da origem errada”, “estigma que nenhum juramento de lealdade pode apagar” (op.cit., p. 87). Exemplo disso são os jovens descendentes de alemães da região de Blumenau que, como prova de sua assimilação voluntária, combateram pelo Brasil contra a Alemanha nazista durante a Segunda Guerra, mas sofreram hostilidades por causa de seu pertencimento ao grupo teuto-brasileiro que se deixava transparecer na sua aparência física e na sua língua. (FRITZEN, 2008, p. 345)

Em 1931, a Reforma Francisco de Campos instituía à escola secundária a responsabilidade pela formação e pela preparação para o ensino superior dos estudantes. Tal Reforma centralizava as decisões educacionais no governo Federal. A diferença nessa Reforma foi a utilização de um método oficial de ensino de Língua Estrangeira: o método Direto. Nesse método o ensino visava a necessidade de comunicação na língua alvo, portanto utilizavam-se, agora, as habilidades orais, além das escritas.

No período da Segunda Guerra Mundial, o Alemão, o Italiano e o Japonês foram proibidos nos currículos das escolas de imigrantes e perseguidos pelo governo, pois tais núcleos estrangeiros representavam riscos à segurança nacional. A partir do Estado Novo a estrutura de um ensino nacionalista intensificou-se para o fortalecimento da identidade nacional; nessa conjuntura, o prestígio do ensino de línguas estrangeiras foi mantido no ginásio. O Francês se apresentava com vantagem sobre o Inglês e o Espanhol foi introduzido como matéria alternativa ao ensino do Alemão. Nota-se o desprestígio da Língua Espanhola, que somente entrou no currículo escolar brasileiro para substituir o Alemão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 4.024, promulgada em 1961, criou os Conselhos Estaduais de Educação, a esse setor foi-lhes dado a incumbência de acrescentar ou não a língua estrangeira nos currículos. Essa lei obrigou a terminar com a obrigatoriedade do ensino de Língua Estrangeira no colegial e determinou o ensino profissionalizante. Intensificou, ainda assim, a valorização da Língua Inglesa devido às demandas de mercado de trabalho, em expansão naquele período.

Já com a Lei n. 5692/71, durante a ditadura militar, o governo desobrigou a inclusão de línguas estrangeiras nos currículos de primeiro e segundo graus, pois argumentava que a escola não deveria se prestar a ser a porta de entrada de mecanismos de impregnação cultural estrangeira. Em 1976, o ensino de língua estrangeira volta a ser valorizado, retomando seu caráter obrigatório no segundo grau e recomendado no primeiro grau, para as escolas que tivessem condições de oferecê-lo. De acordo com o parecer n. 581/76 do Conselho Federal, a Língua Estrangeira deveria ser ministrada acréscimo, conforme as condições de cada estabelecimento. Isso fez muitas escolas suprirem a Língua Estrangeira no segundo grau ou reduzirem seu ensino para uma hora semanal, por apenas um ano, com um único idioma, o inglês, que na época já era considerado uma língua da maioria, ensinado somente de maneira instrumental. Com a insatisfação de professores com a reforma do ensino de Língua Estrangeira após o parecer 581/76, e também para tentar superar a hegemonia de um único idioma estrangeiro nas escolas, foi criado o Centro de Línguas Estrangeiras no Colégio Estadual do Paraná, em 1982, oferecendo aulas de Inglês, Espanhol, Francês e Alemão, funcionando no contra turno.

Em meados de 1980, já com a redemocratização do país, professores organizados em associações lideraram movimentos pelo retorno da pluralidade de oferta de Língua Estrangeira nas escolas públicas do Paraná. Tudo isso contribuiu para que a Secretaria de Estado da Educação (SEED) criasse, oficialmente, os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), em 15 de agosto de 1986, sendo preservados até hoje.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 determinou a oferta de pelo menos uma língua estrangeira moderna no Ensino Fundamental, a partir da quinta série, e a escolha do idioma foi atribuída à comunidade escolar, conforme suas possibilidades de atendimento (Art. 26, § 5º). Para o Ensino Médio, a lei determinou que fosse incluída uma Língua Estrangeira Moderna como disciplina obrigatória,

escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (Art. 36, Inciso III).

Foi em agosto de 2005 que criaram a lei n. 11.161, que torna obrigatória a oferta de língua espanhola nas instituições de Ensino Médio, procurando atender, também, aos interesses políticos e econômicos, destacando o Brasil no Mercado Comum do Sul, melhorando, dessa forma as relações comerciais entre o Brasil e os países hispanofalantes.

A proposta da SEED, na DCEB (2008, p.53), propõe que a aula de Língua Estrangeira Moderna “seja um momento para que o aluno possa compreender e reconhecer a diversidade linguística e cultural do outro e não apenas como meio para se atingir fins comunicativos, que restringem as possibilidades de sua aprendizagem como experiência mais complexa.

O sistema globalizado de comercialização e de relações entre os países do mundo mudou de forma tão veloz que as sociedades não conseguiram acompanhar no mesmo ritmo e vão se adaptando às mudanças e preparando seus jovens para esse novo mundo, de maneira mais lenta. Assim foram se determinando as novas diretrizes de ensino no Brasil, que inclui o ensino do idioma espanhol.

Uma das maneiras de transformar a língua em um instrumento de comunicação, somente, pode ser negativo no processo ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Ela atinge esse valor de instrumento na medida em que é ensinada apenas com um fim nela mesma, a partir de situações forçadas entre aluno e professor ou entre os próprios alunos, através do direcionamento do docente, que em quase nada refletem situações cotidianas de comunicação.

A língua estrangeira não é bem vista pelos alunos dentro do currículo escolar, somente mais uma para fazer provas, tarefas, trabalhos, então, por que seria algo diferente para o aprendiz? Afirmar que o desejo de aprender é o que leva a impulsiona à aprendizagem é forçar algo que já se espera. Muito frequentemente, contudo, chega-se a esse contato com a língua, mesmo que em um contexto inusitado, como o da sala de aula, mas, a dúvida paira: será que a língua se aprende?

2.3.2 A Língua Espanhola em uma escola pública estadual de Foz do Iguaçu

Seguindo as normativas legais do Ministério de Educação e Cultura e da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o Colégio Estadual – Ensino Fundamental

2º segmento (segmento que engloba do 6º ano ao 9º ano) e ensino médio - localizado em Foz do Iguaçu – mantém, em seu currículo do Ensino Básico, duas aulas semanais de Língua Estrangeira Moderna. No Ensino Fundamental, segundo segmento, que compreende quatro anos, a Língua Inglesa, com duas horas/aula semanais, foi adotada como Língua Estrangeira Moderna; já na grade curricular do Ensino Médio, de três anos, optaram pela Língua Espanhola, também com uma carga horária de duas aulas semanais.

Nesta instituição – Colégio Flávio Warkem - o aluno também tem a oportunidade de frequentar, com caráter facultativo, aulas de uma outra língua estrangeira estrangeira, pois o colégio proporciona ao estudante do Ensino Fundamental quatro aulas semanais de Língua Espanhola e as mesmas quatro aulas de Língua Inglesa para os alunos do Ensino Médio. Tais disciplinas são ministradas no contraturno nos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), que ocupam as instalações das próprias instituições escolares.

O ensino de Língua Espanhola, assim como com as demais línguas estrangeiras, tem sido orientado pela Abordagem Comunicativa, a qual favorece o uso da língua desde uma perspectiva utilitarista que a meu ver, requer um mínimo de ensino. Nessa abordagem, a língua é pensada como um sistema para expressar significado, num contexto de interação superficial e forjada.

Tal abordagem apresenta aspectos positivos à medida que incorpora em seu modelo o uso da gramática exigida para a interpretação, expressão e negociação de sentidos, num contexto imediato de situação de fala e respondendo aos objetivos de comunicação. Entretanto, não atenta para as diferentes vozes que permeiam as relações sociais e as relações de poder que as entremeiam, principalmente em contextos de fronteiras.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEB), formuladas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), destacam o comprometimento com o plurilinguismo como política educacional, valorizando e respeitando a diversidade cultural. Colocando-se em prática uma abordagem de ensino que somente busca uma conversação momentânea e desconsidera o contexto social e cultural do outro, não resulta em uma aprendizagem compromissada com o plurilinguismo e a interculturalidade que aqui defendo.

Para uma educação intercultural que respeite e promova os direitos humanos e articule as questões relativas à igualdade e às diferenças, afirma Candau (2008, p.53) “é

necessário que se desconstrua o que se encontra hoje na comunidade escolar e que se penetre no universo de preconceitos e discriminações que impregna todas as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos”. Afirma, ainda, que

Promover processos de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos e pré-conceitos que povoam nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais é um elemento fundamental sem o qual é impossível caminhar. (CANDAUI, 2008 p.53)

Uma pergunta que deve permanecer pairando na mente de todo professor relaciona-se aos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares e tentar “balançar” a intenção de tornar tal ou qual conhecimento, prática e valores universais, como normalmente ocorre nas ações educativas.

A interação e integração poderiam ser promovidas através de projetos sistemáticos com os “outros”, supondo uma dinâmica de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos das mais diversas procedências desta região de fronteira, sendo um grande desafio para a educação. Fica fácil encontrar, entre nossos alunos, aqueles que são filhos ou netos de paraguaios ou argentinos, ou ainda filhos, netos de outros imigrantes que conformam uma minoria, com línguas híbridas e que não devemos ignorá-las porque formam parte do dia a dia da vida de nossos jovens.

Saber articular igualdade e diferença no nível escolar e nas práticas pedagógicas seria sem dúvida um grande passo para que a interculturalidade esteja presente na escola, lugar onde se reconheçam e se valorizem as diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas, garantindo um lugar “comum” para que a igualdade apareça nas diferenças. Savedra (2003, p. 40) 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”.

É necessário que haja um olhar de reconhecimento para a diversidade cultural da região oeste do Paraná, para que se busquem políticas linguísticas que contemplem o pluriculturalismo e o plurilinguismo.

3 SOBREVOANDO OS CONCEITOS DE CULTURA, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO

*“No final das contas, somos aquilo que fazemos para mudar o que somos.
A identidade não é uma peça de museu, estática na vitrina,
senão a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia.”*

Eduardo Galeano

Neste capítulo abordo alguns aspectos relacionados às noções de cultura, identidade e representação, pois são de extrema importância para alcançar um dos objetivos propostos nesta pesquisa: estabelecer as representações construídas, pelos aprendizes, sobre a língua espanhola e sobre seu falante.

Para tanto, as contribuições teóricas da Sociolinguística, da Antropologia, da Sociologia e dos Estudos Culturais darão o suporte necessário no que concerne às reflexões, análises e conceitos nos quais se fundamenta este capítulo da pesquisa.

Os estudos que abordam a constituição da identidade de estudantes e as representações que eles constroem são importantes, pois se têm mostrado úteis na busca da compreensão dos processos educativos, apontando para possíveis transformações educacionais, a partir da compreensão da formação identitária de um dos sujeitos protagonistas do processo ensino/aprendizagem: o aprendiz.

Faço também a análise dos dados obtidos dos questionários, do diário de campo, das aulas gravadas em áudio/vídeo e de um diário retrospectivo de antigas aulas de espanhol. Essa análise busca obter respostas sobre as representações construídas sobre a Língua Espanhola e sobre seus falantes nesta região de fronteira.

3.1 As identidades nas/das fronteiras e as representações que podem ser construídas

Abordando as questões relacionadas aos aspectos sociais do mundo moderno, Hall (2006), aponta três concepções de identidade.

A primeira se baseia no sujeito do Iluminismo; trata-se de uma perspectiva da pessoa centrada em si mesma, que nasce e cresce com a mesma capacidade e racionalidade. A identidade de uma pessoa seria o seu centro essencial.

O sujeito sociológico, segunda concepção, preconiza que, apesar de conter sua identidade interna, se modifica no decorrer do seu relacionamento ou interação com outros indivíduos que se encontram a sua volta e no mundo, apresentando identidades plurais.

E o terceiro conceito de sujeito é o da pós-modernidade, o qual, segundo o autor (*op. cit.*), não se encontra ligado somente em seu eu, mas apresenta identidades complexas e que vão sendo alteradas e modificadas por forças maiores, levando a novas direções. Podemos destacar então a complexidade neste mundo pós-moderno onde ocorrem constantes mudanças de caráter cultural e linguístico e no qual não acontecem relações permanentes nas práticas sociais. Para Hall (2006),

Os fluxos culturais, entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de “identidades partilhadas”- como “consumidores” para os mesmos serviços, “públicos” para as mesmas mensagens e imagens – entre pessoas que estão bastante distantes umas das outras no espaço e no tempo. Na medida em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural. (HALL, 2006, p. 74)

Entendendo os sujeitos da pesquisa como tendo identidades complexas e provisórias, construídas nos discursos, concordando com Hall (2006, p. 13) quando afirma que “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor do ‘eu’ coerente”.

Sendo assim, em sala de aula, por exemplo, o aluno pode construir diferentes identificações, afirmação que pode ser corroborada pelas palavras de Hall (*op. cit.*):

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p. 13)

Para Hall (2005, p. 38), a identidade “... permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’ sempre ‘sendo formada’”. As identidades são maleáveis e sofrem constantes transformações, seja por influência da sociedade ou pela habitualidade. De

acordo com Bauman (2001, 2005), a modernidade rompe o quebra-cabeças e esmiúça o que antes era fixo e estável. Moita Lopes, a respeito das identidades fragmentadas, afirma:

As identidades sociais têm sido descritas como fragmentadas, portanto, complexas, no sentido de que não são homogêneas. [...] Dependendo das relações de poder existentes exercidas em práticas sociais particulares, o mesmo indivíduo pode estar posicionado em identidades sociais contraditórias. [...] Elas estão sempre sendo construídas ou reconstruídas através dos esforços de construção de significado nos quais nos engajamos (MOITA LOPES, 2002, p. 138-139).

Woodward (2008) comenta que os seres humanos assumem posições e diferentes identidades em diferentes instituições. Os posicionamentos diferentes “[...] constituem aquilo que Pierre Bourdieu chama de ‘campos sociais’” (WOODWARD, 2008, p.30) que, neste contexto, podem ser denominadas, também, de esferas sociais. A autora afirma que as diferentes identidades podem se apresentar de diferentes formas a cada dia e em cada uma dessas esferas sociais, mesmo que “[...] em todas estas situações, podemos nos sentir, literalmente, como sendo a mesma pessoa” (WOODWARD, 2008, p. 30).

A afirmação de Woodward pode ser interpretada da seguinte maneira: em cada uma das diferentes esferas em que o ser humano se encontra, este assume identidades diferentes, em seus diferentes papéis sociais. Por exemplo, em casa, a mulher assume identidades de dona de casa, de mãe, etc., todas em suas complexidades, ou seja, não são sempre as mesmas, mas contraditórias, provisórias, em constante transformação. Assim também ocorre nas outras esferas sociais, tais como: igreja, trabalho, grupos de amigos, encontros familiares, escolas, clubes sociais, entre outros. Baseados no que afirma Woodward (2008), pode-se dizer que em diversas situações em que o homem se encontra, diferentes identidades podem se apresentar, pois as identidades são construídas nas interações, como afirmam Moita Lopes (2002), Hall (2005), Woodward (2008). Também Hall (2007), abordando a mesma temática, afirma que “[...] somos diferentemente posicionados, em diferentes ocasiões e diferentes lugares, de acordo com os diferentes papéis sociais que estamos exercendo” (HALL, 2007, p. 30). Bauman afirma que as identidades se marcam pela diferença e diz que “[...] todas as identidades, incluindo a das idéias, estão constituídas por diferenças e continuidades” (BAUMAN, 2005, p. 11).

Woodward (2002, p. 15) sugere, então, que a construção das identidades é relacional, pois alguém é, na medida em que não é o outro, ou seja, na medida em que se diferencia do outro. Parece haver aí uma dependência relacional quanto à diferença, pois somos o que somos em relação ao outro.

Woodward (2002, p. 14) define identificação como “o processo de identificar-se com outros, tanto pela falta de consciência da diferença ou da separação, como resultado da percepção de similitudes”. Tal definição aponta a possibilidade do olhar para o outro de uma maneira diferente da que até então se havia olhado. E sugere também a possibilidade de perceber o outro com base em novas perspectivas, renovando nosso próprio olhar e renovando a nós mesmos, pois, “é somente pelo encontro com o outro que esta experiência [da diferença] pode ser enriquecida” (SEMPRINI, 1999, p. 103) e “a experiência da diferença coloca à disposição do indivíduo uma variedade de opções significativas para que ele possa, diante delas, fazer uma livre escolha” (*Ibidem*, p. 104) de suas identidades, do seu papel dentro da sociedade e construir, assim, novos sentidos para seu modo de estar sendo.

A identificação com outras coletividades, outras culturas, pode tornar-se, portanto, um projeto político de “reconhecimento” – “conceito que integra diretamente a alteridade, que permite uma dialética do mesmo e do outro” (CANCLINI, 2001, p. 28), ou seja, o reconhecimento é o início de um diálogo possível a partir do momento em que o outro passa a ter voz e visibilidade. O reconhecimento do outro se desdobra no seu conhecimento e no autoconhecimento, envolvendo escolhas conscientes que, ao projetar-se para o futuro, pode configurar-se como um projeto que “abarca múltiplos pertencimentos” (CANCLINI, 2002, p. 15) e solidariedade entre povos. Um projeto aberto e fluido pode abrir-se em novas identificações, com base num diálogo intercultural. Acredito que a aprendizagem de LE é uma das vias mais importantes para que se possa contribuir para esse encontro com a alteridade e, portanto, para a transformação das próprias identidades culturais.

Rajagopalan (2003, p. 69) afirma que vivemos, na verdade, “uma época em que a questão da identidade já não pode ser considerada como algo pacífico, As identidades estão cada vez mais sendo percebidas como precárias e mutáveis, suscetíveis à renegociação constante”.

Essa renegociação a que o autor (*op. cit.*) se refere, ocorre por meio do contato entre os povos e culturas e, por essa razão, é necessário entender o processo de ensino-aprendizagem de uma LE como parte integrante de um amplo processo de redefinição

de identidades. “As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo, quem transita entre diversos idiomas está redefinindo a sua própria identidade” (*op. cit.*).

Fritzen afirma que,

Falar o alemão da região e “ser alemão” em Blumenau hoje evoca uma identidade étnico-linguística teuto-brasileira, composta por brasileiros descendentes de alemães da 3^a, 4^a, ou 5^a geração, que se opõe à identidade dos grupos ítalo-brasileiros, dos descendentes de poloneses¹³, dos brasileiros de ascendência não-europeia, isto é, dos que não têm antepassados alemães. E esse “ser alemão” em Blumenau não pode ser visto, porém, como um constructo acabado e estável, mas como uma construção que ganha forma nas tensões e fricções da “relação com o Outro” (Hall, 2000). (...) Por isso as identidades de alemão, italiano, brasileiro, “polaco” (como são chamados na região os descendentes de poloneses) são construídas umas em relação às outras. Só faz sentido falar em alemão, porque há um outro, o outro com o qual essa identidade é confrontada. (FRITZEN, 2008, P. 347)

Nesse sentido, para Hall (2000), a concepção de identidade é mais bem representada não com o verbo ‘ser’, mas com o verbo ‘tornar-se’. Por isso, como lembra o autor (*op. cit.*, p. 109), não seria correto, portanto, resgatar um passado histórico, como o de alguma nação que veio colonizar o Brasil na época do povoamento – para procurar compreender as identidades sociais nesse contexto, pois estaríamos simplificando a noção de identidade, isto é, como se ao categorizar algumas das identidades imigrantes pudéssemos encontrar um núcleo fixo que permanecesse imutável no decorrer da história. Ao contrário, as identidades sociais não são unificadas, mas são “fragmentadas, contraditórias e [estão] em fluxo” (MOITA LOPES, 2003, p. 27). Muitas modificações serão apresentadas durante o correr do tempo e diversos traços podem borrar-se, no que concerne às práticas discursivas, outras, podem ficar mais marcadas e ter maior relevância.

A configuração da vida na fronteira remete a um espaço socialmente construído, isto é, a condições de possibilidades de relações sociais. A construção de identidades considera-se uma luta dos atores sociais para atualizar repertórios de práticas e representações. De fato, a lógica dos processos de identificação e diferenciação é a atualização de tais repertórios. Esses processos estão atravessados por conflitos de/entre identidades, ou seja, por negociações referencial e relacional da vida fronteiriça, do seu

¹³ Segundo Fritzen (2008), existe, em Blumenau, uma comunidade com descendentes de poloneses que mantêm a sua língua de herança.

caráter problemático ou de convivência, por rearticulações de significados em/entre fronteiras.

As identidades estão em movimento e se baseiam nos lugares fronteiriços como figurações de ancoragem, lugar onde as identidades se fixam e logo em seguida fogem, modificam-se. As oscilações entre diferentes marcadores identitários dependem dos intercâmbios, das relações e das afirmações dos atores em suas situações particulares. Os vínculos entre suas experiências cotidianas, os lugares de reafirmação e produção cultural evidenciam re/desconhecimentos e entrecruzamentos de nacionalidades, de etnias comunitárias, familiares e grupais.

As identidades são contraditórias, se cruzam ou se deslocam mutuamente, atuando dentro e fora da sociedade, atravessando grupos políticos estabelecidos. Para Hall (2006, p. 20), “nenhuma identidade singular – classe social – pode alinhar todas as diferentes identidades com uma ‘identidade mestra’ única, abrangente, na qual se pudesse, de forma segura, basear uma política”. Ao pensar na identidade mutável de acordo com o sujeito, ou com o que ele se depara ou como é representado, essa identificação não ocorre de maneira automática, a identidade varia, pode ser ganhada ou perdida: “esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença”. (HALL, 2006 p. 21)

Para Hall (2006, p. 50/51), “as culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações”. Na fronteira, é possível perceber vários discursos de identidades nacionais – que conformam a construção de sentidos que influenciam e organizam nossas ações quanto à concepção que temos de nós mesmos. Ao perceber a outra língua, o outro, o aprendiz dessa segunda língua percebe sua identidade nacional e se identifica com ela. O autor (*op. cit.*) afirma que “as diferenças entre as nações residem nas formas diferentes pelas quais elas são imaginadas”.

A concepção de representação aqui empregada ampara-se nos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais, para os quais “a representação é um sistema linguístico e cultural” (Silva, 2000, p. 91). Parafraçando Silva (2000, p. 91), a identidade e a diferença ligam-se a sistemas de representação e esses sistemas aparecem sempre de forma exteriorizada em forma de sistemas de signos, por exemplo: uma fotografia, uma pintura ou um texto; nunca uma representação interior.

Nesta perspectiva pós-estruturalista de representação, Silva (2008) afirma que,

o conceito de representação incorpora todas as características de indeterminação, ambiguidade e instabilidade atribuídas à linguagem. (...) a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder. (...) É por meio da representação que a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: “essa é a identidade”, “a identidade é isso”. (SILVA, 2000, p. 91)

A palavra representação recebe um sentido que não deve ser ligado diretamente à linguagem e pensamento, mas entendida como um aglomerado de ideias que os sujeitos podem ter, em torno de certas realidades, presentes nos universos culturais dos indivíduos, ou seja, o que pensam as pessoas sobre determinadas realidades a partir do que já conhecem. Para Silva (2000, p. 92), esse conceito está estritamente ligado às implicações pedagógicas e curriculares, pois a escola deveria ser o local onde se oferecessem aos alunos oportunidades para o desenvolvimento de um pensamento crítico e questionador das formas dominantes de representação da identidade e da diferença.

Hall (1997, p. 17) diz que, “para examinar sistemas de representação, é necessário analisar a relação entre cultura e significado”. E, segundo Woodward (2000, p.17), a “representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos, nos quais ela se baseia, fornecem possíveis respostas às perguntas de identidade pessoal”.

Woodward argumenta ainda que

todas as práticas que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído. A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre várias identidades possíveis. Somos constrangidos, entretanto, não apenas pela gama de possibilidades que a cultura oferece, isto é, pela variedade de representações simbólicas, mas também pelas relações sociais. Entretanto, a globalização produz diferentes resultados em termos de identidade. (WOODWARD, 2001, p. 18)

Hoje em dia, o conceito de representação está cada vez mais no campo das pesquisas sobre as línguas, sua apropriação e sua transmissão. Em termos gerais, a representação é um processo (assim como, o resultado desse processo) mediante o qual os objetos se convertem em sistemas de interpretação e de valoração, o que afeta nossas condutas e interação sociais.

Para Rajagopalan (1998, p. 41) “a identidade se constrói na língua e através dela”, o que não nos permite separar a discussão das línguas e a relações com as línguas das questões identitárias. Nota-se, então, o interesse que pode ter o estudo das representações sobre a língua estrangeira, sobre o falante dessa língua e sobre a sua aprendizagem.

Tomo como exemplo, um objeto de representação que poderia ser o aprendizado de uma língua estrangeira – nesse caso o espanhol – e uma categoria simbólica, a crença de que esta é de fácil aprendizado para o falante de língua portuguesa. O aluno que considera fácil a aprendizagem da segunda língua pensa não ter que dispender muitos esforços para adquiri-la. Esta conduta repercute nos resultados linguísticos, pois perante as expectativas irreais, pode sofrer uma desmotivação. Com frequência, este aluno chega a abandonar o curso ou a desmotivar-se em sala de aula.

3.2 Falando de cultura na/da fronteira

Os contextos de fronteira podem ser vistos como bi/plurilíngues, portanto, têm também suas culturas próprias que estão relacionadas à construção de identidades. Podemos encontrar imigrantes de diversas origens, como paraguaios, argentinos, libaneses, chineses, coreanos, japoneses, entre outros, que buscam oportunidades de trabalho, migrações recentes ou da época da colonização que assumem características ímpares, como já mencionado na introdução desse trabalho. Segundo Bhabha (1998), as idas e vindas nas/das fronteiras não fazem parte de algo pronto, estático, de um conceito elaborado para uma explicação política ou econômica. Há, em contrapartida, uma ambiguidade cultural da vida fronteiriça, a qual torna esse movimento mais cheio de significação. Neste sentido, Bhabha afirma 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, 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).

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. Cultura não é característica de um outro exótico, mas de todos, os dominantes e os dominados.

Entender a diferença é algo que acontece com frequência, o mais difícil é entender como aceitá-la e aprender com ela. Para definir cultura neste estudo, dentro dos Estudos Culturais, segundo Woodward (2000, p.41), “cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo”. A cultura nos dá os meios pelos quais podemos rotular e separar os indivíduos e dar razão ao mundo social e erguer significados. Woodward afirma que “há, entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por cultura” (WOODWARD, 2000, p. 41).

Segundo Maher (2007, p. 261), nos estudos de Linguística Aplicada, a cultura é um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como vemos as coisas que nos cercam. A partir da cultura das pessoas, percebemos as diferenças existentes entre elas, pois, “por suas escolhas culturais, cada uma inventa[inventando] soluções originais para os problemas que lhe são colocados”.

A cultura é algo não pensado, mas sim vivido, é uma ação diária e sofre modificações constantes. O homem e a cultura são inseparáveis. Para o antropólogo White (2009, p. 23) “não há cultura sem homem nem homem sem cultura, definindo o homem como um animal simbologizador e cultura como simbologização”. Somente o homem é capaz de dar significados, conceitos a coisas e acontecimentos que não podem ser vistos, ouvidos, tocados, gustados ou cheirados, ou seja, que não são sensoriais.

Segundo Canclini (2008),

uma possível definição operacional, compartilhada por várias disciplinas ou por autores que pertencem a diferentes disciplinas, afirma que a cultura abarca o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social. Estamos dizendo que a cultura não é apenas um conjunto de obras de arte ou de livros e muito menos uma soma de objetos materiais carregados de signos e símbolos. Apresenta-se como processos sociais, e parte da dificuldade de falar dela deriva do fato de que se produz, circula e se consome na história social. Não é algo que apareça sempre da mesma maneira. Daí a importância que adquiriram os estudos sobre recepção e apropriação de bens e mensagens nas sociedades contemporâneas. Mostram como um mesmo objeto pode transformar-se através de usos e reapropriações sociais. E também como, ao nos relacionarmos uns

com os outros, aprendemos a ser interculturais. (CANCLINI, 2008, p. 41)

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).

Segundo Cavalcanti (1999), a sala de aula com seus alunos, o professor, os inspetores, zeladores, coordenadores e demais profissionais que atuam na escola são examinados 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. Canclini (2009) também contribui, afirmando que

Todas as práticas sociais contêm uma dimensão cultural, mas nestas práticas sociais nem tudo é cultura. (...) quando dizemos que a cultura é parte de todas as práticas sociais, mas não é equivalente à totalidade da sociedade, estamos distinguindo cultura e sociedade sem colocar uma barreira que as separe, que as oponha inteiramente. Afirmamos seu entrelaçamento, um vaivém constante entre ambas as dimensões, e só por um artifício metodológico-analítico podemos distinguir o cultural daquilo que não o é. (CANCLINI, 2009, p. 45)

Por isso, para que a cultura realmente exista, é necessário que as práticas sociais tenham significado para quem as realiza. A cultura molda e é moldada pela aprendizagem e pelo ensino que acontece durante a prática da vida diária, também dentro de contextos educacionais e de trabalho.

A língua, a cultura e a identidade são inseparáveis e estão em constante transformação, formam este contexto onde está inserido o sujeito pós-moderno, fragmentado, “composto não de uma única, mas de várias 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). A região oeste do Paraná é riquíssima nestes aspectos e os sujeitos desta pesquisa (des/re)reconstroem suas identidades a partir dessa multiculturalidade e do plurilinguismo existente nesta região.

3.3 Análise das representações construídas pelos alunos do Ensino Médio sobre a língua espanhola

Durante o ano letivo de 2011, nas aulas de espanhol, coletei vários dados que serão interpretados neste subcapítulo quanto às representações construídas pelos aprendizes sobre a língua espanhola, aquela estudada em sala de aula, constitutiva do currículo escolar e sobre aquela que os aprendizes denominam de língua falada na fronteira. Esta análise foi feita a partir das interpretações das gravações de algumas aulas, da interpretação das anotações nos diários de campo e também das interpretações das anotações no diário retrospectivo, além das respostas a algumas perguntas de um questionário que também fazia parte dos instrumentos utilizados na pesquisa.

Sobre as línguas emitimos opiniões, escolhemos algumas como objeto de aprendizado porque lhes atribuímos a capacidade de ser suporte de tal ou qual saber; também sofremos porque existe a obrigatoriedade de estudá-las em determinado período letivo; fazemos imitações dos falantes que consideramos “ideais”; acreditamos na facilidade ou na dificuldade; apaixonamo-nos por umas, odiamos outras. Segundo Celada (2002, p. 12), citando Orlandi, “as línguas estrangeiras são, inevitavelmente, objeto de nosso gesto de interpretação, gesto este que, como sujeitos comuns, nos submetemos à ideologia e, com isso, ao efeito de literalidade, à ilusão da evidência dos sentidos, ao apagamento – enfim – à alteridade”.

Passo agora à interpretação sobre as representações construídas pelos alunos e, para garantir o sigilo dos participantes da pesquisa, conforme prevê a própria legislação sobre pesquisas com seres humanos, não serão revelados os nomes dos participantes, mas siglas serão usadas para substituí-los, conforme exposto a seguir: F = feminino; M = masculino; 1 = 1ª série do Ensino Médio; 2 = 2ª série do Ensino Médio; 3 = 3ª série do Ensino Médio e mais as letras do alfabeto diferenciando os alunos dentro de cada série, como já mencionado no capítulo em que tratei da abordagem metodológica.

3.3.1 Lendo, observando e interpretando as aulas gravadas, os diários de campo e o diário retrospectivo: o que eles falam sobre a língua espanhola?

Excerto 1: aula gravada

Professora: Eu gostaria de saber (...) quando vocês começaram a estudar espanhol (...) o que vocês pensavam da língua espanhola?

F3 - a: Que era fácil.

M3 - b: Ah, que era uma coisa fácil, legal, na minha opinião a língua (...) na hora de falar é bonito, mas na hora de escrever, MEU DEUS!

F3 – b: Eu pensava que era bem fácil, só que depois a gente vai estudando as regras (...) daí fica mais difícil, a gente vê que não é tão fácil, tão simples como parece.

Professora: E você (F3 – a)?

F3 – a: Eu achava que era fácil também, mas depois começou a complicar as coisas.

M3 – a: Eu também achei que era fácil, tudo mais, mas cada ano meio que complica os pronomes, algumas frases e tal, mas no final assim até que vai pegando o jeito.

*F3 – c: Quando eu ouvia falar espanhol parecia muito fácil, **mas na hora de falar igual eles, eu não consigo, eu travo.** (grifo nosso)*

*F1 – a: A língua espanhola é muito legal. **Gostaria muito de aprender a falar bem.** (grifo nosso)*

Para estes alunos do ensino médio, a língua aparentava fácil no início porque estão acostumados a ouvi-la. Percebe-se uma proximidade entre o português e o espanhol, uma semelhança que é reconhecida pelo aprendiz talvez pela proximidade de Foz do Iguaçu com países como Paraguai e Argentina e pelo fato de que a cidade recebe turistas do mundo todo.

Quando o aprendiz se depara com as normas de uma língua estrangeira, percebe que há outras necessidades e regras a serem seguidas para a aprendizagem da língua escrita. Por isso, com o passar dos anos, sentem que não é “fácil” aprender.

Deparamo-nos na fala da aluna *F3 – c*, com uma visão do “falante perfeito” (conf. Maher, 2007) e com os conceitos de língua como um fenômeno homogêneo, ou seja, a ideia de que um falante bilíngüe é aquele que domina duas ou mais línguas em todas as suas nuances, atuando em todos os domínios, sem apresentar dificuldades ou interferências de uma língua na outra. Negando essa representação dos alunos, sou amparada por Maher (2007) quando afirma que o bilíngüe real não detém competências fixas, estáveis, à proporção que as exigências para cada língua mudam, portanto o repertório do falante bilíngüe também será modificado. Segundo Maher,

qualquer indivíduo que seja bilíngüe ou que esteja em contato efetivo com comunidades bilíngües, ao comparar as práticas comunicativas que vivencia ou testemunha com a afirmação de que o sujeito bilíngüe funciona nas duas línguas sem apresentar interferência de uma língua na outra, irá perceber estar diante de uma ficção, de um mito. (MAHER, 2007, p. 74)

Mesmo os bilíngues que adquiriram as duas línguas simultaneamente quando crianças e que são vistos como fluentes em ambas, afirmam ter dificuldades em determinadas situações comunicativas e dão preferência por se comunicar em uma língua e não na outra. Segundo Maher (2007), “essa ‘preferência’, esse ‘estar mais à vontade’, indica a existência de graus de competência diferenciados, ainda que esta diferenciação seja, nestes casos, menos acentuada.”

Portanto, me parece importante trazer para esta análise a ideia de que o aprendiz da língua espanhola não deve ter a visão idealizada de querer falar, escrever ou desejar ter o mesmo “sotaque” em uma determinada língua, em todos os domínios sociais. Isto não é possível nem mesmo para aqueles que têm esta como língua materna. Retomando Maher (2007), é importante entender que “o bilíngue é alguém que opera em um universo discursivo próprio que não é nem o universo discursivo do falante monolíngue em L1 (primeira língua), nem o do falante monolíngue em L2”.

De fato, percebe-se, por meio da interpretação das duas últimas falas apresentadas, que há uma preocupação por parte dos alunos em considerar que saber bem o espanhol é saber imprimir na comunicação formas “corretas” de pronúncia e de escrita, além de possuir uma fluência na língua. Essas afirmações reproduzem as mesmas representações construídas sobre a aprendizagem do português, o que é resultado de anos de prática insistindo no conceito de não variedade da língua, no ensino pautado na gramática e nas noções de certo e errado.

Busco, neste momento, a discussão feita na seção 2.1 sobre uma política educacional que prega o mito do monolingüismo brasileiro, contrário ao complexo contexto linguístico de fronteira. Pires-Santos (2004, p.197) “afirma que as orientações das políticas educacionais voltadas para o mito da unidade linguística trazem implícitas a concepção de que língua é sempre a língua majoritária padrão, e o que foge ao padrão constitui-se erro”. Essa postura tem como consequência a valorização apenas daquelas crianças que chegam à escola trazendo na sua bagagem linguística o português normativo e daquele aluno bilíngue idealizado. É nesse cenário que se inserem os alunos, aprendizes da língua espanhola.

Durante muitos anos, como professora de espanhol como língua estrangeira, participe do currículo formal das escolas particulares da região de Foz do Iguaçu e redondezas no Ensino Fundamental e Médio, ouvi a seguinte pergunta:

Excerto 2 – diário retrospectivo

Por que eu tenho que aprender espanhol? Ou ainda: Pra prova eu nem estudei, eu perguntei algumas coisas pra minha empregada e ela me ensinou.

Percebo na fala de meus alunos que durante muito tempo a língua espanhola ocupou o lugar de uma língua que, por ser “muito próxima” do português, era fácil, sendo seu estudo (para o brasileiro) não necessário. Nesse sentido, aparece na fala do aprendiz de LE, o relacionamento com essa língua, que pode ser representado por meio da seguinte sequência: “espanhol – língua vizinha – língua parecida – língua fácil”. A pessoa que ele cita, como sendo sua empregada doméstica, é uma habitante de *Ciudad del Este* que atravessa a ponte da Amizade todos os dias para trabalhar em Foz do Iguaçu, pois os salários são muito melhores no Brasil. Esse pensamento de aproximação entre as línguas que aparece pela relação entre as duas línguas latinas, o espanhol e o português do Brasil, possibilitando a produção de certa transparência, fazendo com que o desinteresse se mostre claramente como menosprezo pelo estudo da língua. Nesse sentido, inclusive, é possível afirmar que, em muitos casos, o espanhol se apresentava, mais do que uma língua estrangeira, como uma “versão”, ora “mal falada”, ora “mais formal”, do português do Brasil, o que aparece na fala de muitos aprendizes da língua espanhola, registrado no meu diário retrospectivo.

Excerto 3 – diário retrospectivo

As palavras se escrevem igual professora, mas a gente tem que falar diferente. Por que não é tudo igual? Por que eles têm que falar diferente?

Nessa fala continua a mesma perspectiva assumida no excerto 2, a ideia de que o espanhol e o português são línguas muito parecidas e, a partir dessa premissa, qualifica-se e quantifica-se a semelhança recorrendo a estudos linguísticos que afirmam que a maioria das palavras de cada uma dessas línguas têm equivalentes idênticos ou muito parecidos na outra. No entanto, conhecer a língua, não é somente conhecer as palavras iguais ou as diferentes, mas conhecer, entender, interpretar o enunciado; aquilo que pode ser dito nas linhas e nas entrelinhas dos enunciados. Conhecer somente o significado das palavras não supõe que o aprendiz esteja realmente aprendendo a língua. Em uma perspectiva intercultural defendida nesta pesquisa por Hamel (2000), Calvet (2007), Savedra (2007), os autores reconhecem que o plurilinguismo e o pluriculturalismo se apresentam como uma situação em que os principais atores sociais

reconhecem e assumem as diferenças culturais, étnicas e linguísticas como fatores de enriquecimento sócio cultural e como valiosos recursos para a sociedade no seu conjunto.

Quando se concebe que saber bem uma língua é conhecer essa língua em sua totalidade, torna-se necessário voltar neste momento para as definições de língua(gem), conforme apresentado por César e Cavalcanti (2007), na seção 2.1, desconstruem o conceito de que as línguas são um depósito de palavras diversas, nas quais se poderiam buscar as mesmas significações e propõem que se considere a língua como caleidoscópio, sendo feito de diversos pedaços, cores, formas e combinações. Como afirmam César e Cavalcanti (2007, p. 61) “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”. Desse modo, não basta revirar um baú de palavras para que se possa fazer uso da língua em sua totalidade e procurar no baú da língua materna palavras que correspondam ao que se quer usar na língua estrangeira.

Não se pode olhar para a língua(gem) exclusivamente em seu sistema interno, senão contemplar também os fenômenos linguísticos e a sua atividade como um processo criativo, no qual a língua(gem) é um recurso simbólico entre tantos outros, interpretado como o resultado de um processo social, outorgando poder àquele que a fala.

É válido ressaltar que, no que concerne à identificação que os alunos têm com a Língua Espanhola, se eles gostam ou não do idioma e se têm facilidade para aprendê-lo, obteve-se resposta afirmativa na maioria das respostas analisadas abaixo; apenas dois estudantes não responderam afirmativamente. Um desses não respondeu à pergunta proposta e o outro mencionou que, apesar de gostar da Língua Espanhola, prefere o inglês, como pode ser observado abaixo:

Excerto 4: Aula gravada

Professora: Quando vocês viram que iam estudar espanhol no primeiro ano do ensino médio, qual a primeira coisa que vocês pensaram?

F1 – g: Ah, eu pensei o seguinte que o espanhol é melhor que o inglês, porque o inglês você tem algumas palavras que você começa a se embaralhar, e o espanhol é quase igual ao português e é bem melhor.

F3 – c: Professora, eu gostaria de saber por que para as pessoas que falam espanhol é mais fácil aprender inglês do que português, se a nossa língua é

tão parecida com o espanhol? Eu acho fácil, você pode perguntar pra qualquer pessoa que fala espanhol, ela vai falar que aprender inglês é mais fácil pra eles e pra gente é mais fácil aprender espanhol, eu acho estranho.

Para os alunos, parece óbvio estudar espanhol pela proximidade entre o Brasil e os países limítrofes falantes de espanhol e também pelos blocos econômicos, como o Mercosul, formados nas últimas décadas. Em alguns países hispano-americanos há também projetos de ensino de língua portuguesa para as cidades de fronteiras com o Brasil, como o Projeto Intercultural Bilíngue de Fronteira (realizado em parceria com o Brasil), embora não caiba aqui um aprofundamento sobre esse projeto.

Em cada país participante do Mercosul, há programas de ensino das línguas dos países membros do bloco, mas esse ensino é recente, ao contrário do ensino da língua inglesa. O ensino de língua inglesa sempre foi tomado como uma obrigatoriedade para aquele que queira “subir na vida”; e é considerada uma língua de prestígio e hegemônica. Podemos notar na resposta do aluno, que ele percebe a importância que o hispanofalante dedica à língua inglesa, ao contrário do português. Me atreveria a formular uma hipótese de que para o hispanofalante, o português seria uma língua minoritária e que não necessita uma aprendizagem formal, servindo à oralidade informal. Embora não tenha conhecimento de pesquisa que trate ou comprove essa hipótese, essa afirmação pode ser evidenciada pela posição periférica que Portugal ocupa entre os países da União Européia.

Não se pode negar, no mundo globalizado contemporâneo, a importância do bi/plurilinguismo. Por outro lado, também não é possível concordar com o monopólio de uma língua e uma cultura, que tende para um monolinguismo mundial em detrimento de todas as outras línguas. É importante lembrar, no entanto, que essa posição hegemônica vem sendo ameaçada, principalmente pelas línguas do bloco asiático, o qual vem se destacando no cenário mundial, estabelecendo relações de poder não esperadas, o que tem provocado a valorização do aprendizado de suas línguas.

Quando se fala em poder, tem-se a leve impressão de tratar-se da parte econômica, contudo percebemos uma exigência ideológica imposta a uma visão forte dos cenários bilíngues. É o que parece ocorrer com a língua inglesa, pois, como língua representante do poder, quem não a fala, não é considerado como estando inserido no mercado, principalmente, de trabalho e cultura.

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).

Há unanimidade na opinião dos participantes da pesquisa em considerar o espanhol e o inglês como mais importantes; para alguns, aprender espanhol é importante pela localização geográfica, a fronteira com o Paraguai e Argentina. Para a pergunta: *qual(is) idioma(s) estrangeiro(s) é mais importante aprender? Justifique.*

Excerto 5: resposta ao questionário – Pergunta 1

“Na minha opinião é importante aprender o inglês, porque é uma língua, que é falada em que todo o mundo, mas como eu moro numa região de fronteira onde é falado muito o espanhol, acho importante falar fluentemente as duas línguas.”

“O espanhol e o inglês, porque fazemos divisa com povos que falam o espanhol, e o inglês por causa dos Estados Unidos.”

Nesta resposta, percebemos novamente a discussão feita sobre o ensino de língua inglesa e o prestígio que esse idioma detém nas representações dos alunos. Neste caso, a aluna citou somente os Estados Unidos como país falante do inglês demonstrando, ou que desconhece outros países que detém o inglês como idioma oficial, ou que desconsidera esses demais países, dando importância somente aos Estados Unidos. A língua inglesa fez parte do currículo nacional para o ensino de língua estrangeira desde o Brasil Colônia, ocorrendo a interrupção desse ensino somente

quando houve uma necessidade de afirmar o país como república, em uma onda nacionalista, quando o governo proibiu o ensino de qualquer outro idioma; nesse momento, somente se podia ensinar o português, período que vai de 1917 até o final do governo de Getúlio Vargas, em 1945. Para alguns alunos, então, o inglês é mais importante, demonstrando mais uma vez o poder da língua(gem) e sua hegemonia, como mostram as anotações que constam do meu diário de campo no momento em que eu estava falando em espanhol, explicando um texto e debatendo com os alunos a importância da leitura.

Excerto 6 – Diário de campo

Eu havia perguntado se alguém gostaria de fazer a leitura e um aluno do 2º ano, que sempre se dispunha a ler e participava ativamente nos momentos de conversação, começou a ler o texto em espanhol. Era um texto de vestibular e tratava sobre assuntos do cotidiano, um artigo de uma revista de ciências. Depois que o aluno terminou a leitura eu comecei a falar em espanhol, fazendo comentários do texto e estimulando para que eles comentassem também, motivando e direcionando para um debate sobre o conteúdo, em certo momento uma aluna me interrompe e fala: Professora, você poderia falar em português, eu não gosto de ouvir você falando tudo em espanhol, não estou acostumada e eu não gosto de espanhol, eu gosto mais de inglês. Nada contra a senhora, viu! Como eu já havia passado por momentos desse tipo soube reagir de maneira a não constrangê-la e tampouco parei com a aula na metade. Finalizei minha programação e como havia tempo, iniciei uma conversa com a turma incentivando o debate sobre o aprendizado de línguas, a importância da comunicação e tentando mostrar a riqueza lingüística existente em nossa região. (Grifo meu)

A aluna da 2ª série do ensino médio fez esse comentário de uma forma um pouco agressiva, mas com um sorriso que me pareceu sincero; ela realmente estava incomodada. Pode ser que não estivesse entendendo tudo o que eu falava ou quisesse participar e tinha vergonha de dirigir-se a mim em português. Durante a conversa sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras, ela reafirmou o seu desagrado, argumentando somente que era “feio”, mas que o meu espanhol não era tão ruim, porque não “parecia paraguaio falando”, o que demonstra a construção de uma representação (SILVA, 2000; WOODWARD, 2000; HALL, 2000) negativa do espanhol falado no país vizinho e na fronteira.

Excerto 7 – diário de campo

No momento em que estávamos conversando sobre as línguas estrangeiras que eles haviam estudado ou das que eles gostavam, a aluna que tinha feito o pedido para que eu parasse de falar em espanhol comentou: Esse espanhol que a senhora fala é bem melhor, não é parecido com o do Paraguai, mas é que eu não entendo tudo, então pedi para falar em português. A senhora é do Uruguai então esse espanhol é bem melhor, é mais claro, dá pra entender melhor. É mais parecido com o espanhol da Espanha. Pela entonação e forma tranquila da voz me pareceu um pedido de desculpas por ter interrompido a aula.

Quando a aluna afirma que minha fala não é do espanhol do Paraguai, mas muito parecido ao espanhol da Espanha, traz em seu discurso todo o peso que esse país doa ao idioma, pois esses adjetivos estão relacionados ao lugar de prestígio que a variante do espanhol falado na Espanha ocupa em relação às outras variedades da língua. Retomam a representação do espanhol falado na Espanha como a língua original, da qual as outras são derivadas, desconsiderando toda a história de (re)construção dessa língua nos países latino-americanos. Parece que, ao comparar meu espanhol com o da Espanha e demonstrando com gestos e maneira de falar, a aluna estaria valorizando o espanhol peninsular, como se o fato de ser tomada como a língua que precede e dá origem às demais formas da língua espanhola, a torna mais próxima da língua perfeita, idealizada, aquela que se busca imaginariamente, além de lhe conferir um caráter de perfeição e pureza que o contato com essa língua, bem como com outras línguas ou variedades linguísticas desfaz. Vale à pena lembrar, ainda, que o julgamento que se faz em relação a uma língua, na realidade é feito em relação aos seus falantes, ou seja, ao europeu.

Desta forma, outra questão de suma importância é o prestígio dado por fatores externos à língua, que estão, portanto, relacionados ao poder político e econômico que a Espanha tem e que acaba por interferir nas representações sobre a língua e suas variedades. Estas estão muito relacionadas ao lugar que os países ocupam na hierarquia política e econômica e até mesmo geográfica.

Ao afirmar que o meu espanhol era mais claro, bem melhor, a aluna elogia o espanhol e mostra admiração pela língua, mas que ao mesmo tempo a torna mais

distante, menos acessível. Do espanhol que está perto, ela não gosta, só admira aquele que está longe, o espanhol da Espanha.

Já para alguns alunos, a representação construída é quanto à importância de manter a proximidade de todas as variedades de espanhol, mesmo não tendo certeza de que é o espanhol a língua que se fala naquele determinado lugar. Nota-se o interesse e a sede pela troca de experiências e construções de identidades múltiplas. A realidade vivida pelo habitante de fronteira disponibiliza a multiculturalidade e, conseqüentemente, o plurilinguismo. Em uma sala de aula, em Foz do Iguaçu, podemos encontrar argentinos, paraguaios, árabes, chineses, japoneses, alemães, coreanos, uruguaios, chilenos, peruanos, etc. tentando o entendimento. Neste ponto, retomando os conceitos de identidade, discutidos, segundo Hall, vale ressaltar os conceitos de identidades plurais, complexas e em constante (re)construção, a partir das relações permanentes nas práticas sociais.

Excerto 8 – Aula gravada

*F 3 – c: Ele não vai entender, é óbvio, eu acho que **com essas várias línguas, todos deveriam se comunicar criando uma única língua, não de falar, mas por gestos, sei lá.***

M 3 – a: Ou por escrito pelo menos.

M 3 – c: Na verdade assim, se tivesse (...) o francês não dá, o francês é esquisito também na hora de escrever é horrível, eu vi a escrita.

Com outras palavras, mas mostrando ao referir-se “a eles” como diferentes, esta aluna da 1ª série também traz em seu discurso essa rejeição ao diverso.

F 1 – f: É difícil responder essa pergunta aí. Eu vou na ponte e vejo os paraguaios lá, eles conversam comigo, dão oi, mas eu nem sei falar espanhol, como vou retornar o oi deles? A gente não sabe nada, a gente não tem um contato com eles assim para saber o que eles fazem.

Retomando os estudos de Candau (2008), afirmando que na educação ocorre uma política de universalização da escolarização, pois todos participam do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica. O aluno F 3 – c afirma que várias línguas dificultam muito o entendimento e por isso devem universalizar e tornar uma língua só para todos. Em sua fala podemos perceber a defesa de uma cultura comum, deslegitimando saberes, línguas, crenças,

valores “diferentes”. A escola carrega ainda, como afirma Pires-Santos (2008), esse caráter monocultural, que deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, mostrando aos que assim são que devem se transformar, adequando-se à cultura hegemônica.

Em contrapartida, há também aqueles que demonstram visão modificada e compartilham suas diferenças, respeitam, debatem e aceitam o momento pluricultural e plurilinguístico global. Os comentários transcritos a seguir situam-se, assim como eu, nessa perspectiva pluricultural e plurilinguística.

Excerto 9 – Aula gravada

M3 – c: Os chilenos falam espanhol, não falam, professora?

Professora: Você conhece algum chileno?

M3 – c: Eu conheço esse chileno da ex-professora minha do pré. Eles moram na Vila A agora(...) esse chileno (...) ele tem o sotaque, ele fala espanhol só que o sotaque dele no português é muito engraçado, sai tudo enrolado, você não entende nada, ele tenta falar o português e acaba tudo embaralhado.

[...]

Professora: E se vocês fossem(...), por exemplo, houvesse pessoas aqui que falassem alemão, espanhol, uma mistura de várias línguas, como vocês reagiriam?

M 3 – a: Meio que provavelmente tentaria me comunicar por gesto, mímica, para tentar comunicar alguma coisa.

M 3 – c: Ia falar a língua que você já sabe, se você sabe falar alemão, fala alemão, sabe falar espanhol, fala espanhol, sabe falar francês, fala francês, se você não souber falar, você tem que falar em português para ver se ele vai entender.

Percebo na fala dos alunos um início da visão que tento manter em minhas aulas, e pela qual venho discutindo nesta pesquisa, ancorada em Candau (2008), Canclini (2009), Hamel (2000), ou seja, a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais e linguísticos presentes em determinada sociedade. A escola é o lugar onde podemos encontrar essa diversidade e o melhor lugar para discutir, confrontar todas as formas de pensamento que perpetuam processos radicais de estagnação de identidades culturais específicas, assim como as perspectivas assimilacionistas que não valorizam a explicitação da riqueza das diferenças culturais.

Outro aspecto importante que podemos verificar no texto dos alunos no excerto 9, e amparada por Hall (2005, 2006), Silva (2000), Rajagopalan (1998), Moita Lopes

(2002), Canclini (2001, 2002) e outros, é a representação que demonstra que os processos de mestiçagem cultural ocorrem em grande escala e que funcionam como potentes catalisadores na construção de identidades abertas, em constante construção, fluidas, complexas, o que supõe que as culturas não são puras, homogêneas. Essa heterogeneidade cultural e a consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais aparecem claramente no ambiente escolar. Essas relações culturais não são perfeitas, nem oníricas, há rugas, pois são ambientadas e posicionadas a partir de poder, por relações deveras hierarquizadas, pontuadas pelo preconceito e pela discriminação social. Assumo, então, a abordagem intercultural proposta por Candau (2008),

O multiculturalismo crítico e de resistência parte da afirmação de que o multiculturalismo tem de ser situado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente. (...) Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais em que os significados são gerados. Recusa-se a ver a cultura como não-conflitiva e argumenta que a diferença deve ser afirmada “dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social. (CANDAUI, 2008, p. 51)

Outro aspecto importante é a formação do discente para uma cidadania aberta e interativa, capaz de reconhecer as diferenças e complexidades entre os diferentes grupos culturais e trabalhar os conflitos e promover relações solidárias. Entendo as palavras de alguns de meus alunos partindo para essa forma de atuação e pensamento, supondo que por detrás dessas representações estejam os discursos dos professores que também devem atuar pedagogicamente para uma educação intercultural, plurilinguística. Uma educação que promova o reconhecimento do outro, o diálogo entre os diversos grupos sociais existentes em nossas fronteiras.

3.4 Análise das representações construídas pelos alunos do Ensino Médio sobre o falante da língua espanhola na/da fronteira

Nesta seção, tento responder à pergunta sobre quais representações são construídas pelos alunos de espanhol sobre o falante da língua espanhola. Para fazer essas interpretações, sou amparada pelos conceitos de identidade e diferença trazidos nesta pesquisa por Hall (2006, 2008), Woodward (1998, 2000), Rajagopalan (1998), Bauman (2005), Moita Lopes (2002), entre outros; trago também os aspectos culturais que estão sempre relacionadas à língua e à identidade.

Já pude constatar, nas minhas salas de aula, uma representação preconceituosa, distanciamento muito grande dos alunos brasileiros em relação ao povo paraguaio e argentino, países vizinhos à Foz do Iguazu, ao longo dos dezessete anos que venho trabalhando como professora de espanhol. Essa representação do diferente, do distante está presente em vários trechos das transcrições.

Excerto 10 – Aula gravada

Professora: O que vocês conhecem sobre as pessoas que falam a língua espanhola como língua materna?

M3 – a: Poucas coisas, porque às vezes eles podem já ter uma gíria de dentro do povo, lá, daquela região e você não estudou. Não sabia disso e às vezes acaba tropeçando no que eles falam.

M3 – c: Na verdade o espanhol foi uma língua adaptada, acho que do português pra língua daquele povo indígena lá, eu não sei qual é, o espanhol não veio só, como é que fala, eu não sei explicar professora, é tipo o português, o português veio adaptado de Portugal com a língua indígena aqui do tupi, acho que era tupi, não era e o espanhol é tipo isso, veio adaptado da língua indígena lá do lugar deles.

Percebo na fala dos meus alunos um distanciamento entre o brasileiro e os povos dos países vizinhos, habitantes dos países fronteiriços, mais especificamente do Paraguai e da Argentina. O aluno usa a expressão “*lá, daquela região*”, “*daquele povo indígena*”. Nota-se um desconhecimento do que é a língua espanhola e das diversas línguas indígenas que fazem parte de toda a América; um desconhecimento dos povos que são nossos vizinhos e das próprias tribos indígenas existentes no Brasil e suas línguas. Essa ausência de conhecimento da região é confirmada, problematizada e historicizada por vários autores. Sem adentrar por essa questão, cito somente, a constatação de Pedrero-Sánchez (2000):

Na vivência coletiva do brasileiro comum, não aparece tão clara a consciência de pertença à comunidade hispânica, que se vincula, frequentemente, à língua dos países vizinhos, vistos estes, durante muito tempo, como hipotética ameaça à integridade nacional, ou como concorrentes político-econômicos perante o Primeiro Mundo. Mais do que relações entre os países ibero-americanos, neste lado do Atlântico, predominou o desconhecimento mútuo; suas relações, apesar da proximidade geográfica, estavam mediatizadas pela Europa ou foram embarcados juntos na política pan-americana orientada

pelos Estados Unidos, que disputa a hegemonia no Novo Continente. (PEDRERO-SÁNCHEZ, 2000, P. 121)

Na citação acima, é possível perceber que o desconhecimento da América Latina por parte do brasileiro comum, se deve a questões de ordem histórica, política, cultural e econômica. A mesma autora aponta dois aspectos que contribuíram para o afastamento do Brasil dos demais países latino-americanos:

(...) o primeiro: o processo diferenciado da emancipação colonial e, em segundo lugar, as teorias científicas e nacionalistas do século XIX. Ao longo desse século reforçaram-se as teorias racistas e até climáticas, que estabeleciam a superioridade dos nórdicos e a morbidez dos trópicos. Reconhecia-se tacitamente a inferioridade de três raças: a latina, a indígena e a africana. O povo brasileiro, como todos os denominados, agora, 'latino-americanos', eram mestiços, e como tais, incapazes de liderança nos destinos dos povos, segundo rezava o dogma científico. (PREDERO-SÁNCHEZ, 2000, p. 121).

Os países e as culturas latino-americanas são percebidos pela maioria dos alunos como se praticamente não existissem, como se houvesse uma névoa que os encobrisse e a representação que têm de seus povos e culturas é apenas a de uma impressão longínqua, sem contornos definidos. É algo de que alguns já ouviram falar, mas não sabem exatamente localizar. Falam sobre seus povos como se fossem uma massa homogênea de povos pobres e culturas atrasadas. Nestas representações aparecem os discursos das identidades nacionais, que segundo Hall (2006), influenciam e organizam nossas ações. O alunos apresentam o outro como sendo inferior, desconhecido e atribuindo a si próprio a superioridade. Esse olhar para o outro procura (des)construir sua própria identidade. Para Woodward (2008), só somos o que somos, porque o outro é diferente de mim; há o que a autora chama de relação de dependência, pois somos o que somos em relação ao outro. O aluno (re)constrói a identidade diferente do índio que citou em sua fala.

Excerto 11 – Aula gravada

Professora: O que vocês pensam,(...) o que vêm à cabeça de vocês quando pensam no paraguaio, no argentino, no uruguaio?

M 3 – a: No Paraguai, muita compra, meus parentes só vêm aqui em Foz pra ir no Paraguai, e daí, meio que na Argentina é cassino, vinho. Buenos Aires todo mundo curte, e o tango que é característica principal daquele país. (grifo meu)

M 3 – d: Em Foz do Iguaçu já pensa: a gasolina é barata lá.

M 3 – a: De qualidade.

*M 3 – c: **Qualidade que meu Deus do céu.** (grifo meu)*

Professora: E o habitante desses países?

*M 3 – a: **Muito orgulhoso o argentino, são muito orgulhosos.***

*F 3 – c: **Os argentinos são muito mal educados, eles passam essa imagem de mal educados pra nós, não sei.***

M 3 – c: Na verdade o paraguaio também é mal educado, porque você vê, se uma moça passar lá... a blusa, olha o que eles fazem!!!

F 3 – c: Aqui também!

M 3 – c: Olha o que eles fazem cara! Os paraguaios param na beira da ponte pra mexer com as mulheres. O dia que eu fui pro Paraguai - eu falo que esses caras são todos mal educados – não vou dizer que não tem mulher bonita lá, mas lá as mulheres são todas feias.

F 3 – c: Não é feia, você está acostumado com o tipo de beleza brasileira.

*F 3 – b: Eu não gosto dos costumes dos paraguaios, eu acho eles um pouquinho porcos. Eu sei que não vem ao caso, mas eu acho muito diferente da gente. **Eu acho que nós somos os certos e eles são os errados.***

M 3 – c: Eu acho que assim,... a questão deles da forma de higiene, a forma de eles ter... de porco [...] é porque veio do povo indígena e tem uns que vivem na roça que vão pro centro e colocam uma perna pra fazer chipa... é fedido.

F 3 – c: Ah, eles não são fedidos! Eu já fui no Paraguai.

As falas aparecem sobrepostas; antes falavam devagar, esperando a sua vez. Neste momento todos falavam ao mesmo tempo. As opiniões não se contradiziam, pelo contrário, aparentavam uma cumplicidade e concordância com a representação de todos. Assim, estabelecem estereótipos extremamente negativos e etnocêntricos para argentino pela sua forma de agir e mostrar-se a eles, representando-os como arrogantes, mal educados e todos os paraguaios como “porcos”, índios, que por isso têm essa cultura diferente: “são sujos”.

Somente quando eu direcionava nossa aula e introduzia algo da Argentina, então apareciam adjetivos como mal educados, orgulhosos e arrogantes. Essa atribuição dada ao argentino, embora essencializada, como se todos tivessem características comuns e partilhadas, não surpreende, já que este estereótipo circula em várias instâncias do senso comum, embora comprovem a necessidade de pesquisas que discutam as questões aqui

apresentadas, principalmente no contexto escolar, lugar importante para a construção de identidades.

Excerto 12 – Diário de campo

No momento em que estávamos conversando em sala de aula e esse assunto surgiu, quando os alunos falavam do argentino e de sua “arrogância”, seu “orgulho”, aparentam raiva, falavam com mais força e com desprezo. No meio da conversa começaram a falar sobre futebol e sobre como o Brasil era melhor, que o Maradona era drogado e que nem se comparava com o Pelé. Mesmo que meus alunos, pela sua pouca idade não tenham visto nem um nem o outro jogar futebol, essa rivalidade era aparente.

A arrogância e o orgulho, adjetivos citados pelos alunos, são representações de desprezo, que podem chegar a ser desrespeitosas, desdenhosas e ofensivas, de quem se acredita superior ao outro. Sendo assim, atribuir ao outro esta característica pressupõe não apenas o reconhecimento no outro de um comportamento de suposta superioridade, mas também uma consequente sensação de ser por ela inferiorizado, o que explica que em alguns desses enunciados afluam manifestações de vingança em suas falas sobre a rivalidade futebolística entre o Brasil e a Argentina.

Excerto 13 – Aula gravada

M 3 – c: Eu acho que assim,... a questão deles da forma de higiene, a forma de eles ter... de porco [...] é porque veio do povo indígena e tem uns que vivem na roça que vão pro centro e colocam uma perna pra fazer chipa... é fedido.

F 3 – c: Ah, eles não são fedidos! Eu já fui no Paraguai.

Percebemos na fala destes alunos o que há na representação sobre os paraguaios: a ideia de que existe uma forma de ser privilegiada, uma cultura, um saber, uma religião, uma história, uma arte, uma cor de pele privilegiados; traços, feições adequados, superiores, que criam, por sua vez, a ideia de que os povos colonizados são os outros que não aqueles que possuem os privilégios, os recursos e os fazem experienciar a si mesmos como "outros", como "diferentes", criando um modo hegemônico de ser e estar no mundo. Os paraguaios são alvo de intensa discriminação e preconceito em função de sua origem cultural e étnica, sendo estes considerados pelos brasileiros como sinônimo de “ilegalidade”, de “falsidade”, de “preguiça”, “sujeira”.

Retomando Silva (2000, p. 78) ‘as representações em torno do “outro”, seja ele brasileiro ou paraguaio, denotam a intolerância para com o “diferente” e a alteridade

entendida sempre como com uma oposição à identidade do “eu” sendo, portanto, depreciada e negada, fazendo emergir limites que se manifestam material, simbólica’ especialmente nestas cidades. Por ser uma área de fronteira, os contatos diários tornam maior e mais freqüente os conflitos que ocorrem entre os moradores das cidades vizinhas, pois as identidades são confrontadas e questionadas a todo instante e tudo o que envolve identificação, como a cultura, a língua falada, o que aumenta o processo de afirmação da nacionalidade. Há na visão do cidadão paraguaio “que faz chipa”, também um estereótipo de pessoa desregrada, aquela que não cuida do alimento e nem daquele que se alimentará da comida manuseada por ele.

No Brasil, a diversidade se iguala como sendo um amontoado de desigualdades raciais, regionais, culturais e tantas outras, caracterizando sua história “como um complexo de diversidades e disparidades, no qual se constituem e dispersam estados e regiões, raças e classes, formas de produção material e espiritual. É como se fosse um caleidoscópio de tempos e lugares” (IANNI, 1999, p. 167).

Mas toda essa diversidade parece ser útil às classes dominantes que as capitalizam em favor próprio:

(...) uma das razões da reiteração do estado autoritário no Brasil está na realidade das desigualdades raciais, regionais e culturais, o que permite que as classes dominantes joguem com elas, de modo a enfraquecer a capacidade de reivindicação e luta de amplos setores da sociedade civil. (IANNI, 1999,p. 138)

Entendo que estamos diante de algo muito parecido com o que acontece com o processo de globalização em relação aos países do terceiro mundo e que faz com que Santos (2000, p. 11-12) chame esse processo de globalitarismo:

(...) estamos em um mundo que nos reclama obediência; no caso do Brasil, por exemplo (...) o nosso chefe da nação [referindo-se a Fernando Henrique Cardoso] diz que todos os que não pensam como ele são canalhas, burros, estúpidos, vagabundos, não admite nenhuma discrepância com o que ele próprio pensa. É a eliminação do debate. O pensamento único é a prática da política e da convivência coletiva marcada por esse ‘faça assim, faça de tal forma, senão está tudo errado’. É a consideração simplória da técnica como absoluto, como norma – o que é próprio do nosso tempo –, levando à propensão de utilizar um mandamento técnico como se fosse um mandamento político, cultural, moral, religioso. É o fim da crítica e da autocrítica. (SANTOS, 2000, P. 11-12)

Parece que vivemos, atualmente, já sem as fronteiras nacionais tão definidas, mas um processo por meio do qual encobrem-se as desigualdades e que tenta encobrir também as diversidades, indicando um caminho único, de mão única. De dominação em dominação, o brasileiro tem suas múltiplas vozes emudecidas em favor de uma única voz, que é aquela das classes dominantes, a quem, não raro, tem interessado a ideia de inadequação e de inferioridade atribuídas ao povo.

É possível perceber a dimensão da força do discurso hegemônico na fala dos adolescentes nas escolas públicas e privadas do Brasil, que produz o mesmo efeito negativo sobre as identidades culturais e nacionais no Brasil, atuando durante cinco séculos, nos mais variados contextos institucionais.

Isso não se dá apenas no Brasil, e se configura como mais um elo com os demais países latino-americanos, elo esse que deveria ser estimulado pelos docentes, criando condições para discussões em sala de aula sobre esse reconhecimento de ser do Sul, ser igual, ser antiga colônia. O referente parece continuar sendo o mesmo: os recursos estão lá fora e nós, latino-americanos, nos caracterizamos pela escassez, pela carência, pela falta de recursos.

Por outro lado, todo esse prestígio parece indicar, talvez, uma das razões pelas quais muitos brasileiros têm se mantido tão afastados dos outros latino-americanos, pois se a referência do que é positivo, adequado, avançado e desenvolvido está no norte, para que olhar para os países que nos cercam? Muito menos, olhar para aqueles que consideramos muito diferentes de nós, “aqueles”, os índios, lá naquela região.

Todas essas considerações sugerem que muitos brasileiros, para não correrem o risco de serem identificados com a pobreza e com o atraso, ao identificarem-se com as culturas europeias e norte-americanas e as privilegiarem, iniciaram um processo de rejeição e discriminação dos demais latino-americanos, de suas culturas, por meio da construção de um sentimento de não pertencimento das mesmas, da ignorância das suas culturas.

Chegamos a um ponto importante, pensando em um meio de aproximação e neste sentido a escola deve atuar para a aceitação do outro, para seu conhecimento e respeito. Essa aproximação não se dá de forma harmônica e homogênea. Mesmo estando em uma área de grande proximidade física, brasileiros, paraguaios e argentinos vivenciam tensões e conflitos interétnicos que se desdobram em inúmeras práticas de discriminação, preconceitos e estereotipagem do “outro”. Entretanto, apesar destas

tensões diárias, os encontros entre culturas e sujeitos se fazem e refazem no espaço escolar e perpassam seus muros, criando novas estruturas sociais e culturais.

A escola detém uma importância central no processo de discussão e problematização da alteridade/diferença, pois sendo um ambiente onde encontramos múltiplas culturas, pode se tornar uma fonte de relações nas quais o respeito para com as diferenças esteja presente cotidianamente, sem inferiorizações alheias e estereotipação.

A escola, assim como a fronteira podem representar locais de trocas, de distâncias e de proximidade, onde os habitantes/estudantes participam de uma territorialidade diversificada, cruzando fronteiras a todo momento, trazendo novos olhares aos sujeitos.

4 OS CAMINHOS DO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

*“A inovação vem do risco e leva ao risco,
portanto surpreende e incomoda, por mover-se na instabilidade e na incerteza.
Em contrapartida, constrói um saber novo, porque está em movimento,
Não está concluído. É humano e ético.”*
Bohn (2008)

Ao propormos uma reflexão sobre as representações de estudantes de Língua Espanhola a respeito dessa disciplina escolar, faz-se necessário recorrer àqueles estudos que versam sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, assim como foi feito com os estudos que tratam sobre representações e identidade e lançar sobre eles um olhar mais acurado.

Objetivando responder à última pergunta de minha pesquisa “quais são as representações construídas pelos alunos sobre a aprendizagem da língua espanhola”, neste capítulo discorro sobre o processo ensino/aprendizagem de língua estrangeira e analiso as representações construídas sobre a aprendizagem da língua espanhola, além de discutir sobre a atuação do professor como profissional crítico, que respeita os aspectos pluriculturais e plurilinguísticos da/na região de fronteira.

Em um primeiro momento, explorarei os direcionamentos da formação dos professores de língua estrangeira com uma atuação crítica, voltados para um processo de ensino/aprendizagem que atente para as vozes do pluralismo cultural e linguístico. Na segunda seção, analiso as representações que os alunos participantes da pesquisa constroem sobre a aprendizagem da língua espanhola. Amparo-me pelas discussões e contribuições de Almeida Filho (2004, 2007, 2009), Moita Lopes (2005), Magalhães (2004), Celani (1996, 2004), Horikawa (2004) e Maher (2007), além da leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua estrangeira (PCNs).

4.1 O transformador processo de ensino/aprendizagem

Atualmente, muitos professores de LE ainda ignoram o fato de que o ensino/aprendizagem de uma LE não se reduz às questões puramente sistêmicas (PCNs,

1998, p. 29)¹⁴. O deslocar-se a um outro sistema pode implicar o deslocamento da própria visão de mundo para ver com os olhos de outras culturas, sair de si, deixar de lado as próprias referências, as próprias espacialidades, as próprias temporalidades para conceber outras espacialidades, outras temporalidades, outros sistemas, em suma, outras formas de ler, compreender e atuar na realidade.

Entendo que a sala de aula é um lugar onde se desenvolve uma prática educacional explicitamente voltada para a interculturalidade, onde os alunos podem se construir como indivíduos e como cidadãos, podendo aprender maneiras de ser e de agir socialmente e de se aproximar e relacionar com a diferença, reconhecendo que não há uma única forma de existir no mundo (Moita Lopes, 2005).

Importa neste momento a busca pela formação de um aprendiz que, além da competência comunicativa, tenha insumos que instiguem seu potencial para alcançar o perfil intercultural, pois além de se comunicar adequadamente em contextos interculturais, terá sensibilidade para perceber o impacto que a diferença cultural exerce no processo comunicativo. Em outras palavras, compreenderá os padrões de comunicação, as expectativas e interpretações do outro, e assim poderá interagir com seus vizinhos latino-americanos que se encontram tão próximos fisicamente e com tantas barreiras a romper no plano ideológico, econômico e político.

Se entendemos a sala de aula de LE como um espaço social, multicultural, histórico e político, em que se dá a formação cidadã de sujeitos (PCNs, 1998, p. 7), podemos compreender que esse espaço pode ser também um lugar onde pensamentos hegemônicos e crenças normalizadas e naturalizadas socialmente, podem ser contestados e reconstruídos (Fairclough, 2001). Tudo isso implica, por sua vez, o questionamento de vários “regimes de verdade” (Foucault, 2000, p. 14)¹⁵. Daí a importância do papel e do trabalho do professor.

¹⁴ http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf

¹⁵ Dentro dessa acepção, Foucault (2000) define verdade como sendo "um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados", sendo assim, a verdade, dentro do corpo social, "está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem". Tais efeitos se expressam nas práticas de poder naturalizadas socialmente, configurando “os regimes de verdade”. Os “regimes de verdade” podem ser definidos, então, como o corpus de regras e construtos sociais que legitimam toda sorte de práticas e valores que se realizam em determinada sociedade. Essas práticas são naturalizadas e passam a ser aceitas sem questionamento e é nessa naturalização que todo o sistema formado pelos regimes de verdade pode funcionar. (FOUCAULT, 2000, p. 14)

Aprender uma LE configura-se uma experiência com alteridades, um diálogo com o outro. O adentrar em outras culturas é um modo de hibridizar-se (CANCLINI, 2001), de olhar o mundo com olhos emprestados, junto com os próprios olhos. Isso implica uma visão de identidades culturais não homogêneas, não essencializadas, isto é, uma visão de cultura que contemple a multiplicidade e a existência de contradições e rupturas em seus processos de transformação.

Uma escola que tenha professores imbricados nesses ideais de complexidade e hibridização, deve considerar muitas questões particulares, como responsabilidades na relação entre construir e aplicar conhecimentos, como contempla Magalhães, afirmando que:

Devem incluir questões da compreensão da escola como um espaço cultural, social e político e não apenas como um local de transmissão de conhecimentos neutros e desvinculados do contexto particular de ação e da sociedade mais ampla. Incluem também a compreensão da linguagem como um espaço para reflexão e negociação. (MAGALHÃES, 2004, p. 60)

Há muitas dificuldades na introdução de mudanças nas escolas, apesar das inúmeras pesquisas com o objetivo de transformar a escola em um ambiente como o citado por Magalhães. Entre elas, encontramos o complexo contexto laboral do professor, no qual são elaboradas reformas educacionais e exige-se que sejam colocadas em prática rapidamente e sem o apoio teórico necessário; as demandas do conhecimento tecnológico; as diversidades familiares e comunitárias; os baixos salários. Um dos aspectos que me parece mais relevante se relaciona com a formação do professor como um educador reflexivo crítico, bem como a compreensão da linguagem na formação de um profissional capaz de descrever, analisar e interpretar a própria prática. Esse entendimento da linguagem possibilita que o professor desconstrua ações e representações habituais, cotidianas, repetitivas e crie diversas possibilidades de reconstrução do fazer didático/pedagógico. Para Magalhães, há uma barreira nessas mudanças, pois

(...) os modos como a linguagem vem sendo enfocada nos contextos de formação nem sempre possibilitam aos participantes a desconstrução de representações tradicionais que têm uma sólida base em uma pedagogia que entende ensino/aprendizagem como transmissão e devolução de conhecimento e está apoiada em um conceito estruturalista de linguagem. (MAGALHÃES, 2004, p. 61)

Torna-se difícil a formação de profissionais que rompam as barreiras e reconstruam suas identidades profissionais buscando ouvir todas as vozes que fazem parte do processo ensino/aprendizagem e esperando que todos tenham vozes e ouvidos para colocar suas experiências, compreensões e discordâncias em relação aos discursos dos outros. Nesse sentido, Magalhães expõe da seguinte forma:

[...] formadores, bem como os professores em sala de aula, necessitam ter sempre em mente questões do uso do poder para deixarem-se surpreender pelas colocações dos outros participantes. Colocar-se sempre como um aprendiz é parte fundamental do conceito de ensinar.[...] ensinar implica aprender sobre as experiências, teorias, necessidades, objetivos, organizações discursivas do outro em contextos particulares. (MAGALHÃES, 2004, p. 75)

Algumas vezes isso pode significar uma janela aberta para um novo mundo de cores, sentidos, sexualidades, geografias, histórias, gostos e a sensação que os acompanha de amplitude, de gozo, de sentir-se maior, mais conhecedor de si mesmo, decorrente da experiência de ampliar a visão de si mesmo, de deixar-se metamorfosear pela diferença e de se ver no outro e de ver o outro em si mesmo. Ensinar e aprender uma LE pode corresponder a um aprendizado de como lidar com a diferença.

Outras tantas vezes, porém, esse aprendizado pode conduzir a uma rejeição da diferença e da reprodução de ideias estereotipadas sobre o outro. O encontro com o outro pode significar a angústia de deparar-se com a própria pequenez, com o próprio mundo sentido como limitado, com as próprias soluções vividas como ineficazes – conformando a delícia e o horror de entrar em contato consigo mesmo, a perplexidade causada pelo autoconhecimento e pelo deslocamento causado pela alteração das próprias identidades.

Mas esse processo é também aquele que pode nos conduzir a uma visão mais crítica da nossa realidade, a uma compreensão mais profunda da nossa história, que pode nos impelir ao encontro de soluções mais satisfatórias para nossos problemas sociais e, conseqüentemente, desencadear em nós mesmos uma atuação no mundo mais consciente, mais participativa como cidadãos, mais propícia aos intercâmbios culturais, à solidariedade entre povos e nações e ao reconhecimento do outro (PCNs, 1998).

A meu ver, essa tarefa não termina no ensino básico, ela deve ser a meta de todo e qualquer professor de qualquer nível, seja do ensino fundamental, médio ou superior. Por essa razão, considero que a universidade é um lugar onde, não só a formação da cidadania tem continuidade, como também é um local onde se consolida e pode adquirir

contornos mais delineados, já que se trata de um público, por assim dizer, mais maduro intelectualmente e talvez em condições de atuar socialmente no sentido de questionar os “regimes de verdade”, as práticas de dominação e exclusão da diferença, sobretudo, em se tratando de futuros professores.

A sala de aula de espanhol LE, considerada aqui, é um lugar onde professores e alunos podem (re)construir e contestar significados sobre o mundo e onde os alunos estão negociando tais significados, que poderão, por sua vez, reconstruir suas identidades culturais. É, portanto, um lugar onde o pensamento se forma, onde se constrói conhecimento e expressam-se as relações que moldam a realidade (Moita Lopes, 1998).

O conhecimento é um processo para o qual colaboram aqueles envolvidos na prática da sala de aula, ou seja, compartilha-se aqui da ideia de que o conhecimento é uma construção social. (MOITA LOPES, 1998, p. 96)

Nesse sentido, a construção do conhecimento se dá por meio de um processo dialético¹⁶ estabelecido entre o indivíduo e o meio, pois o meio social atua de maneira fundamental no processo de desenvolvimento do indivíduo e em sua aprendizagem: mudam-se as organizações nas bases sociais, mudam-se as formas de percepção e interação com a realidade dos indivíduos. Por outro lado, os indivíduos atuam no sentido da transformação da sociedade.

Entendo a sala de aula de espanhol LE como local propício para uma possível re-descrição e reconstrução de identidades culturais e nacionais, com o foco na construção da alteridade latino-americana, isto é, da alteridade conferida aos povos latino-americanos falantes de espanhol pelos vizinhos brasileiros em seus discursos. A sala de aula de espanhol LE pode ser, assim, um espaço de reflexão crítica onde é possível problematizar a questão da aprendizagem de língua espanhola como algo mais profundo do que somente um meio pelo qual conseguir objetivos econômicos e

¹⁶ Bakhtin entende que a linguagem, cuja característica essencial é a comunicação humana, se realiza em diálogo, o que para Bakhtin pode ser sinônimo de interação verbal e o compreende “num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. Inserida na dialogia, toda enunciação discursiva é responsiva e se direciona a alguém, carregando em si elementos, fragmentos e ecos de outras enunciações, conformando, portanto, um evento social dentro de vários outros eventos sociais (Bakhtin, 1929/1986).

superficiais, com base no contato com as outras culturas latino-americanas e com sua memória histórica.

O professor é também considerado como aquele que, consciente de seu papel político, assume determinadas escolhas éticas junto aos seus alunos, devendo possuir uma atitude crítica de sua prática profissional.

O conceito de formação de professor reflexivo reclama do professor uma nova identidade que não mais se vincule à imagem do técnico especializado, aplicador de regras científicas, construída pela concepção moderna do homem e das instituições. Essa imagem vai à falência, ao verificarmos que a ação pedagógica é também uma ação espontânea e improvisada, visto que a sala de aula apresenta situações que não são possíveis de serem captadas pelo puro racionalismo, pois são frutos das inter-relações subjetivas que ocorrem entre os agentes do processo de ensino/aprendizagem. (HORIKAWA, 2004, p. 122)

Isso quer dizer, em primeiro lugar, que o professor não transmite conhecimento ao aluno; em segundo lugar, que o aluno não é receptor passivo de ideias pré-concebidas; em terceiro lugar, que o aluno não aprende sozinho e sim numa relação de troca e de parceria e que o conhecimento será, portanto, o que puder ser construído na composição professor/alunos; e, em quarto lugar, que a sala de aula é “o lugar privilegiado onde se estabelece o conflito sobre o significado” e que “a perspectiva dialógica (...) é sensível à multiplicidade de significados no trabalho na sala de aula” (Horikawa, 2004, p. 125-126)

Essa visão é contrária àquela que confere ao professor o poder de detentor do conhecimento a ser transmitido ao aluno, que perdurou durante muitos anos e ainda faz parte da prática de muitos professores atualmente. A visão mais antiga é muito forte ainda e é também aquela que caracteriza maior assimetria na relação professor/aluno, fazendo com que a autoridade legitimada pela instituição escola seja ainda maior (Moita Lopes, 1995).

A relação professor/aluno pode ser mais ou menos assimétrica, mas é sempre uma relação de poder na qual o professor exerce influência na formação do aluno, não só em relação ao conteúdo de sua disciplina, como também em relação à formação das identidades culturais em jogo e, conseqüentemente, da cidadania dos alunos (Moita Lopes, 1995). O professor é uma das vozes importantes na sociedade, que pode ser o eco dos “regimes de verdade” (Foucault, 2000) que circulam em determinada sociedade ou pode ser aquele que vai promover a compreensão crítica dos acontecimentos e dos

discursos que vigoram dentro da sociedade por meio da construção coletiva do conhecimento, colaborando para desnaturalizar tais “regimes de verdade” e as crenças que circulam nesses regimes.

No ensino de idiomas, não se pode prescindir da variação intrínseca das línguas, portanto, justifica-se a importância dada tanto à contextualização sócio-situacional, como às variantes linguísticas. Em outras palavras, o ensino de determinada língua obterá melhores resultados quando o conteúdo estiver voltado para as necessidades funcionais dos alunos, ou seja, a língua em seu contexto de uso social.

Então, se nos apresentam perguntas como: Que tipo de professor queremos ser? Qual será nossa prática em sala de aula? Que discursos estaremos consolidando ou contestando? Temos consciência do nosso próprio discurso e das nossas ideologias, e conseqüentemente, do nosso papel em sala de aula?

Tais perguntas sugerem a tentativa constante de buscar uma atitude ética, que pode se desdobrar, por exemplo, em: 1) reconhecer perante os alunos que seu próprio conhecimento é apenas parte daquilo que é possível supor como verdade, isto é, que é uma interpretação subjetiva da realidade, podendo ser contestada e acrescida de outras visões; 2) em reconhecer que é desejável, por conseguinte, dialogar com opiniões e ideias opostas e conflitantes para que se possa aprofundar o conhecimento; 3) em ter consciência do poder que tem em mãos e de sua atitude com os alunos, em relação a esse poder; e 4) na necessidade de um olhar reflexivo e investigador constante sobre a própria prática profissional, na qual saber e fazer se unem para que possa atingir seus objetivos (Celani, 1996).

Desse modo, o papel do professor abarca uma atitude reflexiva junto aos alunos, que possa contribuir para a compreensão e a descrição da realidade, no sentido de que, ao formar cidadãos, esses possam atuar na transformação social. Nesse sentido, a identidade do professor se reconstrói, questionando estereótipos fixados pelo ensino tradicional.

Em relação à sala de aula de espanhol LE, acredito que o professor pode cumprir um papel ético ao dar visibilidade às alteridades latino-americanas, podendo contribuir também para a atualização da memória histórica dos alunos, reconstruindo junto com eles suas identidades culturais e sua cidadania.

Precisamos ir ao encontro do diverso, ao aprender uma língua estrangeira. São poucos os estudantes que adentram nessa viagem de transformação linguístico-cultural, assim como toda a bagagem que vem agregada ao conhecimento dessa outra língua

apreendida. Muitas vezes, a aprendizagem de uma segunda língua destaca-se pela sua taxa de insucesso, devido ao fato de que há, inconscientemente, o gesto de buscar apoio na língua materna quando se quer aprender uma língua estrangeira, já que é a língua materna que constitui, em primeira instância, nossa subjetividade.

A forma como se pensa a língua materna e a língua estrangeira pelos sujeitos aprendizes da outra língua, tornou-se uma das características do fracasso na aprendizagem de L2. Pensando, muitas vezes, na língua como um mero instrumento de comunicação. Remete-se, aqui, aos estudos de Calvet (2002), no que tange às definições que são atribuídas às línguas. Para esse autor, “as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes” (CALVET, 2002, p. 12). Logo, não se pode conceber uma língua sem considerar que ela constitui a pessoa.

Almeida Filho (1993, p.21), analisa o aprender e o ensinar uma língua como um processo no qual existem várias forças atuando simultaneamente:

além dos filtros afetivos do próprio professor e dos alunos que conjugam motivação, bloqueios, ansiedades, pressões dos grupos, cansaço físico e oscilações eventuais enquanto forças de contraponto numa dada configuração, a abordagem do professor ainda tem de se relacionar com outras forças potenciais. Aí estão incluídas a *abordagem de aprender* do aluno, a *abordagem de ensino subjacente ao material didático adotado* e aos *valores desejados por outros* no contexto escolar. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 21)

Entende-se que, estudar uma língua e seu uso não significa apenas incorporar um conjunto de itens de vocabulário ou aprender e apreender um conjunto de normas para a estruturação de um enunciado, e sim, estudá-los como objeto contextualizado, levando-se em consideração os falantes-interlocutores e as circunstâncias nas quais a linguagem é usada. Sob este enfoque, Alkmin (2005) enfatiza que:

[...] a linguagem é, eminentemente um fato social. Tem-se, frequentemente repetido que as línguas não existem fora dos sujeitos que as falam, e, em consequência disto, não há razões para lhes atribuir uma existência autônoma, um ser particular. Esta é uma constatação óbvia, mas sem força, como a maior parte das proposições evidentes. Pois, se a realidade de uma língua não é algo substancial, isto não significa que não seja real. Esta realidade é, ao mesmo tempo, lingüística e social (ALKMIN, 2005, p. 24).

Hoje, as línguas estão sofrendo influências mútuas em uma escala sem precedentes exigindo que o processo ensino/aprendizagem esteja atento às necessidades

comunicativas interculturais, bem como às necessidades linguísticas. Nessa perspectiva intercultural do ensino de LE, o foco deixa de ser o autóctone, com a conotação de alguém que precisa ser arduamente imitado linguisticamente, e passa a ser o falante competente que domina e utiliza essa segunda língua efetivamente, com todas as suas implicações culturais/contextuais, e o faz em atendimento as suas próprias necessidades comunicativas culturais.

Os docentes enfrentam o desafio histórico de associar os conteúdos contemporâneos no currículo de sua formação com as necessidades e interesses do mundo real, cada vez mais amplos e sofisticados. Como nos evidencia Almeida Filho (2000), os empregadores buscam profissionais que além dos conhecimentos específicos da área de atuação, sejam

bem informados e que possuam cultura geral; que tenham flexibilidade em áreas diferentes afins; saibam resolver problemas antes mesmo que algum superior os perceba; que estejam em constante evolução, que façam cursos; que discutam com clareza; que respondam rapidamente com soluções originais; que tenham mentes abertas; que combinem cursos de idiomas, com vivência no exterior e com o domínio de uso do computador. (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 15)

Nesse sentido, a identidade profissional do futuro professor de LE necessita ser pensada a partir da organização curricular, pressupondo um diálogo constante entre reflexão e ação. O conhecimento que constitui o currículo ligado, intrinsecamente, àquilo que somos, àquilo que nos tornamos: a nossa (re)construção da nossa identidade, a nossa subjetividade.

Entendo que o ensino/aprendizagem de LE é uma tarefa muito mais ampla do que a de ensinar estruturas linguísticas com fins comunicativos. Compartilho a ideia explicitada nos PCNs para LEs (1998), de que o ensino de LE deve estar comprometido com a formação da cidadania e das identidades culturais dos sujeitos envolvidos no ensino/aprendizagem. Compreendo que a sala de aula é um lugar onde se desenvolve uma prática educacional explicitamente voltada para a cultura, onde os alunos se constroem como indivíduos e como cidadãos, onde podem aprender maneiras de ser e de agir socialmente e de aceitar e respeitar o outro e a reconhecer que não há uma única forma de ser e de existir no mundo (Moita Lopes, 1995). Entendo que a sala de aula é, sobretudo, um lugar onde pensamentos hegemônicos podem ser contestados (Fairclough, 2001). Daí a importância do papel e do trabalho do professor.

4.2 Representações construídas pelos alunos sobre a aprendizagem da língua espanhola

A análise das informações coletadas nos permite descobrir certas pistas de interpretação das representações dos alunos do ensino médio sobre o processo ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. Sendo social ou cultural, a representação apresenta a visão de um objeto com o pertencimento sociocultural do sujeito, que realça um saber de sentido comum, entendido como um conhecimento empírico.

Este conhecimento, resultado de conhecimentos herdados da tradição, da educação, da comunicação social molda, não somente, o conhecimento que o indivíduo tem do mundo, mas também, das interações sociais. Como resultado dessa pré-determinação, nenhum ator do processo educativo pode manter-se com uma atitude neutra perante o processo ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, cada um sendo portador de uma vivência que influencia sua percepção e seu conhecimento das realidades cotidianas, ao mesmo tempo que modela as relações interpessoais tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Excerto 13 – Aula gravada

Professora: vocês acham que é importante aprender o que do espanhol, a gramática, aprender a se comunicar, o que é importante para vocês?

*M 3 – c: Na verdade o espanhol na escola, foi feito que **nós que estamos na divisa com o Paraguai, na minha opinião foi feito pra se comunicar, e a gente vai falar com o espanhol, não sabe nem o que fala, então foi feito para ter uma comunicação mais direta. (grifo meu)***

*F 3 – b: Eu também acho, igual ao português, **a gente não precisa aprender a gramática para falar com outra pessoa, a gente fala errado, mas a pessoa entende, o mais importante do espanhol é para se comunicar com outras pessoas, ainda mais aqui que é fronteira, aí tem bastante pessoa que fala o espanhol, turistas.***

O enunciado exposto por M 3 – c faz parte de um discurso recorrente sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, veiculado, principalmente, desde o início da Revolução industrial, quando se cria a ideia e a necessidade capitalista de expansão dos negócios internacionalmente e hoje, no mundo globalizado tornou-se mais forte ainda, pois a transnacionalização de produtos é generalizada. Trata-se de um enunciado

que se encontra nos discursos das línguas que indicam poder, os quais aparecem nas entrelinhas da globalização e na luta por melhores posições no âmbito. Ademais, apresenta, também, a necessidade de comunicação entre os povos de diferentes nações para que se façam as mais diversas formas de transações de riquezas materiais e culturais. Fazendo a interpretação dessa fala, aparece em seu discurso, segundo Maher (2007) e Hamel (1988, 1993) na seção 3.3.1, um apagamento, uma tentativa de driblar, disfarçadamente, que é capaz de se comunicar com o falante da outra língua – o espanhol -, pois para ele, essa língua é minoritária, não no sentido de falada por poucas pessoas, mas sim uma língua de pouco valor, pois ela só serve para ser falada “na fronteira com o paraguai”.

Ao analisarmos esse enunciado, percebemos que há uma espécie de reducionismo da língua, de modo que entender a língua como um instrumento de comunicação é entendê-la como um objeto do qual se lança-mão quando surge uma necessidade e que se deixa de lado quando já não mais se precisa dele. Sobre isso, Grigoletto (2003) afirma que “conceber a língua como um simples instrumento de comunicação implica escamotear toda uma gama de funções inerentes à existência das línguas e de relações entre a língua e o sujeito falante” (GRIGOLETTO, 2003, p. 228).

Essas representações construídas sobre o conhecimento da língua espanhola, cunhadas no pensamento da utilidade momentânea da língua revelam, também, uma característica bastante marcante da formação do aprendiz da escola básica, contrária à formação do professor reflexivo e crítico, defendida por mim e alinhada com Almeida Filho (2000), Celani (2004), Magalhães (2004) e Horikawa (2004). Há tempos já se discutem propostas que criam estudantes mais críticos e envolvidos na construção e desenvolvimento da cidadania, e não ligados somente à criação de mão-de-obra especializada, técnica. Fatalmente, todas as disciplinas do currículo escolar vão sendo colocadas em prática, tentando proporcionar alguma colocação profissional aos jovens saídos do ensino.

Nesse sentido, ao invés do estudante receber, na escola, uma formação mais humana, mais voltada para o pensamento crítico e interpretativo, o aluno se depara com uma segmentação disciplinar que preza pela praticidade e repetição de conteúdo programático, inclusive as disciplinas pensadas para o desenvolvimento do pensamento crítico, como é o caso das ciências humanas.

Obviamente, esta preocupação com a instrumentalização das disciplinas do Ensino Médio deixou de acompanhar o desenvolvimento nas ciências humanas, nas ciências da linguagem.

Segundo Celada e González (2000),

O suposto fracasso no ensino-aprendizagem de línguas no Brasil deve-se, em parte, ao isolamento científico vivido no Brasil durante muitos anos, o que fez com que não se acompanhasse a evolução das teorias linguísticas que vigoravam em outros países, ocasionando a disseminação dessa ‘cegueira’ ocasional sobre o que é saber uma língua estrangeira. Em suma, sabemos que se trata de uma visão imposta pelo efeito “globalização”: aprender uma língua é necessário para que o sujeito possa se inserir nesse grande mercado. (CELADA E GONZÁLEZ, 2000, p. 37)

Na mesma direção, essas duas autoras apontam como um fator significativo para a frustração no processo ensino-aprendizagem de Língua Espanhola, um processo de ensino calcado em um pensamento tradicional em relação a como as línguas devem ser ensinadas, permanecendo, ainda, a ideia de que a segunda língua é entendida como uma forma de se alcançar as literaturas, desconsiderando o aprendizado da língua em si e a pluriculturalidade que envolvem todas as línguas.

Excerto 14 – Aula gravada

F 3 – a: Eu acho que se comunicar também, depende do emprego que você for trabalhar, você precisa saber um pouco de cada língua.

M 3 – c: Lá também ia ter que aprender toda a gramática pra quem vive lá, porque se você precisa de um emprego lá no Paraguai, você tem que aprender a escrever, daí se você não sabe escrever você vai falar, tem quem sabe falar e não sabe escrever, daí já vira, já perde o emprego, por causa da falta de aprender a escrever o espanhol.

F 3 – c: Na parte da gramática é quase a mesma coisa que o português, só muda o idioma, então, geralmente quem vai bem em português, se dá bem no espanhol também, eu acho assim.

M 3 – c: Na verdade professora, o espanhol é fácil para quem aprende assim, (...) igual ao meu pai. Meu pai, acho que tem estudo até a quarta série. Ele morou na Argentina, no Paraguai um bom tempo, morou assim (...) na verdade pela igreja e aprendeu a falar o espanhol castelhano, e ele fala muito bem o espanhol castelhano. Acho que o espanhol se aprende, se aprende assim, uns

80% interagindo com as pessoas que falam e o resto da porcentagem aí você aprende estudando, vendo a parte mais interessante da língua.

(...)

Professora: Quando você estuda o espanhol na escola, você usa esse espanhol que você estudou quando atravessa a ponte ou não? Como é o seu diálogo ao atravessar a fronteira?

F 1 – a: Não, a gente fala normal o português.

F 1 – e: Não, porque quando a gente vai no Paraguai comprar alguma coisa, a maioria dos vendedores das lojas no Paraguai são brasileiros e a gente conversa em português, a gente não enturma com paraguaio, é difícil encontrar um vendedor paraguaio.

M 1 – b: O teacher, mas com esse ensino da escola não dá pra se ter uma base também, tipo saber assim entender um pouco mais do espanhol.

Podemos perceber na fala de *M 1 – b*, que o espanhol que ele está aprendendo na escola se distancia do cotidiano falar da fronteira. Essa representação é comum em todas as aulas durante o ano de 2011 e aparece também em várias anotações no diário retrospectivo. Talvez possamos dizer que neste terreno da prática de ensino encontramos uma situação inusitada, pois, geralmente, esse conceito de língua não acarreta tal dimensão, ou seja, para que precisamos estudá-la se não é aquela língua que usamos em nosso cotidiano? De fato, o ensino de língua espanhola acontece com uma certa fluidez, espontaneidade e não requer muita reflexão por parte dos professores, coordenadores, ou, pelo menos, uma reflexão fragmentada que estimule uma certa improvisação e precariedade no ensino da língua.

Seguindo os estudos de Celada e González (2000, p. 40), isto leva a enfrentar uma enxurrada de dificuldades que o aprendiz brasileiro apresenta no processo de aprendizagem, às quais os profissionais de ensino se referem mediante denominações como: dificuldades com o Imperativo, com os pronomes, dificuldade para aprender o uso da preposição “para”, etc., questões que indicam um problema ligado ao funcionamento da sintaxe da língua espanhola.

Excerto 15 – Aula gravada

M 1 – c: [...] eu não gosto de espanhol nem de inglês, mas eu sei que a gente mora perto da Itaipu, do Refúgio, das Cataratas, se um dia a gente quiser, entendeu, fazer um curso ou alguma coisa, vai ser bom, porque tem o turismo aqui, vai ser bem melhor pra gente.

M 1 – c: Sabe o que é? Eu quero falar inglês, eu queria mesmo aprender inglês, só que é muito difícil, então não quero falar nada, deixa eu falar português que já está bom.

Professora: E por que você acha o inglês mais interessante?

M 1 – c: É melhor, eu gosto mais, só que eu não consigo, é muito difícil.

Professora: Alguém pensa igual ao M 1 – c, prefere o inglês ao espanhol?

F 1 – e: Eu queria aprender a falar os dois.

F 1 – a: Eu também queria aprender os dois.

F 1 – g: São idiomas diferentes. Idiomas que querem cada vez mais influenciar as pessoas daqui, porque o inglês são as palavras diferentes do português e o espanhol as palavras são as melhores, aí é bonito você aprender as duas línguas.

(...) Turmas diferentes e datas de gravação diferentes.

M 2 – b: Eu acho que por a gente morar em uma fronteira, acho que é importante também aprender o espanhol.

F 2 – a: Para mim é importante, porque é o segundo idioma mais falado no mundo inteiro, mesmo se eu fosse brasileira (aluna paraguaia), eu gostaria de aprender porque aqui é fronteira e tem muito turista que vem para fazer compras aqui no Brasil.

Podemos perceber, a partir da fala dos alunos, que o espanhol tem uma relação importante na vida do brasileiro, sendo reconhecida como suporte de um saber. Há no enunciado dos dois a crença de que é necessário submeter-se ao seu aprendizado para então deter uma bagagem que lhes trará bagagem profissional.

No entanto, não podemos ligar esta relação apenas com os tratados do Mercosul, mas também ligar essa necessidade de aprendizado ao atual processo de globalização, referindo-me ao espanhol quando ele se apresenta para o brasileiro como um “passaporte internacional”, do qual ele fará uso quando atravessar a fronteira.

Nos comentários que os alunos fizeram de forma espontânea apareceram os seguintes enunciados, após o seguinte direcionamento:

Excerto 16: Questionário

Professora: Escreva um comentário sobre o seu conceito da língua espanhola.

M 1 - b: O jeito da professora explicar é fácil de se aprender o espanhol, mas o desempenho depende de cada um. Se aprender muito mais facilmente que o inglês, por isso eu acho melhor a língua espanhola.

F 1 - b: A língua espanhola é muito melhor que a inglesa porque a língua é mais de acordo com o português, que é a língua oficial.

F 1 - g: Por ser uma das línguas mais faladas depois do inglês, a língua espanhola é uma das línguas que gostaria de aprender a falar.

F 1 - d: Eu já conhecia um pouco de espanhol antes de ter no colégio. Mas eu gosto de espanhol porque é quase igual o português, assim é mais fácil de aprender. É bom saber outro idioma para quem mora em Foz do Iguaçu.

M 1 - c: O espanhol eu acho a melhor língua pra se aprender, apesar de não saber falar muito espanhol, eu gosto e acho fácil falar espanhol.

F 1 - f: Eu acho importante aprender espanhol, por ser a língua oficial de vários países e também é importante para o mercado de trabalho ter um segundo idioma.

Frente a isso, nota-se que os alunos veem o espanhol como algo agradável e que consideram, de certa forma, a importância de se estudar essa língua como língua estrangeira. Além disso, a maioria dos alunos afirma, em suas respostas, que vê na Língua Espanhola, de um jeito ou de outro, oportunidades para ascender pessoal ou profissionalmente. Acredita-se que, pelo fato de o aluno identificar-se com o espanhol, o ensino-aprendizagem pode ser facilitado consideravelmente. Aqui entram questões de motivação, afetividade, entre outras, que são importantes para a produção do saber. Além disso, cabe ressaltar que o contato com uma língua estrangeira mobiliza no sujeito questões identitárias que permeiam sua atividade em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados coletados e por meio das análises efetuadas, houve uma tentativa de mostrar que as representações são difusas no tocante ao que os alunos entendem, pensam sobre a língua espanhola, sobre seu falante e sobre sua aprendizagem. Diante dessa constatação, apresentada na análise dos questionários respondidos pelos alunos, percebe-se que ainda perdura certa igualdade no pensamento dos sujeitos e das representações sobre o que seja aprender uma língua estrangeira, nesse caso, a Língua Espanhola.

Por um lado, apareceram discursos que consideram o espanhol como instrumento de comunicação e responsável, até certo ponto, por mudar o rumo profissional do aprendiz/falante; por outro lado, percebe-se a crença de que a língua deve ser aprendida em sua totalidade, tanto no tocante à oralidade quanto à escrita e tudo o que envolve aprender uma língua estrangeira.

Outro ponto a ser destacado é o enunciado no qual os alunos se manifestam de maneira positiva à aprendizagem da Língua Espanhola, sendo que consideram importante aprender línguas estrangeiras. De fato, são discursos que enriquecem o aprender e ensinar línguas há muito tempo.

Diante do exposto, convém sublinhar que, contrário ao discurso já construído no decorrer da história sobre a aprendizagem de inglês, o ensino de língua espanhola, apresenta-se sobremaneira, para amparar a sua atuação nas mais variadas áreas do conhecimento e, nessa mesma perspectiva, amplia sua capacidade perceptiva, tanto no que diz respeito a sua condição de pessoa humana, quanto de cidadão.

Aprender uma língua estrangeira apresenta-se como um elemento indispensável para a formação e o desenvolvimento do ser humano. Isso porque, ao entrar em contato com outras culturas, ele amplia seus conhecimentos, constrói novos saberes e, conseqüentemente, também se transforma.

Ao nos referir ao processo de ensino/aprendizagem a partir da perspectiva intercultural, devemos considerar que é no espaço de idas e vindas entre elementos apreendidos e os diferentes contextos a que podem ser referidos, é que pode emergir o novo, isto é, alguns processos de criação podem ser estimulados até o último nível. Ademais, elementos identificadores de muitas culturas são vivenciados por sujeitos de várias nacionalidades. Lembro também, que existem os laços de parentesco entre os habitantes da tríplice fronteira, principalmente através dos casamentos, que unem as

culturas e as identidades, gerando novas representações e novos saberes sobre o viver na fronteira. A identidade transfronteiriça se manifesta múltipla, congregando diferentes aspectos da cultura brasileira, paraguaia e argentina, formando *outras* identidades, que pode mudar assim que esse contato de desfaz.

A língua interfere em um certo modo de ver, sentir e, talvez mesmo, de se comportar. Na região oeste do Paraná, a língua da fronteira é uma expressão dos processos de hibridização e interculturalidade que ocorrem nesta local internacional, recriando identidades e também redefinindo os limites da alteridade. A língua constitui-se como uma forma de capital cultural coletivo. A identidade apresenta processos de reconstrução e modificação cultural e de muitos atritos que acontecem de geração em geração, a partir dos acordos culturais, tudo isso criado pelo contato com o “outro”.

Dessa forma, através da vivência cotidiana no espaço transfronteiriço, sujeitos de diferentes nacionalidades e identidades constroem novas formas de identificação que podem contribuir para diluir as tensões identitárias entre eles, dentro e fora da faixa de fronteira internacional, construindo novos sabores, cores e novos saberes sobre as fronteiras. Este olhar intercultural para o ensino de língua espanhola deve imperar nas reuniões entre os gabinetes das secretarias de ensino e com a interferência e assessoria da comunidade da tríplice fronteira.

A importância deste estudo encontra-se, sobretudo, no fato de que contribui para o entendimento de questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente no que concerne ao ensino-aprendizagem de Língua Espanhola.

Quando se observa a continuação de uma abordagem e metodologias que já não estão adequadas às exigências do ensino da língua espanhola, reduzindo a aprendizagem às antigas linhas, isto é, a comunicação, a gramática e a aspectos motivacionais, encontramos as portas abertas para modificar o trabalho e tentar remodelar as antigas concepções, através de trabalhos de formação docente, mais crítico e alinhado ao caráter intercultural. Por se tratar de uma pesquisa *in loco*, também, foi possível manter um contato mais próximo com o ambiente escolar e isso possibilitou lançar olhares para questões que em breve poderão vir a se tornar objetos de estudo. Entre eles, sugere-se investigar como outros significados culturais, além da língua, podem ser trabalhados em sala de aula de modo eficaz.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Tendências atuais da pesquisa na escola.** Cad.CEDES [online].1997, vol.18, n.43, pp. 46-57.ISSN 0101-3262. doi: 10.1590/S0101-32621997000200005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0101-32621997000200005. Acesso em 31 mar 2012.

ALKMIN, Tânia M. Sociolinguística. In MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Ana Christina (Orgs.). **Introdução à linguística.** São Paulo: Cortez, 2005.

BANNEL, R. **Discurso e diversidade cultural.** In: SEMINÁRIO SALÍNGUAS, 7, UFRJ, Rio de Janeiro: 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

_____. **Identidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BHABHA, H.K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 2001.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez. de 1996.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Estabelece a obrigatoriedade do ensino da Língua Espanhola em escola de ensino médio. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/-ato2004-2006/lei/11161.htm> Acesso em: 10 de fevereiro de 2010.

BRASIL. **Tratado de Assunção de 26 de março de 1991.** Disponível em: <HTTP://www.mercosul.gov.br/tratados-e-protocolos/tratado-de-assunção-1>>. Acesso em: 12 Julho de 2012.

BRASIL. **Mercosul Educacional.** Disponível em: <http://www.mercosur.int/edu/> Acesso em 10 de junho da 2012.

BRASIL. **Foz do Iguaçu.** Disponível em: <http://www.pmfi.pr.gov.br/Portal2/home/cidade.asp>. Acesso em 10 de maio de 2012.

CALVET, Jean-Louis. **As políticas linguísticas**. Tradução Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, IPOL, 2007.

CANCLINI, N.G. **Consumidores e cidadãos; conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001. Tradução de Maurício Santana Dias e Javier Rapp.

_____. La Globalización: ¿productora de culturas híbridas?. **Argentina - México**. 2002. Disponível em: <http://www.hist.puc.cl/iaspm/pdf/Garciacanclini.pdf>. Acesso em dezembro de 2012.

CANDAU, V. M., **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. In.: Revista Brasileira de Educação. V. 13, n. 37. Jan./abr. 2008.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. In: *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada.*, vol.15, specialissue pp. 385 – 447, São Paulo, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300015&script=sci_arttext. Acesso em 06 set 2011.

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.

CAVALCANTI, M.C.; BORTONI – RICARDO, S.M. **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CELADA, M. T; GONZÁLEZ, N. M. **Los estudios de Lengua Española en Brasil. Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, Suplemento El hispanismo en Brasil**. Brasília: ABEH, 2000, p. 35-58.

CELANI, M.A. **O perfil do professor de línguas: o que muda?** In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA, 1, 1996, Florianópolis. 1996

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

CHOSSUDOVSKEY, M. **A globalização da pobreza – impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial.** São Paulo: Moderna, 1999. Tradução de Marylene Pinto Michael.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Tradução: Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** São Paulo: Cortez, 2000.

ERICKSON, F. **Método cualitativo de investigación sobre la enseñanza.** Buenos Aires, Ediciones Paidós, 1989.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora UNB, 2001. Coordenação de tradução por Izabel Magalhães.

FOUCAULT, M. **A microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2000. Tradução de Roberto Machado.

_____. O nascimento da medicina social. In. *Microfísica do Poder.* Rio de Janeiro: Graal, p. 79-98, 2000b.

FRITZEN, M.P. **“Ich kann mein name mit letra junta und letra solta schreiben”:** **bilíngüismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no sul do Brasil.** Tese de doutoramento. Campinas: IEL/Unicamp, 2008.

FRITZEN, M.P. **“Ich spreche anders, aber das ist auch deutsch”:** **Línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil –** Trab. Ling. Aplic., Campinas, 47(2): 341-356, Jul./Dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tla/v47n2/a05v47n2.pdf>. Último acesso em 12 de dezembro de 2012.

GINZBURG, Carlo. "O inquisidor como antropólogo: uma analogia e as suas implicações". In: _____. **A micro-história e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Bertrand, 1991. p. 280-293.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades.** Campinas: Argos Editora Universitária; Editora da Unicamp, 2003, p. 223-235.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

_____. Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: la apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio. In: **Lo propio y lo ajeno: interculturalidad y sociedad multicultural**. Ed. Plaza y Valdéz, México, 1999b – p. 153 – 190.

_____. Políticas del lenguaje y estrategias culturales en 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.

IANNI, O. **A idéia de Brasil moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

JUNGUER, C.S.V. Reflexões sobre o ensino de E/LE no Brasil: propostas governamentais, formação docente e prática em sala de aula. **Anuario brasileiro de estudios hispánicos**, n. 15, São Paulo: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2005, p. 27 – 46.

LIMA, Rita de Cássia P.; GONÇALVES, Marlene F. C. (Orgs.) **Sujeito, escola, representações**. Florianópolis: Insular, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens Qualitativas**. (Temas Básicos de educação e Ensino), São Paulo, EPU, 1986.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001.

MAGALHÃES, M.C.C. Etnografia colaborativa e desenvolvimento do professor. **Trabalhos em lingüística aplicada**, n.23, p. 71-78, 1994.

MATO, D., Introdução, In. _____ (Org). **Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización**. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

MATTOS, C. L. G. (2001): **A abordagem etnográfica na investigação científica**. In *Revista INES-ESPAÇO*, n.º 16, pp. 42-59.

MAGALHÃES, M. C. Camargo (org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

MAHER, Teresinha Machado **A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo** In KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M.,C. (Orgs.) **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 2003.

MARTINS, G.A. e THEOFILO, C.G. **Metodologia da Investigação científica para as ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

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

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____, Introdução, In. MOITA LOPES, L.P. (org.). **Discursos de identidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

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.

NUNES, M. B. C. **O Professor em sala de aula de leitura: desafios ,opções, encontros e desencontros**. Tese de doutoramento em Língua Aplicada, PUC-S. Paulo. mimeo, 2000.

PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria G. **História e cultura espanhola e hispano-americana no Brasil**. In Anuario brasileño de estudios hispánicos, n. 1. Suplemento: El hispanismo en Brasil. Embajada de España en Brasil. Consejería de Educación y Ciencia. 117-125. ISSN 008103-8893 Madrid: Secretaria General Técnica. Subdirección de Información y Publicaciones, 2000.

PHILIPPI JR., A.; SILVA NETO, A.J. (Edts) **Introdução em ciência e tecnologia e inovação**. Barmieri. SP: Manole. 2011.

POMBO, O. **Epistemologia da interdisciplinaridade**. In. IDEIAÇÃO/Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu. Centro de Educação e Letras. – Cascavel, PR. Edunioeste, n. 1, (1998 -) Publicação semestral, ISSN: 1518-6811.

RAJAGOPALAN, K. **O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?**. In: SIGNORINI, I. *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 21-46.

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, K. Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo, Parábola Editorial, 2003.

RAYNAULT, C. ZANONI, M. **Reflexões sobre princípios de uma prática interdisciplinar na pesquisa e no ensino superior**.

REVEL, J. Miroanálise e construção do social. In.: **Jogos de Escolas – experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998. P. 16 – 38.

REVUZ, C. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio**. [Trad. de Silvana Serrani-Infante]. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 213-230.

RHUSDIE, Salman. **Cruze esta linha: ensaios e artigos**. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

SALGADO, Ana Cláudia P.; SAVEDRA, Mônica M. G.(Orgs.). **Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato: homenagem ao professor Jürgen Heye**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

SAVEDRA, M. G. **Estudos e pesquisa em sociolinguística no contexto plurilíngue do Brasil**. Revista ANPOLL, vol. 1, n 29, ISSN: 1982-7830 p. 219-234, 2010.
Disponível em:
<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/viewFile/179/192>. Último acesso em 12 de dezembro de 2012.

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.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo.** Bauru, SP: EDUSC, 1999. Tradução de Laureano Pelegrin.

SERRANI-INFANTE, S. M. **Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso.** In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade.* Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 231-264.

SILVA, T.T. da (org.); HALL, S.; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ. Vozes, 2000.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença.** E se o outro não estivesse aí?, Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Tradução de Giane Lessa.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

APÊNDICE I - INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE REGISTROS

QUESTIONÁRIO

- 1- Escreva um comentário falando sobre o seu conceito da língua espanhola.
- 2- Escreva sua opinião sobre o que você conhece do povo paraguaio e sobre o povo argentino.
- 3- Como você melhoraria as aulas de língua estrangeira?
- 4- O que você considera que está errado nas aulas de língua estrangeira?
- 5- Com a globalização você sente necessidade de aprender a língua espanhola?
- 6- Você moraria no Paraguai ou na Argentina? Justifique.
- 7- O que você conhece da música, comida, dança e demais costumes?
- 8- Em sua opinião, qual idioma estrangeiro é mais importante aprender? Justifique.
- 9- Os estudos de língua estrangeira, na escola, alcançam bons resultados? Explique.
- 10- Desde que série você tem língua estrangeira na grade escolar? Separe as diferentes línguas por série.
- 11- Em sua opinião, o que foi aprendido supriu ou supre suas necessidades pessoais / profissionais? Justifique.
- 12- Você sabe quantos países falam a Língua Espanhola oficialmente? Conhece algum deles? Se não conhece, gostaria de conhecer? Qual e por quê?
- 13- E a cultura deles? Se não conhece gostaria de conhecer? Por quê?
- 14- Com a globalização, você sentiu dificuldades de comunicação com outras pessoas de outros países?
- 15- Com a globalização há necessidade de se aprender outra língua, qual você escolheria e por quê?

**APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -
TCLE**

Título do Projeto: AS REPRESENTAÇÕES QUE OS APRENDIZES CONSTROEM SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA, SOBRE SUA APRENDIZAGEM E SOBRE SEUS FALANTES EM CIDADES DE FRONTEIRA

Pesquisador responsável e colaboradores com telefones de contato: Professora Doutora Maria Elena Pires Santos – 45 99338449 e Tania Oroná Betancor – 45 99630203.

Convidamos seu filho(a), menor, a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de entender a ideia ou conceitos que são criados, por eles, da Língua Espanhola e dos seus falantes, ao estudá-la no Ensino Médio. Para isso serão realizadas conversas gravadas, entrevistas semi-estruturadas, debates e conversas sobre esse assunto, em sala de aula.

Durante a execução do projeto seu(sua) filho(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 pessoal.

O procedimento como antes citado consistirá em gravar e depois reproduzir as falas e nos comprometemos que todas as informações serão mantidas em sigilo e que a identidade de seu(sua) filho(a) 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. O local para as gravações e entrevistas semi-estruturadas será em sala de aula, como antes mencionado e ele(a) somente participará se quiser e quando quiser. Se for de sua vontade a entrevista poderá ter a presença de algum membro de sua família ou outra pessoa responsável pelo local de ensino.

Para qualquer questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento, os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento. Lembrando que esta pesquisa é importante para estabelecer alguns conceitos que possam ajudar na melhoria do ensino da Língua Estrangeira Moderna nas cidades de fronteira, tal como Foz do Iguaçu, portanto a participação de seu(sua) filho(a) em nossa pesquisa é de suma importância.

Informamos também que o Sr. (a) ou seu(sua) filho(a) não receberão pagamento e que não vão 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, como por exemplo: M1, M2, F1, F2.

A pesquisadora compromete-se a esclarecer quaisquer dúvidas e a reparar danos ou prover meios para a reparação, se estes surgirem. A qualquer momento seu(sua) filho(a) poderá solicitar informações ou esclarecimentos sobre a participação ou sobre esta pesquisa diretamente ao pesquisador responsável – Professora Doutora Maria Elena Pires Santos -pelo telefone celular 45 99338449 e com a pesquisadora colaboradora – Tania Oroná Betancor – pelo telefone celular 45 99630203.

Este documento será feito em duas vias, sendo que uma ficará com vossa senhoria, e a outra ficará com os pesquisadores, se em algum momento vossa senhoria quiser cancelar sua participação poderá entrar em contato com os pesquisadores nos telefones dispostos acima, bem como se surgirem quaisquer dúvidas. O telefone do Comitê de Ética é 45 32203272 da UNIOESTE, caso necessite de maiores informações.

Declaro estar ciente do exposto e **autorizo meu(minha) filho(a)** _____ a participar da pesquisa.

Foz do Iguaçu, 03 de setembro de 2011.

Nome do sujeito de pesquisa ou responsável:

Assinatura:

Nós, Professora Doutora Maria Elena Pires Santos, pesquisadora responsável e Tania Oroná Betancor, pesquisadora colaboradora, declaramos que fornecemos todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Professora Doutora Maria Elena Pires Santos
 Pesquisador responsável
 Professora orientadora da dissertação
 Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras
 Tel (45) 99338449

Tania Oroná Betancor
 Pesquisadora colaboradora
 Mestranda em Sociedade, Cultura e
 Fronteiras
 (45) 99630203