



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
MESTRADO EM ENSINO
DANIELA FONSECA DA SILVA SALGADO

**SABERES DOCENTES SOBRE ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTO DE
VARIEDADES LINGUÍSTICAS DE PORTUGUÊS/ESPAÑHOL**

FOZ DO IGUAÇU, 2018

DANIELA FONSECA DA SILVA SALGADO

**SABERES DOCENTES SOBRE ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTO DE
VARIEDADES LINGUÍSTICAS DE PORTUGUÊS/ESPAÑHOL**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino,
Nível Mestrado, da UNIOESTE,
Orientadora: Prof. Dra. Tamara Cardoso
André

FOZ DO IGUAÇU, 2018

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Salgado, Daniela Fonseca da Silva
Saberes docentes sobre alfabetização em contexto de variedades linguísticas de Português/Espanhol / Daniela Fonseca da Silva Salgado; orientador(a), Tamara Cardoso André, 2018.
105 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Centro de Educação, Letras e Saúde, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2018.

1. Alfabetização. 2. Fronteira. 3. Saberes Docentes. I. André, Tamara Cardoso . II. Título.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Foz do Iguaçu - CNPJ 78.680.337/0004-27

Av. Tarquínio Joslin dos Santos, 1300 - Fone: (45) 3576-8100 - Fax: (45) 3575-2733

Pólo Universitário - CEP 85870-650 - Foz do Iguaçu - Paraná



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

DANIELA FONSECA DA SILVA SALGADO

**SABERES DOCENTES SOBRE ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTO DE
VARIEDADES LINGUÍSTICAS DE PORTUGUÊS/ESPAHOL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino, área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa Ensino em Linguagens e Tecnologias, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Tamara Cardoso André

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Maria Eléna Pires Santos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Luciana Mello Ribeiro

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)

Mariângela Garcia Lunardelli

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Foz do Iguaçu, 9 de março de 2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS pela incrível oportunidade de amadurecimento intelectual e crescimento profissional. Por me proporcionar a concretização deste sonho, dando-me a saúde necessária e sustentando-me em minhas fraquezas.

A minha amada mãe, guardiã incansável de meus tesouros, Ana Beatriz e Vitor Hugo, oferecendo-me dessa maneira, segurança e tranquilidade para dedicação a essa pesquisa.

Ao meu pai, referência forte e segura, que na minha infância, me conduzia à fantásticas viagens pelo mundo da leitura.

Aos queridos irmãos pelas incontáveis palavras de incentivo.

Aos filhos amados, estrelas na minha vida que irradiam luz em meu caminho.

Ao meu esposo, por suas palavras de encorajamento e alento.

A escola que tão gentilmente me acolheu e aos sujeitos da pesquisa por compartilharem suas ricas experiências.

As professoras Dra. Maria Elena Pires, Dra. Mariangela Lunardelli e a Dra. Luciana Ribeiro, pelo carinho, dedicação e grandes contribuições direcionadas a composição dessa Dissertação.

A minha orientadora e querida amiga Prof. Dra. Tamara Cardoso, por compartilhar toda sua experiência com muito amor e humildade. Por acreditar em minha capacidade intelectual, mesmo quando em certos momentos eu mesma duvidava me proporcionando as condições necessárias para concluir essa jornada.

“O saber que não vem da experiência não é realmente saber”.

Lev Vygotsky

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CMEI	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
ENEM	EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
IDEB	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MERCOSUL	MERCADO COMUM DO SUL
NTM	NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL MUNICIPAL
OBEDF	OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA
PEBF	PROGRAMA ESCOLA BILÍNGUE DE FRONTEIRA
PEIF	PROGRAMA ESCOLA INTERCULTURAL DE FRONTEIRA
PIB	PRODUTO INTERNO BRUTO
PME/FI	PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU
PPP	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
SIED	SISTEMA INTEGRADO DE INFORMAÇÃO EDUCACIONAL
SMED	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
UNILA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO AMERICANA
UNIOESTE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Conceitos necessários à prática docente intercultural	18
Tabela 2 - Quadro sinóptico	34
Tabela 3 - Relação de alunos estrangeiros matriculados na escola investigada em 2017	40
Tabela 4 - Projetos presentes no PPP da escola	41
Tabela 5 - Recorte de estratégias contidas no Plano Municipal de Foz do Iguaçu para o período 2015-2025	42
Tabela 6 - Recorte de estratégias contidas no Plano Municipal de Foz do Iguaçu para o período 2015-2025	57
Tabela 7 - Cronograma das entrevistas realizadas com os professores	58
Tabela 8 - Proposta de classificação dos saberes docentes por Maurice Tardif	
Tabela 9 - Cursos oferecidos pelo NTM no ano letivo de 2016	84
Tabela 10 - Cursos oferecidos pelo NTM no ano letivo de 2017	84
Tabela 11-Tema norteador dos curso ofertados sobre interculturalidade –ano-2016/2017	86
Tabela 12- Número de alunos por modalidade de ensino-fundamental I	88
Tabela 13- Idioma oficial dos países fronteiriços com o Brasil	90
Tabela 14 - O que indicam os saberes dos professores entrevistados	97
Tabela 15 - Síntese da análise de documentos oficiais	99

SABERES DOCENTES SOBRE ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTO DE VARIEDADES LINGUÍSTICAS DE PORTUGUÊS/ESPAÑHOL

RESUMO

Investiga saberes docentes sobre a alfabetização para crianças falantes de português e espanhol, em escolas municipais de Foz do Iguaçu. O município forma tríplice fronteira com Puerto Iguazú, na Argentina, e Ciudad del Este, no Paraguai, e tem 51 escolas municipais de anos iniciais do ensino fundamental. Constata a escassez de propostas e políticas pedagógicas específicas voltadas para a alfabetização em contexto de fronteira. Mostra que, apesar disso, há professores dos anos iniciais do ensino fundamental que reconhecem haver especificidades de um contexto escolar com falantes das variedades da língua portuguesa e das variedades da língua espanhola. Embora no Paraguai o Guaraní seja língua oficial junto com o Espanhol, não há similaridade com a Língua Portuguesa, como é o caso da Língua Espanhola. Por essa razão, este estudo se centrou nos saberes docentes acerca das variedades linguísticas Português/Espanhol, cujas similaridades não necessariamente afetam a compreensão entre os interlocutores, mas podem incidir sobre o processo de apropriação inicial na alfabetização. Adota a metodologia qualitativa, dialética, crítico-social e microssocial para investigar as relações entre alfabetização em contexto de fronteira, a partir de casuística particular de uma escola em Foz do Iguaçu, onde estudam crianças nascidas na Argentina e no Paraguai. Utiliza, como instrumento metodológico, entrevistas semiestruturadas e grupo focal, com objetivo de entender quais são os saberes docentes sobre as especificidades da alfabetização neste contexto. Conclui que professores e professoras percebem haver especificidades na alfabetização, mas desconhecem a perspectiva linguística da alfabetização, uma vez que esta não conta na formação continuada do município. Dentre os entrevistados, os professores que sabem espanhol demonstraram ter mais saberes sobre alfabetização em contexto de fronteira onde estudam crianças falantes de português e espanhol.

Palavras-chave: Alfabetização; Fronteira; Saberes Docentes.

TEACHERS KNOWLEDGE ABOUT LITERACY IN CONTEXT OF LINGUISTIC VARIETIES OF THE PORTUGUESE AND SPANISH LANGUAGE

ABSTRACT

This study investigates teachers knowledge about literacy for children speakers of Portuguese and Spanish in public elementary schools in Foz do Iguçu. This city forms a triple border with Puerto Iguazú, in Argentina, and Ciudad del Este, in Paraguay. Foz do Iguçu has 51 municipal schools from initial years of elementary school. We note the scarcity of specific pedagogical proposals and policies aimed at literacy in a border context. We note the lack of specific pedagogical proposals and policies aimed at literacy in a frontier context. We show that, despite this, there are teachers in the early years of elementary school who recognize there are specifics in a school context with speakers of variants of the Portuguese and the variants of the Spanish language. Although in Paraguay Guarani is an official language concomitantly with Spanish, there is no similarity with the Portuguese as the Spanish language. Thus, this study focused on teaching knowledge about Portuguese / Spanish linguistic varieties, whose similarities do not necessarily affect the understanding among the interlocutors but may affect the initial appropriation process in literacy. We adopted the qualitative, dialectical, social-critical and micro-social methodology to investigate the relationships between literacy in a border context, from the particular case of a school in Foz de Iguçu, where children from Argentina and Paraguay study. We use, as a methodological instrument, semi-structured interviews and a focus group, with the aim of understanding what the teaching knowledge is about the specificities of literacy in this context. We conclude that teachers perceive that there are specificities in literacy, but they do not know the linguistic perspective of literacy, since this is not contemplated by the continuous formation of teachers of the municipality. Among those interviewed, teachers who know Spanish have demonstrated that they have more knowledge about literacy in the frontier context where they study children who speak Portuguese and Spanish.

Keywords: Literacy; Border; Teachers knowledge.

SABERES DOCENTES SOBRE ALFABETIZACIÓN EN CONTEXTO DE VARIEDADES LINGÜÍSTICAS DE PORTUGUÉS/ESPAÑOL

RESUMEN

Este trabajo investiga la enseñanza de los saberes docentes acerca de la alfabetización para niños hablantes de portugués y español en las escuelas públicas municipales en Foz de Iguazu, provincia de Paraná, Brasil. Esta municipalidad forma tríplice frontera con Puerto Iguazú, en Argentina, y Ciudad del Este, en Paraguay, y tiene 51 escuelas municipales de años iniciales de la enseñanza básica. Se verifica la escasez de propuestas y políticas pedagógicas específicas dirigidas a la alfabetización en contexto de frontera. Se muestra que, a pesar de esto, hay maestros de los primeros años de la escuela primaria básica que reconocen haber necesidades específicas de un contexto escolar con hablantes de variantes de la lengua portuguesa y variantes de la lengua española. Aunque en Paraguay el guaraní sea lengua oficial concomitantemente con el español, no hay similitud con la lengua portuguesa, como es el caso de la lengua española. Así, este estudio se centró en los saberes docentes sobre las variantes lingüísticas portugués/español cuyas similitudes no afectan necesariamente la comprensión entre los interlocutores, pero pueden afectar el proceso de apropiación inicial en la alfabetización. Se adoptó la metodología cualitativa, dialéctica, crítico-social y microsocia a fin de investigar las relaciones entre alfabetización en contexto de frontera, desde la casuística particular de una escuela en Foz de Iguazu en la cual estudian niños nacidos en Argentina y Paraguay. Se utiliza, como instrumento metodológico, entrevistas semiestructuradas y grupo focal, con el objetivo de entender cuáles son los saberes docentes sobre las especificidades de la alfabetización en este contexto. Se concluye que profesores y profesoras perciben que hay especificidades en la alfabetización, pero desconocen la perspectiva lingüística de la alfabetización, ya que la formación continuada de la municipalidad no abarca esa temática. Entre los entrevistados, los docentes que saben español han mostrado más saberes sobre la alfabetización en contexto de frontera donde estudian niños de hablantes de portugués y español.

Palabras clave: Alfabetización; Frontera; Saberes Docentes.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CULTURA, INTERCULTURALIDADE E CONTEXTO DE FRONTEIRA	16
2.1 Interculturalidade na Educação: Implicações Ideológicas	23
3 FUNDAMENTOS PARA A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DE FRONTEIRA	29
3.1 Outros aspectos educacionais	37
3.2 Foz do Iguaçu: Um espaço de <i>fronteiras</i> superando suas fronteiras educacionais.....	39
3.3 Pesquisas na área	45
4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS PARA A PESQUISA	50
4.1 Método de pesquisa.....	50
5 SABERES DOCENTES.....	58
5.1 O Saber Disciplinar: formação profissional.....	60
5.2 O Saber Curricular	63
5.3 O Saber Experiencial	67
5.4 Saberes movimentados em contextos bilíngues	72
5.5 Desafios apresentados	75
5.5.1 A Formação Continuada no município.....	80
5.5.2 A quantidade de alunos por turma: um desafio?.....	83
5.5.3 Marcas da fronteira : o plurilinguismo presente na sala de aula.....	86
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	100

1 INTRODUÇÃO

Sou professora alfabetizadora de escola pública do município de Foz do Iguaçu há 15 anos e acredito que a escola e os sujeitos que a compõem devam estar em constante movimento, superando-se todos os dias, tornando-se capazes de contemplar de modo efetivo a mescla cultural ali presente. Meu olhar inquieto de alfabetizadora está sempre buscando, pelos cantos da sala e da escola, possíveis dificuldades de aprendizagem, no intuito de fazer algo a respeito. Movida por esse sentimento, dediquei parte de meus estudos anteriores numa busca por compreender aspectos da educação especial no ensino da leitura e da escrita.

Com o tempo, experiência e estudos, essa inquietação deu lugar a uma singela segurança, permitindo-me transitar um pouco mais confortavelmente por esse caminho. Porém, os desafios perenes de uma sala de aula estão sempre nos convidando a recomeçar. Em uma dessas minhas buscas “pelos cantos”, pude visualizar aqueles alunos que estavam timidamente postos naquele ambiente, portadores de uma riqueza linguística cultural imensurável e, paradoxalmente, também portadores de algumas tensões e conflitos que eu não me sentia apta a mediar. Sou Pedagoga e não tive em minha formação profissional os conhecimentos necessários para lidar plenamente com esse desafio, tampouco uma formação continuada que me subsidiasse para esse fim. Tal sentimento alimentou minha busca por caminhos mais acertados que pudessem, de alguma forma, subsidiar minha prática e de meus pares, motivando-me à realização desta pesquisa.

A presente pesquisa trata sobre o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental em salas de aula onde estudam crianças nascidas no Brasil, na Argentina e no Paraguai e falam variedades de língua portuguesa e espanhol; línguas semelhantes entre si. O contexto é a rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu, município brasileiro localizado no extremo oeste do Estado do Paraná e que forma tríplice fronteira com Puerto Iguazú, na Argentina, e Ciudad del Este, no Paraguai. A tríplice fronteira tem uma composição étnica muito variada, estimando-se no ano da pesquisa (2017) uma população de 264.044 habitantes em Foz do

Iguaçu, 80.020 em Puerto Iguazú e 387.000 habitantes em Ciudad del Este¹. Segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),² de julho de 2013, Foz do Iguaçu abriga cerca de 80 das 192 nacionalidades existentes no mundo, incluindo japoneses, chineses, coreanos, franceses, bolivianos, chilenos, árabes, marroquinos, portugueses, indianos, ingleses, israelenses, paraguaios e argentinos. Considerando esta realidade, a pergunta que se buscou investigar é: diante da inexistência de propostas políticas pedagógicas voltadas para o contexto de fronteira, há professores dos anos iniciais do ensino fundamental em Foz do Iguaçu que mobilizam saberes docentes relacionados à alfabetização de alunos plurilíngues falantes de português e espanhol? Para responder a esta indagação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com base na concepção de saberes docentes de Maurice Tardif. Participaram da pesquisa professores da rede municipal integrantes de curso de extensão sobre alfabetização, ofertado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* Foz do Iguaçu.

Também foram consultados documentos curriculares do município de Foz do Iguaçu e do Ministério da Educação (MEC), para buscar o que tratam acerca de alfabetização em contexto de fronteira do Brasil com seus países vizinhos.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentalmente com o objetivo de identificar se há saberes docentes sobre a pluralidade linguística e cultural para a alfabetização de crianças falantes de português e espanhol em contexto de fronteira e compreender as fontes destes saberes, entendendo-se que os saberes docentes desses professores podem contribuir para a elaboração de uma proposta política e pedagogicamente adequada a esses contextos.

Foz do Iguaçu tem 51 escolas municipais que oferecem do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. A Secretaria Municipal da Educação de Foz do Iguaçu/SMED é responsável por essas escolas e por 32 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) que atendem crianças de 0 a 5 anos de idade. A rede municipal de ensino atende em média 26.500 alunos/mês³. Não há como precisar o número de crianças falantes de espanhol matriculadas na rede municipal. Recorrer

¹População estimada- Censo Demográfico : Foz do Iguaçu, 2017, Puerto Iguazú, 2010 e Ciudad de Este, 2010.

² Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

³ Fonte:<<http://www.pmfi.pr.gov.br/>>. Acesso em: 11 de Outubro de 2017.

às matrículas de alunos não é fonte viável, pois a língua materna não é item das fichas de matrícula. Além disso, ter nascido na Argentina ou no Paraguai não garante que a língua materna seja o espanhol. No Paraguai, por exemplo, há falantes de Guaraní e outras línguas e um aluno nascido no Brasil pode ser filho de falantes de espanhol.

Os saberes docentes são, segundo Tardif (2010), aqueles que professores mobilizam no cotidiano de sala de aula. Formam-se a partir dos conhecimentos acadêmicos, das trocas com pares e da experiência profissional. Não são apenas teóricos, mas também práticos, englobando conhecimentos adquiridos antes do ingresso na carreira e produzidos pelos próprios professores, na prática educativa em sala de aula. Segundo Tardif :

O saber não é uma coisa que flutua no espaço, o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (TARDIF, 2010, p.11).

A teoria de Tardif foi usada para fundamentar o que pode ser entendido por saberes docentes, uma vez que o problema trata desta questão. A teoria de Vigotski fundamentou a concepção de ensino e alfabetização.

O objetivo geral desta pesquisa é identificar se há saberes docentes sobre a pluralidade linguística e cultural para a alfabetização de crianças falantes de português e espanhol em contexto de fronteira, compreendendo as fontes destes saberes. Para isso, os objetivos específicos deste estudo são: entender quais os aspectos linguísticos que podem estar envolvidos no processo de alfabetização em contexto plurilinguístico português e espanhol; buscar fundamentos na teoria social crítica para a compreensão da multiculturalidade e seus aspectos linguísticos e, também, elencar estudos sobre ensino de língua em contexto de fronteira.

O método desta pesquisa foi o de grupos focais. Segundo Flick (2009), grupo focal é o método de reunir pessoas para uma discussão coletiva sobre determinada temática. Nesta investigação o fio condutor foi a teoria de Tardif (2010) sobre saberes docentes e a alfabetização em contexto de fronteira segundo a perspectiva da alfabetização linguística de Cagliari (1998, 2009). Também foi feita análise documental para verificar se os projetos pedagógicos das escolas municipais e da

Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu contemplam objetivos, projetos e propostas de formação continuada de professores, abarcando conteúdos atinentes à alfabetização em contexto de fronteira onde residem falantes de português e espanhol. Para realizar a investigação proposta, esse trabalho se alinha com duas vertentes: a interculturalidade crítica e a alfabetização linguística, utilizando como método os grupos focais.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, sendo considerado o primeiro a introdução da pesquisa. O segundo capítulo explicita os conceitos de plurilinguismo e interculturalidade, importantes para o estudo da alfabetização em contexto plurilinguístico, buscando, para isso, o viés social crítico e o afastamento das perspectivas pós-modernas, observadas em trabalhos com a mesma temática. Também no segundo capítulo são apresentados os trabalhos já realizados sobre ensino de língua em contexto de fronteira. O terceiro capítulo apresenta a fundamentação teórica utilizada para investigar as possibilidades para a alfabetização de alunos multilíngues português e espanhol em contexto de fronteira, tendo como referencial teórico e metodológico a alfabetização linguística. Além disso, discute os documentos oficiais, de âmbito nacional e regional, visando investigar o destaque que Foz do Iguaçu afere à questão à alfabetização em contexto de fronteira. O quarto e o quinto capítulo tratam do método de investigação e dos resultados encontrados. A teoria de Vigotski, a alfabetização linguística e a pesquisa social crítica são os fundamentos teóricos e metodológicos desse trabalho.

2 CULTURA, INTECULTURALIDADE E CONTEXTO DE FRONTEIRA

Todo educador que tem como foco principal de sua prática docente o sucesso acadêmico de seu aluno, para alcançar tal resultado, depende de um conjunto de ações que precisam estar bem articuladas, considerando desde o movimento do professor para um contínuo processo de aprofundamento de seus conhecimentos teóricos, até as oportunidades de aperfeiçoamento profissional que lhe deva ser propiciada.

Há muitos contextos multilíngues no Brasil. Essas diferenças podem, também no contexto escolar, ser ignoradas – como se a escola fosse um ambiente homogêneo, pasteurizado – ou, então, ser motivo de temor, de desdém ou de agressividade. (CAVALCANTI e MAHER, 2010).

O olhar histórico para o cenário linguístico do país, desde o processo de colonização, permite constatar que a diversidade cultural sempre se fez presente. O artigo de Carboni, Barili, Meleu e Porto (2017) mostra que há relatos de que no Brasil, antes da chegada dos colonizadores em 1500, existia uma grande variedade linguística. Juntamente com a constatação dessa variedade também se verifica ações que caracterizam negação da diversidade aqui encontrada, sendo tal ação consequência de tentativas de empoderamento e dominação à custa da redução da língua do outro:

[...] pelo fato da história dos povos dominados ter sido escrita pelos dominadores, os quais, entre outros, arrogaram-se o direito de nomear os povos por eles submetidos, em processo de generalização, que ignorava as particularidades e singularidades. Para os primeiros anos após a chamada descoberta, por exemplo, os documentos históricos referem-se aos comerciantes europeus que se dedicavam à obtenção do pau-brasil como brasileiros e aos habitantes da terra, como brasis, a partir do nome “brasil/brésil/brasile”, derivado de “brasa”, pelo qual a madeira tintorial era conhecida na Europa, Nem mesmo o nome tupi ibira pitanga – madeira vermelha – seria lembrado. Contudo, foi a designação genérica “índio” que acabou se generalizando em toda a América, homogeneizando e reduzindo “as incômodas diversidades e individualidades das comunidades americanas”. (CARBONI; BARILI; MELEU; PORTO, 2017, p.6)

Segundo os autores, a proibição de escravização de nativos indígenas, decretada por Pombal em 1757, levou os portugueses a desembarcarem no país um grande número de cativos originários da África. Estimam-se que, nesse período,

cerca de 200 a 300 línguas africanas tenham entrado no Brasil. Porém, o modo de produção escravista fez do cativo o que os autores denominam de “figurante mudo”, sobretudo na representação das práticas linguísticas do passado e do presente.

Refletir o passado contribui na elaboração de ações para o presente, principalmente quando são articuladas medidas que combatam as ideias equivocadas acerca de um país monolíngue, possibilitando o reconhecimento da diversidade como algo naturalizado, sobretudo no ambiente escolar.

Este trabalho parte do pressuposto de que o respeito às diferenças, na escola, é influenciado pelo fato de que esta é um lugar de ensino, que tem como ponto de partida os conhecimentos prévios dos alunos, mas, como ponto de chegada, certos conhecimentos homogêneos, como é o caso das relações entre letras e sons no processo de alfabetização. A alfabetização requer o domínio de um sistema de normas, nem sempre coincidentes com os sistemas de normas dos falantes de uma sala de aula.

A esse respeito, Cavalcanti (1999) afirma que no Brasil há tanto o mito do monolinguismo, quanto a visão idealizada do que vem a ser bilinguismo. Acredita-se que só é bilíngue quem domina a norma culta de dois idiomas de prestígio. No entanto, o Brasil tem vários contextos bilíngues, onde coexistem variedades da língua portuguesa, tais como Contextos de Fronteiras, Comunidades de Surdos, Comunidades Bídialetais Urbanas, dentre outros. Há contextos, ainda, de minorias linguísticas, como as comunidades de imigração alemã, indígenas e africanas. Segundo a autora, para trabalharem nesses contextos, professores necessitam de uma formação específica que dê conta da interculturalidade.

A questão do ensino intercultural é aprofundada nos trabalhos posteriores das autoras Cavalcanti e Maher (2010), que tratam do preconceito advindo do estranhamento em relação à cultura diferente:

No que se refere às relações entre as culturas, duas questões merecem ser apontadas. A primeira diz respeito ao equívoco, insistentemente denunciado pela Antropologia contemporânea, de se classificar as culturas como melhores ou piores, superiores ou inferiores, já que se trata, apenas e sempre, de perspectivas diferentes sob as quais deveriam ser vistos nossos valores, crenças e comportamentos. Nunca é demais lembrar que, na base das tentativas de hierarquização das culturas, está o etnocentrismo. Em segundo lugar, as culturas são extremamente permeáveis umas às outras; influenciam-se mutuamente. Não há e nunca houve uma cultura original, pura; todas elas são produto de um conjunto de combinações

reassignificadas de traços de outras culturas (CAVALCANTI; MAHER, 2010 p.15) .

Segundo Cavalcanti e Maher (2010), cultura, etnocentrismo, alteridade, identidade, multiculturalismo, interculturalismo, línguas e multilinguismo são conceitos que devem fazer parte da formação de professores em contextos multiculturais e de diversidade linguística. Os conceitos e os juízos de valor que eles ajudam a superar estão sintetizados na tabela abaixo, sistematização realizada aqui a partir do trabalho das autoras.

Tabela 1: Conceitos necessários à prática docente intercultural

	CONCEITOS	JUÍZOS DE VALOR A SEREM SUPERADOS
CULTURA	<p>SENSO COMUM Bons hábitos adquiridos a partir um conjunto de conhecimentos.</p> <p>ANTROPOLOGIA Cada ser humano tem cultura e apresenta visão particular do mundo, carregada de sentido.</p>	<p>Cultura é erudição, que se adquire a partir da leitura.</p> <p>Há culturas mais evoluídas e culturas mais primitivas.</p>
ETNOCENTRISMO	Tendência de medir outros grupos culturais a partir de valores culturais próprios.	Apenas a própria cultura tem valores que merecem ser respeitados e validados socialmente.
ALTERIDADE	Relações de alteridade são encontros com o diferente, frequentemente marcados por estranhamentos e tensões.	O outro é intolerável, inaceitável ou invisível.
IDENTIDADE	A identidade é formada por marcas que identificam pessoas de um mesmo grupo. A identidade é relacional e precisa ser entendida como provisória, pois é constituída em contextos sociais e históricos diferentes.	A identidade é dada pelo olhar do outro. Por isso não faz sentido pessoas de diferentes grupos identitários não poderem interagir e construir relações sólidas.
MULTICULTURALISMO	Reconhecimento da pluralidade cultural. O termo vem sendo utilizado para descrever posturas muito distintas em relação às diferenças culturais. Nessa mesma perspectiva existem aqueles que veem as diferenças culturais como algo positivo (multiculturalismo liberal, crítico, humanista, de	As culturas diferentes são invisibilizadas ou rechaçadas.

	esquerda) e aqueles que veem o multiculturalismo na sociedade como um problema. (conservador).	
INTERCULTURALIDADE	Diálogo entre as culturas, considerando todos os desafios que as diferenças podem gerar e se preparando para com ela conviver respeitosamente.	É preciso aderir completamente à cultura do outro na relação, negando a própria, ou, então, fazer o outro aderir inteiramente à cultura própria.
LÍNGUAS	Culturalmente nem toda forma de comunicação tem status de língua. As línguas de prestígio, dicionarizadas, gramaticalmente descritas e, principalmente, com o estatuto de língua padrão, oficial, culta etc., jamais têm seu status de língua questionado. Já as línguas desprestigiadas são denominadas dialetos. A língua é dinâmica e está em constante mudança. Algumas mudanças são dicionarizadas e gramaticalizadas, enquanto outras são esquecidas.	A consideração da língua do outro como uma não língua, ou como uma língua errada.
MULTILINGUISMO	Quando há mais de duas línguas envolvidas.	Ideia de que algumas línguas são mais válidas socialmente do que outras.

Fonte: Sistematização da autora a partir de Cavalcanti e Maher (2010)

Cavalcanti e Maher (2010), acerca das diversas maneiras de perceber o multiculturalismo, especificam quatro abordagens⁴ distintas entre elas: Multiculturalismo Conservador, Multiculturalismo Liberal Humanista, Multiculturalismo Liberal de Esquerda e Multiculturalismo Crítico, sendo essa última a corrente escolhida para fundamentar o presente trabalho.

Esse ponto de vista também clama por uma abordagem de educação que contribua para promover uma postura positiva da pluralidade sociocultural do país. Seus adeptos enfatizam que isso só será possível se as ações educativas, nesse processo, contribuírem para tornar claras as estratégias utilizadas [...] Como se vê, aqueles que se apoiam em uma visão crítica de multiculturalismo pretendem contribuir para que, na escola, se vá muito além de uma mera celebração [...] Ao argumentar a favor do exame permanente e crítico das causas da diferença, essa corrente do multiculturalismo não argumenta, no entanto, a favor da separação entre as culturas. Muito pelo contrário: ela propõe, justamente, o desafio que nos é

⁴ Para uma discussão sobre o assunto, ver Cavalcanti e Maher, (2010, p.20-25).

imposto pelo difícil diálogo entre as culturas, isto é, pela interculturalidade (CAVALCANTI; MAHER, 2010, p.24).

Ainda de acordo com Cavalcanti e Maher (2010), o movimento de reflexão sobre identidade deve ser promovido na escola de modo a evitar os “estereótipos identitários”, que resultam da descontextualização temporal das identidades socioculturais ao trata-las desconsiderando a complexidade e como se fossem fixas. Nessa perspectiva, a interculturalidade é uma possibilidade para a pedagogia.

Mas o que é interculturalidade e qual sua importância para o contexto de fronteira? Pode-se observar que ambos os conceitos partem do pressuposto fundamental e concreto de que a sociedade é formada por distintos grupos, não sendo homogênea, mas sim diversificada. Logo, é preciso ressaltar que, nesse contexto, a Interculturalidade apresenta em seu ideal o desejo de diálogo entre as culturas.

Segundo Dietz (2012, p. 98), o multiculturalismo afere sustentação ideológica à Interculturalidade como “Movimento Social Contestatório” que fundamenta a Educação Intercultural. Como discurso, o multiculturalismo surge em movimentos sociais, e não nas escolas e universidades. O autor compreende multiculturalismo como um novo tipo de movimento social, considerando sua capacidade de impactar o desenvolvimento da sociedade contemporânea.

Ao eleger os professores alfabetizadores em relação com a diversidade linguística existente em sala de aula, como objeto central da pesquisa, este trabalho alinha-se com a diversidade linguística como realidade concreta, que tem na educação o principal campo de atuação.

Apesar de o multiculturalismo ganhar cada vez mais reconhecimento e ver ampliado seu debate perante a sociedade e, principalmente, nas instituições educacionais, ainda existe um território complexo que necessita da superação de vários obstáculos. Essa fragilidade se dá em parte pela apropriação limitada e deficiente que estudos étnicos, estudos culturais e a própria pedagogia têm em relação ao caráter intercultural.

Como ocorre em qualquer processo de etnogênese induzida externamente em contextos de assimetria de poder, argumento que a prática escolar de reduzir oficialmente a diversidade cultural a “itens” que indicam “alteridade”, bem como a crítica reificadora de fenômenos interculturais, acabam etnificando os discursos dos diferentes atores que interagem dentro e fora da escola. Devido à assimetria de poder acima mencionada, esses

discursos étnicos podem evoluir facilmente para um "racismo institucional" dirigido contra o "outro" estigmatizado e minorizado⁵ (DIETZ, 2012, p.200, tradução da autora).

Segundo Dietz (2012), a propagação da ideologia do monoculturalismo está fortemente ligada a um *sentimento nacionalista*, em que a homogeneidade é vista como algo desejável, uma norma a ser seguida. Ao longo da história esse sentimento ganha reforços com a atuação da “Pedagogia Nacionalizante”; que visa disciplinar os alunos fazendo crer que as desigualdades advêm da desigualdade de conhecimentos e culturas; por meio de dispositivos pedagógicos que justapõem poder e conhecimento para canonizar tradições. A escolarização faz com que os alunos internalizem as relações de poder e aceitem a estratificação social como resultado de diferença de conhecimentos produzidos no interior das escolas. Como os cânones da cultura nacional são homogêneos e universalizantes, os sujeitos que não as codificam, como requerem as estruturas de poder, acabam por internalizar a aceitação da desigualdade como resultado da desigualdade de conhecimento.

Há de se entender que o multiculturalismo, se reduzido a mero discurso, sem ser colocado em termos de práticas pedagógicas, pode não ajudar a alterar a escola como lugar de produção de aceitação da desigualdade, ajudando a manter a ideia errônea de que a desigualdade material é resultado da desigualdade de conhecimento e competência. Além disso, o multiculturalismo como mero discurso pode ser assimilado apenas de modo a fomentar o capitalismo. A concepção de Milton Santos ajuda a entender tal apropriação ideológica do multiculturalismo.

Milton Santos (2006, p. 70) elucida que a dificuldade para naturalização do multiculturalismo e o reconhecimento do multilinguismo como uma regra, e não uma exceção, tem relação a um mercado econômico, associado com efeitos da globalização, a qual exerce grande influência em vários aspectos do cotidiano, incluindo própria vida cultural.

⁵ Como ocurre en todo proceso de ontogénesis externamente inducido en contextos de asimetría de poder, sostengo que la práctica escolar la oficializada reducción de la diversidad cultural a “ítems” que indican “otredad”, así como la tematización reificante de los fenómenos interculturales, acaban etnificando los discursos de los diferentes actores que interactúan dentro y fuera de la escuela. Debido a la mencionada asimetría de poder, en la práctica estos discursos etnificados pueden evolucionar fácilmente hacia un “racismo institucional” dirigido contra el “otro” estigmatizado e minorizado (DIETZ, 2012, p.200).

O autor compreende que a *Cultura* se constitui em dois pilares determinantes: *cultura de massa e cultura popular*. Afirma que a cultura popular passa por um processo de significação, tornando-a capaz de rivalizar com a cultura de massa, sendo esta última insuficiente, pois se constitui para manter seus próprios interesses:

Cultura de massas produz certamente símbolos. Mas estes, direta ou indiretamente ao serviço do poder ou do mercado, são, a cada vez, fixos. Frente ao movimento social e no objetivo de não parecerem envelhecidos, são substituídos, mas por uma outra simbologia também fixa: o que vem de cima está sempre morrendo e pode, por antecipação, já ser visto como cadáver desde o seu nascimento. É essa a simbologia ideológica da cultura de massas. Já os símbolos “de baixo”, produtos da cultura popular, são portadores da verdade da existência e reveladores do próprio movimento da sociedade (SANTOS, 2006, p.70).

A cultura de massa, segundo Santos (2006), resulta da gradativa imposição de elementos indispensáveis ao “reino do mercado” e à expansão paralela das formas de globalização econômica, financeira, técnica e cultural, em um empenho homogeneizador, conduzido por um mercado cego e indiferente à herança e à realidade atual dos lugares e da sociedade. Já a cultura popular é caracterizada como uma forma de expressão que associa a espontaneidade própria à ingenuidade popular e à busca de um discurso universal, resultante também da cultura preexistente, colocando em relevo o cotidiano da cultura das minorias e dos excluídos. A cultura popular coloca em relevo a exaltação da vida de todos os dias, de onde são herdadas expressões mais fortes, capazes de difusão do chamado regionalismo universalista. Os “de baixo” não dispõem de meios (materiais e outros) para participar plenamente da cultura moderna de massas. Mas sua cultura, por ser baseada no território, no trabalho e no cotidiano, ganha a força necessária para deformar, ali mesmo, o impacto da cultura de massas. Essa “cultura da vizinhança” valoriza, ao mesmo tempo, a experiência da escassez e a experiência da convivência e da solidariedade. Tal cultura realiza-se segundo níveis mais baixos de técnicas, de capital e de organização, daí suas formas típicas de criação. A organização a partir da escassez, que seria, aparentemente, uma fraqueza, é na realidade uma força, pois se realiza a integração orgânica com o território dos pobres e o seu conteúdo humano. Daí a expressividade dos símbolos manifestados

na fala, na música e na riqueza das formas de intercuro e solidariedade entre as pessoas.

A partir da teoria crítica, como caracterizar interculturalismo, multiculturalismo e plurilinguismo em contexto de fronteira? Neste trabalho, a partir da compreensão de Foz do Iguaçu como uma tríplice fronteira, buscam-se os elementos necessários a uma possível caracterização.

2.1 Interculturalidade na Educação: Implicações Ideológicas

O objetivo, nesse tópico, é compreender o município de Foz do Iguaçu, uma tríplice fronteira, localizado na Região Oeste Paranaense, envolvendo áreas contíguas do Brasil, Paraguai e da Argentina, buscando interpretar suas singularidades e diversidades. Na tríplice fronteira, como apontam pesquisas já realizadas sobre esta temática, há alunos que estudam em escolas do lado brasileiro e são falantes de Espanhol ou Guarani. Sobre esta questão, Glasser e Pires-Santos (2011) acrescentam que:

Ao chegarem às escolas brasileiras, os alunos provenientes de outros países, como Paraguai e Argentina, além de enfrentarem problemas com a língua portuguesa padrão escrita, que para eles é parcial ou totalmente estrangeira, enfrentam problemas com o preconceito e acabam sentindo vergonha da própria identidade, dessa forma as “fronteiras” acabam sendo criadas em sala de aula. Uma vez criadas elas podem ser quebradas ou estimuladas pela ação pedagógica do professor, pois, se ele souber como trabalhar envolvendo o aluno, considerando sua origem, seja ela brasileira ou não, certamente contribuirá para a quebra dessas “fronteiras”. No entanto, como o atual currículo dos cursos de licenciatura não prevê um estudo e uma formação específica para os profissionais que atuam em regiões fronteiriças, elas acabam sendo cada vez mais estimuladas. Seria importante que os professores entendessem que as regiões de fronteira são fortemente marcadas pela hibridização cultural [...] (GLASSER; PIRES-SANTOS, 2011, p. 8).

Acerca da tríplice fronteira, onde se localizam Foz do Iguaçu, Puerto Iguazú e Ciudad del Leste, Souza (2013) afirma que cada território possui sua identidade passível de transformações e que se distinguem no espaço, o que implica essa ser sua territorialidade. Assim, pode haver, em uma determinada porção de espaço geográfico, vários territórios sobrepostos, com suas respectivas territorialidades.

Comumente verifica-se a circulação do fronteiro em ambos os países, movido pelos mais variados interesses, sendo um deles a busca por parte de brasileiros pela área comercial de Ciudad Del Este e atividades de lazer em Puerto Iguazú. Compreender historicamente como se deu a aproximação das fronteiras facilita o entendimento de aspectos do presente com todos os elementos que o compõem.

Grande comunidade brasileira vive no Paraguai. Fontes do Itamaraty (BRASIL, 2017) afirmam que o Programa de Regularização Migratória de Brasileiros, estabelecido em 2009, permite maior fluxo de Brasileiros ao Paraguai. Estima-se que, no ano base de 2017, entre 120 e 150 mil pessoas nascidas no Brasil vivam no Paraguai.

Paraguai e Brasil são parceiros econômicos. Ambos são membros plenos e fundadores no MERCOSUL⁶. Os dois países compartilham 1.339 quilômetros de fronteira, sendo considerada a quarta maior extensão de fronteira, dentre os limites brasileiros. A aproximação entre Brasil e Paraguai intensificou-se em 1965, a partir da inauguração da Ponte da Amizade sobre o rio Paraná, possibilitando ao Paraguai conectar-se por rodovia ao Oceano Atlântico. Outro marco desse estreitamento ocorreu em 1984, com a inauguração da Usina Hidrelétrica de Itaipu, responsável por aproximadamente 17% da energia consumida no Brasil e 72% do consumo paraguaio

Souza (2009) pontua alguns dos principais conflitos existentes entre as fronteiras Brasil e Paraguai, dentre os quais merece destaque o narcotráfico, a questão agrária/brasiguaios e conflitos na área da saúde. Na questão agrária, os fluxos migratórios da fronteira entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai relacionam-se com a busca de terras mais baratas para a produção agrícola:

Aliada ao processo de modernização a imigração também se intensificou com a construção da Hidrelétrica de Itaipu Binacional (iniciada em 1974) - Brasil e Paraguai -, pois foram muitos os agricultores que tiveram suas propriedades invadidas pelo espelho d'água da barragem e que receberam indenizações insuficientes para compra de novas terras no Brasil. Esses produtores migrantes, e a maioria paranaense do Oeste do estado, optaram por deslocar-se ao vizinho Paraguai, onde as terras eram cerca de oito vezes mais baratas. Além disso, no ano de 1967, o governo paraguaio

⁶ Mercado Comum do Sul, bloco econômico sul-americano, com políticas econômicas e aduaneiras criado em 1991, a partir do Tratado de Assunção.

aboliu uma lei que proibia a compra por estrangeiros de terras na faixa de 150 km de suas fronteiras (SOUZA, 2013, p.72).

A busca por melhores perspectivas de futuro alimenta *esse trânsito, esse vai e vem*, no desejo natural do ser humano de se constituir cidadão, com seus mínimos direitos assegurados. Compreende-se por cidadão o conceito trazido por Milton Santos:

Ser “cidadão de um país”, sobretudo quando o território é extenso e a sociedade muito desigual, pode constituir; apenas, uma perspectiva de cidadania integral, a ser alcançada nas escalas subnacionais, a começar pelo nível local. Esse é o caso brasileiro, em que a realização da cidadania reclama, nas condições atuais, uma revalorização dos lugares e uma adequação de seu estatuto político (Santos, 2006, p.55).

Em relação à Argentina, país considerado um dos principais parceiros políticos e econômicos do Brasil (BRASIL, 2017), o país teve seu processo de aproximação política e econômica no início da década de 1980 e vem se consolidando desde a criação do MERCOSUL. Em 1991, somada a capacidade dos dois países, ocupa cerca de dois terços do território da população e do Produto Interno Bruto (PIB)⁷ da América do Sul. Sua linha de extensão chega a 1.261 quilômetros.

Milton Santos (2008, p.91) destaca que as fronteiras apresentam aspectos ideológicos, sustentados por informações e mídias, e uma materialidade que se traduz nos aspectos que lhe são característicos, como, por exemplo, o atrito existente entre duas moedas, de dois níveis de salários diferentes, coexistindo entre *free-zones, free-shops* e *contrabando*. Neste trabalho, o atrito se refere à questão da língua no espaço escolar e suas influências sobre o processo de alfabetização.

Uma política linguística entre as fronteiras foi realizada pelos ministérios da educação da Argentina e do Brasil, que firmaram em parceria o *Programa Escola Bilingue de Fronteira* (PEBF), implementado em 2005, em um modelo comum para o desenvolvimento do bilinguismo e da interculturalidade, numa perspectiva sociolinguística (ARGENTINA; BRASIL, 2008). Em meados de 2012 ocorre a instituição do projeto e a mudança de nome, que passa a ser “Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF).”

⁷PIB é a sigla para Produto Interno Bruto, e representa a soma, em valores monetários, de todos os bens e serviços finais produzidos numa determinada região, durante um determinado período. (<https://www.significados.com.br/pib/>) Acesso: 08 ago. 2017

Cabe ressaltar que o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira foi extinto como política do Ministério de Educação, passando ser assumido como projeto de extensão da Universidade da Integração Latino Americana (UNILA), em parceria com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Em âmbito nacional, na fronteira argentino-brasileira foram contempladas as cidades gêmeas internacionais, tidas como ideais para implementação do programa, por contarem com uma parceria no outro país, favorecendo intercâmbio e cooperação interfronteiriça:

Durante 2005 o programa envolveu duas escolas argentinas, uma em Bernardo de Irigoyen, Misiones, e a outra em Paso de los Libres, Corrientes, e duas escolas brasileiras, uma em Dionísio Cerqueira, em Santa Catarina, e outra em Uruguaiana, Rio Grande do Sul. Em 2006 o programa foi ampliado para as localidades de Puerto Iguazú, Misiones, e Santo Tomé e La Cruz, Corrientes pela Argentina e para as localidades de Foz do Iguaçu, Paraná e para São Borja e Itaqui, no Rio Grande do Sul. Entre 2004 e 2006 aprimoraram-se os instrumentos de diagnóstico sociolinguístico anteriormente planejado e foram coletadas informações de todas as escolas selecionadas na forma de questionários com diretores e docentes e de diagnóstico da proficiência em português e espanhol dos alunos das primeiras séries, no caso do Brasil e da Argentina, e na pré-escola, no caso da Argentina (ARGENTINA; BRASIL, 2008, p.9).

O referido projeto procurava atuar em consonância com os objetivos contidos no documento final do MERCOSUL Educacional, que tem como missão e visão:

b. VISÃO: Ser um espaço regional onde se prevê e garante uma educação com equidade e qualidade, caracterizada pelo conhecimento recíproco, a interculturalidade, o respeito à diversidade e à cooperação solidária, com valores compartilhados que contribuem para a melhoria e democratização dos sistemas educacionais da região e oferecer condições favoráveis para a paz, por meio do desenvolvimento social, econômico e humano sustentável.

c. MISSÃO: Formar um espaço educacional comum, por meio da coordenação de políticas que articulem a educação com o processo de integração do MERCOSUL, estimulando a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional, com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade para todos, com atenção especial aos setores mais vulneráveis, em um processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural dos povos da região (MERCOSUL, 2011, p. 11).

Segundo esse documento, esforços são necessários para execução de ações que articulem a educação como um processo de integração do Mercosul, promovendo cidadania regional, cultura de paz e respeito à democracia. O documento critica o fato de que o ensino da língua espanhola nas escolas

municipais não é estimulado, a despeito do artigo 23 do Tratado de Assunção, que declara a necessidade de garantir a promoção e difusão dos idiomas⁸ oficiais do Mercosul. Embora no Brasil o ensino da língua espanhola como segundo idioma não tenha destaque em documentos que norteiam nos currículos, o mesmo não se pode afirmar do ensino da língua portuguesa na Argentina. Pesquisas realizadas em meados de 2004, antes da implantação do projeto, já revelavam a diferença quantitativa e qualitativa da presença de ambas as línguas em toda fronteira em geral:

Enquanto que do lado argentino a presença do português é relativamente constante, fazendo parte do repertório receptivo, e em menor escala, produtivo de uma parte significativa das crianças das escolas de fronteira e de suas famílias, o inverso não é verdadeiro: os dados sobre o lado brasileiro não indicam a presença generalizada de crianças e familiares falantes de espanhol ou mesmo familiarizados com a compreensão daquela língua. Este dado tem consequências diretas para a atuação das escolas do Programa. [...] O espanhol é uma língua mais prestigiada internacionalmente que o português, e hoje considerada uma das línguas de maior crescimento demo-linguístico no mundo. Na fronteira entre Argentina e Brasil, entretanto, os dados indicam que o português tem uma presença determinante, resultado da assimetria de prestígio a favor desta língua, caracterizando assim uma micro-situação sociolinguística oposta à relação entre as duas línguas em nível internacional (ARGENTINA; BRASIL, 2008, p.11).

Em 2014 o PEIF se consolida como um programa da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), através do Comitê de Gestor Institucional de Formação Inicial e Permanente de Profissionais do Magistério e da Educação Básica (COMFOR). O COMFOR foi instituído em 10 de agosto de 2011, mediante portaria MEC nº 1.087. Esse período foi também marcado pelo início de parceria firmada entre a Unila e a Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, visando ações voltadas para a formação de docentes na perspectiva da interculturalidade⁹.

O PEBF, assim como o PEIF, partiram do objetivo de fazer o encontro de cultura em cidades de fronteira entre Argentina e Brasil. A efetivação do programa se deu por meio de troca de professores em escolas públicas de anos iniciais do

⁸ De acordo com o documento no Parlamento do MERCOSUL, todos os idiomas possuem importância: todos os documentos são publicados em todas as línguas oficiais do MERCOSUL e cada Parlamentar tem direito a exprimir-se na língua oficial da sua preferência. São idiomas oficiais do Parlamento: Espanhol, Português e Guaraní.

⁹ Informações no site: < <https://www.unila.edu.br/peif> > Disponível em 12/01/2018

ensino fundamental. Uma vez por semana, duas escolas, uma na Argentina e outra no Brasil, trocavam de professores, de modo que alunos brasileiros tinham aula com falante nativo do espanhol e alunos da Argentina tinham aula com falante nativo de português brasileiro.

Políticas voltadas para a alfabetização em contexto onde naturalmente estudem crianças plurilíngues de português e espanhol, ainda não foram consolidadas por documentos oficiais.

O capítulo seguinte apresenta discussão sobre o fundamento da alfabetização linguística para contexto de plurilinguismo.

3 FUNDAMENTOS PARA A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DE FRONTEIRA

Embora a interculturalidade, como compreensão e aceitação da cultura do outro e do encontro de culturas, seja importante para o contexto escolar, é preciso considerar que a escola transmite certos saberes que demandam apreensão de sistemas mais homogêneos, normativos, como é o caso da alfabetização. É possível conciliar o respeito às diferenças com a alfabetização? Alfabetizar, no sentido etimológico, significa levar à aquisição do alfabeto. Trata-se de uma apreensão de normas, que nem sempre condizem com a realidade concreta linguística dos alunos em uma sala de aula. Por exemplo, uma professora pode ensinar que a letra P representa o som /p/, mas ter alunos para os quais as palavras que são escritas com a letra P são pronunciadas com o som /b/. Isso pode ocorrer em contexto de imigração alemã.

Faraco (2012) postula que as relações entre letras e sons podem ser biunívocas ou cruzadas. Quando uma letra representa um som que só é representado por esta letra, tem-se uma relação biunívoca, caso da letra P e do som /p/. Já as relações cruzadas ocorrem quando há mais de uma letra que representa um som ou quando um som pode ser representado por mais de uma letra, caso das relações entre a letra X e o dígrafo CH e os sons /j/, /z/, /s/ e /ks/.

No entanto, estas relações não são válidas de modo igual para todos os falantes, dadas as variedades linguísticas, como é o caso do exemplo do falante do espanhol que pode vir a trocar o /b/ pelo /v/.

No caso das variedades do espanhol e do português, ocorrem mais distâncias entre a norma e o modo como as pessoas efetivamente falam. São idiomas semelhantes, propiciando o entendimento entre interlocutores na oralidade.

Em pesquisa etnográfica, André (2011) observou, em uma sala de aula de primeiro ano do ensino fundamental a relação entre alunos falantes de espanhol e português. Todos compreendiam o que a professora e os colegas diziam, porém certos conflitos surgiram no processo de alfabetização. Por exemplo, quando a professora ensinava para os alunos as sílabas JÁ, JE, JI, JO, JU, o aluno falante de espanhol pronunciava /za,ze,zi,zo,zu/. Ao final do ano letivo, os alunos aprenderam

a ler textos curtos, mas não houve oportunidade para perceber seus desempenhos em escrita e em leitura de textos maiores.

Há que se considerar que não apenas o espanhol e o português são diferentes no que se refere ao modo de pronunciar os sons, como, também, que dentro de cada idioma há variedades, como mostra Cavalcanti (1999), ao tratar dos contextos de imigrantes e fronteiriços.

O respeito aos direitos linguísticos proporciona ao cidadão conhecer as línguas oficiais de seu país, de se expressar na língua materna e manejar quantas línguas estrangeiras quiser. Há no país um deslocamento dos principais objetivos de se aprender outro idioma. A grande importância de se aprender línguas desde a tenra idade, supera aspectos meramente econômicos e voltados para uma lógica de mercado, consistindo num processo muito maior, o de “humanização” dos sujeitos.

Uma pedagogia escolar sensível aos contextos multiculturais existentes em regiões de fronteira favorece tanto o professor quanto o aluno, que se sentindo compreendido e respeitado pela bagagem cultural que apresenta, conseguirá dispendar suas energias no aprendizado dos códigos da escrita.

Compreender conceitos relacionados à alfabetização e a práticas interculturais, favorece ao professor transitar entre ambos, dando a cada qual seu devido valor e lugar. Alfabetizadores que detém conhecimentos linguísticos compreendem as trocas ortográficas na escrita do aluno como parte de um determinado processo, e não como incapacidade intelectual. Compreendem que proporcionar a seus alunos reflexões sobre o papel da fala e da escrita nesse momento é indispensável, sendo necessários alguns direcionamentos e intervenções para que o aluno consiga ser alfabetizado. No entanto, é bom entender que tais direcionamentos e correções em relação à fala e à escrita do aluno não pressupõem desvalorização da bagagem cultural.

A comunicação entre falantes de espanhol e falantes de português, devido à semelhança dos idiomas, é possível. Mais pesquisas precisam ser feitas sobre o processo e alfabetização como domínio do código, no qual pessoas falantes de línguas vivas e variadas precisam apreender, em um mesmo contexto, a escrita, que é um sistema relativamente mais homogêneo e estático do que a fala.

Cabe aqui dizer que no Paraguai há falantes de Guarani, mas este idioma não é compreensível para um falante de língua portuguesa ou de língua espanhola.

Segundo Cagliari (1998), para alfabetizar é preciso que professor e aluno falem o mesmo idioma. Podem, no entanto, falar diferentes variedades do mesmo idioma.

O bilinguismo português e espanhol importa na alfabetização especificamente pela semelhança dos idiomas, a modo de uma dentre tantas variedades linguísticas que podem ocorrer em uma mesma sala de aula, conforme aponta a pesquisa de André (2011). Esta autora, em sua etnografia, percebeu que o aluno falante de espanhol não era visto pela professora como falante de outra língua, nem eram problematizadas as suas dificuldades no decorrer das aulas. Havia uma invisibilidade deste aluno, assim como de outras variedades presentes na sala de aula, como uma menina que trocava o som /r/ pelo som /l/ e o menino que trocava o som /l/ pelo som /r/. Entretanto, alunos e professora se compreendiam e dialogavam nas interações orais.

Cagliari e Faraco são autores que dão subsídios para trabalhar a realidade plurilinguística, ao tratarem da alfabetização linguística. Cagliari (1998, p.246) alerta que, não raras vezes, professores despreparados tendem a interpretar erro de ortografia como distúrbios de aprendizagem, problemas emocionais, problemas psicológicos e outros, não percebendo que, na grande maioria dos casos, esse fato está relacionado às hipóteses construídas pelos alunos sobre a escrita. Muito mais que bom senso, o professor alfabetizador precisa constantemente se qualificar, dispor de competência técnica que pressupõe conhecimentos de linguística e dos sistemas de escrita. Para o autor, é comum a escola e os professores não reconhecerem as diferenças entre fala e escrita. A má compreensão dessas duas realidades da língua favorece que a escola gire em torno da escrita, deixando de contemplar aspectos que só existem na fala. Conhecimentos sólidos de linguística e do sistema de escrita fornecerão ao professor condições de análises e entendimentos que perpassam as propostas geralmente limitadas das cartilhas escolares. Observando como as crianças escrevem na alfabetização, nota-se que o aluno erra na forma ortográfica porque se baseia na forma fonética, usando sua fala como referência para a escrita. Tais trocas são baseadas em contextos possíveis, e não em ocorrências aleatórias.

Cagliari (1998) ainda destaca o fato de ser extremamente importante que durante o processo de alfabetização o professor estimule a fala dos alunos e saiba ouvir atentamente o que eles dizem, para poder entender melhor o que escrevem.

Alunos tendem a usar o alfabeto para escrever como se fizessem uma transcrição fonética. Aquilo que parece um erro é, na verdade, uma análise da fala.

As dificuldades naturais existentes nesse momento devem ser superadas para que haja a aprendizagem. Porém, o erro não precisa ser temido ou anulado, precisa sim ser compreendido como parte de um processo. Conhecer as expectativas dos alunos acerca da leitura, da escrita e da fala deve ser uma preocupação constante do professor, o que deverá ocorrer através de conversas com seus alunos. Segundo Cagliari:

A escola, incorporando esse comportamento preconceituoso da sociedade em geral também rotula seus alunos pelos modos diferentes de falar [...] como espelho da sociedade não admite o diferente e prefere adotar só as noções de certo e errado, numa falsa visão da sociedade (CAGLIARI, 2009, p.71).

Nem sempre as análises acerca dos erros dos alunos são precisas, porém há de se compreender que sempre haverá um motivo durante seu processo de aquisição de leitura ou escrita que leva os alunos a fazerem uma determinada escolha e não outra. Compreender suas hipóteses, dando-lhes oportunidades de explicar suas escolhas, é o primeiro passo para traçar caminhos que possam auxiliar em suas necessidades, sem cair na falha de sempre Interpretar erros de ortografia como distúrbios de fala, como problema emocional do aluno ou como problema neurológico.

Cagliari (1998) explica que entender a diferença entre oralidade e escrita permite conceituar o que é certo, errado e diferente em cada um dos casos. Uma língua é um fator social, vive em função de seus falantes que, apesar de usarem a mesma língua oral, falam com diferenças regionais e pessoais, o que não constitui erro linguístico. A escrita também tem um estilo próprio, exigido de acordo com as circunstâncias pela tradição cultural:

Como o objetivo da escrita é a leitura, uma pessoa pode ler um texto em seu próprio dialeto sem problema algum. Assim como alguém vê escrito “pote”, “dia” e pode ler “póti” e “dia”, outra pessoa pode ler “pótchi”, “djia”, e assim por diante. Do mesmo modo um falante de dialeto caipira pode ver escrito “planta”, “milho”, “dentro”, e ler, segundo seu dialeto “pranta”, “miiu”, “drentu”, etc. Para escrever há menos problemas ainda, porque, embora usemos um alfabeto, somos obrigados a escrever usando uma ortografia preestabelecida, e não fazendo transcrições fonéticas da pronúncia que cada pessoa usa (CAGLIARI, 1998, p.192).

Tais considerações acerca da postura do professor em relação às variedades linguísticas presentes em sala de aula abarcam tranquilamente as realidades fronteiriças. Para entender as dificuldades que podem surgir no processo de alfabetização, foi realizado um quadro sinóptico, elaborado a partir dos trabalhos de Dubôis, Guespin, Marcellesi e Mervel (1973), Silva (2007), Cagliari (2008) e Salgado (1995), sistematizando a fonética, a fonologia e as relações entre letras e sons da língua portuguesa e da língua espanhola. Cabe ressaltar, no entanto, que os quadros abaixo foram realizados com base na literatura sobre linguística, e não nas falas reais de alunos de fronteira. Há que se delimitar, ainda, as diferenças entre o espanhol da Argentina e o Espanhol do Paraguai, o que será temática de estudos posteriores.

Tabela 2: Quadro sinóptico

	Fonética Português	Fonética Espanhol
A	/a/ <u>A</u> mor /ã/ <u>A</u> na	/a/ Ananá <u>s</u>
B	/b/ <u>B</u> ola	/b/ Bala /ß/ esco <u>B</u> a (lê-se escova)
C	/k/ <u>C</u> asa	/k/ <u>C</u> ráneo
D	/d/ <u>D</u> ado /dʒ/ <u>D</u> ia	/d/ <u>D</u> edo
E	/e/ v <u>Ê</u> /ɛ/ p <u>É</u> /ê/ p <u>E</u> nte /i/ pente	/e/ <u>E</u> lefant <u>E</u>
F	/f/ <u>F</u> aca	/f/ <u>F</u> o <u>F</u> o
G	/g/ <u>G</u> ula /g/ <u>G</u> Uerra /ʒ/ <u>G</u> ente	/g/ <u>G</u> ot /x/ <u>G</u> itano (cigano) Pronúncia igual o R do ma <u>R</u> carioca /g/ <u>G</u> uerra
H	// homem	// hueso (osso)
CH	/ʃ/ <u>Ch</u> ato	/t ʃ/ co <u>TCH</u> e (carro)
I	/i/ v <u>I</u> /ĩ/ <u>I</u> ndio	/i/ sonido
J	/ʒ/ <u>J</u> eito	/R/ <u>J</u> unto /x/ relo <u>J</u> (relógio) Pronúncia igual o R do ma <u>R</u> carioca

K	/k/ <u>K</u> aiowá	/k/ <u>K</u> áiser
L	/l/ <u>L</u> ua /u/ me <u>L</u>	/l/ <u>L</u> una (lua)
M	/m/ <u>M</u> ãe	/m/ <u>M</u> a <u>M</u> á
N	/n/ <u>N</u> ão	/n/ <u>N</u> e <u>N</u> e
O	/o/ <u>O</u> vo /ɔ/ p <u>O</u> rta /u/ and <u>O</u> /ô/ <u>O</u> nde	/o/ c <u>O</u> m <u>O</u>
P	/p/ <u>P</u> a <u>P</u> ai	/p/ <u>P</u> a <u>P</u> á
Q	/k/ <u>Q</u> uerido	/k/ <u>Q</u> uilate
R	/r/ ca <u>R</u> o /ɹ/ gi <u>R</u> i (caipira) /x/ ma <u>R</u> (carioca) /R/ <u>R</u> ato	/r/ <u>R</u> ueda /r*/ carreta
S	/s/ <u>S</u> apo /z/ casa	/s/ <u>S</u> onar
T	/t/ <u>T</u> empo /tʃ/ <u>T</u> ia	/t/ <u>T</u> on <u>T</u> o
U	/u/ <u>U</u> va /û/ <u>U</u> m	/u/ ag <u>U</u> a
V	/v/ <u>V</u> aca	/v/ <u>V</u> iento /β/ <u>V</u> aca (lê-se baca)
W	/u/ kaio <u>W</u> á /v/ <u>W</u> anda	/u/ <u>W</u> áter (privada) /β/ kaio <u>W</u> á
X	/s/ texto /ks/ tá <u>X</u> i /ʃ/ pei <u>X</u> e /z/ e <u>X</u> emplo	/s/ <u>X</u> ica (Lê-se Sica) /ks/ é <u>X</u> ito
Y	/i/ <u>Y</u> gor	/i/ ra <u>Y</u> ar (arranhão)
Z	/s/ pa <u>Z</u> /z/ <u>Z</u> ebra	/z/ <u>Z</u> ona
LL	Inexiste	/ʎ/ llama
Ñ	Inexiste	/ɲ/ ni <u>Ñ</u> o (menino)
LH	/ʎ/ o <u>LH</u> o	Inexiste
NH	/ɲ/ <u>Nh</u> oque	Inexiste

Pesquisas sobre o ensino em contexto de fronteira com países hispano/falantes são necessárias para fundamentar uma prática pedagógica voltada para as necessidades de aprendizagem no processo de alfabetização. De acordo com Berger (2015), no Brasil o tema “fronteiras” é pouco estudado nas Ciências Sociais e, em especial, na Educação, bem como pouco refletido nas políticas públicas.

O conhecimento do quadro apresentado acima possibilita uma análise de quais podem ser as dificuldades encontradas por alunos brasiguaios¹⁰ no processo de alfabetização, minimizando inquietações por parte do professor em relação às tentativas de acertos desse aluno multifalante e possibilitando, na sequência, a elaboração de estratégias voltadas para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita em turmas de alfabetização nas escolas municipais de Foz do Iguaçu.

Os alunos “brasiguaios” têm como primeira língua, geralmente, alguma variedade (muitas vezes não prestigiada) do português e/ou outra língua (alemão, italiano, polonês). Bouffleur (2014) aponta também a presença do “jopará”, uma mescla do espanhol e do guarani, ou do portunhol, falar típico da fronteira, que se diferencia tanto das falas do Paraguai quanto do Brasil.

A fala é diferente da escrita para todos os falantes. Isso significa que professores precisam conhecer estas diferenças para saber intervir naquilo que consideram ser um erro do aluno. Por exemplo, a professora que ensina o JÁ,JE,JE,JO,JU, mas ouve um aluno pronunciar /za,ze,zi,zo,zu/ pode aproveitar para falar da diferença entre o som, na norma escrita, da letra J e da letra Z, também mostrando que há uma diferença entre como se pronuncia essa letra na norma e como outros alunos podem vir a pronunciar, alguns por terem o espanhol como língua materna. Se para isso é preciso apenas o conhecimento da norma das relações entre letras e sons na língua portuguesa, ou se é preciso conhecer o espanhol, é uma questão ainda a ser respondida em pesquisas posteriores.

A formação adequada dos professores erradica a visão equivocada de que o bilinguismo pode atrapalhar o desenvolvimento intelectual da criança e a aquisição da leitura e da escrita. Essa visão é antiga. Em texto escrito em 1932, Vigotski já

¹⁰ Brasiguaião é o nome dado a brasileiros que residem no Paraguai, sendo sua grande maioria agricultores.

fazia uma crítica a este aspecto, ao citar experimentos que, segundo o autor, comprovavam que a criança poderia aprender duas línguas simultaneamente.

[...] muitos pedagogos linguistas, diferentemente de Epshtein, afirmavam que o estudo de várias línguas distintas entre si favorece mais que inibe o desenvolvimento psíquico, e que a diferença entre dois idiomas ajuda a compreender melhor o próprio. Como demonstração desse ponto de vista cabe citar a interessante experiência do linguista Francês E. Rongeau, que observou ao longo de vários anos o desenvolvimento linguístico de seu próprio filho. Rongeau, pai da criança, era francês e a mãe, alemã. Na educação de seu filho levaram a cabo um experimento que se atinha rigorosamente ao seguinte princípio: uma pessoa, uma língua. Isso queria dizer que o pai lhe falava sempre em francês e a mãe sempre em alemão [...] todas aquelas fases e etapas que caracterizam a passagem dos primeiros sons de balbucio a uma língua formalmente correta, com todas as suas peculiaridades e traços distintivos, podiam ser observadas na mesma sucessão, tanto no idioma francês quanto no alemão¹¹ (VIGOTSKI, 2000, p. 343, tradução da autora).

Entretanto, a perspectiva apontada por Vigotski remete ao bilinguismo de elite, no qual a criança aprende as normas de dois idiomas socialmente prestigiados, diferentemente do “brasiguaiio”, que mescla idiomas semelhantes, sem domínio da norma padrão de nenhum.

As propostas de Santos e Cavalcanti (2008) vão ao encontro do que defende Vigotski. Para as autoras, a escola deveria oferecer condições para alunos entrarem e saírem da hibridização, oportunizando o ensino do português e do espanhol. No entanto, o mito do monolingüismo ainda impede que sejam tomadas ações neste sentido nas escolas públicas, o que é especialmente danoso em um país de riqueza linguística como o Brasil.

¹¹(...) Muchos pedagogos lingüistas, a diferencia de Epshtein, afirmaban que el estudio de varias lenguas distintas entre sí favorece más que inibe el desarrollo psíquico, y que la diferencia entre dos idiomas ayuda a comprender mejor el propio. Como demostración de ese punto de vista se suele citar la muy interesante experiencia del linguista francés E. Rongeau quien observo a lo largo de varios años el desarrollo linguístico de su propio hijo. Rongeau, padre del niño, era francés y la madre, alemana. En la educación de su hijo llevaron a cabo un experimento que se atenía rigorosamente al siguiente principio: una persona, una lengua. Eso quería decir que el padre le hablaba siempre en francés y la madre en alemán (...). Todas aquellas fases y etapas que caracterizan el paso de los primeros sonidos balbuceantes a un lenguaje formalmente correcto, con todas sus peculiaridades y rasgos distintivos se podían observar en la misma sucesión tanto en idioma francés como en el alemán (VIGOTSKI, 2000, p. 343).

3.1 Outros aspectos educacionais

O Brasil é reconhecido pela grande diversidade de etnias que compõem seu território, herança de um longo processo de colonização e imigração. A língua portuguesa é repleta de elementos e tradições que não raras vezes são desprestigiadas. De acordo com Cavalcanti e Maher:

Ocorre que o encontro com as diferenças culturais é, quase sempre, marcado pelo estranhamento: temos uma dificuldade imensa em reconhecer que outros possam estar sendo orientados por matrizes culturais diferentes das nossas. Esse é o motivo pelo qual frequentemente aquilo que não conhecemos, aquilo que não é interpretado do mesmo modo como interpretamos, nos parece esquisito, “fora do lugar”, engraçado [...] Nem sempre, contudo, o encontro com a diferença é marcado por um simples estranhamento. Muitas vezes esse estranhamento assume a forma de preconceito, de julgamento de valor (CAVALCANTI; MAHER, 2010, p.12)

Segundo Cavalcanti (1999), estudos mostram escolas oficialmente monolíngues em cenários multilingues, onde as línguas da comunidade que compõem o ambiente escolar convivem com a língua da escola, muitas vezes de forma imperceptível. O multilinguismo deveria representar a norma e, o monolingüismo, o caso especial.

Dietz (2012) aponta que quando professores percebem a situação multilíngue de seus alunos, reconhecem a necessidade de se “fazer algo” por eles, e inevitavelmente essa “ajuda” resume-se em esforços para que haja um melhor nível de aquisição da língua majoritária.

Para Hoteit e Santos (2010) professores que não são devidamente preparados para atuar, considerando todas as implicações educacionais e linguísticas presentes nos contextos de fronteira, tendem a equivocadamente conjecturar que o indivíduo bilíngue necessariamente deva apresentar o mesmo desempenho nas duas línguas, sem considerar que a identidade social e as exigências da sua comunidade de fala afetam seu repertório.

André (2011) pondera que, para transformar essa realidade, os cursos de formação de professores deveriam prepará-los para uma realidade multilíngue presente na maioria das escolas brasileiras. Para tanto, seriam necessárias disciplinas que trabalhassem Sociolinguística Educacional, Línguas, Iniciação à Pesquisa, Antropologia Educacional e Interação em Sala de Aula.

Dietz (2012) destaca que a constante necessidade de rever certas questões relacionadas aos cursos de formação do magistério, e suas possíveis lacunas, tendem a:

[...] sobrecarregar o professorado de funções complementares e competências para a sua formação monocultural canonizada novamente gera soluções "cognitivistas": através de um número infinito de cursos é transferida informações sobre a "cultura" dos alunos com quem trabalha em sua vida diária. Desta forma, as atitudes abertamente defensivas são geradas antes da "alteridade" cultural que, em vez de questionar a identidade hegemônica monolítica do professor como representante da "cultura nacional", a reforça ainda mais. O resultado é o etnocentrismo recíproco que se vigora mutuamente¹² (DIETZ, 2012 p. 200).

O que o autor pertinentemente refuta é uma reprodução mecânica do ensino sobre "cultura" direcionada aos professores, através da repetição sistemática e mera transferência de conceitos, sem que haja reflexão aprofundada e contextualizada sobre as experiências e conhecimentos prévios dos professores em relação a sua "própria concepção" acerca de cultura. Para evitar equívocos, ações concretas e factíveis, como reestruturação curricular e formação continuada, devem ser desenvolvidas e reavaliadas continuamente precisam fazer parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, promovendo, de fato, planos que contemplem a diversidade, pois é o currículo que norteia o conjunto de conhecimentos que os alunos devem adquirir no processo de aprendizagem, devendo o currículo ser inclusivo e reportar ao desenvolvimento de habilidades críticas.

Na perspectiva de Dietz (2012), interculturalizar ações pedagógicas que sejam significativas e contínuas requer esforços para evitar a folclorização do currículo, em que simplesmente se insere "itens" da *outra cultura* dentro da *própria cultura*, deixando de questionar os processos hegemônicos presentes no contexto.

¹² a sobrecargar el profesorado de funciones y competencias complementarias a su formación monocultural canonizada generan nuevamente soluciones "cognitivistas": mediante un sinnúmero de cursos se transfiere información reificada acerca de "la" cultura de los educandos con los que trabaja en su quehacer cotidiano. Con ello, se generan actitudes abiertamente defensivas ante la "otredad" cultural que en vez de cuestionar la monolítica identidad hegemónica del profesor como representante de "la cultura nacional" la refuerzan aún más. El resultado es un recíproco etnocentrismo que se vigora mutuamente (DIETZ, 2012, p.200).

3.2 Foz do Iguaçu: Um espaço de *fronteiras* superando suas fronteiras educacionais

Antes de tratar do objeto da pesquisa, importa contextualizar o local onde ela foi realizada. Conforme mencionado na introdução, foi feito grupo focal com professores de uma escola de Foz do Iguaçu onde há forte presença de alunos falantes de espanhol e português. A pesquisa foi feita no âmbito de um projeto de extensão da Unioeste, cujo objetivo foi o debate sobre os saberes docentes sobre alfabetização em contexto de fronteira onde estudam falantes de português e espanhol.

Inicialmente foi analisado o Projeto Político-Pedagógico da escola, objetivando verificar se temas como Diversidade e Multiculturalismo estariam presentes nos debates escolares, subsidiando ou não o conhecimento prévio dos professores acerca desse assunto.

É relevante destacar que a relação de matrícula de alunos estrangeiros, emitida em Maio de 2017 pela escola e por solicitação da Secretaria Municipal de Educação (SMED), apontou a existência de alunos que estão residindo e estudando no Brasil, tendo nacionalidade Paraguaia e Argentina, totalizando 14 crianças, como mostra o quadro abaixo:

Tabela 3: Relação de alunos estrangeiros matriculados na escola investigada em 2017

País de origem/nacionalidade	Quantidade de matrículas
Argentina (pais argentinos)	1
Paraguai (pais paraguaios)	6
Nascido na Argentina (pais brasileiros)	1
Nascido no Paraguai (pais brasileiros)	6

Fonte: Sistematização da autora (2017)

A importância desses dados reside na comprovação da existência de alunos plurilíngues nesse local.

Além disso, foram analisados, no PPP da escola, os projetos pedagógicos realizados na instituição no ano de 2017, os quais estão sistematizados no quadro abaixo:

Tabela 4: Projetos presentes no PPP da escola

Tema norteador	Duração
1. Saúde e Higiene bucal	Período letivo
2. Programa Sala de Apoio à Aprendizagem	Período letivo
3. Projeto de leitura	Período letivo
4. Projeto todos Contra a Dengue	Período letivo
5. Programa FICA- Construindo Cidadania	Período letivo
6. Projeto Agrinho	Período letivo
7. Projeto Recreio lúdico	Período letivo
8. Projeto Aluno Destaque	Período letivo
9. Projeto Valorização da família	Datas pontuais
10. Projeto Saúde e Alimentação	Datas pontuais
11. Projeto Mais Educação	Período letivo
12. Projeto Gincanas Pedagógicas	Período letivo
13. Plano de emergência brigada escolar e plano de fuga	Datas pontuais
14. Projeto Educação Fiscal	2º e 3º bimestre
15. Projeto Semana da Pátria	Pontual
16. Projeto Semana divertida	Dia das crianças
17. Projeto Cultura caipira	Festa junina
18. Projeto sobre Trânsito	pontual/Maio Amarelo
19. Plano de Gerenciamento de Resíduos Sólidos	Período letivo
20. Projeto História e Cultura Afro-Brasileira	Período letivo
21. Projeto História e Cultura Indígena	Período letivo

Fonte: Sistematização da autora de acordo com o PPP da escola pesquisada (2017)

Após levantamento dos projetos que norteiam o PPP, verificou-se a preocupação em realizar atividades que contemplam História e Cultura Afro-brasileiras e Indígenas, compondo um total de 21 projetos que abarcam variadas questões. Não foram relacionados assuntos pertinentes à Diversidade Linguística, mesmo constatando a presença de plurilíngues no espaço escolar. Assim, o PPP da escola não trata de projetos voltados para a interculturalidade e relações educativas específicas da fronteira de tradição oral espanhola, forte característica da região e realidade de alguns alunos ali inseridos.

Para garantir ações interculturais no PPP da escola, é preciso antes que elas sejam visualizadas pela Secretaria Municipal de Educação, pois esse órgão é o

principal sujeito responsável pela regulamentação das práticas desenvolvidas no interior das escolas.

Para uma melhor compreensão da escolha dos projetos abarcados pela escola, se fez necessário observar as orientações contidas no Plano Municipal de Educação do Município de Foz do Iguaçu (PME /FI), elaborado para o período 2015 à 2025, na Lei Federal nº13.005, de 25 de Junho de 2014. O documento constitui-se em consonância ao Plano Nacional de Ensino (FOZ DO IGUAÇU, 2015).

Tal análise tem o objetivo de verificar se questões relacionadas à educação em contextos de fronteiras estão contidas nesse documento. Para composição do quadro abaixo não foram reproduzidas todas as atribuições encontradas no documento, e sim aqueles recortes que de alguma maneira agregam a presente análise, que comprovou que no plano municipal de educação de Foz do Iguaçu não são contempladas as questões atinentes à alfabetização em contexto plurilinguístico, conforme se verifica na tabela abaixo:

Tabela 5: Recorte de estratégias contidas no Plano Municipal de Foz do Iguaçu para o período 2015-2025

Parecer	Estratégia
4.20	Garantir a oferta de Educação Bilíngue: Libras como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, aos estudantes surdos de 0 a 17 anos, em escolas e espaços bilíngues nos termos da legislação vigente.
7.2	Estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas para educação básica e base nacional comum dos currículos com o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno a cada ano de Ensino Fundamental, respeitando a diversidade Regional, Estadual e Local.
7.9	Garantir políticas de combate à violência na escola e construção de uma cultura de paz e ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade escolar.
7.11	Garantir o ensino da cultura afro-brasileira e indígena nos termos da Lei Federal nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 e da Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, por meio de ações colaborativas de fóruns de educação para diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipe pedagógica e a sociedade civil em geral.
7.14	Mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências em educação fiscal, educação popular e educação cidadã.
7.20	Assegurar e ampliar, em parceria com a área de saúde, a manutenção dos seguintes programas, projetos e entidades: Programa Saúde na Escola (PSE) e atividades educativas no combate à dengue.
7.40	Assegurar programas sócios ambientais, tais como Agenda 21 e Agenda Ambiental na

-
- Administração Pública (A3P), para redução do consumo de energia e da água, na destinação correta dos resíduos sólidos e na utilização de mecanismos eco pedagógicos e de educação ambiental na comunidade escolar, utilizando como base programas de níveis federal, estadual e municipal.
- 7.43** Fomentar programas de alimentação saudável e segurança alimentar, preferencialmente da agricultura familiar e orgânica de toda comunidade escolar, em parceria com instituições em nível federal, estadual e municipal.
- 8.11** Criar um projeto anual em parceria com a Secretária Municipal de Educação para trabalhar os temas referentes à diversidade no período do ano letivo na rede municipal de ensino, em parcerias com universidades do município.
- 8.14** Produzir material pedagógico sobre desigualdade e discriminação que apoie os professores em atividades cotidianas em sala de aula.
- 8.15** Acompanhar o cotidiano das relações entre estudantes, para erradicar todas as formas de discriminação.
- 8.18** Incluir, em todos os níveis de ensino, os temas que tratam do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena.
- 8.23** Desenvolver acompanhamento pedagógico, reforço escolar, acompanhamento psicológico, acompanhamento assistencial, quando necessário, dos alunos oriundos de outros países, bem como de alunos itinerantes (alunos que saem e voltam ao município pelo motivo de trabalho da família em temporadas no litoral, na colheita e em outros).
-

Fonte: Sistematização da autora de acordo com o Plano de Educação do Município de Foz do Iguaçu (2017)

É possível observar na estratégia nº 7.2 a garantia de se adequar o currículo de acordo com as especificidades locais. Com isso questiona-se: quais são as especificidades locais de Foz do Iguaçu? Tais *características* não estão explícitas no documento, contribuindo, assim, para uma generalização de interpretações, corroborando a um *não direcionamento* mais pontual das estratégias escolhidas para considerar a fronteira e sua complexidade.

A garantia da oferta de Educação Bilíngue no item 4.20 faz referência ao ensino de Libras/Português. Não é visibilizada ou referenciada a realidade bilíngue Espanhol/Português presente na região.

O item 8.11 é de extrema relevância, pois prevê a garantia de parceria com as universidades locais para se pensar e promover interculturalidade na formação docente, seja na capacitação dos próprios docentes atuantes em sala de aula, ou na elaboração de projetos diretamente voltados para as escolas. De certa maneira tais ações já ocorrem, visto que a Universidade da Integração Latino Americana

(UNILA), em parceria com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) colaboraram na formação continuada dos professores da rede municipal.

Parece um tanto razoável que a temática relacionada à educação em contexto de fronteiras comece a aparecer em documentos oficiais, mas tal referência ainda não é sinônimo de “problema resolvido”. Percebe-se que ainda é longa a caminhada a percorrer para que práticas interculturais consigam abarcar toda comunidade escolar da região, fato que infelizmente ainda não acontece, visto que o PEIF contemplava apenas uma escola e excluía as outras cinquenta existentes. Também há o fato de a formação oferecida aos docentes raramente abordar a temática em questão, como será analisado com maior profundidade no capítulo quinto.

Nos outros itens relacionados no quadro acima, são encontradas garantias ao ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, menção à educação fiscal, projetos para cultura da paz, atividade de combate ao mosquito transmissor da Dengue, programas sócio ambientais, alimentação saudável e outros. Todos esses temas estão presentes nos projetos que compõem o PPP da escola. Assim, observa-se que a escola onde trabalham os professores que participaram da pesquisa, consolidou seus projetos de acordo com as propostas contidas no Plano Municipal de Educação. Logo, se este não contempla práticas que identifiquem e explorem os múltiplos contextos culturais e de linguagem existentes na fronteira, a escola dificilmente o fará.

Acerca do papel da pedagogia sobre educação intercultural, Dietz defende que:

Uma pedagogia direcionada para uma educação intercultural eficaz exige que transcendamos a mera identificação e transmissão de informações no nível cognitivo. A educação intercultural eficaz possibilita que as pessoas tenham encontros estruturados, amplos e repetidos de tipo afetivo e comportamental (real) com os outros, e com o conhecimento gerado sobre os outros, bem como sobre si mesmo, se manifeste compartilhando-o com todos os participantes envolvidos na interação. Conhecido como um motor cognitivo, é uma questão de pessoas refletindo sobre as experiências adquiridas e, em alguns casos, eles precisam ser explicados o que acabaram de experimentar ¹³(DIETZ, 2012, p.197, tradução da autora).

¹³ Una pedagogía dirigida hacia la educación intercultural eficaz requiere que transcendamos la mera identificación y transmisión de información en el nivel cognitivo. Una educación intercultural eficaz exige que la gente viva encuentros estructurados, amplios y repetidos de tipo afectivo e conductual (real) con otros, y que el conocimiento generado acerca de los otros, así como acerca de uno mismo,

Segundo Dietz (2012) o tratamento reducionista presente no currículo em relação à diversidade cultural se reflete no material didático de uso dos professores e elaborado para esse fim. No material didático, comumente, aspectos da diversidade são empregados anedoticamente, dentro de uma prática escolar hegemônica monocultural, onde as poucas práticas experimentadas se traduzem em modalidades complementárias e episódicas (festas, jornadas, semanas pedagógicas, programas de línguas, etc.), como unidades temáticas (referência à história de povos, países ou costumes e tradições), nas áreas sociais (canções e literatura). Utilizando esses recursos de forma pontual, equivocadamente acredita-se esgotar a intervenção intercultural, raramente inserindo-a com todas as suas expressões no processo de ensino e aprendizagem.

As relações entre fala e escrita em contexto de variedade linguística, especialmente a fronteira com países de língua espanhola, não são abarcadas nos documentos curriculares analisados. Alfabetização linguística, educação bilingue e variedade linguística, não fazem parte das propostas curriculares do município. Entretanto, pesquisas sobre o ensino da leitura e da escrita em contexto de fronteira, tais como as de (ANDRÉ, 2011), (SANTOS, 2004) e (CAVALCANTI e SANTOS, 2010), revelam as dificuldades encontradas pelos professores para identificar marcas do espanhol na fala dos alunos, sendo esta realidade frequentemente visibilizada no momento da escrita.

A estigmatização das diferenças pode favorecer que os próprios alunos queiram ser invisibilizados. De acordo com André (2014), o maior desafio das escolas em contextos de fronteira é a *língua*, que influencia diretamente a realidade educacional. A escola necessita ser um local de convivência com as diferenças, promovendo práticas de integração que contemplem todos da instituição.

Em relação à postura do professor frente a essa realidade em sua sala de aula, André ressalta que:

se ponga de manifiesto compartiéndolo con todos los partícipes involucrados en la interacción. Conocido como propulsor cognitivo, se trata de que la gente reflexione en torno a las experiencias obtenidas, y en algunos casos será preciso que se les explique qué es lo que acaban de experimentar (DIETZ, 2012, p.197).

Como no início do processo de alfabetização a criança tende a produzir uma transcrição de sua fala, as diferenças entre fala e escrita aparecem nas produções espontâneas das crianças. Estas produções devem ser o mote para a discussão em sala de aula acerca das diferenças entre fala e escrita e sobre a gramática da escrita e suas diferenças em relação ao modo como os alunos falam. Evitar o preconceito linguístico, portanto, não é tornar as variações linguísticas invisíveis, mas tematizar a diferença entre fala e escrita relacionando-as como o modo específico como as crianças falam. (ANDRÉ, 2011, p.202)

A norma padrão precisa ser ensinada, para que haja um entendimento comum relacionado à aquisição dos códigos necessários a alfabetização. No entanto, é indispensável que o professor esteja devidamente qualificado para auxiliar seus alunos plurilíngues, dirimindo suas dúvidas com explicações corretas e acessíveis, procurando não deslegitimar o papel de sua linguagem nas interações cotidianas e familiares.

Até o presente momento, percebe-se que a interculturalidade e o multilinguismo aparecem nas normatizações educacionais de Foz do Iguaçu de um modo idealizado, distante da prática real da sala de aula. Na perspectiva Materialista Dialética, conforme apresentada por Kosik (2010), é preciso analisar as situações concretas. O multilinguismo é uma realidade concreta na sala de aula, que precisa ser pensada para produzir melhorias no ensino e na aprendizagem. Práxis, para Kosik, é ir do concreto vivido para o concreto pensado e voltar para a transformação do concreto vivido. Isso requer entender cada realidade relacionando-a com determinações históricas e sociais. Em Foz do Iguaçu é preciso entender cientificamente a realidade concreta do multilinguismo e da multiculturalidade que estão presentes na realidade concreta das salas de aula.

3.3 Pesquisas na área

No intuito de entender a realidade da região, foi feito levantamento de artigos, dissertações e teses sobre a temática do ensino da língua portuguesa e da leitura e da escrita no contexto de fronteira.

Em Tese de doutorado intitulada “*Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil – Paraguai: um olhar a partir do observatório da educação na fronteira*”, Berger (2015) analisa como educadores de escolas brasileiras, localizadas em uma fronteira seca multi/plurilíngue situada em Ponta

Porã, na fronteira Brasil – Paraguai, inscrevem-se no processo de gestão de línguas. Considerando ações do projeto “Observatório da Educação na Fronteira (OBEDF)” entre 2011 e 2013, e das escolas participantes do projeto, a autora conclui que no Brasil o tema “fronteiras” é pouco estudado nas Ciências Sociais e, em especial, na Educação, bem como pouco refletido nas políticas públicas:

Em razão do quadro de gestão monolíngue da escolarização brasileira, educadores se deparam com inúmeros desafios no processo de ensino-aprendizagem, pois ao mesmo tempo em que estão inseridos em uma realidade linguístico-cultural diversa, que tem efeito nos espaços escolares, são também representantes de um enquadre político-administrativo que foi por muito tempo construído para ser monolíngue. Assim, o fenômeno da presença de crianças que não possuem o português como língua materna em escolas públicas brasileiras é um dado que essas instituições têm dificuldade de gerir. (BERGER, 2015, p.174)

Pereira (2012), em dissertação de Mestrado intitulada “*Linguagem e construção identitária de alunos brasileiros em mobilidade geográfica e linguística na fronteira Brasil/Venezuela*”, buscou compreender como a interação das línguas portuguesa e espanhola influencia a construção do processo de linguagem de alunos de uma escola estadual, situada no município de Pacaraima-BR/Santa Elena-VE, fronteira Brasil/Venezuela. Em sua pesquisa, identifica que, apesar de a escola investigada ser fortemente marcada por contexto bilíngue, a variedade venezuelana revelou-se como desprestigiada, não sendo identificado nenhum projeto existente na instituição que minimizasse esse fato. Sendo assim, quando a escola e seus agentes são insuficientemente orientados para trabalhar a partir dessa realidade, acabam reforçando o conceito de invisibilidade cultural.

Em seu artigo intitulado “*Fronteira-(des)encontro de línguas e culturas*” Tristoni (2015) socializa resultados de entrevistas realizadas com professores em contextos de fronteira. Observou que alguns professores não conseguem identificar em suas salas de aulas alunos bilíngues, alfabetizados em espanhol e guarani no Paraguai. Um dos possíveis motivos para o silenciamento oral desses alunos se deve também a alguns fatores, tais como medo, vergonha e insegurança.

O ser humano vive em contextos, nos quais estão presentes várias identidades sociais, dentro desses contextos, coexiste homofobia, racismo, xenofobia, intolerância, etc. São várias identidades sociais coexistindo em várias práticas sociais, nas quais há sempre uma identidade que se sobressai a outra, uma que domina, que tende a ser produtora, que oprime

e, a outra, a dominada, a que recebe um valor negativo (TRISTONI, 2015, p.113)

Melo (2014), na Dissertação de Mestrado “*As identidades que nos habitam: representações, culturas e língua(gens) no contexto escolar transfronteiriço*”, averiguou como são constituídas, nas práticas discursivas, as identidades dos alunos que estudam nas escolas brasileiras, mas que residem no Paraguai. A pesquisa evidenciou que a identidade dos alunos “transfronteiriços” são marcadas por questões de territorialidade, ideologia e poder. Segundo o autor, esses sujeitos acabam sentindo-se pressionados a terem de escolher apenas uma etnia/nação a qual pertencer, bem como somente uma língua para empregar no contexto escolar monocultural/monolíngue, marcado pela predominância da língua hegemônica, o português.

A partir de uma pesquisa etnográfica realizada em 2010, “*Usos do livro didático na alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental*”, André (2011) observou que não havia no sistema municipal de ensino de Foz do Iguaçu políticas públicas nacionais voltadas para as variedades linguísticas na alfabetização. Os livros didáticos de alfabetização, enviados às escolas pelo poder público, reforçam a invisibilidade das variedades linguísticas em sala de aula, pois não problematizam as relações entre letras e sons que se complexificam devido às diferenças entre fala e escrita em contextos plurilinguísticos.

Em Dissertação de Mestrado intitulada “*Alunos Brasiguaios em escolas de fronteira Brasil/Paraguai: um estudo lingüístico sobre aprendizagem do português em Ponta Porã, MS*”, Dalinghaus (2009), a partir de uma investigação etnográfica, analisou os processos de aprendizagem de quatro alunos brasiguaios em uma escola pública da fronteira entre Brasil e Paraguai que atende mais de 90% de alunos oriundos do Paraguai. A autora identificou que, de acordo com relatos de professores, há uma dedicação por parte dos alunos brasiguaios em aprender o português. No entanto, os alunos encontram algumas barreiras que dificultam esse processo, como dificuldades encontradas pelos docentes decorrentes da falta de formação para lidar com a realidade do bilinguismo, juntamente com a não familiaridade com a língua espanhola e o guarani e a ausência de materiais didáticos que contemplem as particularidades existentes na fronteira. Essas condições afetam o meio escolar, onde mesmo a escola sendo composta por um maior número de

alunos paraguaios ou brasiguaios, o idioma imposto dentro da instituição ainda é o português, gerando entre os alunos medo, vergonha e insegurança de falarem em seu idioma.

Teis (2007), em investigação sobre o ensino de leitura e escrita para alunos brasiguaios, relata em seu artigo intitulado “*Interferências linguísticas bilíngues em produções escritas*”, que a falta de compreensão em relação à construção linguística dos alunos bilíngues por parte de professores, leva a diagnósticos errôneos de incapacidade. Segundo a autora, no aprendizado escolar da língua portuguesa, esses alunos fazem transferências linguísticas, ou seja, lançam hipóteses sobre o que é escrever corretamente, mobilizando conhecimentos de língua portuguesa e espanhola. Como resultado, produzem uma escrita que demonstra o não domínio das regras da língua portuguesa padrão. Por vezes, professores não identificam as transferências linguísticas como um produto de construções e hipóteses de crianças bilíngues:

Essas hipóteses, porém, são vistas por algumas pessoas de forma negativa e dão origem a pensamentos errôneos e contraditórios a respeito do bilinguismo. Um deles é o de que crianças bilíngues sejam cognitivamente inferiores às crianças monolíngues e de que o bilinguismo se constitua em um problema para a aprendizagem da língua majoritária ensinada pela escola. Entretanto, essas inferências ou hipóteses sobre a língua trata-se de um trabalho de apropriação da língua e não de erro como geralmente costumam ser vistas. O repertório verbal dos alunos brasiguaios pode ser identificado como pertencente em alguns momentos ao espanhol, em outros, ao português e, em outros momentos, como uma mistura dos dois. Trata-se de uma terceira língua, própria do indivíduo bilíngue, que representa hipóteses de apropriação, tornando-se um processo natural e transitório, quando compreendido pelo professor. (TEIS, 2007, p.78)

Na dissertação de mestrado “*Diversidade Cultural e Interculturalidade: Desafios de escolas públicas na fronteira Brasil e Paraguai*”, Bouffleur (2014) buscou compreender a relação da instituição escolar com a diversidade cultural nela existente. A pesquisa foi realizada em três escolas públicas da região de fronteira entre Ponta Porã (Brasil), no Estado de Mato Grosso do Sul, e Pedro Juan Caballero (Paraguai). Partindo da premissa de que 80% de seus alunos são oriundos de famílias que residem no Paraguai e por motivos diversos recorrem às escolas brasileiras para alfabetização de seus filhos, a autora lançou seu olhar investigativo para o currículo a partir do Projeto Político Pedagógico e outros documentos, buscando verificar se atividades propostas pelo PPP e projetos executados na

escola abarcavam a pluralidade e a diversidade e quais projetos responderiam de fato à demanda cultural da região. Após as observações, a autora constatou que o PPP tem na comunidade escolar a função de ser mais um papel burocrático, não atendendo às declarações transcritas das instituições pesquisadas, perpetuando o “discurso de dominação”, por falta de ações sistemáticas que estimulem seus profissionais a refletirem sobre o contexto que envolve a interculturalidade.

Santos (1999), em pesquisa de Mestrado, analisou diferenças/semelhanças entre o desempenho escolar de alunos brasiguaios e alunos brasileiros. Para tanto, investigou os fatores que compõem conflitos linguísticos entre espanhol e português, demonstrando como interferem na aprendizagem de alunos brasiguaios inseridos em escolas municipais de Foz do Iguaçu. Conclui que reflexões acerca do multiculturalismo e do multilinguismo não fazem parte da capacitação de docentes ou do planejamento educacional, comprometendo o efetivo desempenho de professores e alunos. A partir do estudo, a autora propôs ações e reflexões para levar ao reconhecimento da diversidade as escolas brasileiros.

Em tese de Doutorado denominada “*Práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais*”, Boéssio (2010) investiga o ensino da língua espanhola para crianças do ensino fundamental I (1º ao 5º ano), constatando a necessidade de reavaliação dos currículos dos cursos de Licenciatura de Letras, para melhor capacitarem seus futuros professores que trabalham com ensino de língua espanhola nas séries iniciais da rede básica. Para tanto, a autora sugere a inclusão de práticas voltadas ao ensino da infância no currículo do curso de Letras.

Todas as pesquisas aqui citadas contribuem na composição desse trabalho. Porém, constata-se a escassez dessa problemática como tema de pesquisas sobre alfabetização e, também, na área da Pedagogia, visto que as pesquisas citadas até o presente momento, com exceção da pesquisa de André (2011), foram realizadas por profissionais da área de Letras, com ênfase em Linguística Aplicada. Apesar da relevância de compreender mais a fundo o porquê desses dados, considerando que são os Pedagogos que recebem habilitação para lecionarem no Fundamental I, (1º ao 5º ano), tal questão não será aprofundada nesse estudo, podendo suscitar futuras pesquisas.

4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS PARA A PESQUISA

A presente pesquisa trata sobre o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental em salas de aula onde estudam crianças bilingues português e espanhol. Considerando esta realidade, a pergunta que se buscou investigar é: diante de propostas políticas pedagógicas voltadas para o contexto de fronteira, há professores dos anos iniciais do ensino fundamental em Foz do Iguaçu que mobilizam saberes docentes relacionados a alfabetização de alunos falantes de português e espanhol em uma mesma sala de aula?

Compreender os saberes docentes, mobilizados por professores alfabetizadores do município investigado, pode permitir desvendar facetas da realidade, ocultas em uma aparente ausência de pedagogia para a fronteira. Com isso, esta pesquisa se insere na perspectiva crítico-dialética, que busca desvendar aspectos da realidade não diretamente observáveis. De acordo com Gamboa (2002), as pesquisas crítico-dialéticas buscam abordar problemas sociais observando suas relações com a história e com a sociedade, estabelecendo nexos de causalidade e tendo como objetivo a transformação da realidade.

4.1 Método de pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentalmente com o objetivo de verificar como os professores desenvolvem suas práticas pedagógicas tendo em vista o contexto plurilíngue português/espanhol de fronteira, entendendo se os saberes docentes desses professores podem contribuir para a elaboração de uma proposta política e pedagógica para este contexto.

As pesquisas crítico-dialéticas questionam fundamentalmente a visão estática da realidade, que esconde o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resguardando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudanças (GAMBOA, 2002, p.107).

A partir desta visão, se o presente estudo, por um lado, parte da crítica da ausência de uma pedagogia para a fronteira, por outro, busca também encontrar

soluções para este problema. A busca da experiência de professores que demonstram ter uma prática voltada ao contexto bilíngue pode ajudar a apontar caminhos para a educação pública na fronteira. Para atingir tal objetivo, não há necessidade de abarcar a totalidade de professores do município, mas sim de fazer descrições minuciosas sobre os saberes docentes mobilizados por quem percebe alunos *plurilíngues* e direciona alguma prática pedagógica específica à alfabetização.

O desenvolvimento da pesquisa qualitativa traz consigo determinadas intenções que permitem desvelar aspectos que norteiam as práticas pedagógicas. Segundo Cifuentes Gil (2014), a pesquisa qualitativa dialética da realidade micro social permite compreender a realidade subjetiva subjacente às ações dos membros da sociedade. O objetivo não é a busca de leis universais, mas a realização de descrições detalhadas de contextos sociais.

Em consonância a esse pensamento, Sautu (2005) ressalta que o recorte das teorias microssociais permite o estudo das relações sociais e dos vínculos entre pessoas e espaço físico e social. Embora focalizem indivíduos, os estudos microssociais também permitem a compreensão do nível macro.

Conforme Frigotto (1991), no processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior para o plano do conhecimento histórico social.

A presente pesquisa, portanto, é qualitativa, dialética, social crítica e microssocial, centralizando o estudo das relações entre educação, *alunos plurilíngues* e políticas educacionais de fronteira, a partir do individual, do particular. As entrevistas foram abertas e semiestruturadas pois esse formato permite uma espontaneidade para ambos envolvidos: pesquisador e entrevistado, considerando que apesar de seguirem uma linha de raciocínio previamente estabelecida outros interesses podem ser explorados na medida em que vão surgindo. Participaram da pesquisa professores da rede municipal integrantes de curso de extensão sobre alfabetização, ofertado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* Foz do Iguaçu. O curso foi desenvolvido nas dependências da própria escola. A

entrevista semiestruturada foi realizada com seis professores de uma mesma escola, que declararam já ter tido alunos falantes de espanhol em sala de aula.

Para fazer a pesquisa, foi escolhida uma escola municipal de Foz do Iguaçu onde há forte presença de alunos falantes de espanhol. A escola está inserida em um bairro próximo à fronteira da Argentina. Além disso, por abarcar um projeto de casas populares, a região é muito procurada por brasileiros que viveram no Paraguai e retornaram ao Brasil em situação financeira vulnerável. Por esse motivo, nessa localidade há um fluxo maior de alunos oriundos da Argentina e do Paraguai.

A escola municipal onde foi realizada a pesquisa foi fundada em 1985. O perfil sócio econômico da comunidade em que está inserida é de classe média baixa, a maioria trabalhadores na construção civil e do comércio formal e informal. Em torno de 35% das famílias sobrevivem de trabalhos informais; 65 % de trabalhos formais em construção civil e comércio. O percentual de escolaridade dos membros das famílias varia em torno de 6% analfabetos, 27% Fundamental I, 34% Fundamental II, 28% Ensino Médio e 5% Graduados.

No ano de realização da pesquisa, a escola contava com 700 alunos (de 1º ao 5º ano, Sala de Recurso Multifuncional e Educação de Jovens e Adultos de 1º à 4ª Etapa) e 52 funcionários. O espaço físico é constituído de 14 salas de aula, secretaria, sala dos professores, sala de supervisão e direção, laboratório de informática, biblioteca, cozinha, almoxarifado, cantina, refeitório, parquinho e uma brinquedoteca.

O primeiro contato com a escola aconteceu em dois momentos. Primeiramente com a Diretora e as supervisoras, objetivando prestar os devidos esclarecimentos e obtenção da autorização necessária para dar início à pesquisa no local. Na sequência, uma conversa foi realizada na hora do intervalo, momento em que foi feito convite a todos para participação nas entrevistas, apresentando a finalidade dos dados ali coletados, as ferramentas utilizadas e especificando os objetivos. Foi escolhido o recreio, pois nesse momento todos os professores encontram-se agrupados numa mesma sala para realização de breve intervalo. A abordagem para o convite englobou os professores que atuam nos três períodos de atividades oferecidos pela escola (matutino, vespertino e noturno). Esse primeiro momento foi marcado por atos direcionados com o intuito de conquistar a confiança

do grupo. Após essa conversa inicial, alguns professores demonstraram interesse em participar da pesquisa.

O único momento que teriam disponíveis na escola seria durante sua hora-atividade¹⁴, mas também seria impossível, pelo volume de atividades que é executado nesse período (preparação de aula, correção de cadernos e provas, atendimento aos pais, cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação). Não foi demonstrado pelos professores interesse em abrir mão de sua hora atividade, o que é totalmente justificável, sendo esse desejo respeitado. Foi então feita a combinação de realizar as entrevistas no período noturno, dividido em três etapas, com duração de três horas cada, totalizando nove horas de entrevista. A proposta da entrevista juntamente com a formação continuada foi aderida por seis professores. As duas ações aconteceram simultaneamente no mesmo local e com todo o grupo junto.

A abordagem qualitativa na pesquisa permite essa mobilidade na intervenção e condução das entrevistas, o método utilizado foi o de grupos focais. Segundo Flick (2009), grupo focal consiste em reunir um grupo de pessoas para uma discussão coletiva sobre uma determinada temática. Nesta investigação o fio condutor foi a teoria de Tardiff (2010) sobre saberes docentes e a alfabetização em contexto de fronteira segundo a perspectiva da alfabetização linguística de Cagliari (1998,2009).

O primeiro encontro foi marcado pela necessidade de estabelecer uma relativa confiança entre todos os envolvidos na pesquisa. Foi exposto aos professores que seus nomes não seriam mencionados na pesquisa, a fim de preservar a identidade. Na presente pesquisa, portanto, os nomes dos professores entrevistados são substituídos por pseudônimos. Foi de extrema importância demonstrar sensibilização em relação aos relatos dos pares, para que não houvesse dúvidas em relação ao papel de investigadora, ou seja, garantindo aos professores entrevistados liberdade e confiança para que se expressassem como bem quisessem, livres do receio de estarem sendo julgados ou analisados negativamente. Para tanto, as reflexões iniciais pautaram-se em textos que traziam a importância imputada ao “saber docente”. Ao se certificarem que seus saberes são carregados de significados valorosos ao processo de democratização do ensino,

¹⁴A hora atividade é o tempo reservado ao professor em exercício de docência, para estudos, avaliações e planejamentos. (PPP, 2017, p.72-73)

todos sentiram segurança e satisfação em compartilhar suas experiências e saberes.

No segundo encontro houve aprofundamentos de temas relacionados à alfabetização, interculturalidade, multilinguismo e sua relação com o processo de apropriação da leitura e da escrita. No terceiro e último momento, sugestões de jogos e atividades contemplando o tema em questão foram compartilhados com os professores, todos elaborados a partir das dificuldades reveladas pelo grupo no segundo encontro.

Todos os sujeitos envolvidos tiveram alguma experiência com alunos de contexto bilíngue em suas salas. No ano da realização da coleta de dados, quatro professores estavam atuando em turmas que contemplam a alfabetização, uma como professora de área específica¹⁵, uma em Sala de Recursos¹⁶, e uma atuando como supervisora. Dois professores apresentaram compreensão da língua Guarani e Espanhola, heranças de família, mais especificamente de suas mães, de nacionalidade paraguaia. Outro professor demonstrou familiaridade com o espanhol, idioma falado em casa pela avó. Os outros três professores não apresentaram conhecimento da língua em questão, reduzindo seu vocabulário a algumas poucas expressões, utilizadas em rápidas idas ao Paraguai para fazer compras.

Esses dados relacionados ao perfil dos professores estão representados na tabela abaixo:

Tabela 6: Experiência declarada pelo professor em relação aos idiomas presentes na fronteira

Nome	Nacionalidade	Função que exerce na escola	Formação Superior	Grau de relação com os idiomas presentes na fronteira
1. Pedro	Brasileiro	Professor 2º ano	Normal Superior e Letras	Declarou não haver contato
2. Maria	Brasileira	Professora Artes	Pedagogia	Familiar (avó materna paraguaia)
3. José	Brasileiro	Professor 1ºano	Pedagogia	Familiar (pai e mãe paraguaios)
4. Laura	Brasileira	Supervisora	Pedagogia	Familiar (pai e mãe paraguaios)
5. Ana	Brasileira	Professora 2º ano	Letras e Pedagogia	Declarou não haver contato

¹⁵O professor de aula específica garante a hora atividade do professor regente, atendendo todas as turmas em horários pré-estabelecidos através de cronograma elaborado pela equipe pedagógica.

¹⁶Salas de Recursos são ambientes específicos, que atendem os alunos com laudos especializados referente a algum tipo de dificuldade/distúrbios de aprendizagem no contra turno do seu período regular de matrícula.

6. Marta	Brasileira	Professora Sala de Recursos	Pedagogia	Declarou não haver contato
-----------------	------------	-----------------------------	-----------	----------------------------

Fonte: Sistematização da autora de acordo com as declarações dos entrevistados (2017)

Apesar de os informantes darem os devidos consentimentos para uso de suas informações, optou-se na preservação de sua identidade bem como a não divulgação do nome da escola, adotando nomes fictícios aos professores entrevistados e citando apenas os trechos que trazem seu ponto de vista sobre a realidade em foco, buscando compreender como é essa realidade em seu dia a dia. Após, foi realizada uma releitura das entrevistas para esclarecimentos de pontos que foram julgados insuficientemente no decorrer da análise.

As entrevistas e formação aconteceram simultaneamente. Foi utilizado o próprio espaço da escola no período noturno. As atividades foram gravadas em áudio, posteriormente transcritas. Para o primeiro encontro, foram utilizados o texto intitulado “Políticas Educacionais¹⁷” e slides sobre “Os Saberes Docentes na perspectiva de Maurice Tardif¹⁸”, preparando, assim, um clima que favorecesse os relatos orais. Perguntas específicas também foram utilizadas com esse propósito, direcionando a conversação. As respostas também nortearam algumas questões relacionadas ao segundo encontro. Na sequência estão sistematizados os principais assuntos abordados durante o encontro:

Tabela 7: cronograma das entrevistas realizadas com os professores

Data	Tema norteador
07/06	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão: Políticas Educacionais e Saberes Docentes na perspectiva de Maurice Tardif: Como os professores alfabetizam? • Debate: <ul style="list-style-type: none"> a) O que você entende por diversidade? b) Você acha que ela está presente em sua sala? De que maneira? c) Em sua opinião, a diversidade presente na sala de aula está mais próxima de uma “riqueza” ou “problema”? d) Como alfabetizar nesse contexto? e) Quais suportes a equipe pedagógica da escola e a secretaria municipal de educação oferecem para trabalhar essa questão? • Solicitar que tragam textos de seus alunos plurilíngues, para análise no

¹⁷Material elaborado pela Prof. Dr. Tamara Cardoso André.

¹⁸ Material elaborado pela autora.

próximo encontro.

- 14/06**
- Alfabetização linguística: português e espanhol; Análises de falas e textos dos alunos compartilhados pelos professores; reflexões acerca das dificuldades encontradas durante o processo de alfabetização.
- 21/06**
- Debate com os professores: a sua formação para alfabetizar ou ensinar português, inicial e continuada, foi suficiente? O que faltou? No cotidiano, você acha que falta alguma coisa para fazer um bom trabalho? Exemplifique .
 - Sugestões de atividades pedagógicas que contemplem o plurilinguismo (sugestões de apoio, para se trabalhar em sala de aula, de acordo com as dificuldades levantadas pelos professores no encontro anterior);
 - Levantamento escrito em grupo: conteúdos e apontamentos que, de acordo com os professores, poderiam corroborar positivamente em sua prática na sala de aula e fazer parte da formação de alfabetizadores em contexto de fronteiras.

Fonte: Sistematização da autora (2017)

A discussão foi realizada pela perspectiva de Maurice Tardif (2010), que apresenta o saber do professor como social porque é partilhado por um grupo de agentes, sendo sua produção resultado de negociação entre distintos grupos (universidades, administração escolar, grupos científicos, Ministério da Educação, dentre outros). Em sua obra *Saberes Docentes*, o autor busca situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, buscando captar sua natureza social e individual como um todo.

A aquisição do saber docente é um processo complexo e construído ao longo da carreira profissional, sendo algo dinâmico, pois evolui com o tempo e sofre com a mudança social na qual professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática.

Foi utilizada como orientação para a pesquisa a concepção de pesquisa qualitativa de Erickson (1989, p. 250), ao afirmar que o sujeito da pesquisa deve ser cuidadosamente protegido e que os interesses do investigador devem de certa maneira coincidir com os interesses das pessoas daquele lugar, minimizando, o máximo possível, situações de risco por parte dos informantes, tais como danos

psicológicos ou sanções administrativas por expressarem suas opiniões. Segundo o autor, esses cuidados devem existir em todas as etapas presentes na investigação, do início ao término, favorecendo um clima de confiança que, mantido ao longo da pesquisa, aumenta consideravelmente a veracidade das informações coletadas:

Os indivíduos estudados, especialmente aqueles que são estudados como sujeitos centrais da pesquisa, devem estar: a) o melhor informados o quanto possível sobre os propósitos e atividades da pesquisa que serão realizados, bem como quaisquer requisitos (trabalho adicional) ou risco que poderiam ser causados pelo fato de serem estudados, e b) o mais seguro possível de qualquer risco. Os riscos envolvidos podem ser mínimos. Estes não são riscos físicos, como em algumas experiências médicas, mas o tipo de risco geralmente envolvido na pesquisa é psicológico¹⁹ (ERICKSON, 1989, p.250, tradução da autora).

Portanto, esta pesquisa foi realizada por meio de grupo focal, tendo em conta os pressupostos da pesquisa qualitativa social crítica, dialética e microssocial. No próximo capítulo será apresentada a análise das entrevistas realizadas.

¹⁹Los individuos estudiados, en especial los que se estudian como sujetos centrales de la investigación, deben estar a) lo mejor informados que sea posible acerca de los propósitos las actividades de la investigación que se llevará a cabo, así como de cualquier exigencia (trabajo adicional) o riesgo que les pudiera acarrear el hecho de ser estudiados, y b) lo más protegido que sea posible de cualquier riesgo. Los riesgos en cuestión pueden ser mínimos. No se trata de riesgos de índole física como en algunos experimentos médicos, sino que el tipo de riesgo que habitualmente entraña la investigación es de carácter psicológico (ERICKSON, 1989, p.250).

5 SABERES DOCENTES

Apesar de não estar efetivamente contemplada na política educacional de Foz do Iguaçu a questão do multilinguismo, professores do município construíram saberes a partir de suas práticas de alfabetização? De que maneira o docente constitui sua prática pedagógica? Quais saberes professores movimentam para legitimar suas escolhas? Qual a natureza desses saberes? Essas e outras possíveis indagações, relacionadas aos conhecimentos, mobilizados diariamente por professores nas escolas e nas salas de aula, proporcionam reflexões pertinentes ao movimento atual vivido pela educação, cujas respostas parecem indicar uma relação conflituosa entre os professores e seus saberes. Nas últimas duas décadas, tem-se presenciado o reconhecimento da existência de saberes docentes, que dizem respeito ao caminho percorrido, tanto durante o processo de formação dos professores no curso superior, quanto no dia a dia das atividades de ensino.

Neste capítulo, serão apresentados os conhecimentos elaborados por professores que alfabetizam, ou já alfabetizaram, alunos plurilíngues espanhol e português.

A língua é um dos grandes desafios em cidades de fronteira, onde residem populações diferenciadas pelos costumes, crenças e saberes. Não é possível que estas questões não afetem as realidades educacionais das escolas de fronteiras internacionais. Sistemas de ensino em cidades de fronteira, entre países de língua portuguesa e espanhola, demandam ações específicas e políticas conjuntas.

Desvendar os saberes docentes de professores que reconhecem as necessidades locais demandadas pelo contexto de fronteira, para o ensino da leitura e da escrita, favorece a elaboração de uma proposta de ação política e pedagógica mais ampla, principalmente para a formação de professores. A busca das vozes de quem demonstra ter um olhar e uma prática sensível ao contexto bilíngue, pode ajudar a apontar caminhos para a educação pública na fronteira.

Apesar de a ação docente apresentar marcas históricas que denotam uma relativa desvalorização, “dizeres e saberes” de professores tornaram-se alvo de interesse e reflexão de pesquisadores e estudiosos da Educação. Estados Unidos e Canadá iniciaram, no final dos anos de 1980, um movimento reformista na formação inicial de professores da Educação Básica, tendo como principal objetivo a

reivindicação da valorização profissional para os profissionais da educação. Para tanto, buscam compreender e sistematizar esses saberes apresentados pelos professores.

Apresenta-se, a seguir, um quadro proposto por Tardif (2010), que mostra modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores, tendo como principal objetivo dar conta do pluralismo do saber profissional.

Tabela 8: Proposta de classificação dos saberes docentes por Maurice Tardif

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida, pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização de profissionais nas instituições de formações de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” ²⁰ dos professores: programas, livros didáticos, caderno de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes da própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, ou seja, os saberes da prática.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Sintetização da autora de acordo com Tardif (2010, p.63)

O saber docente é uma mescla de experiências fortemente assimiladas no decorrer da vida, com recorrência frequente a referências externas, não se limitando às experiências adquiridas no exercício em sala de aula.

Neste trabalho foram utilizados como referência para as análises realizadas o conceito de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Para Tardif (2010), os saberes disciplinares são definidos e selecionados pela instituição universitária, sendo emergentes da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saber. Os

²⁰ Grifo do autor.

saberes curriculares apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que professores devem aprender a aplicar. Por fim, os saberes experienciais baseiam-se no trabalho cotidiano, no conhecimento do próprio meio, na troca com dos seus pares, validados e forjados na experiência. Tardif (2010, p.38) ainda acrescenta que o saber do professor é temporal e plural. É temporal, pois experiências escolares e familiares anteriores à formação universitária tendem a persistir através do tempo, causando impacto significativo na carreira. E é plural porque é formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Não raras vezes, os educadores, de um lado, e a comunidade científica, de outro, tornam-se dois grupos distintos, destinados a tarefas especializadas de produção e de transmissão de saberes sem nenhuma relação entre si, herança de uma tradição escolar idealizada a partir das organizações industriais, refletindo o tratamento de massa e em série, divisão extrema do trabalho e especialização. Em oposição a essa visão fabril dos saberes, o autor evidencia a posição estratégica do corpo docente, sendo este tão importante quanto o da comunidade científica e dos grupos considerados produtores de saberes.

5.1 O Saber Disciplinar: formação profissional

Os saberes disciplinares são aqueles adquiridos nas instituições de formação de professores, que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Quando esses grupos, voluntária ou involuntariamente, optam por reproduzir o *mito do monolinguismo*, que consiste no conceito de língua como uniforme e homogênea, tornam-se incapazes de preparar adequadamente os discentes candidatos à docência para a realidade multicultural e multilinguística. Na entrevista realizada, isso aparece nos relatos acerca da sensação de insegurança para lidar com esse contexto, revelada por alguns professores:

E que saber o professor usa para dar conta de tudo isso? não tem uma preparação né, gente? Ele se agarra àquilo que aprende no dia a dia, no senso comum e na prática. E olha que somos uma cidade de fronteira! (MARIA, 14/06/2016.)

Para Tardif (2010), um dos motivos que justificariam em parte essa “lacuna”, entre o que é aprendido nas universidades e o que de fato acontece no dia a dia da sala de aula, se dá pelo fato de teóricos e pesquisadores das ciências da educação raramente atuarem em contato com os professores do ensino fundamental e médio, ou seja, no meio escolar, gerando o que o autor denomina de uma divisão do trabalho entre os produtores de saber e os executores ou técnicos.

O autor afirma que há necessidades de mudanças em relação às práticas e concepções adotadas na formação de professores. Para tanto, elenca três principais aspectos que devem ser considerados fundamentais nesse processo de formação. O primeiro consiste na necessidade de considerar os professores de profissão como os legítimos formadores dos futuros professores, garantindo-lhes o direito de dizer algo sobre sua própria formação profissional.

Na sequência, aponta como um desafio a possibilidade de abrir um espaço maior no que diz respeito à formação de professores para conhecimentos práticos dentro do próprio currículo. O que o autor contesta é a utilização de conteúdos e lógicas disciplinares que sejam descompassadas com a realidade cotidiana do ofício do professor, principalmente quando determinadas teorias são pregadas por professores que nunca colocaram o pé numa escola.

Podemos observar esse descompasso evidenciado pelo autor na declaração a seguir, quando o entrevistado afirma ser preparado para unicidade, realidade que não condiz com o perfil de sua sala de aula:

Na verdade, nossa preparação não nos habilita para tanta diversidade, e daí na sala de aula, quando a gente percebe as coisas vão chegando e a gente pensa, nossa, o que eu vou fazer com tudo isso? Na graduação somos preparados para unicidade, mas depois na sala a realidade é outra. (JOSÉ, 14/06/2016.)

Na terceira e última consideração, o autor propõe reflexão acerca das lógicas disciplinares (como por exemplo psicologia, filosofia, didática), que constituem a formação para o ensino. O problema revela-se quando essas unidades são autônomas, fechadas em si mesmas e de curta duração, exercendo pouco impacto sobre os alunos. Considerando os três aspectos destacados pelo autor, renovam-se

os sentidos atribuídos à formação de professores, pois tais medidas podem sinalizar um considerável avanço nessa prática.

Nessa questão, Pires-Santos (2010) enfatiza que ações relacionadas ao plurilinguismo são incipientes ou inexistentes quando se analisam os diferentes currículos das licenciaturas destinadas à formação de professores.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP, 1/2006 aprovada em 13/12/2005, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, incitou muitos debates devido a uma grande preocupação existente no meio acadêmico em relação à formação desse profissional. Para uma compreensão inicial, destaca-se aqui o artigo 4º, por instituir o que abrange a atuação do Pedagogo em nosso país:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006).

Vieira (2007) define essa multiplicidade de atribuições das diretrizes como algo pernicioso, salientando que tantas atribuições geram uma imprecisão conceitual, sendo muito difícil atribuir qualidade a um perfil tão ampliado, que prevê a formação de professor, gestor e pesquisador num mesmo curso, afetando, dessa maneira, a formação de professores pelo Brasil. Discussões permeiam a área na busca de um consenso dentro do próprio curso, sobre a ênfase e o espaço reservados dentro de cada uma dessas atribuições. Em meio a esse debate, buscamos identificar se existe no documento menção à Diversidade Linguística, ou seja, se há um espaço reservado à preparação do pedagogo para atuar em contextos multiculturais/multilíngues, já que existe grande ênfase dada à docência pela resolução. No que tange a essa questão, há referência às ações relacionadas a Diversidade no Art. 6º:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas[...] (resolução curso de pedagogia).

Percebe-se que nas diretrizes os conceitos de docência e gestão de conhecimentos são os principais, enquanto outros, como multiculturalismo, diversidade, democracia e aprendizagens significativas, aparecem como sustento à formação do Pedagogo.

No ano de 2015 a Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP, 1/2006 foi revogada e entrou em vigor uma lei que institui Diretrizes para todas as licenciaturas, incluindo a Pedagogia. Trata-se da Resolução nº 2 de 01 de julho de 2015, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. A resolução traz um avanço ao prever a formação de professores para a atuação em educação intercultural bilíngue em escolas indígenas, do campo e quilombola. A resolução foi aprovada em 2015 e espera-se que, a partir dela, estudos sobre as práticas de linguagem sejam valorizados como saber científico para a formação de alfabetizadores.

5.2 O Saber Curricular

Ao longo da carreira, professores apropriam-se de modelos culturais e saberes sociais selecionados e categorizados pela instituição educacional, apresentados concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos, avaliações), que professores devem aprender e aplicar. Porém, os saberes científicos e pedagógicos integrados na formação de professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela.

A falta de diálogo e o acesso restrito que os professores dos anos iniciais têm aos grupos que são responsáveis por elencar o que eles devem ou não devem fazer, contribuem para uma reprodução mecânica de práticas e para um sentimento de insatisfação na tentativa de sua reprodução. Por exemplo, a diversidade existente

na sala de aula é percebida pelo professor José, juntamente com a consciência da necessidade de fazer algo a respeito. No entanto, essa constatação, por si só, não garante que algo será realizado no campo da concretude, pois existem fatores que já predeterminam os rumos de suas escolhas, independentemente de seu consentimento, como podemos observar nos recortes destacados abaixo:

Eu até gostaria de trabalhar outras coisas em sala, fazer outras reflexões, mas eu fico condicionado de uma maneira ou de outra a trabalhar aquilo que é necessário para que meus alunos possam ir bem nas avaliações internas da escola e nas avaliações externas (JOSÉ, 21/06/2016).

[...] desse jeito é mais fácil para o professor porque ele só treina o aluno para o que vai cair na avaliação, daí ele vai bem na prova e seu trabalho não é posto em “xeque”, porque teoricamente acredita-se que se o aluno está indo bem nas provas é porque o professor está ensinado bem, ou seja, ensina-se no comodismo para se ter comodismo (JOSÉ, 14/06/2016).

No relato acima, o professor faz menção à Avaliação de Larga Escala, que se firmou no Brasil como componente importante do monitoramento da educação básica e superior. Segundo André (2011), a educação básica, verificou-se no decorrer da década de 1990 a criação e a consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que compreende avaliação de larga escala e censitária dos alunos dos quintos e nonos anos do ensino fundamental e ao término do ensino médio. No ensino fundamental, é aplicada a Prova Brasil, no quinto e nono anos. No ensino médio, é realizado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é a nota obtida por cada sistema de ensino, expresso por escola, por município, unidade federativa e união e calculado através das notas nas provas e dados do censo educacional. Com a realização metódica do censo escolar e com a organização do SIED (Sistema Integrado de Informação Educacional), o estado fez avançar sua ação de monitoramento sistêmico.

Outras questões são evidenciadas pelos professores, como o fato desse tipo de avaliação não conseguir retratar a realidade do interior escolar, pois:

[...] de uma escola para outra o perfil e as necessidades das crianças são completamente diferentes. (LAURA, 14/06/2016)

Não dá para usar a mesma medida ou o mesmo padrão para todas as escolas, cada bairro tem uma comunidade diferente. (MARIA, 21/06/2016)

Verifica-se que as duas professoras não atribuíram grande significação a algumas medidas de controle educacional, adotadas no âmbito nacional e aplicadas em suas turmas, com objetivo de aferir e categorizar o nível de aprendizagem de seus alunos. Ao contrário, alegam que tais medidas engessam em parte sua prática, limitando suas ações, pois direcionam os conteúdos a serem trabalhados visando ao sucesso dos alunos nas provas aplicadas. As avaliações externas, além de direcionarem os conteúdos de ensino, são incapazes de mensurar o que acontece no entorno de determinadas escolas que apresentam resultados insatisfatórios, como podemos observar a seguir:

[...] há muitos anos o perfil social dos alunos de nossa escola não era de grandes carências econômicas e sociais, porém há uns seis anos atrás foi construído um conjunto de casas populares perto da escola, o [...] e a partir daí passamos a receber muitas crianças extremamente carentes, o perfil social da escola mudou totalmente. Hoje nossa realidade é um pouco diferente, não em relação aos professores, aos encaminhamentos, ao corpo pedagógico, que continua o mesmo e com a mesma qualidade, mas sim em relação às dificuldades das crianças. Isso as avaliações externas não dão conta de ver, e se tivermos uma média baixa não quer dizer que a escola “piorou”, mas que os desafios ficaram “maiores”, ou seja, hoje meu esforço e meu desgaste é mais intenso e o resultado que eu observo é menor! E agora será que é justo ter meu salário relacionado a isso? (LAURA, 21/06/2016)

O professor está se referindo ao fato de que, em Foz do Iguaçu, incentivos salariais são atrelados à nota de cada escola no IDEB. Em consonância a essa questão, André (2011) aponta que as pressões exercidas pelas avaliações externas resultam numa política educacional centrada no controle curricular, abrindo largas portas para propagação do preconceito linguístico, atualmente tão combatido no espaço escolar.

De maneira muito significativa, esses mesmos professores sinalizam que, de acordo com suas experiências, avaliações externas são incapazes de retratar fidedignamente aspectos referentes à realidade do cotidiano de uma sala de aula. Ao contrário, são perniciosas, pois tendem a criar estereótipos ao desconsiderar o contexto onde a escola se insere. As avaliações de larga escala podem afetar as

avaliações de sala de aula, que já têm, por si só, potencial de serem injustas, como mostra Cagliari (2009). Segundo o autor, a escola torna-se injusta, como supracitado, por sua incapacidade de avaliar com precisão o que cada um fez, aplicando um único tipo de avaliação para todos, onde inevitavelmente o aluno que fala *diferente* terá um desempenho mais baixo que o outro que domina o idioma de prestígio. Os professores entrevistados mostraram ciência disso:

Sobre as avaliações externas, eu acho cruel oferecer compensação monetária para escola que vai bem no IDEB. É muita maldade, porque as vezes aquela escola lá da periferia que está cheia de aluno carente e problemáticos fica com IDEB baixo. Não quer dizer que lá não tenha bons professores ou que eles não se dediquem (JOSÉ, 21/06/2016).

Percebe-se uma política educacional com consequências danosas para o processo de democratização do ensino, pois, ao invés de direcionar os municípios para uma discussão sobre diversidade cultural e plurilinguismo, colabora para um fazer pedagógico homogeneizado, baseado em um único modelo de avaliação, que desconsidera as riquezas culturais. Em meio a tudo isso, o professor sente um descompasso no ambiente escolar, pois geralmente aquilo que ele acredita ser certo anda na contramão do que dizem ser bom:

[...] isso eu acho que é outro problema, a tal da nota, a gente é obrigada a dar nota. Quando eu comecei, esse era uns dos maiores motivos que me fazia sentir culpa, porque quando comecei ainda não havia meu próprio método de avaliação, então somos orientados a aplicar uma avaliação, dar média na prova, e dar uma nota. Você olha para aquilo e pensa: o fulano tirou 3 numa prova que valia 10, e eu sei que ele é um bom aluno e que na hora da prova ficou nervoso, e não conseguiu fazer! Isso é um problema para pensar. (MARIA, 07/06/2016.)

Para mim, mesmo que me incomoda, se eu não vejo o resultado na nota, parece que eu não estou atingindo meus objetivos, porque é cobrado assim da gente pela escola. (ANA, 07/06/2016.)

Quando um professor reproduz algo mesmo sem estar de acordo ou compreender o processo, e o faz, pois a seu ver é obrigado, sente dificuldade em sintonizar suas convicções do que acredita ser adequado em relação aos padrões desenhados pelo sistema, o que pode ser observado na fala da professora Maria: *[...]a gente é obrigado a dar nota[...] isso eu acho que é um outro problema[...]*.

O “dar nota”, por exemplo, é um dos elementos considerados necessários para que haja uma avaliação do aluno. No recorte analisado, a professora compreendia que, para aquele determinado aluno, o resultado daquela avaliação não retratava de forma fidedigna o seu real potencial e seus aproveitamentos escolares, porém, não havendo naquele momento outras possibilidades de realizar tal diagnóstico, acabou acatando tais procedimentos, mesmo não se conformando com os resultados e questionando sua pertinência.

Percebe-se também que a professora ainda não havia identificado “seu próprio método de avaliação”, pressupondo nessa fala que os métodos oferecidos por tradição escolar, ou seja, aqueles adotados como regra, não são capazes de suprir as reais necessidades da professora, levando-a a reinventar sua própria maneira de avaliar, que a seu ver seria mais adequada às suas necessidades.

5.3 O Saber Experiencial

Esses saberes não provêm das instituições de formação, nem dos currículos, pois são saberes práticos formados num conjunto de representações, a partir dos quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão (TARDIF, 2010). Podem também estar relacionados a experiências anteriormente vividas pelo professor, em seu meio familiar, em sua infância, como aluno, ou durante sua passagem pela universidade, como podemos observar nos recortes a seguir

Quando eu cursava a faculdade de letras, eu me lembro do depoimento de duas professoras que eram irmãs e estudavam comigo. Então, elas nos contaram muito emocionadas que, quando crianças, mudaram de sua cidade de origem para outra região e de como foi difícil pra elas lidar com essa situação do preconceito linguístico vivido na infância. Aquele depoimento me fez refletir e, a partir dali, eu me preocupo muito com essa questão da “exclusão” entre as crianças, pois isso pode deixar marcas muito profundas. (PEDRO, 07/06/2016)

[...]esse é o grande trauma da criança. Eu lembro que quando era criança nunca, nunca fui cobrado na escola com essa história de prova. Não trazia pra casa cadernos e não tinha que ficar estudando pra prova. Eu lembro que a aprendizagem era contínua, foi a partir do fundamental II que começou essa história de prova, eu tinha medo, ficava me cobrando que tinha que ir bem, daí ia mal porque sempre ficava muito nervosa (MARTA, 07/06/2016).

Nos seguintes relatos, os professores buscam, em suas experiências escolares anteriores, argumentos válidos para justificar sua opinião em determinada questão. Porém, nem todo conhecimento adquirido no decorrer da caminhada docente é aproveitado igualmente. Segundo Tardif (2010), os saberes são hierarquizados em função de sua utilidade, isto é, quanto mais aplicável à sua prática, mais valor profissional passa a ter, podendo ser adaptados e transformados pelo e para o trabalho. A aprendizagem rápida tem valor de confirmação. Mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A expressão dessa necessidade se faz presente nos excertos abaixo:

la para casa e ficava de noite pensando antes de dormir o que eu podia fazer para ajudar aquele aluno que não estava conseguindo aprender. Ficava pensando: já usei “isso” ou “aquilo” e não funcionou, então pensava em alguma coisa diferente e anotava para não esquecer. [...]. (PEDRO, 07/06/2016.)

Também aprendi no magistério “isso” e “aquilo” e não está dando certo! O que eu posso fazer? E daí é como é? Fala! A gente vai nos colegas e pergunta: como eu posso trabalhar esse conteúdo? Escutamos várias coisas, daí escolhemos o que mais se aplica à minha realidade. Sabe aquilo que dá pra aproveitar [...]. (PEDRO, 07/06/2016.)

Podemos perceber que o docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. Segundo Tardif (2010), a atividade docente é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida, sendo realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante ou dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, possuídos geralmente de um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamento, maneira de ser, etc. Elas exigem dos professores, portanto, não um saber sobre um objeto de conhecimento, nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la; mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, atores e de serem pessoas em interação com pessoas.

Outro aspecto merecedor de atenção é o fato de que o professor Pedro parece constituir sua segurança profissional no decorrer dos anos, na experiência

adquirida em exercício da profissão, utilizando-se de seus acertos e erros como principal referência do que lhe serve ou não. A seguir, a fala de Marta também evidencia essa relação da experiência profissional com a segurança, quando desafia as “regras da escola” por suas próprias decisões:

Na minha escola eu desafiei a coordenação. Tenho uma turma com muitos problemas e deixei bem claro que as necessidades deles agora são outras, vou fazer o encaminhamento das aulas da maneira que eu achar melhor. Tenho experiência e sei do que eles precisam. Essa decisão me dá segurança, mas um professor inexperiente não vai ter essa coragem. Não adianta querer me mudar, minha postura é essa, eu faço o que é melhor para meu aluno. (MARTA, 21/06/2016)

Cabe destacar a importância da atitude da professora Marta. A experiência é uma grande aliada do professor, pois permite que ele aprimore progressivamente seu “saber ensinar”, a partir das múltiplas experiências vivenciadas na sala de aula. Ao considerarmos o volume de desafios encontrados numa sala de aula, sabemos que nem sempre é possível manter uma atitude crítica. No entanto, a experiência adquirida ao longo da profissão possibilitou à professora pleitear e desenvolver sua autonomia, podendo assim, na sequência, estimular em seus alunos ações verdadeiramente autônomas. Fazendo uma leitura a partir da teoria de Tardif (2010), é possível inferir que a autonomia dessa professora a coloca numa posição de autora em sua própria ação e em seu próprio discurso, e não como simples técnica ou reprodutora de reformas educacionais elaboradas para sustentar uma lógica burocrática.

O saber docente também é constituído por elementos que vão além do contexto escolar. Está recheado de impressões emocionais, que foram experienciadas em determinada fase da vida, tendo um grande peso diante de qualquer posicionamento, como podemos observar nas lembranças de José e Ana, remetendo-nos a experiências de sua própria infância:

Mas eu vejo que isso é bem cultural. Minha família é de origem paraguaia, meus pais são paraguaios e quando eu estava no fundamental 2, na sala de aula tinha muito preconceito com a “mandioca” e a “chipa”. Tudo que era alimento do Paraguai era motivo de zombaria. Eu não ligava, levava na brincadeira, na verdade não entendia o porquê de isso ser engraçado. Mas é de a gente pensar, se há preconceito com o alimento que vem de lá, imagina com a pessoa! E o aluno se sente como? (JOSÉ, 07/06/2016)

Quando eu era criança minha vó que era paraguaia era motivo de sarro dos meus amigos. Eu também não entendia, e também tem muitos estereótipos, como o de dizer que paraguaio é “preguiçoso”. Acho isso um absurdo! Vejo aquelas vans que trazem pessoas do Paraguai super cedo para vender produtos no semáforo e sempre lembro dessa afirmação injusta. (MARIA, 07/06/2016)

Sobre essa questão, é interessante se atentar ao fato de que esses professores que relataram ter sofrido algum tipo de preconceito na infância, demonstraram certa sensibilidade para lidar com eventuais conflitos relacionados à diversidade linguística em sua sala de aula.

No primeiro relato, o preconceito evidenciado relaciona-se ao alimento consumido: *mandioca e chipa*; como se no Brasil também não houvesse plantio e consumo da mandioca. O discurso preconceituoso também é incoerente, busca na desqualificação do outro meios para fazer valer seu ponto de vista. Já no segundo, diz respeito a estereótipos relacionados ao comportamento do outro: “*paraguaio é preguiçoso*”. Porém ambas as narrativas (das lembranças de infância) carregam a intolerância que foi vivenciada naquilo que difere da cultura majoritária. Na sequência, é possível observar que os mesmos professores relataram a postura adotada por eles quando se viram na necessidade de mediar alguma situação relacionada a seus próprios alunos:

Eu conheço a Anali, que foi minha o ano passado no primeiro ano. Ela era muito boa! O problema é que ela pensava em Guarani, respondia em Espanhol e tinha que escrever em Português! É verdade! Ela falou pra mim que em seu pensamento tudo era em guarani, como eu falo espanhol, assim que eu a recebi ela me contou isso. Essa menina é muito tímida, fala muito pouco em sala, mas eu já vi ela com outros 3 irmãos. Eles falam bastante e num espanhol bem fluente, mas na sala, esquece, tem vergonha de sua língua [...] no primeiro exercício de produção escrita, como ela pensa em guarani e espanhol, eu percebi a grande dificuldade de relacionar letra e som, por exemplo: “folha” ela escreve com “h” “hoja”, então eu olhava e falava: parabéns você acertou! Agora vamos pensar em português. Em português você escreve com “F” *folha*. Eu valorizava (JOSÉ, 07/06/2016).

Eu não falo, e para mim não foi tão difícil. Eu entendia o “sotaque”. Minha vó era paraguaia, mas eu penso que para o professor que não entende o espanhol não tem como dar esse atendimento para a criança. Eu lembro da Mariana. Era uma criança de seis anos que hoje está no segundo ano e chegou na escola o ano passado. Ela teve muita dificuldade de adaptação, chorava demais e era totalmente introvertida, ficava toda hora perguntando se era hora de ir embora, queria a mãe. Hoje ela já faz algumas atividades, mas é muito atrasada em relação aos outros alunos. O ano passado ela chorava muito na sala e dizia: “yo quiero mi mama”. As crianças se irritavam e falavam: professora, fala para ela que aqui não é creche! Não tem mama

(leite na mamadeira). Os colegas não entendiam, mas, na verdade, ela chamava pela “mamãe”. E pior, quando falava em espanhol e alguém dava risada e ela ficava mais brava e chorava de novo! Então eu me aproximava dela e conversava. Por mais que ela não me entendesse (o idioma), eu queria que ela entendesse meu carinho, e que jamais eu iria fazer mal a ela, daí ela foi aos poucos se abrindo e começando a interagir. (MARIA, 07/06/2016.)

Evidencia-se que o acolhimento e o respeito pelos alunos estiveram muito presentes nos relatos dos professores, talvez porque eles mesmos, em algum momento, tenham se identificado com a situação. Ao priorizar esse acolhimento, apontam que tiveram a seu favor a compreensão, mesmo que mínima, da linguagem do outro. Tanto a sociedade quanto a escola são híbridas em termos de origem social, cultural, étnica e econômica, sem falar das importantes disparidades cognitivas e afetivas entre os alunos, fator de extrema relevância e que não foi ignorado pelos professores que, mesmo ensinando ao grupo, consideraram as diferenças individuais.

Segundo Cagliari (2008), o professor tem a responsabilidade de estar sempre atento à fala de seus alunos, buscando estimular os mais tímidos, proporcionando situações em que se sintam confortáveis em desenvolver e praticar sua fala, já que este fator influenciará diretamente na aprendizagem. A invisibilidade em sala de aula do ser culturalmente diferente existe e não pode ser ignorada.

[...] e mesmo assim percebi que ela era muito tímida, tinha vergonha de outras crianças, mas eles não riam dela, não ficavam pegando no pé, na verdade eles até a ignoravam [...] (JOSÉ, 07/06/2016.)

A criança quando não interage, tem maior dificuldade de se alfabetizar, por isso atividades que estimulam a interação, como músicas, desafios, joguinhos, pode até parecer bobinho, mas são muito importantes, pois nesse momento o aluno tímido é sutilmente forçado a interagir. (PEDRO, 21/06/2016)

Ao professor não cabe uma neutralidade. Ações refletidas podem evitar grandes prejuízos emocionais e de aprendizagem por parte do educando. Cavalcanti e Maher (2010) afirmam que tornar visível toda essa diversidade, em um primeiro momento pra si mesmo, e, na sequência, para os outros, ameniza possíveis estranhamentos culturais existentes na escola.

As autoras afirmam que o estranhamento da cultura do outro gera, muitas vezes, juízo de valor e preconceito. Quando a escola e seus agentes são insuficientemente orientados para trabalhar a partir de realidades multiculturais, acabam reforçando o conceito de invisibilidade cultural. Conforme argumentam as autoras “no espaço existente ao reconhecimento à diversidade é necessário muito mais do que apenas o reconhecimento do diferente, um mero pseudo respeito, tão pouco produtivo”. (CAVALCANTI e MAHER, 2010). Porém, para que esse objetivo seja alcançado, não há outro caminho a seguir a não ser o da formação profissional adequada, pois são preferencialmente os professores que farão a ponte de ligação entre os diversos sujeitos que coexistem na escola.

5.4 Saberes movimentados em contextos bilíngues

Os professores percebem e se mostram sensíveis ao multiculturalismo existente na escola. Mesmo aqueles que inicialmente afirmam não ter familiaridade com o espanhol fizeram observações interessantes e sentem a necessidade de fazer algo a respeito, como se observa nos relatos abaixo:

Talvez esses alunos que chegam do Paraguai, no primeiro momento poderiam ser atendidos em “grupos”, para que eles pudessem compreender que eles falam espanhol e não está errado, mas que agora vão ter que aprender uma outra língua. (MARIA, 07/06/2016)

Ao explorar incansavelmente diversas possibilidades culturais existentes no campo escolar, auxilia-se no desenvolvimento das múltiplas potencialidades dos alunos. Partindo do pressuposto de que a diversidade enriquece todo esse processo, e que é preciso explorar e proporcionar tais situações, pode-se tomar como ponto inicial a cultura do entorno, aquela que permeia as fronteiras, que está mais perto das vistas, sem que isso pressuponha limitar-se a elas, mas utilizá-las como ponto de partida inicial, sempre visando à ampliação do processo de aprendizagem.

A proposta feita por Maria de uma “aproximação cultural” para haver um entendimento inicial, agrada também a José, que amplia a iniciativa incorporando o intercâmbio de um “professor que dominasse espanhol”. Tanto José como Maria

dominam o idioma em questão e conseguem relacionar-se com seus alunos plurilíngues em sala de aula. Por compreenderem a importância desse entendimento inicial acham importante compartilhar essa ideia com seus demais colegas de profissão:

Essa ideia é bem legal! Esse atendimento em grupo poderia ajudar muito esse aluno nesse primeiro momento, e que de preferência fosse feita por um professor que dominasse espanhol para dar segurança para o aluno, né? (JOSÉ, 07/06/2016)

[...] acho que essa “acolhida especial” assim que o aluno chega poderia ajudar muito, se fosse trabalhada a confiança dele desde o começo, fazendo ele perceber que estamos aqui para ajudar, faria muita diferença, mas para isso o professor teria que dominar um pouco do espanhol. (MARIA, 14/06/2016)

Nesse e em outros relatos pode-se identificar a crença de que o domínio da língua espanhola por parte dos professores resolveria todos os conflitos existentes. Com certeza essa familiarização com o idioma auxiliaria sim nas relações entre os sujeitos plurilíngues. Porém esses conhecimentos, sem estarem agregados com reflexões acerca da interculturalidade como prática social escolar, de nada adiantariam, pois tal contexto não se limita apenas a aspectos linguísticos. Ao contrário, o debate que envolve essa questão é muito mais amplo, tem a ver com os meios, metodologia, materiais utilizados e pela ênfase dada ao assunto pela escola no decorrer do ano letivo.

A sensibilidade está presente nos relatos dos professores que se familiarizam com a identidade cultural do seu aluno, sendo por eles a todo o momento ressaltada a importância de proporcionar certa estabilidade emocional, agregando segurança a todo esse processo de aprendizagem.

No seguinte excerto, uma professora descreve como uma colega da escola que não detinha familiaridade com a língua em questão, nem mínimas reflexões sobre interculturalidade/multiculturalismos, posicionou-se diante do aluno considerado “fraco” em sua sala de aula:

Sou supervisora dessa escola já algum tempo e certa vez fui chamada na sala por uma professora do quarto ano que havia recebido um aluno do Paraguai e estava apavorada porque, segundo ela, ele não sabia nada, escrevia e falava tudo errado. Ela queria que a escola voltasse o menino pro segundo ano. Como meus pais são paraguaios eu entendo guarani e espanhol, então conversei com o aluno, fiquei observando ele um tempo e ele

era bem inteligente. Então tive que acalmar a professora e mostrar que ele escrevia em espanhol, não estava errado, tinha que ter paciência, que com o tempo, ia aprender o português. (LAURA, 07/06/2016)

Os professores envolvidos na pesquisa que não dominam o espanhol, frequentemente solicitam o auxílio de seus pares para mediar as situações de conflitos linguísticos experienciados cotidianamente. Porém, mesmo receosos pareceram utilizar de suas habilidades e intuição para integrar os alunos da melhor maneira possível ao novo ambiente escolar, sem esquecer que a escola acaba sendo o principal ponto de integração do aluno estrangeiro com a nova cultura.

O professor detentor de reflexões sobre o assunto como um todo, e não somente aos aspectos relacionados à linguagem, aumenta suas possibilidades de elaboração de hipóteses racionais que justifiquem os conflitos emocionais e de aprendizagem vivenciados pelas crianças, como se observa no relato a seguir:

[...] talvez ela tivesse vergonha porque pensava que assim como ela não entendia os colegas da sala, eles também poderiam não a entender também. Eu a conheço, também acho que ela tem muita vergonha de ser diferente, fala baixinho para os colegas não ouvirem, mas é uma menina muito educada. (MARIA, 07/06/2016)

Eu tive uma aluna que veio do Paraguai, foi matriculada no quarto ano e ia muito bem, ela só trocava algumas letras, e eu falava: leia de novo isso aqui, será que você não está trocando por alguma letrinha de lá de onde você morava? Dessa maneira ela mesma percebia e corrigia. Tinha também muita ajuda dos pais. (MARIA, 07/06/2016)

Imagina o desgaste mental dessa criança, pensa em um idioma e precisa escrever em outro. O processo da escrita já é desgastante, pois a criança ainda está aprendendo a fazer essa relação, essa transcrição fonética, imagina pensando em outro idioma! (MARTA, 07/06/2016)

De acordo com Hoteit e Santos (2010), não proporcionar ao professor as habilidades necessárias para transitar nas escolas inseridas em contextos fronteiriços, contribui para a reprodução de práticas monolíngues em português, invisibilizando a do aluno, diminuindo assim suas chances de sucesso nos estudos e aumentando suas possibilidades de abandono da escola.

Vigotski (2000) mostra que o bilinguismo é algo que, se for natural na vida da criança, não constituirá problema para seu desenvolvimento. Pelo contrário, ajudará no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No entanto, o autor trata de um bilinguismo no qual a criança é criada por pessoas que falam cada uma um idioma diferente. Mesmo assim, a tranquilidade do relato da professora diante do

aluno que escreve corretamente em espanhol, mostra que talvez seja fácil para a criança apropriar-se de outro idioma diferente do seu idioma materno, no ambiente escolar. Mas isso talvez se deva à semelhança entre português e espanhol.

O mesmo se dará com idiomas mais distantes do português, como o guarani? Tal questão, que é remetida pelas respostas dos professores, é tema para outras pesquisas, pois foge ao escopo desta. Apenas cabe ressaltar que a pesquisa demonstrou haver um saber docente de que a criança que escreve em espanhol logo estará adaptada ao português do Brasil. Este saber, no entanto, é expressado por professores que de fato percebem alunos falantes de espanhol em sala de aula, ou seja, que detém algum domínio deste idioma.

5.5 Desafios apresentados

A dinâmica que compõe o ambiente escolar exige de seus atores determinadas habilidades e criatividade. O professor precisa ser célere em suas decisões, amenizando, da melhor maneira possível, contratempos vivenciados no cotidiano da sala de aula. Nas declarações a seguir, professores demonstram exemplos de situações que exigem capacidade de perceber todo o contexto que implica aprendizagem de seus alunos:

Levei meus alunos na quadra e vi que eles não sabiam pular, então pensei, para tudo! Vamos aprender a pular! Porque se o aluno não conhece seu corpo, não consegue controlar seus movimentos na brincadeira, como vai conseguir controlar seus movimentos na hora de escrever? No primeiro ano tem que ser trabalhado lateralidade, coordenação motora, interação e oralidade. (JOSÉ, 21/06/2016)

Meu aluno do terceiro ano tem Dislexia, ele apresenta dificuldade pra aprender a ler e escrever. Então ele trouxe um filme para a sala, o Peter Pan, e a parte que ele mais gostava era quando o personagem principal, que não sabia escrever, ia fazer uma carta para a mãe e as palavras se formavam de maneira mágica. Aí eu percebi que ele se identificava com a história porque se emocionava. E pensei que existem muitos outros conceitos em sala que o professor nem se dá conta. Às vezes não prestamos atenção no emocional do aluno. (MARIA, 21/06/2016)

O saber do professor passa a ganhar sentido quando consegue transformar seus alunos em atores de sua própria aprendizagem. Considerando aqui o fato de que ninguém pode aprender no lugar deles. Ressalta-se, no entanto, a necessidade

de professores e alunos se entenderem minimamente para que possa haver alguma relação produtiva entre ambos, sendo esse fator uma das condições necessárias facilitadoras da aprendizagem.

É um grande desafio porque na sala a gente tem crianças que têm potencial e não querem saber de nada. Tem aquelas que não conseguem aprender, e ainda, tem aquela que fala um idioma que a gente não sabe. (MARIA, 21/06/2016)

Na verdade, se pensarmos bem a escola do jeito que ela funciona hoje, é feita para o aluno “intermediário”. Aqueles com grandes dificuldades saem perdendo e os muito inteligentes perdem também. Porque a maioria das atividades desenvolvidas na escola, e os materiais didáticos que ela usa, serve bem pra aquele aluno que está ali, na medida. Eu vejo que os extremos não são contemplados, a não ser que o professor faça um esforço muito grande para que isso não aconteça, o que também não é certo. Toda essa diversidade deveria ser contemplada naturalmente. (MARTA, 21/06/2016)

Os excertos de Maria e de Marta denotam algo que pode parecer óbvio, o que não significa que seja simples de assimilar: *a heterogeneidade dos sujeitos que compõem uma sala de aula*. Quando as professoras caracterizam seus alunos em forte, fraco ou aquele que nem sabe nosso idioma, percebem que as diferenças que presentes na linguagem e na aprendizagem não se limitam apenas a seu aluno imigrante, pois é sabido que crianças oriundas de um mesmo país, mas de contextos regionais e sociais distintos, também se expressam diferentemente. Mesmo entre um grupo que fala o mesmo idioma o processo de assimilação de conteúdo, a aprendizagem e a alfabetização se consolidam em tempos diferentes, de acordo com as particularidades de cada um.

Maria e Marta também mencionam uma percepção de preocupação em relação à escola “[...] *a escola do jeito que funciona hoje é feita para o aluno intermediário[...]*”. Ou seja, a maneira como a escola hoje é regulada e avaliada externamente acaba dificultando a inserção de práticas interculturais que sejam capazes de contemplar seus alunos como um todo, sejam eles inseridos em contextos fronteiriços ou não. São relevantes os ganhos obtidos, tanto para o professor, quanto para o aluno, quando conseguem contemplar a heterogeneidade em sala de aula em sua concretude. Mas para isso são necessárias ações e condições que subsidiem a prática, como formação inicial e continuada que desmistifiquem o monoculturalismo e o monolinguismo, juntamente com salas de

aula com um número reduzido de alunos, possibilitando ao professor alfabetizador um trabalho de corpo a corpo, imprescindível nessa etapa do ensino.

Lidar com condicionantes e situações é formador. Segundo Tardif (2010), somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus*, isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real, que lhe permitirão enfrentar os condicionantes imponderáveis da profissão. Sua prática é flexível, precisa de aberturas que autonomizem suas decisões, ao invés de modelos que engessem.

[...] comecei a observar a dificuldade de cada um e a organizar essas dificuldades em grupos. Comecei a “reforçar” o grupo dos fracos e potencializar o grupo dos “fortes”, para que os fortes pudessem ajudar os fracos, serem meus “auxiliares”, porque eles são em trinta. É muito mais fácil eles se organizarem para ajudar os outros do que eu sozinho dar conta de todo mundo. Às vezes eu levo 40 minutos com um aluno fraco em matemática e a mesma criança com outro colega leva, sei lá, 20 minutos pra entender o mesmo conteúdo, isso acontece porque eles se entendem, falam a mesma linguagem, dessa maneira a aula gira. (JOSÉ, 07/06/2016)

Tem tudo a ver com o que Tardif aponta, que o professor deposita seus valores pessoais e éticos em suas escolhas. Por exemplo, eu percebo em minha sala aqueles alunos que não conseguem aprender. Eu posso fazer de conta que não vejo, me dedicando com mais ênfase àqueles que vão bem ou, se sou um professor comprometido e dedicado, me desdubro em mil para dar conta do recado, me desgastando rapidamente e comprometendo minha saúde! É uma pena isso, porque parece um jogo onde sempre alguém vai sair perdendo. Não precisava ser assim. (PEDRO, 14/06/2016)

Dividir igualmente a atenção do professor com todos seus alunos é uma tarefa delicada e tensa, tornando-se factível de acordo com alguns fatores a serem considerados, como, por exemplo, a abordagem didática adotada para este fim e o número de alunos em sala de aula. Segundo Tardif (2010), cada professor adota soluções para o problema de equidade, porém, raramente o professor conseguirá atender às necessidades singulares de todos os alunos assumindo padrões gerais de uma organização de massa.

Alguns professores demonstraram um sentimento comum compartilhado no início da carreira, que remete a certa sensação de insegurança e culpa por não encontrarem em suas bases teóricas muitas das respostas que auxiliem na resolução dos conflitos presenciados em sala de aula. Esse sentimento pode ser observado nos seguintes recortes:

No começo eu sentia muita culpa, culpa, culpa, mas depois caiu minha ficha e percebi que tem coisas que não depende só de mim e que eu preciso olhar o passado daquela criança. Porque às vezes ele não entende alguma coisa porque lá atrás faltou uma boa base. Hoje percebo isso e essa percepção alivia minha culpa. Hoje esse sentimento é bem menor. Agora eu só sinto culpa por aquelas coisas que eu acho que eu poderia ter trabalhado melhor. Hoje eu observo muito dessa “culpa” nos colegas que estão chegando agora, e isso acontece porque na verdade a gente quer ser um bom professor. (MARIA, 07/06/2016)

Quando comecei também fiquei desesperado. Um dia pensei: meu Deus! Aquele aluno não dá conta, eu também não dou conta, mas aí eu consegui [...] essa “culpa” que a colega falou corrói a gente, faz pensar que eu não “dou conta”. (JOSÉ, 07/06/2016)

Na sequência, o professor percebe que, ao passar a fase de constatação da necessidade de buscas de respostas, ele passa a analisar minuciosamente seu entorno e a partir daí começa a agir, primeiramente elaborando suas próprias hipóteses, partindo depois para a escolha de caminhos e ferramentas que resolvam quase que de imediato seus conflitos. Tardif (2010) afirma que as relações dos professores com os saberes não são apenas cognitivas, mas principalmente mediadas pelo trabalho, que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Essa resistência por parte do professor, de não ver com bons olhos o que pouco lhe serve em sala de aula, é constantemente frisada em sua fala, principalmente quando se refere à formação continuada:

Mas ninguém veio me perguntar: qual sua necessidade como professor? O que você precisa aprender para ver melhorar seu processo educativo na sala? Eu acho que fica muito a desejar essas formações oferecidas, mas também tem o PACTO²¹, que apesar do programa ter alguns pontos fracos, pelo menos me proporciona uma troca de experiência com outros colegas, e isso me ajuda muito. Essa troca acalma porque a gente aprende o que fazer e o que não fazer. (JOSÉ, 14/06/2016)

Tardif (2010) observa que quando os saberes dos professores, sejam eles disciplinares, ou curriculares, ocupam uma posição de exterioridade em relação à

²¹ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos do Distrito Federal, dos Estados e Municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Para isso a União oferta, em parceria com as Universidades Federais, cursos de formação continuada nas escolas.

prática docente, ou seja, tomado como algo já determinado em sua forma e conteúdo, favorece para que haja uma tendência em desvalorizar a formação:

Eu participei do Pacto e sobre preconceito linguístico e diversidade não foi falado. Era falado muito da avaliação que deve ser “qualitativa” e não “quantitativa” e cada aluno deve ser avaliado em seu individual. Mas isso não dá pra aplicar. Não é o que a gente vê no dia a dia. (MARIA, 14/06/2016).

Maria é professora do primeiro ano do ensino fundamental. Sua turma é composta por vinte e cinco alunos. Porém, Maria não tem auxiliar em sala e sozinha se esforça para dar conta de alfabetizar dentro de suas possibilidades. Maria afirma que, com certeza, a quantidade de alunos por turma interferirá no resultado final de seu trabalho. No entanto, busca fazer adaptações considerando sua realidade concreta:

[...] então, a partir disso eu pensei, vou fazer do meu jeito principalmente com aquele aluno de variedade linguística que durante a prova fica “travado”, e depois sofre ao ver seu baixo desempenho refletido nas notas (MARIA, 14/06/2016).

Maria também é professora de artes na mesma escola, ministrando a disciplina nas turmas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. No trecho acima, faz menção a um aluno paraguaio do terceiro ano e que se preocupava muito com suas notas baixas:

[...] dava dó porque eu sabia que ele havia se esforçado muito, muito mais que os outro”. Só que esse menino é muito tímido, quase não fala, tem muita vergonha de não saber igual aos outros. Ele às vezes sofre bullying e não se defende. Os colegas mais próximos é que defendem ele. Comecei a me preocupar com ele e mostrar que eu me importava. Desse jeito ele foi começando a se soltar. Ele é aluno aqui da escola desde o primeiro ano. Acho que essa “acolhida especial” assim que o aluno chega poderia ajudar muito, se fosse trabalhado a confiança dele desde o começo, fazendo ele perceber que estamos aqui para ajudar, faria muita diferença, mas para isso o professor tem que dominar um pouco do espanhol. (MARIA, 14/06/2016)

Uma das possíveis causas atribuídas a esse comportamento introvertido do aluno e relatado pelo professor se justifica pelo fato de que o encontro entre várias etnias no contexto escolar pode causar um sentimento de estranheza no aluno, conforme afirmam Silva e Tristoni (2012). Diversas situações vivenciadas na escola e a imposição do português padrão sem grandes reflexões de seus membros, reforçam a ideia de que apresentar elementos da própria língua nativa é errado.

Cabe ressaltar que a primeira parte desta pesquisa, que consistiu na entrevista semiestruturada com os professores, proporcionou elementos reflexivos acerca do que eles viam como “desafios encontrados no ambiente de alfabetização em contexto de fronteira”. Partindo daí buscou-se entender o que constituem esses elementos e o grau de interferência deles no resultado final do trabalho realizado em sala de aula. Sintetizando as principais problemáticas levantadas pelos professores percebe-se aspectos relacionados à formação continuada, quantidade de alunos por turma e relações existentes com a língua espanhola.

5.5.1 A Formação Continuada no município

Em Foz do Iguaçu, a formação continuada dos professores da Educação Infantil e do Fundamental I é ofertada pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), através do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM) e em parcerias com instituições de Ensino Superior situadas em Foz do Iguaçu, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE). Além disso, ocorrem oficinas ofertadas pela equipe da SMED.

O NTM funciona desde março de 2009, com o objetivo de desenvolver atividades na área de formação docente, visando a inclusão digital e o uso de tecnologias como recurso pedagógico. O NTM é resultado de uma parceria entre o Parque Tecnológico de Itaipu, Prefeitura Municipal e Ministério da Educação²².

Os cursos ofertados pelo NTM contemplam temáticas voltadas ao cotidiano escolar, como reflexões acerca dos conteúdos presentes no currículo, estratégias e práticas pedagógicas, gestão escolar, tecnologias, educação inclusiva, educação infantil, saúde em sala de aula e interculturalidade, como mostra a tabela abaixo. Para entender melhor essa questão, foi realizada uma busca no banco de dados disponíveis pela plataforma do NTM. Nessa plataforma ficam os registros sobre os cursos ofertados na formação continuada para professores da rede municipal. Para esse pesquisa foram analisados somente os registros dos anos de 2016 e 2017,

²² Disponível em <<https://ead.pti.org.br/ntm/>> Acesso em: 20/09/2017.

período de duração da presente investigação. Dentre todos os dados levantados, foram destacados os que se alinham às reflexões acerca da Interculturalidade:

Tabela 9: Cursos oferecidos pelo NTM no ano letivo de 2016

Mês	Quantidade de cursos oferecidos	Assuntos específicos ao contexto fronteiriço
Janeiro	0	0
Fevereiro	3	0
Março	10	0
Abril	24	1
Maio	12	1
Junho	12	1
Julho	18	0
Agosto	24	2
Setembro	18	1
Outubro	11	0
Novembro	9	1
Dezembro	0	0
Total	141	7

Fonte: Sistematização da autora de acordo com dados disponíveis na plataforma NTM (2017).

Tabela 10: Cursos oferecidos pelo NTM no ano letivo de 2017

Mês	Quantidade de cursos oferecidos	Assuntos específicos ao contexto fronteiriço
Janeiro	0	0
Fevereiro	4	0
Março	19	2
Abril	26	0
Maio	33	3
Junho	11	1
Julho	4	0
Agosto	23	0
Setembro	20	0
Outubro	23	0
Novembro	16	0
Dezembro	1	0
Total	180	6

Fonte: Sistematização da autora de acordo com dados disponíveis na plataforma NTM (2017).

Durante esse biênio foram ofertados 321 encontros destinados à formação continuada, dentre os quais 13 abordaram assuntos referentes ao multiculturalismo. O espaço reservado ao debate dessa temática é um tanto reduzido e diminui ainda mais se forem consideradas algumas implicações que envolvem a disponibilidade dos professores em participar das oficinas ofertadas. Apesar do número expressivo de encontros ofertados, a possibilidade da participação está relacionada com o

horário que o professor tem disponível em sua hora atividade²³, pois a escola não tem condições de substituí-lo em horário regular de aula, ficando reservado o momento da hora atividade para esse fim. Assim, nem sempre o professor consegue contemplar os assuntos que realmente lhe interessam, pois estes precisam coincidir com o dia de sua hora atividade para serem viáveis.

Verifica-se, com essa questão, outro conflito. Comumente, no momento da hora atividade, o professor fica na escola e fora de sala, preparando aula, corrigindo os cadernos de seus alunos e elaborando seus materiais de apoio pedagógico. A alteração dessa rotina relacionada a esse momento parece não ser passível de negociação por parte dos professores, apesar de as normativas internas legalizarem a utilização desse horário para utilização em formação continuada fora da escola.

É possível observar a seguir, na fala do professor, uma resistência em realizar a troca de uma atividade já integrada em sua rotina por outra, ou seja, sair da escola para participar dos cursos oferecidos.

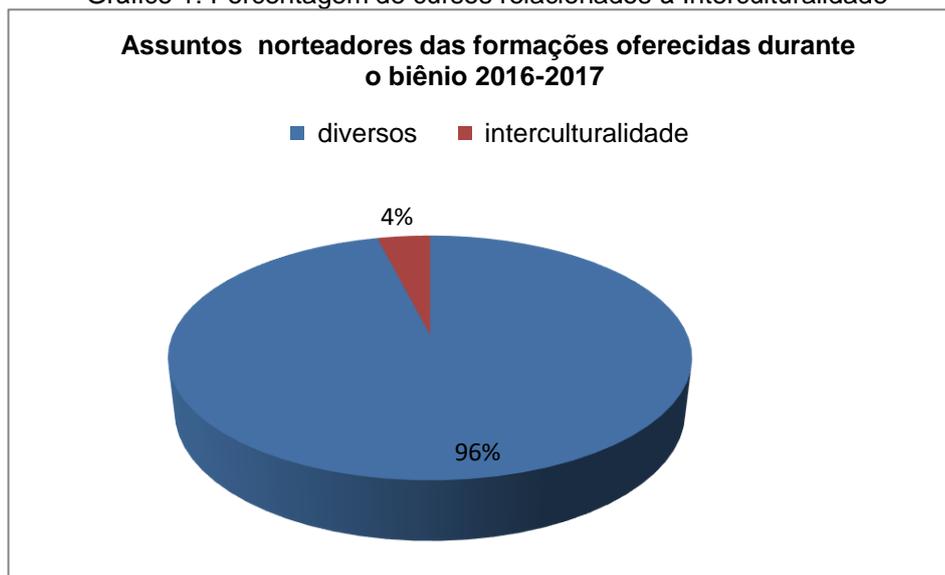
[...] se fosse para eu sair da minha hora atividade para aprender alguma coisa que me ajudasse depois na sala de aula, claro que eu iria, mas sair da escola para aprender coisas que eu já estou cansada de ver é dolorido! (MARIA, 14/06/2016)

[...] às vezes essas formações abordam assuntos que já sabemos, eu fico indignado! Teve vezes que me desloquei da escola para aprender duas dinâmicas que nem deu para aplicar na sala. Tive que adaptar para a minha realidade. (JOSÉ, 14/06/2016)

A partir das considerações supracitadas é possível perceber que, considerando a oferta limitada (como pode ser visualizado no gráfico abaixo), e os desafios encontrados pelos professores, provavelmente apenas um pequeno grupo de professores teve acesso a esses momentos de reflexão envolvendo o tema da interculturalidade. Os encontros que abordaram temas referentes à interculturalidade, realizados durante os anos de 2016 e 2017, apresentaram a seguinte proposta:

²³Hora atividade é um horário destinado para que o professor permaneça na escola, porém fora da sala de aula, realizando estudos, e planejamentos.

Gráfico 1: Porcentagem de cursos relacionados à Interculturalidade



Fonte: Sistematização da autora (2018)

Tabela 11: Tema norteador dos cursos ofertados sobre interculturalidade –ano-2016/2017

Tema Norteador

Currículo e Interculturalidade.

A Política Pública na Formação Docente: Iguais e Diferentes.

Interculturalidade e Identidade: um olhar para a Educação Intercultural;

Cultura e Identidade.

Diversidade na Escola: Políticas Públicas e Políticas Linguísticas.

Diferentes e Diferenças: a educação intercultural e os desafios em sala de aula em contexto de fronteiras.

A lei 11.645 em Foz do Iguaçu: elementos para pensar a questão Guarani na escola.

Fonte: Sistematização da autora de acordo com dados disponíveis na plataforma NTM (2017).

Cabe ressaltar que a questão da interculturalidade, por si só, não toca na questão da variedade linguística e da alfabetização nestes contextos. A alfabetização linguística não é tema de nenhum curso. Evidencia-se, nas falas dos professores, que o ensino das relações entre letras e sons que se complexificam por causa das diferenças entre fala e escrita, e as relações disso com ensino em contexto de fronteira onde estudam alunos falantes português e espanhol, não é conhecimento ensinado, nem em cursos de formação inicial, e nem continuada. O ensino da interculturalidade não necessariamente abarca a alfabetização linguística.

5.5.2 A quantidade de alunos por turma: um desafio?

Foram apontados pelos professores alguns possíveis obstáculos enfrentados na prática diária, como, por exemplo, as dificuldades relacionadas ao número excessivo de alunos em sala:

A gente fica tão no automático, que mesmo incomodado com a quantidade de alunos em sala, a gente não para e pensa. Só percebe quando chove, que daí faltam alguns alunos e o negócio vai, a aula flui, é uma delícia! Dá para corrigir todos os cadernos na hora, é possível atender no individual quem tem muita dificuldade, é muito bom. (PEDRO, 14/06/2016)

Em sala de aula muito numerosa, alunos com dificuldade na aprendizagem acabam carregando a dificuldade ao longo do ano, pois se torna quase impossível para o professor conseguir lhe dar a atenção individual que necessita. O mesmo pode-se afirmar em relação ao aluno falante de português e espanhol, quando se faz necessário um esforço maior por parte do professor na percepção de sua fala carregada de mesclas. Com grupos menores, as salas são mais silenciosas, favorecendo maior concentração e possibilitando diagnósticos das reais necessidades apresentadas pelos alunos. O número de alunos em uma sala de aula interfere nos resultados finais.

Não existe uma legislação nacional que determine o número máximo de alunos por classe na Educação Infantil ou em qualquer outra etapa da Educação Básica. Conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/1996, as redes de ensino – municipais e estaduais – têm autonomia para estabelecer a organização e a distribuição das turmas e alunos sob sua responsabilidade. No caso do município de Foz do Iguaçu, a distribuição de alunos por modalidade de ensino segue a Instrução Normativa Nº 009/2016, SMED, ficando para o ano letivo de 2017 a seguinte distribuição:

Tabela 12: Número de alunos por modalidade de ensino-fundamental I

Modalidade	Quantidade
Classe especial	10 alunos
Sala de recursos	10 alunos
Reforço	15 alunos
1º ano	24 alunos
2º ano	28 alunos
3º ano	30 alunos
4º ano	32 alunos
5º ano	35 alunos

Fonte: Sistematização da autora de acordo com o Plano Municipal de Foz do Iguaçu (2017)

Os professores elaboram suas opiniões de acordo com as experiências do cotidiano. De acordo com Tardif (2010), pesquisas relacionadas à educação correm o risco de se tornarem perigosas quando não levam em consideração o contexto que envolve o trabalho do professor, como tempo de trabalho, o número de alunos, a matéria a ser dada e a sua natureza, os recursos disponíveis, dentre outros fatores. Pode-se notar, no relato a seguir, como a questão da quantidade de alunos na sala interfere diretamente nas ações do professor:

[...] nossas salas de 5º ano são lotadas. Temos 32 alunos, o que eu acho um absurdo. E mais absurdo ainda é ouvir que o número de alunos na sala de aula não faz diferença, que a diferença quem faz é o professor! Como assim? No segundo ano eu tinha uma sala com 30 alunos. Era quase impossível chegar perto de todos e atender como eu gostaria. E todo mundo diz que professor só reclama do salário, isso não é verdade. Me incomoda muito mais a questão da superlotação das salas do que a questão financeira, porque com o número adequado eu ia conseguir dar uma boa aula e me sentiria mais feliz! Quando a gente reclama do salário é porque não está realizado. Condições de trabalho dão muito mais felicidade, entre ganhar o dobro e ter uma sala de aula com a metade de alunos, hoje eu preferiria a segunda opção, com certeza! (MARTA, 14/06/2016)

Diferentes teorias são levantadas diariamente por Pedagogos, Psicopedagogos, Professores e outros estudiosos da área acerca do debate sobre a melhora no ambiente alfabetizador. Várias hipóteses são lançadas a partir de pesquisas de campo que visam cada vez mais à proximidade com aspectos reais presentes em sala de aula. Embora haja um consenso entre esses especialistas de que o número elevado de estudantes por turma prejudica a qualidade de ensino, as redes educacionais não conseguem atender às recomendações que limitam o número de alunos por sala, consequência do velho discurso desencontrado: qualidade de um lado e recursos disponíveis de outro. Isso porque distribuir crianças em mais turmas requer a contratação de mais professores e disponibilização de mais escolas, ou seja, mais investimento.

5.5.3 Marcas da fronteira: o plurilinguismo presente na sala de aula

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁴ preconiza que o ensino de língua estrangeira será disponibilizado a partir dos anos finais do Ensino Fundamental²⁵ e Ensino Médio. O documento não faz referência à oferta de ensino de língua estrangeira aos anos iniciais do Ensino Fundamental²⁶. Define a língua Inglesa como opção a ser estudada, e tal escolha se justificada da seguinte maneira:

[...] trata-se, portanto, de definir a opção pelo ensino da língua inglesa como língua franca, uma língua de comunicação internacional utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais. Essa perspectiva permite questionar a visão de que o único inglês correto – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos, por exemplo. Desse modo, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas. A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos letramentos, concebida especialmente nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual). Essas práticas criam novas possibilidades de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. (BRASIL, 2017, p. 200)

O documento não menciona o ensino de língua espanhola, o que suscita reflexões, pois nos relatos dos professores entrevistados verifica-se que aqueles que detinham algum conhecimento acerca do idioma apresentado por seu aluno obtinham mais sucesso em duas situações específicas: no momento de acolhimento a esse aluno que chegava pela primeira vez na escola brasileira e no momento da correção de suas produções acadêmicas. A compreensão do espanhol por parte do professor facilita o entendimento da relação letra e som elaborado pelo aluno falante de português e espanhol.

[...] no começo eu falava com ela em Português ela ficava só me olhando, não dizia nada, aí comecei a falar em espanhol com ela e ela se animou,

²⁴ Documento descritivo de conteúdos e saberes necessários para cada ano e segmento da Educação Básica, elaborado pelo Ministério da Educação por meio de consulta pública. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36402>> Acesso em 13 de setembro de 2017.

²⁵ Que abrange do 6º ao 9º ano.

²⁶ Que abrange do 1º ao 5º ano.

começou a me responder. Mas não tinha segurança e eu fui construindo isso com ela. (JOSÉ, 07/06/2016)

Valorizar o espanhol ou o guarani, por exemplo, como as primeiras línguas presentes no contexto, não compromete a possibilidade de expandir para o inglês ou qualquer outro idioma que se queira adquirir. O fato é que comumente busca-se olhar para “fora, em um julgamento equivocado de valores, não promovendo, assim, o que está dado no “entorno”, seja em relação à cultura produzida pelas fronteiras ou até mesmo às variações linguísticas presentes no imenso território nacional.

Segundo Junger (2005), a proximidade da língua espanhola com o português, considerando sua estrutura léxica e morfossintática, facilita a aprendizagem do idioma por parte dos brasileiros. Além de aspectos geográficos, políticos e econômicos, a língua espanhola está e sempre esteve naturalmente presente na realidade linguística das escolas brasileiras inseridas ou não em cidades fronteiriças.

A Língua Espanhola é a terceira mais falada no mundo, depois do Inglês, que vem em segundo, e o chinês, em primeiro. Também é a língua nativa de mais de 440 milhões de pessoas, em 44 países ao redor do mundo. Ao considerar a realidade geográfica do Brasil, onde quase todos os países com os quais faz fronteira têm como língua oficial o espanhol, pode-se situá-la em uma posição mais prestigiada. Ela também é um dos idiomas oficiais do MERCOSUL, destino de 25% dos produtos brasileiros vendidos para o exterior, sendo a Argentina um dos seus principais parceiros. Na representação abaixo pode-se visualizar o idioma oficial dos países vizinhos:

Tabela 13: Idioma oficial dos países fronteiriços com o Brasil

Vizinho fronteiriço	Língua oficial
Argentina	Espanhol
Bolívia	Espanhol
Colômbia	Espanhol
Guiana	Inglês
Guiana Francesa ²⁷	Francês
Paraguai	Espanhol e Guarani
Peru	Espanhol
Suriname	Holandês
Uruguai	Espanhol
Venezuela	Espanhol

Fonte: Sistematização da autora (2017)

²⁷ A Guiana Francesa é um território ultramarino e não um país.

De acordo com Souza e Oliveira (2012), a grave crise econômica que acometia a Espanha, desde meados do século XIX, gerou uma grande imigração de espanhóis para o Brasil. Apesar do número expressivo de imigrantes espanhóis no país, sua influência foi muito mais forte na cultura do que na língua, dando lugar ao interesse de outros idiomas como, por exemplo, o inglês.

Apesar do número expressivo de alunos plurilíngues ser constantemente revelado em pesquisas acadêmicas da área, observam-se políticas públicas com algumas ações pontuais e insuficientemente capazes de dar conta da real complexidade existente.

As primeiras referências a subsidiarem a interpretação dos novos preceitos legais sobre o ensino da Língua Espanhola residem na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei 9.394/96, art. 26), que dispõe para a Educação Básica:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais, da cultura, da economia e da clientela.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (Lei 9.394/96, art. 26).²⁸

Para os currículos do Ensino Médio, a mesma Lei estabelece que:

Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (Lei 9.394/96, art. 36, III).

A partir destas referências, inserem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 3/98), que rezam:

Artigo 11 Na base nacional comum e na parte diversificada será observado que: V- a língua estrangeira moderna, tanto a obrigatória quanto as optativas, serão incluídas no cômputo da carga horária da parte diversificada.

²⁸ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ensino-de-lingua-espanhola>> Acesso em: 14/09/2017

Na sequência avança-se um pouco com a chamada “lei do espanhol”, projeto de lei que torna obrigatória para a escola e optativa para o aluno a oferta de língua espanhola, apresentada pelo deputado Átila Lira, em dezembro de 2000, projeto nº 3987/00. Souza e Oliveira (2012) afirmam que em Agosto de 2005, foi sancionada a lei 11.161/05 que torna obrigatória a oferta para o ensino médio e opcional ao ensino fundamental.

Não raras vezes, determinações legais tornam-se inviáveis, não porque estão muito distantes da realidade de seus objetivos, mas porque faltam competência e interesse por parte de alguns representantes governamentais que deveriam se empenhar para garantir seu adequado funcionamento. A alegação é de carência de professores qualificados para atender à demanda, falta de livros e materiais didáticos coerentes, ausência de legislação clara que possa respaldar instituições públicas e privadas de ensino. Todas essas questões são apontadas como possíveis obstáculos à implementação da língua espanhola nas escolas públicas brasileiras.

Sobre a questão da formação específica dos professores, Cavalcanti (1999) reitera que a formação inicial começa com a preparação dos gestores, supervisores e dos representantes da secretaria de educação, para que estejam aptos a respaldar seus professores no trabalho com a diversidade linguístico cultural.

Grande parcela dos materiais didáticos disponíveis para esse fim retrata uma preferência pela variante peninsular, dando ênfase ao sotaque da Espanha em detrimento da variedade latina, com marcas dos vizinhos de fronteira, Argentina e Paraguai, vista com certo preconceito (BETANCOR, 2013; ESCALADA e SANTOS, 2015). O resultado dessa preferência gera aquisição de materiais didáticos pouco contextualizados e incapazes de atender plenamente reais necessidades. Isso se deve em parte à ausência de uma política eficiente de difusão, elaboração, publicação e distribuição de materiais didáticos voltados para atender objetivos regionais.

Betancor (2013) identifica um profundo desejo existente entre os educadores que ministram o ensino da língua espanhola nas escolas públicas brasileiras, de que haja maior coerência entre os conteúdos contidos no livro didático e a realidade vigente.

Para suprir as lacunas identificadas no material didático disponível no mercado, professores e equipe de educação local podem movimentar esforços, no

sentido de elaborarem em conjunto seus próprios materiais, contemplando a heterogeneidade linguística e a pluralidade cultural, desconstruindo mitos e preconceitos. A necessidade de um direcionamento nessa área se faz presente no desejo de alguns professores:

O que é visto como diferente pelas crianças devia ser visto como uma riqueza, mas é papel do professor valorizar isso. E se nós tivéssemos um pouco mais de preparação em outra língua podíamos usar isso no dia a dia, talvez introduzindo aos pouquinhos no começo da aula, né! Explicar aos outros alunos: olha a aluna tal fala em espanhol, como se diz cadeira em espanhol? Como se diz cadeira? E assim vai, e fazer a criança perceber que aquilo não é defeito, e sim uma qualidade. (MARIA, 07/06/2016)

Alguns anos atrás, no município, o espanhol fazia parte da grade curricular, eu era professora de espanhol e trabalhava muito com cantigas, fábulas e contos de fadas, lendas dos dois países, tudo isso nos dois idiomas. Então eu aproveitava a criança que falava espanhol para me ajudar nas aulas. Os outros colegas achavam isso o máximo. Eu via que ajudava na autoestima. Percebia também que dessa maneira eles não passavam por essa fase de timidez e sofrimento, pelo contrário, eles eram admirados pelos colegas. (MARTA, 14/06/2016)

Eu acho que não tem uma preocupação com o processo bilíngue porque bilinguismo é para gente rica. Falar dois idiomas abre muitas oportunidades de emprego. É muito discrepante porque a criança já vem falando espanhol, aí a escola tem que “apagar” o espanhol dela pra aprender português! (LAURA, 14/06/2016)

Cavalcanti (1999) alerta que o Brasil se caracteriza muito mais pela existência de contextos multilíngues de minorias, ou seja, as maiorias tratadas como minorias, que falam variedades desprestigiadas do português. A autora alerta que contextos multilíngues no Brasil devem fazer parte da formação de professores, pois a regra é a sala de aula multicultural e multilíngue. Exceção seria encontrar uma sala de aula com falantes nativos ideais, dentro de uma comunidade de fala homogênea. São diversos os contextos bilíngues no Brasil. O multilinguismo é caracterizado pela presença de duas ou mais línguas, não necessariamente escritas, visto que tal cenário é forte em tradição oral.

Cavalcanti (1999) cita os indígenas, os contextos de imigração, as comunidades de surdos, os contextos bidialetais urbanos, - formados por comunidades rurais que vivem na cidade e falam variedades desprestigiadas, - e, por fim, as fronteiras. Esses contextos são invisibilizados pelo mito do monolinguismo

A premência de orientação específica apontada por esses professores corrobora com as reivindicações de Cavalcanti (1999), Santos (1999; 2004), Berger (2015), Boéssio (2010) e outros, que há tempos defendem a relevância de discutir essas questões na formação de professores, direcionando adequadamente esses profissionais:

Acho que a formação continuada do professor em uma segunda língua deveria ser obrigatória, e aqui na cidade principalmente o espanhol. Nem que fosse disponibilizado para o professor que tem interesse os áudios livros on-line, ou qualquer outra coisa que desse pelo menos uma base. Eu com certeza faria com gosto! Mas eles não pensam nisso porque dá asas para o professor do município. É perigoso né? Porque ele voa para o Estado, dá asas para o professor do Estado ele voa para outro lugar..., se der asas para o professor ele vai embora da escola, porque não é valorizado. (JOSÉ, 14/06/2016)

Na afirmativa “..., *mas eles não pensam nisso...*” o professor relata que há “alguém” que pensa por ele, e que a partir desse “alguém” são elaborados seus materiais e cursos. O problema maior consiste quando aqueles que, de acordo com o professor, têm por atribuição “o pensar”, passam a não considerar as reais necessidades do grupo em questão.

A necessidade da formação específica associada à segurança da prática, fica evidenciada no discurso abaixo, no qual o professor mostra como ele acha vantajoso o mínimo domínio da língua espanhola, principalmente no momento do ensino da leitura e da escrita para alunos falantes de português e espanhol.

É verdade. Sabendo disso o professor pensa: não é que ele não saiba, mas é porque parece com o som que ele já conhece! Essa certeza pode fazer muita diferença para a criança e para o professor. Eu entendo que esse conhecimento do processo da construção da escrita faz muita diferença. O aluno escreve do jeito que ele fala, ele simplifica, quer fazer da maneira mais fácil. Um dia meu aluno tentava escrever a palavra “andando” e ele me perguntava professora como é que escreve o “an”, aí eu ajudei, fiz ele falar e ouvir a própria voz. Eles não querem, não param para ouvir a si mesmo. (LAURA, 21/06/2016)

Tenho vários alunos que trocam letras como “P, B, V, F”. Minha dica para eles é: fale alto, escute sua voz, olhe para mim, olha a diferença da minha boca quando eu falo. Aí eles começaram a fazer certinho. No ditado faço correção coletiva e vou explicando, trabalhando essas trocas. Eu sei que é complicado pra eles poder falar “cadiado” e ter que escrever “cadeado”. Por isso eu acho muito importante o professor saber desse processo a “relação de letras e sons”, pois isso vai dar uma segurança pra ele, porque vai entender que o aluno não está errando simplesmente por errar, mas é o

contrário, pois está no caminho, faz parte do processo. Seus erros não são tão absurdos assim. Ter um pouco de conhecimento em espanhol e linguística permite ao professor identificar tecnicamente de onde vem esses “erros” e “acertos”. (MARIA, 21/06/2016)

A falta de compreensão em relação à construção linguística dos alunos leva a diagnósticos errôneos de incapacidade diante do repertório verbal pertencente ao português, ao portunhol, ao espanhol e ao guarani, os quais caracterizam, tanto a oralidade, quanto a escrita dos brasiguaios. No aprendizado escolar da língua portuguesa, o aluno lança hipótese sobre o que é escrever corretamente, mobilizando conhecimentos de língua portuguesa e espanhola (Teis,2007). Como resultado, produzem uma escrita que demonstra o não domínio das regras da língua portuguesa padrão. Por vezes, professores não identificam as transferências linguísticas como um produto de construções e hipóteses de crianças bilíngues. Cagliari (2008) mostra que, se por um lado o alfabetizador não deve ensinar que a escrita transcreve a fala e produzir uma pronúncia artificial, por outro, deve ensinar as relações entre letras e sons a partir do modo como alunos falam. Certamente não há formação continuada e inicial que dê conta dos conhecimentos necessários à esta prática. Existem saberes docentes e consciência quanto ao fato, portanto, o problema não é a má vontade dos professores, mas sim ausência de formação adequada. O dado mais importante da pesquisa foi que os professores que reconhecem as dificuldades no processo de alfabetização das crianças falantes de português e espanhol são aqueles que tiveram contato prévio com a língua.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lançando meu olhar de alfabetizadora no universo multicultural pude constatar quão imensa e complexa são tais questões, carentes de reflexões aprofundadas e de políticas públicas que de fato contemplem a diversidade em seus múltiplos aspectos. Porém, ao finalizar a presente pesquisa, sinto uma mescla de sentimentos. Primeiramente sinto uma imensa satisfação e gratidão por ter sido contemplada com os “saberes docentes” compartilhados por meus pares. Tal satisfação se justifica pelo fato de serem “seus saberes”, elaborados e sinalizados por eles: professores da rede básica de ensino, sujeitos reais, com desafios reais que mesmo não sendo em sua maioria portadores de grandes reflexões científicas sobre a problemática em questão buscam incansavelmente a valorização da profissão e amenizar seus possíveis conflitos com as experiências que o ofício lhe proporciona.

De acordo com Tardif (2010) os professores sempre estiveram subordinados a organizações mais fortes que eles, que os associavam a meros executores. Historicamente, ficaram muito tempo associados a um corpo eclesial que agia com base na obediência e na vocação. No século XX, passaram a integrar um corpo estatal, se colocando a serviço de uma autoridade pública e estatal, se encontrando com muita frequência em último lugar na larga sequência dos mecanismos de decisões que regem a vida escolar. Ou seja, parafraseando o autor “toda a desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais é um problema político, e não epistemológico ou cognitivo” (TARDIF, 2010, p.243)

O autor reforça essa realidade relatando que suas pesquisas apontam para divisões internas presentes no âmbito da profissão docente, gerando lutas de poder e prestígio, exclusões e ignorâncias recíprocas entre seus atores:

Os professores do secundário criticam a competência e o valor dos professores do primário; os professores do primário e do secundário criticam os professores universitários, cujas pesquisas acham inúteis e demasiado abstratas, os professores universitários, que muitas vezes se consideram guardiões do saber e estão cheios de seus próprios conhecimentos, criticam os professores de profissão, pois julgam-nos apegados demais a tradições rotineiras. Por toda parte reinam hierarquias simbólicas e materiais estereis entre professores dos diferentes níveis de ensino. Defendo, portanto a unidade da profissão docente, do pré-escolar a universidade. (TARDIF, 2010, p. 244)

Na citação acima, Tardif reivindica a valorização e o reconhecimento da profissão docente, mas ao defender a *unidade da profissão*, sinaliza que essa valorização precisa iniciar primeiramente entre seus próprios sujeitos, reconhecendo-os como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Como professora de profissão e pesquisadora, acredito na necessidade urgente de valorizar e considerar as observações e sugestões reveladas pelos professores entrevistados, entendendo-as como pré-requisito para que haja eficácia na elaboração de políticas públicas nacionais e municipais relacionadas a alfabetização em contextos de fronteira. Para tanto, sintetizo no quadro a baixo o que indicam seus saberes:

Tabela 14: O que indicam os saberes dos professores entrevistados

	Elementos considerados relevantes para prática da interculturalidade em sala de aula
Familiaridade com a língua espanhola	A falta de compreensão em relação à realidade linguística dos alunos leva a diagnósticos errôneos de incapacidade diante do repertório verbal, pertencente ao português, ao espanhol e a uma mistura de português e espanhol, característica tanto da oralidade quanto da escrita do brasileiro.
Número de alunos por turma	Em sala de aula muito numerosa se torna quase impossível para o professor conseguir dar a atenção individual que cada aluno necessita. Com grupos menores as salas são mais silenciosas, favorecendo maior concentração e favorecendo diagnósticos das reais necessidades apresentadas pelos alunos.
Formação continuada	A necessidade de formação específica está associada a segurança de sua prática, no qual o professor evidencia como ele acha vantajoso domínio da língua espanhola, principalmente no momento do ensino da leitura e da escrita, para lidar com aluno oriundo da Argentina e do Paraguai.

Fonte: Sistematização da autora (2017)

Destaco que os saberes dos professores sobre educação em contexto de fronteiras vão muito além do que possamos mensurar. Como já abordamos, eles se valem de suas experiências familiares, de lembranças da infância, de suas relações com outros professores para tentarem transitar nesse meio, considerando a formação incipiente que receberam para atuarem em contextos multiculturais.

Pontuar e delimitar o papel de cada profissional de acordo com sua habilitação é de extrema relevância para se compreender até onde posso chegar

com meu aluno. A análise presente nessa pesquisa partiu de entrevistas realizadas com professores do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. É importante destacar que o pré-requisito necessário para atuação nessas turmas é formação em Pedagogia ou Magistério em nível de Ensino Médio. Professores formados em Letras não são habilitados para assumirem essas turmas, a não ser que possuam o Magistério. Professores formados em Letras são capacitados para ministrarem o ensino de língua espanhola nas escolas. Já ao professor Pedagogo, incumbido da alfabetização, cabe à escolha de práticas pedagógicas que visem o ensino dos códigos, da leitura e da escrita, aproximando seu aluno o máximo possível das normas existentes.

Os resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os professores demonstram uma grande vontade de acertar, de obter sucesso na alfabetização de todos os alunos. Os referidos dados apontam para uma relativa segurança demonstrada pelo professor que é familiarizado com o espanhol, no momento em que ele precisa direcionar sua prática pedagógica para aluno cujo idioma diverge daquele da maioria da sua turma. Porém, tal familiarização não é garantia total de segurança em atuar em contextos multilíngues, pois alguns professores, mesmo dominando o idioma, ainda relataram um certo desconforto em trabalhar esses contextos, sinalizando assim que não são apenas os de ordens linguísticas que caracterizam as dificuldades.

A partir desse contexto e considerando a atual realidade, o que parece possível de implementar hoje nas escolas é fornecer, primeiramente um entendimento aos professores acerca de temas Interculturais e alfabetização linguística, estimulando e elaborando meios de reconhecimento do multilíngüismo/multiculturalismo como ações concretas. Proporcionar reflexões nesse sentido já é um começo razoável, pois a familiarização do professor com o idioma de seu aluno é capaz de estreitar laços afetivos e de confiança, um dos requisitos necessários para que haja aprendizagem.

Também merece destaque o fato de professores apresentarem uma insuficiência de conhecimentos em relação a esse tema. Se o professor não apresenta reflexões prévias sobre determinado assunto, naturalmente não terá condições de se posicionar sobre o que lhe é proposto. Tal fato é merecedor de aprofundamentos para uma melhor compreensão, pois se tratando de professores

em regiões fronteiriças, essas reflexões consolidadas podem refletir positivamente no resultado final da sua prática. Os saberes elaborados por esses professores são capazes de apontar possíveis caminhos de trabalho efetivo na alfabetização em contexto de fronteiras. Os resultados observados mostram que professores percebem lacunas existentes em seu curso de formação, bem como a necessidade de formação continuada que atenda, de fato, reais necessidades.

De acordo com os apontamentos dos professores, essa insuficiência pode ser amenizada através de uma formação continuada que problematize o multilinguismo na escola. Faz-se necessário maior espaço para disciplinas que abordem conhecimentos linguísticos nos cursos de Pedagogia, uma vez que este é o curso que forma alfabetizadores. O fato é que contextos de fronteiras são territórios amplos, diversificados, multilíngues e multiculturais, estando nossas escolas em contato com toda essa riqueza, pois existem alunos plurilíngues em seus espaços. Diante disso, se faz urgente incluir, nos currículos dos cursos de Pedagogia, disciplinas que preparem para essa realidade linguística.

Todo aluno precisa ter preservado seu direito de ser plenamente atendido em suas necessidades e dificuldades, sendo esse direito garantido somente se o professor tiver preparação adequada para executar seu trabalho. Alfabetizadores que detém conhecimentos linguísticos, culturais, históricos e afetivos, compreendem as trocas ortográficas na escrita do aluno como parte de um determinado processo, e não como incapacidade intelectual. Compreendem que proporcionar a seus alunos reflexões sobre o papel da fala e da escrita nesse momento é indispensável, sendo necessários alguns direcionamentos e intervenções para que o aluno consiga ser alfabetizado. Direcionamentos e correções em relação à fala e à escrita do aluno não pressupõem uma desvalorização de sua bagagem cultural, mas sim ações necessárias para a alfabetização. Observa-se que a invisibilidade de temas atinentes à alfabetização na fronteira é evidente na política educacional de Foz do Iguaçu e do Brasil, conforme identifica-se na síntese, no quadro abaixo, que apresenta os documentos curriculares oficiais:

Tabela 15: Síntese da análise de documentos oficiais

Documento	Período vigente	Apontamentos
Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP)	2016-2017	<ul style="list-style-type: none"> • Existência de 21 projetos educacionais; • Não foi relacionado assuntos pertinentes a diversidade linguística;

Plano Municipal de Educação	2015-2025	<ul style="list-style-type: none"> • A garantia da oferta de Educação Bilíngue no item 4.20 faz referência ao ensino de Libras/Português; • Não é visibilizada ou referenciada a realidade bilíngue Espanhol/Português presente na região; • É possível observar na estratégia 7.2 a garantia de se adequar o currículo de acordo com as especificidades locais.
Base Nacional Comum Curricular/BNCC	Em trâmite	<ul style="list-style-type: none"> • Prioriza o estudo do inglês como Língua Estrangeira;
Cursos Plataforma NTM	2016-2017	<ul style="list-style-type: none"> • Oferta de 321 minicursos para os professores da rede municipal, dentre os quais treze fazem referência ao Multiculturalismo e à Interculturalidade.

Fonte: Sistematização da autora (2017)

O fato de alguns documentos norteadores, como por exemplo, a BNCC, não contemplarem o estudo da língua espanhola, desconsiderando o idioma oficial que circula em grande parte de nossas fronteiras, contribui para uma indesejável permanência do mito monolíngue.

No município de Foz do Iguaçu, um dos problemas evidenciados que contribuem para a invisibilidade dessa realidade é a ausência de dados formais que possibilitem uma real compreensão da situação linguística. De acordo com Bouffleur (2014, p. 26), apesar de ser grande o número de matrícula de aluno desse contexto em nosso país, esses dados não se revelam no censo, pois na matrícula os pais ocultam quem são e que moram no Paraguai, com medo de perderem os benefícios que seus filhos podem usufruir no Brasil.

Não sabemos precisamente qual o número de alunos plurilíngues no município e em quais bairros, regiões e escolas há maior concentração de alunos estrangeiros. Talvez um movimento com finalidade exclusiva de levantar esses dados proporcionasse uma visibilização dos contextos multilíngues e futuras ações nessa direção.

Algumas outras dificuldades foram encontradas durante a composição da pesquisa, decorrente a falta de dados oficiais relacionados à aquisição da leitura e da escrita em contextos multilíngues. Questões como: esses alunos oriundos de regiões fronteiriças e naturalmente portadores de mescla cultural e de linguagens,

ao término do ciclo de alfabetização nas escolas brasileiras, apropriam-se de fato da leitura e da escrita? Tal aquisição está relacionada a um apagamento cultural, ou sua cultura e linguagem de origem não sofre prejuízos durante esse processo? Que tipo de intervenções didáticas realizadas pelos alfabetizadores favoreceria a alfabetização? Essas e outras indagações podem suscitar futuras pesquisas para obtenção de reflexões mais aprofundadas nessa temática.

Acredito que visibilizando o microssocial, ou seja, a relação direta dos professores alfabetizadores com alunos portadores de línguas próximas (português/espanhol), seremos capazes de articular ações macrossociais, elaborando políticas educativas que combatam o mito do monolinguismo e contemplem o multiculturalismo, fornecendo ferramentas e meios para práticas interculturais no cotidiano escolar.

A cultura tem sua lógica interna. O ser humano tende a ver o mundo através da própria cultura, realidade, especificidades e modos de ser, agir e pensar. Tem propensão em considerar o próprio modo de vida como o mais acertado e natural. O estudo é necessário para melhor compreensão e contribuição no combate às discriminações, preconceitos e exclusões que levam à ideia da inferioridade de algumas culturas em relação a outras.

Muito mais que pesquisadores, podemos nos considerar atores nesse processo. É importante sempre manter o espírito crítico e autocrítico, utilizando da mesma energia despendida para avaliar o mundo em que atuamos para, constantemente, revermos as interpretações culturais nas quais nos baseamos para atuar. O perigo de perder a capacidade autocrítica é não conseguir se renovar. (KONDER,1981)

Identificar a complexidade das relações culturais e reconhecê-las como legítimas é um importante passo em direção à prática da Interculturalidade. A relevância que a presente pesquisa atribui aos saberes do professor, se justifica pela importância imputada ao “pensar coletivo”, para que professores e gestores possam mover esforços e, coletivamente, elencar as prioridades dos projetos destinados às escolas, analisar as coerências e incoerências das propostas pedagógicas, evitando a construção de documentos curriculares que sirvam apenas para atender a legislação em vigor. O pensar coletivo ajudará a priorizar a identidade cultural da comunidade onde a escola se insere, através de atitudes concretas e

adequadas a esses contextos. Embora neste trabalho tenha se discutido os saberes docentes, cabe destacar que a teoria de Tardif parece dar pouco destaque ao papel dos conhecimentos científicos, linguísticos e culturais para a formação de professores. O observado nesta pesquisa, entretanto, foi que o conhecimento da língua espanhola se mostrou de suma importância para que professores de fato mobilizassem saberes atinentes à alfabetização em contexto de fronteira onde estudam alunos falantes de português e espanhol. Infelizmente tais conhecimentos foram obtidos ao acaso e pela busca individual, havendo um descompromisso político dos governos com a realidade da escola pública situada nas fronteiras.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Tamara Cardoso. **Usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental: uma abordagem etnográfica.** 333f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

_____. **O livro didático de alfabetização e seus usos: abordagem etnográfica e histórica: Foz do Iguaçu (2010).** Curitiba: CRV, 2014

ARGENTINA. Ministério de Educación Ciencia y Tecnologia da Argentina. BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Escolas Bilíngues de Fronteira.** Brasília, Buenos Aires, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/Escolafronteiras>> Acesso em: 17/03/2016

BERGER, Isis Ribeiro. Atitudes de professores brasileiros diante da presença do espanhol e do guarani em escolas na fronteira Brasil- Paraguai. **Signo y Señá.** n.28, dezembro de 2015, p. 169-185. Bahia. Disponível em <<http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index>>. Acesso em: 10/07/2016.

BETANCOR, Tania Oroná. **As representações que os aprendizes constroem sobre a língua espanhola,** sobre sua aprendizagem e sobre seus falantes em cidades de fronteiras. 117 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteira. Universidade Oeste do Paraná-UNIOESTE, Foz do Iguaçu, PR, 2013

BOÉSSIO, Cristina Pureza Duarte. **Práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais.** 245 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, RS, 2010.

BOUFLEUR, Emne Mourad. **Diversidade Cultural e Interculturalidade: desafios de escolas públicas na fronteira Brasil e Paraguai.** 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS, 2014.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Planalto do Governo. Disponível em :<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 15/09/2017.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Lei nº. 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 10/09/2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução1/2006,** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura. Maio de 2006.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014/2024. **Lei Nº 13.005,** de 25 de Junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em 12/09/2017

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 2 de 01 de julho de 2015,** que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação

pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em 01/11/2016

BRASIL, Ministério das Relações Exteriores. República Argentina. Disponível em :<<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/ficha-pais/4785-republica-argentina.>> Acesso em: 08/08/2017.

BRASIL, República federativa do Brasil. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. BNCC,2017. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36402>>. Acesso em:29/09/2017

BRASIL, **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB**, Instituto Nacional de Estudos Educacionais e Pesquisas Anísio Teixeira-INEP. Disponível em<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> Acesso em: 24/10/2017.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

_____. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo: Scipione, 2009

CARBONI, Florence. BARILI, Camila. MELEU, Suélen Martins. PORTO, Débora Lucene. O plurilinguismo na história do Brasil: considerações exploratórias. **Organon**. Porto Alegre, RS. V. 32, n. 62, p. 01-17, 2017

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **Revista Delta**, Documentação de estudos em linguística teórica e aplicada, São Paulo, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4023.pdf>>. Acesso em: 12/09/2011.

CAVALCANTI, Marilda do Couto Cavalcanti. MAHER, Terezinha Machado. **Diferentes diferenças Desafios interculturais na sala de aula**. Linguagem e letramento em foco Ensino na diversidade. Cefiel /IEL/Unicamp, 2005-2010.

CIFUENTES-GIL, Rosa María. **Diseño de proyectos de investigación cualitativa**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2014

DALINGHAUS, Ione Vier. **Alunos brasiguaios em escola de fronteira Brasil / Paraguai**: um estudo linguístico sobre aprendizagem do português em Ponta Porã, MS. 185 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná UNIOESTE, Cascavel, PR, 2009

DIETZ, Gunther. **Multiculturalismo**, interculturalidad y diversidad em educación. Una aproximación antropológica. México: FCE, 2012.

DUBÔIS, Jean. GIACOMO, Mathée. GUESPIN, Louis. MARCELLES, Jean-Baptiste. MEVEL, Jean-Pierre. **Dicionário de Lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1973.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTRICK, Merlin C. **La Investigación de la enseñanza II**: métodos cualitativos y de observación. Ediciones Paidós: Barcelona, 1989, p. 195-301.

ESCALADA, Adriana Faria de. SANTOS, Maria Elena Pires. A variante Linguística peninsular e o ensino de espanhol em Foz do Iguaçu. **Revista Eletrônica Científica**

Inovação e Tecnologia Universidade Tecnológica Federal do Paraná. V. 01, N. 11, Medianeira, PR

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e Alfabetização.** Dificuldades ortográficas. O domínio da linguagem escrita. Variedades dialetais e alfabetização. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Linguagem escrita e alfabetização. São Paulo: Contexto, 2012.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: ARTIMED, 2009.

FOZ DO IGUAÇU, **Lei nº 4341/2015.** Plano Municipal de Educação. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-foz-do-iguacu-pr>>. Acesso em: 02/06/2017

FOZ DO IGUAÇU. **Secretária de Educação.** Disponível em: <http://www.pmf.pr.gov.br/>. Acesso em: 11/10/2017

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa **educacional.** In: Fazenda, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1991

GAMBOA, Sívio, A.S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de Contexto. In. FAZENDA, Ivani (et al). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 91-117.

GLASSER, Adriane Elisa; PIRES-SANTOS, Maria Elena. As fronteiras da sala de aula: o ensino em contexto multilíngue/multicultural. **Anais do V Encontro Nacional de Letras.** Estudos Linguísticos e Literários: Saberes e Expressões Globais. Foz do Iguaçu, 2011

HOTEIT, Gerusa Graeff. SANTOS, Maria Elena Pires. A Formação do Professor: Entre variações linguísticas, diferenças culturais e bilinguismo na região da triplica fronteira. **Revista Ideação Unioeste.** Foz do Iguaçu, PR. V.12. N. 2, p.131-141, 2010.

IBGE, Foz do Iguaçu. **Censo demográfico Foz do Iguaçu-IBGE-2017.** Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/foz-do-iguacu/panorama>> Acesso em: 15/11/2017

JUNGER, C. S. V. Reflexões sobre o ensino de E/LE no Brasil: propostas governamentais, formação docente e práticas em sala de aula. In: **Anuario brasileño de estudios hispânicos.** XV. Brasília, 2005.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** São Paulo: Paz e Terra, 2010.

MELO, Thiago Benitez De. **As Identidades que nos habitam:** representações, culturas e língua(gens) no contexto escolar transfronteiriço. 120 f Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2014. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/tede/tde_arquivos/4/TDE-2014-10-15T184757Z-1361/Publico/Thiago%20Melo.pdf> Acesso em 11/03/2017

MERCOSUL. **Plano de Ação do Setor Educacional Mercosul 2011.** Disponível em <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/plano-2011.html>> Acesso em: 10/07/2017

MERCOSUL. **Setor Educacional do Mercosul**. Documento Marco Referencial de Desenvolvimento Curricular – Escolas de Fronteira. Argentina, Brasil, 2012. Disponível em <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/component/content/article/25-mercossul-educacional/55-escolas-de-fronteira-e-ampliado-para-os-demais-paises-do-mercossul.html>> Acesso em: 10/09/2017.

MERCOSUL. Parlamento do Mercosul. Idiomas oficiais do parlamento do mercosul. Disponível em <<https://www.parlamento.mercosul.org/secretaria/idiomas-oficiais>>. Acesso em: 10/09/2017

NTM, Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal. Disponível em: <<https://ead.pti.org.br/ntm/my/>> Acesso em: 03/10/2017

PEREIRA, Ancelma Barbosa. **Linguagem e construção identitária de alunos brasileiros em mobilidade geográfica e linguística no contexto da fronteira Brasil/Venezuela**. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2012

PIRES-SANTOS, Maria Helena. Ambivalência de termos e conceitos: implicações para a linguagem híbrida em contexto de fronteira. **Línguas e Letras**, Revista Universidade Estadual Oeste do Paraná. Cascavel, V.2, N. 20, p.33-50, 2010

SANTOS, Maria Elena Pires. **Fatores de risco para o sucesso de crianças brasiguaias nas escolas de Foz do Iguaçu**: uma abordagem sociolinguística. 228 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1999.

SANTOS, Maria Elena Pires. **O cenário multilíngüe/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social**. 253 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas, 2004

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização** – do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2006.

_____. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico científico informacional. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008

SANTOS, Maria Elena Pires; CAVALCANTI, Maria do Couto. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias - alunos “brasiguaios” em foco. **Revista trabalho linguística aplicada online**, Campinas, V.47, N.2, p. 430-446, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v47n2/a10v47n2.pdf>> Acesso em: 05/06/2011

SAUTU, Ruth et al. **Manual de metodologia**: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: CLACSO, 2005

SILVA, Thaís Cristóforo. **Fonética e Fonologia do Português**. Roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2007.

SILVA, Grasiela Mossmann. TRISTONI, Rejane Hauch Pinto. Diversidade cultural e linguística nas escolas de fronteira Brasil/Paraguai. **Revista Travessias**. Cascavel, PR, V.6, N.1, 2012

SOUZA, Tassiana Quintanilha de. OLIVEIRA, Denise da Silva de. A inclusão da língua espanhola na educação brasileira. (Trabalho de Conclusão de Programa de Desenvolvimento da Educação do Paraná) Universidade Paulista-UNIP, 2012. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/.pdf> Acesso em: 30/09/2017

SOUZA, Edson Belo Clemente. Tríplice Fronteira: Fluxos da região Oeste do Paraná com o Paraguai e Argentina. Ponta Grossa. **Revista Terr@Plural**, V.3, N.1, p.103-116, 2009.

_____. Por uma Cooperação Transfronteiriça: Algumas Contribuições para as Dinâmicas Territoriais da Fronteira Brasil-Paraguai. Corumbá, MS. **Revista GeoPantanal**, N. 15, p. 63-78, 2013

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TEIS, Denize Terezinha. Interferências linguísticas bilíngues em produções escritas. **Revista Trama**. Marechal Cândido Rondon. V. 3, N. 5, p. 73-87, 2007. Disponível em: <<file:///C:/Users/user/Downloads/960-3432-1-PB.pdf>>. Acesso em 11/03/2017

TRISTONI, Rejane Hauch Pinto. Fronteira (des) encontro de línguas e culturas. **Revista Travessias Ed. XIV**. Cascavel, PR, V.9, N.3, p. 92-119, 2015. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/search/results>> Acesso em 24/10/2016.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: pedagogo, docente ou professor?** 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 2007

Vygotski, L.S. (1931) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. **Tradução de J.M. Bravo**. In: VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas III**. Madrid, Espanha: Visor, 2000