UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE – UNICENTRO
PRÓ REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO - PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

SILVANE DEILA FEIX

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E GESTÃO DE LÍNGUAS EM ESCOLAS INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA – BRASIL /ARGENTINA

IRATI – PR
2018

SILVANE DEILA FEIX

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E GESTÃO DE LÍNGUAS EM ESCOLAS INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA – BRASIL /ARGENTINA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro Oeste, UNICENTRO para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração : Educação
Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade
Orientadora: Profª Drª Cibele Krause Lemke

IRATI – PR
2018

SILVANE DEILA FEIX

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E GESTÃO DE LÍNGUAS EM ESCOLAS INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA – BRASIL /ARGENTINA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação, da Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.
Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida e aprovada pela Banca Examinadora em 24/04/2018

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Cibele Krause Lemke (Orientadora) – UNICENTRO/Irati

---

Profa. Dra. Deise Cristina de Lima Picanço (UFPR)

Profa. Dra. Loremi Loregian-Penkal (UNICENTRO)

Pelo incentivo, apoio e presença em minha vida, dedico esta dissertação à minha família. Cada um com uma participação especial em minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

"E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente (...)
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que pense estar..."
(Caminhos do coração – Gonzaguinha)

À Deus, por realizar tantas maravilhas em minha vida e por me permitir sentir seu amor incondicional.

À professora Dra. Cibele Krause Lemke que está presente na minha vida desde a graduação e que contribuiu com seus conhecimentos, paciência e generosidade em todos os momentos do mestrado. Meu grande exemplo e inspiração de professora.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram e me deixaram livre para buscar os meus sonhos e que mesmo estando distante participam de todas as decisões e passos que dou. Reconheço que muitas vezes, renunciaram aos seus sonhos para que eu pudesse realizar os meus, com vocês, partilho a alegria deste momento.

Ao meu marido Ronas, meu companheiro de vida, pessoa que está presente e me ajuda em todas as decisões, não existem palavras para agradecer pela paciência e parceria durante esta fase.

A toda a minha família, em especial aos meus irmãos, Soneiva e Alcione que sempre se preocupam comigo, torcem e vibram com minhas conquistas, aos meus cunhados(as), sogros, tios(as), primos(as), avô, sobrinhos(as) por serem minha base e por participarem, mesmo que por meio de uma simples pergunta, "e aí, como tá o mestrado?" deste período tão importante para mim.

Às professoras da banca, professora Dra Loremi Loregian Penkal, minha professora e orientadora na graduação, pessoa que tenho grande estima e admiração, à professora Dra Isis Ribeiro Berger a qual tenho grande respeito pelo árduo trabalho de pesquisa que realiza com relação às línguas em região de fronteira e, á professora Dra Deise Picanço, pela prestatividade e pelos apontamentos e sugestões tão enriquecedores. Agradeço pela enorme contribuição para que este trabalho progredisse.

Aos professores do Mestrado em Educação da Unicentro, pela grande contribuição na construção da base para a pesquisa.

Aos colegas do mestrado, pessoas que tive o prazer de conviver durante o período de aulas, em especial a Silvéria, que se tornou uma grande amiga e que em muitos momentos foi meu consolo e a pessoa que me encorajou nos momentos cruciais desta trajetória.

Aos professores participantes do PEIF, tanto de Foz do Iguaçu quanto de Puerto Iguazú, pela amizade e por me permitirem vivenciar suas realidades e assim realizar esta pesquisa.

Aos colegas e amigos(as) da Escola Estadual Nossa Senhora das Graças, minha segunda casa, por torcerem e por me incentivarem a fazer o mestrado.

Ao governo do Estado do Paraná pelo afastamento concedido, tempo muito importante para dedicação e aprimoramento dos estudos visando melhorar a qualidade da educação por meio de nossas aulas.

Aos meus alunos e ex alunos, meus maiores motivos pela busca de meu aprimoramento profissional.

Enfim, por todas as pessoas presentes na minha vida.

Muito obrigada!
¡Muchas gracias!

"Los que una vez se han encontrado juntos en los bancos de una Escuela, en la que eran iguales, a la que concurrían usando un mismo derecho, se acostumbran fácilmente a considerarse iguales(...)".
José Pedro Varela

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MAPA TRÍPLICE FRONTEIRA.....40
FIGURA 2 – ESCOLAS PARTICIPANTES PEIF.....52

FIGURA 3 – QUADRO DE ANÁLISE - MONOLINGUISMO/PLURILINGUISMO.....58
FIGURA 4 – QUADRO DE ANÁLISE – ALTERNÂNCIAS E COMUTAÇÃO.....61

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

PEIF – Programa de Escolas Interculturais de Fronteira

MEC – Ministério da Educação

USAID - United States Agency for International Development

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Secad - Sistema de Educação Continuada à Distância

Seed – Secretaria de Estado e Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB - Câmara de Educação Básica

PEIBF – Projeto de Escolas Interculturais Bilingues de Fronteira

UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas

LE – Língua estrangeira

L2 – Segunda língua

IPOL- Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

PROEPO - Programa de Educação Escolar Pomerano

RESUMO

FEIX, Silvane Deila. Políticas Linguísticas e gestão de línguas em escolas interculturais de fronteira – Brasil / Argentina. 2018. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro Oeste, Irati, 2018.

Esta pesquisa tem como foco principal a investigação relacionada às políticas linguísticas e a gestão de línguas em região de fronteira. Foz do Iguaçu- PR é uma cidade localizada no extremo oeste do PR, Brasil, possuindo uma grande diversidade de grupos étnicos provenientes de diversas partes do mundo, destacando-se entre eles a descendência/imigração de italianos, árabes, alemães, haitianos e "hispânicos", estes provenientes principalmente dos países que fazem fronteira com a cidade brasileira: Paraguai e Argentina. Desta forma, a fim de entender a relação entre língua, cultura, diversidade e educação é que se estabeleceram os objetivos desta investigação, que se determinam em analisar as políticas linguísticas e a gestão de línguas existentes nas práticas pedagógicas nas aulas de língua adicional em uma comunidade considerada bilíngue (Foz do Iguaçu/Brasil e Puerto Iguazu/Argentina), por meio do PEIF (Programa de Escolas Interculturais de Fronteira). Para tanto, pautou-se em levantar fontes bibliográficas acerca das políticas linguísticas e línguas de fronteira no estado do Paraná; analisar como a língua espanhola e portuguesa são gerenciadas na sala destas escolas participantes do PEIF, buscando responder às seguintes perguntas: Quais são as línguas em que os alunos de escolas em cidade de fronteira interagem? Qual idioma utiliza o professor em suas aulas? Como o professor atende as necessidades cotidianas com relação à língua adicional, tendo em vista seu contexto de diversidade linguística e cultural? Como é organizado o trabalho pedagógico no PEIF? Como os professores do PEIF definem o papel das línguas neste contexto? O aporte teórico da pesquisa segue os estudos de Berger (2015), Calvet (2002, 2007), Orlandi (2007), Krause-Lemke (2010), Rajagopalan (2013), Sturza (2006), entre outros, e a geração dos dados foi por meio da pesquisa bibliográfica e a pesquisa etnográfica e sociolinguística para assim compreender o processo de ensino/aprendizagem e os papéis das línguas que circulam em regiões de fronteira. Por meio deste estudo foi possível, portanto, verificar que as políticas monolíngues adotadas no Brasil exercem ainda grande impacto no país sendo um fator desfavorável no que se refere à promoção e valorização das diferentes línguas que circulam neste território. O PEIF precisa de atenção a fim de que haja o seu fortalecimento e a permanência de seu funcionamento. No que se refere à gestão de línguas dentro da sala no PEIF, contata-se que o professor, que neste caso exerce certo poder na condução das atividades em sala de aula, é o responsável pelos caminhos a serem adotados como estratégias de fala e de comunicação entre ele e os estudantes, buscando, na maioria do tempo, o uso da língua materna dele e adicional dos alunos, fato que corrobora um dos objetivos do PEIF, programa que, além do intercâmbio cultural entre países fronteiriços, visa também o contato com a língua do outro. Desta forma faz-se necessário reconhecer que a diversidade cultural na fronteira é evidente, e que as línguas que circulam neste multifacetado ambiente devem ser consideradas em suas especificidades. Para tanto, é essencial a existência e aplicação de políticas que reconheçam este ambiente multilíngue e multicultural.
Palavras-chave: políticas linguísticas; gestão de línguas; fronteira, PEIF.

RESUMEN

FEIX, Silvane Deila. Políticas Linguísticas e gestão de línguas em escolas interculturais de fronteira – Brasil / Argentina. 2018. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro Oeste, Irati, 2018.

Esta investigación tiene como enfoque principal un estudio relacionado a las políticas linguísticas y a la gestión de lenguas en región de frontera. Foz do Iguaçu – PR es una ciudad ubicada al extremo oeste de PR, Brasil, teniendo una gran diversidad de grupos étnicos provenientes de diversas partes del mundo, destacándose entre ellos la descendencia/inmigración de italianos, árabes, alemanes, haitianos e "hispánicos", estos provenientes principalmente de los países que forman frontera con la ciudad brasileña: Paraguay y Argentina. De esta manera, con la finalidad de entender la relación entre lengua, cultura, diversidad y educación es que se establecieron los objetivos de esta investigación, que se determinan en analizar las políticas linguísticas y la gestión de lenguas existentes en las prácticas pedagógicas en las clases de lengua adicional en una comunidad considerada bilíngue (Foz do Iguaçu/Brasil y Puerto Iguazu/Argentina), por medio del PEIF (Programa de Escuelas Interculturales de Frontera).Para ello, se basó en levantar fuentes bibliográficas acerca de las políticas lingüísticas y lenguas de frontera en el estado de Paraná; analizar cómo el español y el portugués se gestionan en el salón de clase de las escuelas que participan en el PEIF, tratando de responder a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los idiomas en los que los estudiantes de la ciudad de la frontera en las escuelas interactúan? ¿Qué idioma utiliza el profesor en sus clases? ¿Cómo el profesor atiende las necesidades cotidianas con relación a la lengua adicional, teniendo en vista su contexto de diversidad lingüística y cultural? ¿Cómo se organiza el trabajo pedagógico en el PEIF? Como los profesores del PEIF definen el papel de las lenguas en este contexto? El aporte teórico de la investigación sigue los estudios de Berger (2015), Calvet (2002, 2007), Orlandi (2007), Krause-Lemke (2010), Rajagopalan (2013), Sturza (2006), entre otros, y la producción de los datos fueron a través de la investigación bibliográfica y la investigación etnográfica y sociolingüística para así comprender el proceso de enseñanza / aprendizaje y los papeles de las lenguas que circulan en regiones fronterizas. Por medio de este estudio, fue posible, por lo tanto, verificar que las políticas monolíngües adoptadas en Brasil ejercen aún gran impacto en el país siendo un factor desfavorable en lo que se refiere a la promoción y valoración de las diferentes lenguas que circulan en este territorio. El PEIF necesita atención para que haya su fortalecimiento y la permanencia de su funcionamiento. En lo que se refiere a la gestión de lenguas en el salón de clase en el PEIF, se nota que el profesor, que en este caso ejerce cierto poder en la conducción de las actividades en el aula, es el responsable de los caminos a ser adoptados como estrategias de habla y de comunicación entre él y los estudiantes, buscando, en la mayoría del tiempo, el uso de su lengua materna y, por su turno, la adicional de los alumnos, hecho que corrobora uno de los objetivos del PEIF, programa que, además del intercambio cultural entre países fronterizos, tiene como objetivo el contacto con la lengua del otro. De esta forma, se hace necesario reconocer que la diversidad cultural en la frontera es evidente y que las lenguas que circulan en este multifacético ambiente deben ser consideradas en sus especificidades. Para ello, es esencial la existencia y aplicación de políticas que reconozcan este entorno multilingüe y multicultural.

Palabras-clave: políticas linguísticas; gestión de lenguas; frontera, PEIF.

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

Convenções usadas para a transcrição dos registros[1]:

DESCRIÇÃO	SÍMBOLO

[1] Essas convenções foram adaptadas a partir da proposta desenvolvida pelo GREIP: (http://greip.uab.cat/. *apud* Krause Lemke, 2010)

Entonação ascendente	↑
Entonação descendente	↓
Entonação mantida	_
Pausa curta	(.)
Pausa média	(..) mais de meio segundo
Pausa longa	(nº de segundos)
Alargamento silábico	(:)(::)(:::)
Fala simultânea	[texto
Interrupção	Texto -
Intensidade “piano”	° texto °
Intensidade forte	TEXTO
Fala acelerada	>texto<
Fala lenta	<texto>
Enunciados lidos	((texto))
Comentários de quem transcreve	(comentário)
Falas em língua materna dos alunos	**negrito**
Transcrição fonética aproximada	[texto]
Prof da turma	Professor(a) da turma – regular
P:	Professor(a) que faz o cruce
Alunos e P:	Alunos e professor(a) falam simultáneamente
Supressão de linhas	(…)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....15

CAPÍTULO I - O CONCEITO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA E SUA INCIDÊNCIA NA (IN)VISIBILIZAÇÃO DAS LÍNGUAS EM CONTEXTO BRASILEIRO.....20

1.1 1.1 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS RELACIONADAS ÁS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DESENVOLVIDAS NO E SOBRE O ESTADO DO PARANÁ.....33

CAPÍTULO II - FRONTEIRAS E LÍNGUAS DE FRONTEIRA.....40

CAPÍTULO III - PEIF (PROGRAMA DE ESCOLAS INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA) E SEU PROJETO DE INTEGRAÇÃO PARA AS ESCOLAS EM CONTEXTO DE FRONTEIRA 47

CAPÍTULO IV - GESTÃO DE LÍNGUAS EM SITUAÇÃO ESCOLAR: A POLÍTICA LINGUÍSTICA NA PRÁTICA 54
4.1 ALTERNÂNCIAS E MISTURAS DE LÍNGUAS 59

CAPÍTULO V - METODOLOGIA 64
5.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS 64
5.2 A EXPERIÊNCIA DO CONTATO NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA – FOZ DO IGUAÇU / PUERTO IGUAZU 66

CAPÍTULO VI - O USO DAS LÍNGUAS DE FRONTEIRA NO PEIF.....72
6.1 LÍNGUAS NAS QUAIS OS ALUNOS INTERAGEM 73
6.2 LÍNGUA FALADA PELOS PROFESSORES NAS AULAS DO PEIF.....81
6.3 COMO O PROFESSOR ATENDE AS NECESSIDADES COTIDIANAS COM RELAÇÃO À LÍNGUA ADICIONAL TENDO EM VISTA SEU CONTEXTO DE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL?.....94
6.4 EXPERIÊNCIA NO PEIF E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS 106

CONSIDERAÇÕES FINAIS 110

REFERÊNCIAS 116

ANEXOS 124
ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES 124
ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO.....125

INTRODUÇÃO

Existem políticas linguísticas voltadas para as necessidades específicas de cada região? Há um olhar diferenciado para a região de fronteira levando em consideração este complexo espaço de interrelações tendo em vista que seus habitantes mantêm contato direto com falantes de outros idiomas? Como é pensada a educação com relação às línguas e por consequência como é a gestão destas línguas no Programa de Escolas Interculturais de Fronteira?

Antes de dar seguimento ao foco desta dissertação, cabe manifestar um posicionamento referente a um dos termos usados nesta dissertação, qual seja, a conceituação de língua estrangeira e língua adicional. Sem querer repetir o que já há de consolidado na área de ensino de línguas, pareceu-me adequado o uso do termo língua adicional para caracterizar o processo de ensino/aprendizagem desenvolvido nos espaços escolares transfronteiriços, neste caso a fronteira de Foz do Iguaçu-PR e a cidade de Puerto Iguazu, na Argentina, que na sequência serão descritos e analisados. Para tal definição, apoio-me no trabalho de Irala e Leffa (2014, pg. 32), os quais postulam:

> Quando propomos ensinar uma língua para quem já conhece pelo menos uma, surge, portanto, a questão inicial de nomear essa outra língua. À medida que se reflete sobre o problema, configura-se aos poucos a ideia de que essa língua vem por acréscimo, de algo que é dado a mais. Todos já possuímos pelo menos uma língua, seja o português, uma língua indígena, de pais imigrantes, ou a de sinais, mas alguns alunos possuem mais de uma língua. Desse modo, a língua que ele vai estudar na escola pode não ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas será, mais adequadamente, uma língua que podemos chamar de "adicional". O uso do termo "adicional" traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua).

Ao tomar como "mote" o ensino de línguas adicionais como um questionamento pessoal, que como professora de língua espanhola, em uma cidade do interior do Paraná, Irati, e tendo vivido próximo à região de fronteira no oeste do Paraná até o início da graduação, percebi que as formas em que se dão o contato com as várias línguas que permeiam aquele espaço e também o espaço/contexto a que pertencem os sujeitos envolvidos nesta interação, estabelecem condições diferentes de se considerar o ensino/aprendizagem de uma língua e também a necessidade de políticas linguísticas específicas que devem atender as necessidades próprias de cada ambiente, levando em consideração as peculiaridades de cada região.

O local da pesquisa partiu do pressuposto de que Foz do Iguaçu- PR, cidade localizada ao extremo oeste do PR, Brasil, possui uma grande diversidade de grupos étnicos provenientes de diversas partes do mundo, destacando-se entre eles a descendência/imigração de italianos, alemães, árabes, haitianos que nos últimos anos optaram por residir no Brasil em busca de novas oportunidades, devido principalmente à instabilidade econômica a que passa sua nação, e os "hispânicos", estes provenientes principalmente dos países que fazem fronteira com a cidade paranaense: Paraguai e Argentina.

Vale destacar ainda, o grande número de estudantes e professores de outros países latinos que chegaram à Foz do Iguaçu em virtude da instalação da Unila (**Universidade Federal da Integração Latino-Americana**) nesta cidade. Esta instituição foi criada em 12 de janeiro de 2010 sob a Lei 12.189, e tem como objetivo principal formar pessoas capacitadas para promover uma integração da América Latina visando seu desenvolvimento regional, além do intercâmbio cultural, social e educacional. (https://www.unila.edu.br/)

Devido à localização da cidade de Foz do Iguaçu, é comum a interação diária entre os habitantes dos três países que formam a tríplice fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina), tanto em situações informais, como em relações econômicas, o que faz com que haja um entendimento minimamente aceitável referente às diferenças existentes na língua e cultura do outro.

Assim, preocupar-se com o ensino/aprendizagem da língua adotada em regiões de fronteira torna-se imprescindível, já que a necessidade de comunicação entre estes falantes de diferentes idiomas presentes neste território é cotidiana.

Para tanto, nesta pesquisa, faço a articulação da teoria com a prática utilizada no contexto escolar e com as políticas que regem o ensino das línguas adicionais em região considerada multilíngue, se consideradas todas as línguas que permeiam o contexto de fronteira. Assim, esta pesquisa leva em consideração os objetivos estabelecidos para as aulas do PEIF, que é principalmente o de promover o encontro e a relação entre estas culturas que fazem parte deste ambiente fronteiriço, proporcionado pela troca de professores, como é o caso da realidade das escolas interculturais de fronteira.

As escolas selecionadas para a realização da pesquisa são as duas escolas de Ensino Fundamental 1, que fazem parte do PEIF estabelecidas nas cidades de Foz do Iguaçu, do lado brasileiro, e na cidade de Puerto Iguazú, cidade argentina. O programa tem como objetivos principais promover o intercâmbio cultural e o aprendizado das línguas de circulação desta

fronteira. Para isto, há uma troca de professores entre as duas escolas e os professores dão suas aulas no outro país, porém com a sua língua materna, ou seja, o professor argentino ministra suas aulas em língua espanhola na escola brasileira, e o professor brasileiro utiliza o português no contexto argentino.

Desta maneira, tendo o problema e espaço definidos, estabeleço os objetivos, como, **objetivo geral:**

- analisar as políticas linguísticas e a gestão de línguas existentes nas práticas pedagógicas nas aulas de língua adicional em uma comunidade considerada bilíngue (Foz do Iguaçu/Brasil e Puerto Iguazu/Argentina) através do PEIF.

  Os **objetivos específicos** foram delimitados em:

  - levantar fontes bibliográficas acerca das políticas linguísticas e línguas de fronteira no estado do Paraná;
  - analisar como a língua espanhola e portuguesa são gerenciadas na sala destas escolas participantes do PEIF;

Para tanto, estabeleceram-se as seguintes **perguntas de pesquisa**:

- Quais são as línguas em que os alunos de escolas em cidade de fronteira interagem?
- Qual idioma utiliza o professor em suas aulas?
- Como o professor atende as necessidades cotidianas com relação à língua adicional, tendo em vista seu contexto de diversidade linguística e cultural?
- Como é organizado o trabalho pedagógico no PEIF?
- Como os professores do PEIF definem o papel das línguas neste contexto?

Assim, esta pesquisa se divide em seis capítulos organizados da seguinte forma: No primeiro capítulo, intitulado "Políticas Linguísticas", faço um breve apanhado histórico a fim de mostrar os avanços que ocorreram no Brasil no que tange às políticas linguísticas, termo relativamente novo, mas que permeia muitas decisões tomadas ao longo dos anos com o intuito de impor e/ou estabelecer a relação existente entre língua e sociedade. Para tanto, utilizo teóricos como Berger (2015), Calvet (2002, 2007), Flores (2012), Krause-Lemke (2010), Orlandi (2007), Rajagopalan (2013), entre outros, que por trabalhos acadêmicos, teses, artigos me auxiliam neste suporte teórico. Destaco ainda, o trabalho de Preuss e Álvares (2014), utilizado nesta pesquisa para mostrar o caminho percorrido no Brasil no que se refere

às políticas linguísticas explícitas, isto é, aquelas as quais se pautavam em decisões oficiais, ou seja que se convertiam em normas ou leis. No subcapítulo que tem como título "Políticas Linguísticas no Estado do Paraná" é realizado um apanhado de produções relacionadas às políticas linguísticas em região de fronteira no estado do Paraná.

No segundo capítulo, denominado "Fronteiras e Línguas de Fronteira", busco conceituar este ambiente definido como o espaço desta investigação, a fronteira, e o papel que as línguas desempenham neste multifacetado espaço. Para isto, tomo como base, principalmente, as definições dadas por Sturza (2006) que explicita que sempre haverá uma escolha que os sujeitos fazem ao utilizar uma das línguas que circulam neste heterogêneo lugar de contato. Além disso, dou destaque para a importância de se levar em consideração as diferenças que se estabelecem nestes espaços de encontro e onde a diversidade cultural se confronta, sendo a escola um importante meio, tanto de contato entre indivíduos de identidades diferentes, como de se trabalhar os valores e conhecimentos que permeiam esta relação.

No terceiro capítulo relato o que é o PEIF de acordo com o que está estabelecido no Portal do Ministério da Educação, MEC. Também apresento o surgimento deste programa, os objetivos, a metodologia utilizada na organização do programa e pelos professores, a designação das funções dos agentes envolvidos no dinamismo do programa, as cidades participantes, e algumas especificidades das escolas escolhidas como cenário desta investigação.

No capítulo seguinte, designado "Gestão de Línguas", tomo como aporte teórico, principalmente as teses de Krause-Lemke (2010) e de Berger (2015). Baseado nestes estudos e nos encaminhamentos sugeridos por estas pesquisadoras, defino os caminhos de análise dos dados gerados durante a participação nas aulas em duas escolas de fronteira. Para responder aos questionamentos estabelecidos para esta pesquisa a fim de averiguar como funciona a gestão de línguas nestes estabelecimentos, uso portanto a proposta de De Pietro, Matthey e Py (1989), reformulada por Nussbaum (1992;1998, *apud* Krause-Lemke, 2010), e a classificação de alternância linguística proposta por (Laranjeira, 2005, *apud* Krause-Lemke, 2010).

Na sequência, apresento a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, que consiste em um estudo qualitativo de cunho parcialmente etnográfico e sociolinguístico, cujos procedimentos consistiram de gravação e transcrição das aulas assistidas, e por meio de entrevista aos professores que participam efetivamente do programa. Na segunda parte,

descrevo a experiência vivida no período de geração de dados e as impressões referentes à estrutura e realidade das duas escolas pesquisadas.

No sexto capítulo, realizo a descrição e análise dos dados com relação à gestão das línguas nas escolas de fronteira. Divido este capítulo entre dados gerados por meio da participação das aulas e dados gerados pelas entrevistas aos professores. Ainda estabeleço os subitens deste capítulo partindo das perguntas propostas nos objetivos para analisar a gestão das línguas neste contexto fronteiriço.

Por fim, estão as considerações finais, na qual apresento uma reflexão em torno dos objetivos estabelecidos para esta investigação e aponto as fragilidades da pesquisa e a necessidade de que ainda devem ser estabelecidos novos estudos a fim de promover políticas linguísticas específicas para este complexo espaço que constitui a fronteira. Além disso, aponto a necessidade de as instituições de ensino pensarem, em conjunto com órgãos governamentais, a formação de professores, a manutenção e a expansão para mais escolas de programas/projetos voltados ao estudo das realidades multilíngues, como é o caso do PEIF.

CAPÍTULO I

O CONCEITO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA E SUA INCIDÊNCIA NA (IN)VISIBILIZAÇÃO DAS LÍNGUAS EM CONTEXTO BRASILEIRO

Apesar de ser um termo relativamente novo, que de acordo com Calvet (2007) surgiu em 1959, traduzido como "planejamento linguístico" num trabalho relacionado a problemas

linguísticos da Noruega, as políticas linguísticas, ainda que sem discussões acadêmicas ou estudos aprofundados, já fazem parte da história especificamente no Brasil desde a época em que os colonizadores chegaram nestas terras. Quando os portugueses ocuparam esse território, nele já existiam diferentes tribos indígenas e estas possuíam seus próprios idiomas. A partir do momento (após a Independência) em que se busca não mais usar neste local estas línguas e dialetos e que se privilegia a língua portuguesa (língua dos conquistadores europeus) começa-se a utilização de uma política linguística a qual não leva em consideração o pluralismo existente, mas se define um país monolíngue, aquele que passa a ter a língua portuguesa como única e língua oficial.

Além da existência das línguas e dialetos indígenas, ainda é importante salientar as línguas de imigração, provenientes de grupos que vieram de outros países para residir no Brasil, dou destaque aqui, para o estado do Paraná, que foi berço de muitos destes grupos, e que na época Vargas, com a campanha de nacionalização, passaram por uma gigante repressão com relação à língua (principalmente a alemã e italiana), pois eram proibidos e até perseguidos se usassem o idioma de seu país de origem, privilegiando somente o uso da língua portuguesa, imposta pelo governo com a finalidade de diminuir a influência das comunidades imigrantes.

Este levantamento histórico referente às políticas linguísticas no Brasil é explicitado por Altenhofen (2013). Para tanto, busca primeiramente uma definição para estas línguas que são rejeitadas em prol de uma unidade linguística, e cita o termo utilizado por outros linguistas para definir a existência desta língua que está à margem de uma língua dominante:

> língua periférica (DESWAAN, 2001), língua marginal (ALTENHOFEN, 1996), línguas ameaçadas (UNESCO, 2003), língua da comunidade (community language), ou, até mesmo, dialeto. A designação língua minoritária surge como contraponto do que é majoritário e sugere um dualismo entre uma língua "geral" e "comum" e tudo que é exceção ou existe ao lado ou à margem de. (ALTENHOFEN, 2013, p.94)

A linha cronológica elaborada por Altenhofen (2013) e também por Oliveira (2004), apresenta uma ampla visão de como foi o tratamento dado pelo Estado a estas línguas as quais também tratarei de línguas minoritárias.

O primeiro momento é denominado de "fase virgem" do período colonial, em que se vivenciava a divulgação da Língua Geral, que era dividida entre língua geral paulista, que era utilizada no sul do país na expansão bandeirante e a língua geral amazônica, que mais tarde passa a ser chamada de Nheengatu, ou seja, utilizada na ocupação da Amazônia, ou seja um

língua franca de base indígena utilizada pelos jesuítas, indígenas, lusófonos, etc. Depois, em 1757, houve a ruptura dessa Língua Geral com a expulsão dos jesuítas do Diretório dos Índios do Marquês de Pombal por entender que estes se posicionavam contra o Estado, resultando no silenciamento de línguas que não fossem lusas.

Além disso, vale destacar também o apagamento de línguas africanas existentes no país, na qual houve uma profunda repressão ao uso das línguas utilizadas principalmente pelos escravos e *a posteriori* pelos denominados quilombolas.

Posteriormente, houve a chegada de imigrantes europeus, a partir de 1824, principalmente provenientes da Alemanha no estado do Rio Grande do Sul, e alguns anos após dos italianos, incentivados principalmente pelo governo brasileiro na intenção de suprir a falta de mão de obra no sul do país. Durante alguns anos, estes imigrantes puderam usar seus idiomas de origem em suas comunidades, em escolas, etc. Porém, quando se encerra o período colonial no país e o Brasil é declarado República, se dá início, de uma forma mais enfática a uma ideia de nação baseada no uso de uma única língua, o português. Thomaz (2005, p.35) destaca, "Se, durante o colonialismo e o imperialismo, vigorou uma política de negação cultural indígena, durante o governo de Getúlio Vargas, o que esteve em vigor era uma política de assimilação cultural forçada". Para tanto, foram aplicadas políticas que visasvam o silenciamento e a incriminação dos falantes das línguas que não fosse a determinada pelo Estado, principalmente estes falantes de alemão e italiano.

> o Estado Novo, aproveitando as turbulências pré-Segunda Guerra Mundial e os interesses das classes dominantes na época, marcou um dos momentos mais tensos de repressão às línguas alóctones, através do processo que ficou conhecido como "nacionalização do ensino" e que pretendeu selar o destino das línguas de imigração no Brasil. (ALTENHOFEN, 2013, p. 109)

As perseguições foram acirradas àqueles que não usassem a língua nacional imposta pelo Estado. A proibição de uso da língua materna em locais públicos e posteriormente também nos lares rendeu "prisões" daqueles que não cumprissem as ordens impostas,

> O estado de Santa Catarina, na gestão do governador e depois interventor Nereu Ramos montou campos de concentração, chamados eufemisticamente de "áreas de confinamento" para descendentes de alemães que insistissem em falar sua língua, entre outras razões (Dali'Alba, 1986), um deles dentro do que é hoje o campus da Universidade Federal de Santa Catarina, mais especificamente a prefeitura universitária. (OLIVEIRA, 2004, p.30)

Outro fato relatado por Oliveira (2004) é o deslocamento do Batalhão de Caçadores do nordeste à Santa Catarina, com a intenção de "ensinar os catarinenses a serem brasileiros" e o carimbo em todas as correspondências destinadas ao Vale do Itajaí com a frase "Quem nasce no Brasil ou é brasileiro ou é traidor", com a intenção de repassar a ideia de que só se caracterizaria brasileiro aquele que usasse a língua da nação. E ainda, ressalta Oliveira (2004, p.31) a tortura foi maior quando na escola as crianças eram incitadas a denunciar os pais que não falassem o português em casa :

> (...) a escola da "nacionalização" estimulou as crianças a denunciar os pais que falassem alemão ou italiano em casa, criando seqüelas psicológicas insuperáveis para esses cidadãos que, em sua grande maioria, eram e se consideravam brasileiros, embora falando alemão.

O pós-guerra foi determinado por um "longo período de silêncio e superação das experiências traumáticas vivenciadas no período anterior" (ALTENHOFEN, 2013, p. 109), em que foram praticamente ignoradas as potencialidades para a educação do plurilinguismo de imigração. Somente a partir de 1970 é que foi possível perceber alguns poucos sinais no que se refere à diversidade, porém esta relacionada unicamente à diversidade indígena.

Os primeiros sinais efetivos de integração de línguas minoritárias aparecem somente em 2002, com a regulamentação do uso da Libras, e Altenhofen (2013, p. 110) destaca que após o êxito destas políticas para a Libras, "ampliaram-se os espaços das comunidades de fala imigrante, assim como de modo explícito e efetivos das línguas afro-brasileiras (...)", não por iniciativa da Educação, mas por parte do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional).

RAJAGOPALAN (2008, p. 12 *apud* RAJAGOPALAN 2013) versa sobre o mesmo fato que aconteceu no Brasil, afirmando que "muitos dos países ditos monolíngues não são monolíngues na verdade – a aparência do monolinguismo é fruto de políticas linguísticas, muitas vezes autoritárias, praticadas no passado".

Ainda tratando-se desta exclusão das línguas existentes no país, Oliveira (2004, p.26) destaca a postura adotada pelo "Estado" evidenciando que "(...) A política lingüística do Estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato de línguas) através de *deslocamento lingüístico,* isto é, de sua substituição pela língua portuguesa".

Segundo Oliveira (2004), ainda que disseminada essa ideia de país monolíngue, é possível encontrar no Brasil diversas línguas que são utilizadas em diferentes situações, por diferentes grupos, e que mesmo tendo passado por tantas repressões ainda mantêm viva sua língua materna,

> (...)no Brasil de hoje são falados por volta de 210 idiomas. As nações indígenas do pais falam cerca de 180 línguas (chamadas de *autóctones),* e as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 línguas (chamadas de línguas *alóctones*). Somos, portanto, como a maioria dos países do mundo um pais de muitas línguas, plurilíngue. (OLIVEIRA, 2004, p.26)

Da mesma forma, Maher (2013) explicita estes dados relativos à existência deste rol linguístico no Brasil, e destaca ainda que nesta apuração não são levadas em consideração as línguas faladas por estrangeiros, mas idiomas falados como língua materna por brasileiros nascidos neste território. Estes números correspondentes às línguas utilizadas pelos brasileiros são de aproximadamente 220, sendo elas: 180 línguas indígenas, em torno de 40 de imigração e 2 línguas de sinais, sem levar em conta línguas africanas existentes em comunidades quilombolas e em algumas divisões religiosas.

Sobre esta determinação de se ter e de se buscar definir uma língua para todo o território nacional, Orlandi (2007) descreve que se faz necessária essa construção de unidade para assim demonstrar o poder que o Estado exerce com relação aos outros países "(...) porque ao lado da multiplicidade concreta de línguas há, nos Estados, a necessidade da construção de uma unidade imaginária. A língua oficial é um dos lugares de representação de nossa unidade e soberania em relação a outras nações." (ORLANDI, 2007, p.59)

Ainda referente a este monolinguismo estabelecido pelo Estado, acredita-se que seja uma maneira também de estabelecer certa unidade e valorização do sentimento nacional a fim de vincular a língua à identidade, e Sturza, (2006) retrata justamente este fato, em que há esta depreciação das outras línguas em favor de um único idioma nacional:

> A defesa das línguas nacionais pelo Estado, na maioria das vezes, despreza a existência de outras línguas. A cultura monolíngüe é idealizada pelos discursos que defendem a homogeneidade lingüística como sustentáculo de um sentimento de valorização do nacional. A idéia de unidade nacional vinculada a uma língua oficial era o modo de também afirmar uma nova identidade para os recentes estados nacionais da região. (STURZA 2006 p.28)

Nos últimos anos, de acordo com Torquato (2010), o tema referente às políticas linguísticas tem ganhado mais atenção de alguns pesquisadores renomados, tais como Savedra

(2003), Calvet (2007) Pagoto (2007) e outros que reconhecem que é necessário haver reflexões que envolvam também as peculiaridades regionais.

Com relação ao termo utilizado, Calvet (2002, p.145) define política linguística como "um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social". Desta forma, as políticas linguísticas são vistas como um conjunto de propostas estabelecidas por um grupo de pessoas a fim de manter relações entre língua e sociedade, dando ênfase aos lugares e formas de uso dessa língua.

Ainda tratando de entender o termo, e as funções que cabem a esta expressão utilizada para designar tantas ações, Rajagopalan (2013) explica que a política linguística não procura somente descrever as situações linguísticas, mas tem como principal objetivo intervir nelas a fim de mudar os rumos de tal situação linguística.

Em língua portuguesa utilizamos o termo "políticas linguísticas" tanto para planos de ação junto a determinada comunidade linguística quanto à decisão política tomada com relação àquela situação. Já em língua inglesa, encontrei dois termos diferentes para explicar cada um dos contextos.

> (...) language policy, faz referência às atitudes e aos planos de ação relativos à língua, compreendendo, portanto, os acontecimentos prévios à decisão política. (...) language politics, se refere à própria decisão política, que implica já em determinado "ato de poder". (LAGARES, 2013 p.181)

Relacionando essas duas expressões utilizadas na língua inglesa, Pagotto (2007) explica que a implementação das políticas linguísticas seguem dois tipos de ação, aquela exercida pelo Estado com o objetivo de reafirmar sua própria existência e "ações que visam a atender demandas específicas de grupos ou setores da sociedade, normalmente voltadas para o pluralismo" (PAGOTTO, 2007, p. 35)

Ao se tratar de políticas linguísticas, se tem que ter em mente que as mesmas são e serão sempre tratadas como sua própria expressão "política", que leva em consideração os interesses de determinados grupos, mas depende de decisões governamentais na legalização e busca da execução de tais políticas. Envolve vários outros aspectos que não somente o uso que se faz da língua e as necessidades das comunidades envolvidas, mas também de ideologias específicas de determinado grupo. Rajagopalan (2013, p. 34) explicita que "A política linguística consiste de uma vasta gama de atos de gestos específicos, quase todos de cunho político. (...) comparável a outras áreas de atuação política, tais como a política econômica, a política social (...)"

Isso faz com que nem todas as definições sejam realizadas pensando somente no que se enquadra à necessidade e às exigências locais e reais dos falantes, pois existem aspectos que influenciam nas decisões tomadas e consequentemente comprometem os julgamentos referentes às alterações realizadas. Por isso, ao buscar fazer com que as políticas adotadas satisfaçam a grande maioria de seus usuários, o que acontece é que nem todos podem padecer das mesmas deficiências, pois se tratam de valores de juízo, e portanto, não terá o mesmo peso para cada pessoa e/ou pessoas de diferentes regiões, e, Rajagopalan (2013), ressalta este fato de as políticas linguísticas muitas vezes não atender a todas as necessidades de todos os falantes de determinada comunidade.

> Acontece que as políticas linguísticas não lidam com fatos; elas têm a ver com valores, valores de juízo. E esses sempre podem ser contestados. Em outras palavras, nenhuma política linguística é destinada a agradar os gregos e os troianos. Ao mesmo tempo em que agrada uns, ela também vai contra os interesses de outros. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 38)

Nesta mesma vertente, Lagares (2013) defende que não existe planejamento linguístico de sucesso sem que se considerem aspectos fundamentais da realidade social do grupo a que se pretende intervir, onde se deve levar em consideração "as relações socioeconômicas, as dinâmicas culturais e identitárias, os imaginários e as representações linguísticas" (LAGARES, 2013, p. 183)

Conforme explicitado por Oliveira (2004, p. 38), política linguística é (...) o conjunto de decisões que um grupo de poder, sobretudo um Estado (mas também uma Igreja ou outros tipos de instituições menos totalizantes) toma sobre o lugar e a forma das línguas na sociedade, e a implementação destas decisões". Assim, as políticas linguísticas estão relacionadas com as decisões tomadas por algum grupo que exerce determinado poder, independente de qual instituição esteja vinculada, e de qual seja a sua importância perante a sociedade, referente às línguas que estão envolvidas nestes ambientes.

Berger (2015) comenta que o termo "política linguística" é utilizado em diferentes trabalhos com diferentes intenções, e que pode fazer referência às ações vinculadas às línguas e suas relações com a sociedade, mas também como um conjunto de decisões com o intuito de intervir sobre as línguas em uma nação ou instituição.

Ainda de acordo com Berger (2015), é possível encontrar outras aplicações relacionadas às políticas linguísticas, como por exemplo a distinção entre política linguística

explícita e política linguística implícita (WILEY, 1996 *apud* BERGER, 2015), onde a explícita estaria relacionada a decisões e determinações oficiais, explicitamente expostas e divulgadas, exemplificando o caso da lei da obrigatoriedade do "espanhol" para o ensino médio no ano de 2005. Já as políticas linguísticas implícitas, seriam as que estão presentes nas práticas educacionais que propõem o ensino de determinadas línguas e as ações tomadas relacionadas a estas línguas, sem considerar o âmbito formalizado.

Um exemplo dado por Oliveira e Altenhofen (2011) referente às políticas linguísticas relativas ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil, relaciona-se à grande adoção da língua inglesa nas instituições de ensino da Educação Básica do Brasil, em que, sem uma lei regendo esta opção, destacam-se acordos realizados entre o MEC e a USAID (United States Agency for International Development) a fim de promover esta língua, levando em consideração aspectos políticos e econômicos com a intenção de adequar o sistema de ensino do Brasil às exigências da economia internacional. Este acordo é explicado por Oliveira e Altenhofen, (2011, p. 212)

> Os MEC-USAID foram uma série de acordos produzidos, nos anos de 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior.

Ao se fazer uma retrospectiva histórica sobre o bilinguismo/multilinguismo, vejo que apesar de o Brasil ser considerado um país monolíngue, onde pouco se discute sobre as tantas divergências existentes em seu território, contrapõe-se, desta forma, ao fato de ser um país que recebeu e recebe grupos e pessoas de várias partes do mundo e faz fronteira com tantos países que possuem idioma, cultura e costumes diferentes.

Mesmo dentro de um país, cada local possui uma realidade com relação ao uso da língua, como é o caso do estado do Paraná, onde existem regiões com grande parte da população sendo imigrante/descendente de alemães, outra de italianos, japoneses, etc e o caso de cidades que fazem fronteira com Argentina e/ou Paraguai e tem contato diário com falantes de língua espanhola.

Preuss e Álvares (2014) ressaltam que as políticas linguísticas homogeneizadoras hoje são mais sutis e já se pode perceber, de certa forma, maior flexibilidade com relação às outras línguas se considerado o ocorrido na época da colonização. Como exemplo cita a Constituição

Federal de 1988 “que estabelece a língua portuguesa como a língua oficial de todo o país e somente ressalva que nas comunidades indígenas se usem as respectivas línguas maternas nas atividades de ensino (...)”. (PREUSS; ÁLVARES, 2014, p. 6)

Ainda de acordo com os mesmos autores, que fazem um apanhado histórico referente às políticas linguísticas com relação ao tratamento dado ao bi/multilinguismo no Brasil, explicitam que essa normativa anterior é retificada na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu parágrafo 3º, inciso IV, do artigo 32 (BRASIL, 1996) e conclui que nesses documentos não se faz menção sobre as línguas de imigração e nem a Libras (Língua Brasileira de Sinais), mas afirmam que a realidade bi/multilíngue dos grupos indígenas e o reconhecimento de que sua língua materna pode não ser a língua portuguesa se vê de forma explícita nos artigos 78 e 79 (inciso I).

Posterior a esta normativa, por meio da Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB), n.º 3, de 10 de novembro de 1999 (BRASIL, 1999), Preuss e Álvares (2014) constatam sobre as políticas linguísticas, que,

> há o reconhecimento de que estas devem ser regidas por ordenamentos jurídicos e normas próprias que lhe permitam abranger o estudo bilíngue e intercultural. Um dos elementos básicos para o funcionamento da escola indígena, apresentado na Resolução, é o uso das línguas maternas das comunidades para o ensino, sendo esse um elemento que permite a preservação das línguas. (PREUSS E ÁLVARES, 2014, p. 6)

Mas o que se percebeu foi que com a publicação dos cadernos do Secad (**Sistema de Educação Continuada a Distância),** em 2007, no qual se fez um relato do programa de educação bilíngue no Brasil e que os índios, com a existência deste programa eram alfabetizados em suas línguas maternas e tinham aulas de língua portuguesa, mas que o incentivo ao estudo do português era tanto que ao aprender esta língua se descartava o ensino por meio de sua língua materna, prevalecendo então somente o ensino utilizando a língua nacional, o português.

Para Thomaz (2005), a existência de uma política linguística específica para os povos indígenas após a Constituição de 1988 garantia aos índios o direito de uso de suas línguas maternas e, as leis posteriores mostravam de que forma esse direito seria colocado em prática no ambiente escolar. Porém Thomaz (2005) ressalta a falta de discussões relacionadas às línguas autóctones, as quais permaneciam inalteradas desde a Constituição, apesar de não existirem políticas proibitivas, como antes, mas estavam longe de serem inclusivas.

Conforme Preuss e Álvares (2014, p. 7)

> Esse bilinguismo de transição ocorreu antes da década de 1970 e a partir daí houve a necessidade de estabelecer convênios com entidades estrangeiras, a fim de proporcionar o registro das línguas, pelo pouco conhecimento linguístico que se tinha à época. Um dos problemas do convênio firmado é que o instituto que realizava os registros tinha por objetivo converter os índios à religião protestante e manter os povos sob sua tutela, a qual só foi rompida quando o MEC assumiu a responsabilidade de coordenar a educação indígena.

Nestes cadernos, ainda há a caracterização da escola indígena e comentam-se alguns aspectos específicos pertencentes a ela, tais como a interculturalidade, o bilinguismo/multilinguismo que se evidenciam devido às línguas indígenas, o português e as línguas utilizadas na região de fronteira. O que constam nestes cadernos são que,

> (...) os direitos linguísticos dos povos indígenas, de que os processos de aprendizagem escolares sejam feitos nas línguas maternas dos educandos, trazem a atenção para a realidade sociolinguística da comunidade onde está inserida a escola e para os usos das línguas tanto no espaço comunitário quanto no escolar. Chamamos isso de bilinguismo ou multilinguismo na escola indígena, visto que em algumas regiões, falantes e comunidades indígenas usam no dia-a-dia, além de duas ou três línguas maternas, o português e as línguas usadas nos países com que o Brasil faz fronteira (BRASIL, 2007, p. 21 *apud* PREUSS; ÁLVARES, 2014, p. 7).

Para Altenhofen (2004), é possível identificar nas comunidades indígenas um grande avanço das políticas linguísticas que devem ser ampliadas no que se refere às comunidades de imigrantes, pois estas políticas ignoram as línguas oriundas de falantes de outros países que se instalaram no Brasil e o bilinguismo existente no território nacional.

Em 22 de novembro de 2002, segundo Thomaz (2005), um grande passo foi dado em direção a uma política linguística inclusiva com a co-oficialização de três línguas indígenas no Amazonas:

> foi aprovada pela Câmara de Vereadores de São Gabriel da Cachoeira a Lei 145/2002, proposta pelo vereador indígena Camico Baniwade. Essa lei co-oficializa as línguas indígenas Nheengatu, Tukano e Baniwa, no município, situado no Alto Rio Negro, no Amazonas. Trata-se da primeira vez na história do Brasil que uma (neste caso três) línguas indígenas são elevadas, por lei, ao status de língua co-oficial. Primeira ONG brasileira dedicada à política lingüística, fundada em 1999 e sediada em Florianópolis, o IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística) exerceu um papel importante na aprovação dessa lei. (THOMAZ 2005, p.51)

Apesar de ser o reconhecimento da existência de outra língua a nível municipal, foi um feito histórico no Brasil, pois não havia no país a declaração da existência de outra língua: "é a primeira vez em que se planifica uma política lingüística no Brasil voltada para a

promoção de uma língua que não a língua portuguesa, já que a Constituição não fez mais do que assegurar aos índios o uso de suas próprias línguas". (THOMAZ 2005, p. 52)

Com relação ao ensino de línguas no país, Preuss e Álvares (2014) ainda reconhecem que nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) está de certa forma explicitado, no que se refere ao terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental, o importante papel de se aprender uma língua estrangeira para a formação integral do aluno, afirmando que a escolha da língua a ser ensinada deve levar em consideração seu aspecto histórico e o contexto em que a escola está inserida, reconhecendo, neste documento, a existência das comunidades indígenas, de surdos e de imigrantes, dando a entender de que a visão do bilinguismo se restringe a pequenos grupos que vivem de forma isolada. Além disso, se defende o ensino da língua portuguesa como segunda língua e não como podendo fazer parte de uma educação bilíngue.

Ainda de acordo com Preuss e Álvares (2014, p. 8) "os PCNs não têm força de lei e, por esta razão, muitas de suas contribuições não se concretizam". Basta notar o que se estabelece no parágrafo 5º, do artigo 26, da LDB (BRASIL, 1996), que trata do currículo do ensino fundamental, "§ 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" , já no Inciso III, do artigo 36 , da LDB (BRASIL, 1996), ao fazer referência à língua estrangeira no Ensino Médio, estabelece-se a oferta obrigatória de uma língua estrangeira e outra como optativa . Esta lei é alterada portanto, devido ao estabelecimento da lei 11.161/2005 (BRASIL, 2005b), que trata da oferta de língua espanhola no país. De acordo o artigo 1º dessa lei:

> Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio. § 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

A lei estabelecida acima prioriza o ensino da língua espanhola em todo o ensino médio do país, porém deixa a matrícula como facultativa. O que se pôde observar foi que até o ano de 2016 esta lei não se concretizou de forma efetiva nas escolas do país, em muitas ainda tínhamos a língua inglesa sendo ofertada de forma exclusiva, prevalecendo a hegemonia tanto econômica quanto social que existe em torno desta língua. E, onde era ofertada a língua espanhola, predominava ainda o discurso de sua importância devido somente ao fato de ser a língua estabelecida pelo Mercosul do que se considerado, no caso de Foz do Iguaçu o

bilinguismo existente devido à localização geográfica da cidade. No início de 2017, porém, tivemos a revogação desta lei de obrigatoriedade da língua espanhola a partir do momento em que houve a aprovação num primeiro momento da Medida Provisória (M/P) 746/16, que consequentemente se tornou a lei 13.415/2017, que trata da reforma do Ensino Médio no país, e estabelece a língua inglesa como disciplina de língua estrangeira obrigatória em todo o Ensino Médio do Brasil.

Outra ação importante que também envolve o Mercosul, explicitado por Preuss e Álvares (2014), foi a criação do PEIF com a finalidade de promover a integração entre professores e alunos de escolas de região de fronteira do lado brasileiro com o país vizinho, a fim de ampliar as oportunidades de aprendizado tanto da cultura como da língua do outro, através de uma perspectiva de escola bilíngue, no qual o aluno tem aulas em língua estrangeira e não de língua estrangeira, criando-se um ambiente real de bilinguismo para os alunos, onde o professor ensina o conteúdo regular previsto em planejamento normal da escola, na língua materna para o professor e, em língua adicional para os estudantes.

Thomaz (2005) ressalta esse importante passo dado na elaboração de uma política linguística pensada nacionalmente, a fim de atender as especificidades linguísticas de regiões de fronteira,

> a partir de março de 2005, o governo brasileiro também dá um passo significativo na direção da planificação de uma política lingüística mais adequada ao contexto lingüístico nacional. As primeiras escolas públicas bilíngües do Brasil começaram a funcionar no dia 10 de março. Trata-se de um projeto acertado em 2004, em reunião do Mercosul em Minas Gerais, e desenvolvido em parceria com a Argentina. (THOMAZ 2005, p. 63)

Além disso, Preuss e Álvares (2014) afirmam que foi possível perceber outro pequeno avanço no Parecer de n.º 10 do CNE/CEB, de 5 de outubro de 2011 (BRASIL, 2011) que faz referência à oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de ensino médio. Nas alterações específicas para o estado do Acre, nota-se uma preocupação no que se refere à formação intercultural e bilíngue, questionando-se a possibilidade de implementação de duas línguas estrangeiras modernas para o currículo da escola indígena do Acre, em que uma das línguas deveria ser o espanhol devido à fronteira com Bolívia e Perú, países que têm a língua espanhola como oficial e também pelo disposto na Lei 11.161/2005.

Ainda é possível identificar neste mesmo documento que existem outras línguas nacionais além do português, estabelecendo a Libras como um meio legal de comunicação, constando no artigo 1º da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002)

> Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Segundo Preuss e Álvares (2014), essa lei foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005a) com o objetivo de incluir socialmente as pessoas surdas, sendo a oferta do ensino de Libras para surdos, obrigatória desde o ensino infantil, e o português como segunda língua, se fazendo necessário, portanto, de professor de Libras, tradutor/intérprete de Libras/português nos estabelecimentos escolares.

Outro exemplo de efetivação de uma política linguística é o caso, citado por Berger (2017), da língua pomerana no município de Santa Maria de Jetibá, no Espírito Santo, em que esta língua foi estabelecida como cooficial do município, pois ali residem muitos imigrantes e descendentes da extinta Pomerânia e devido à forte circulação desta língua em muitos meios da sociedade, principalmente na zona rural. Não sofreu tantas consequências da ação proibitiva do governo Vargas por ser uma comunidade isolada e por passar por uma urbanização tardia.

Conforme abordado por Berger (2017), as crianças ao chegarem à escola apresentavam grandes dificuldades no processo de escolarização pois tinham como língua materna a língua pomerana, e na escola, a língua utilizada era a língua portuguesa, denominada única língua oficial do país. Diante dessas dificuldades, viu-se a necessidade de um planejamento linguístico a fim de atender essa demanda:

> leva à proposição e implementação do Programa de Educação Escolar Pomerano (doravante PROEPO) em 2005. O programa emerge de iniciativa em prol da manutenção da cultura e da língua pomerana, tendo como partícipes comunidade, gestores públicos, dentre os quais a Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá, bem como pesquisadores. (BERGER, 2017, p. 63)

Os objetivos do PROEPO foram estabelecidos com a intenção não somente de suprir as necessidades linguísticas dos estudantes, mas também na valorização da cultura desta comunidade. Vale ressaltar, portanto, que outros municípios também cooficializaram a língua pomerana, tais como, Domingos Martins, Laranja da Terra, Pancas e Vila Pavão também no Espírito Santo, Pomerode em Santa Catarina, Espigão do Oeste em Rondônia, Canguçu e São Lourenço do Sul no Rio Grande do Sul.

A partir do PROEPO, no ano de 2011, no município de Santa Maria de Jetibá, foi estabelecido "o ensino dessa língua na Rede Municipal de Ensino, tendo como orientação, objetivos pautados no programa, dentre os quais a introdução de uma educação intercultural bilíngue pomerano - português, a partir dos anos iniciais de escolarização" (BERGER, 2017, p.63). Berger (2017) ressalta, portanto, que esta política e planejamento linguístico-educacional pode servir de lição para outros cenários a fim de promover as diferentes línguas existentes em nosso país.

Depois de alguns avanços, ainda que incipientes como os citados anteriormente tivemos a aprovação no Brasil de uma Medida Provisória do Ensino Médio, que tem como objetivo fazer uma Reforma no ensino no Brasil a fim de melhorar os índices de avaliações nacionais e internacionais da educação. Para tanto, foram lançadas ideias, que deverão ser cumpridas dentro de pouco tempo, e que sequer entraram em discussão nas universidades e com professores das diferentes áreas de ensino, que possuem condições de colaborar na elaboração de uma lei que muda tão drasticamente vários aspectos do ensino no Brasil.

A questão que nos toca é o que se refere ao ensino da língua estrangeira. Ficou determinado com a Medida Provisória do Ensino Médio que a língua estrangeira a ser ofertada neste período escolar será, obrigatoriamente, a língua inglesa, e salienta-se que outras línguas poderão ser ofertadas, e que se dê preferência para o ensino da língua espanhola, deixando de se levar em consideração as tantas peculiaridades linguísticas existentes em nosso território.

Mesmo dentro de um país, cada local possui uma realidade com relação ao uso da língua, como é o caso do estado do Paraná, onde existem regiões com grande parte da população sendo imigrante/descendente de alemães, outra de italianos, japoneses, etc e o caso de cidades que fazem fronteira com a Argentina e/ou Paraguai e têm contato diário com falantes de língua espanhola. Se analisarmos, cada estado e região têm suas próprias exigências e características.

E, conforme destaca Thomaz (2005, p. 62), o Brasil "ainda não consegue *promover* verdadeiramente nenhuma outra língua falada no território nacional se não o português." Não existe um planejamento linguístico que contemple a promoção das línguas de imigração, tampouco há uma política linguística que faça com que o espanhol, principal língua de fronteira do país, se compare à oferta da língua inglesa. E, as línguas autóctones, não são reconhecidas como "línguas do Brasil", mas como "língua dos índios".

Thomaz (2005, p.77) ainda reforça,

> o que se observa é que o país ainda carece de uma política lingüística adequada às suas características. Muito se evoluiu em relação às políticas lingüísticas adotadas no Brasil, não se encontrando mais a repressão lingüística existente no território nacional em outras épocas. Mas a planificação de uma política lingüística coerente com as atuais características do país necessariamente teria que, mais do que apenas não reprimir, contemplar, considerar com admiração, as línguas alóctones, as línguas autóctones, as línguas de fronteira e a própria língua portuguesa inserida em um mundo globalizado, mas separado em blocos regionais.

Assim, voltando para o local da pesquisa, pode-se dizer que na fronteira de Foz do Iguaçu – PR grande parte de sua população mantêm contato diário com pessoas que têm a língua espanhola como oficial, sejam elas da Argentina ou do Paraguai, e desta forma precisam de políticas linguísticas específicas, que atendam suas reais necessidades comunicativas, e necessitam de políticas linguísticas eficazes, que sejam efetivas e que realmente atendam as necessidades.

1.1 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS RELACIONADAS ÁS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DESENVOLVIDAS NO E SOBRE O ESTADO DO PARANÁ

Nesta seção, tratarei acerca das pesquisas relacionadas às políticas linguísticas em região de fronteira realizadas especificamente sobre a região de limite entre Paraguai/Argentina e o estado do Paraná/Brasil, visto que não foi possível identificar leis e/ou ações específicas para esta faixa em documentos próprios, que levassem em consideração as especificidades de cada localidade com as tantas peculiaridades linguísticas existentes no estado. Para tanto, foi realizada uma investigação bibliográfica a fim de identificar artigos, dissertações, teses que tratam deste tema e que buscam, de certa forma, identificar e demonstrar a importância de se ter políticas linguísticas específicas para a região de fronteira.

A dissertação de Olga Viviana Flores (2012), intitulada "O programa Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira: um olhar para novas políticas linguísticas" teve como objetivo mostrar o trajeto trilhado pelo projeto de escolas interculturais bilíngues de fronteira, naquele momento denominado de PEIBF e suas práticas pedagógicas, visando identificar a necessidade de políticas linguísticas com vistas ao plurilinguismo e pluriculturalismo existentes na região de fronteira, no caso de Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu, levando em

consideração a construção identitária dos indivíduos residentes naquele espaço fronteiriço. Assim, em seu trabalho, buscou responder, através da pesquisa qualitativa e etnográfica,

> quais as características sócio-culturais e linguísticas da região de fronteira "Brasil-Paraguai-Argentina", como se processam as práticas pedagógicas das escolas bilíngues de fronteira e quais conceitos de linguagem, bilinguismo, interculturalidade e identidade estão subjacentes às práticas pedagógicas do PEIBF. (FLORES, 2012, p. 8)

Por meio da pesquisa, a autora afirma que foi possível identificar que a fronteira se caracteriza por fatores como as relações sócio-culturais e como consequência da interrelação entre os países é que os falantes adquirem um nível de competência linguística, mesmo não possuindo um nível elevado de domínio da L2, mas que o aprendizado é constante devido ao contato que possuem com falantes da outra língua. Com relação ao PEIBF, designação utilizada anteriormente para o PEIF, Flores (2012) relata que o processo de ensino-aprendizagem ainda se encontrava debilitado, que faltavam recursos financeiros, materiais didáticos, cursos direcionados aos professores e, principalmente, políticas linguísticas que visassem aquele complexo ambiente escolar, levando em conta as peculiaridades da fronteira.

Há também o artigo das autoras Any Lamb Fenner e Clarice Cristina Corbari (2014), intitulado "Entre falares de fronteira do Paraná: preconceito ou aceitação?" o qual faz a descrição de "atitudes linguísticas" de residentes das cidades de Guaíra e Capanema, localizadas no estado do Paraná, a primeira localizada na fronteira com o Paraguai e a segunda com a Argentina. A escolha dessas localidades deveu-se ao fato de constituírem "contextos multilíngues e multiculturais, seja em virtude da colonização por descendentes de imigrantes de diversas etnias, seja em virtude do contato com os habitantes dos países vizinhos – Paraguai e Argentina." (FENNER; CORBARI, 2014, p.489)

A geração de dados foi por meio de um questionário com perguntas específicas, a fim de avaliar "crenças, atribuições e posicionamentos em relação às línguas em contato e ao português de cada localidade" (FENNER; CORBARI, 2014, p. 2). Por meio dessa investigação, as autoras tiveram algumas considerações: "nas localidades onde o contato com membros dessas etnias é mais frequente, os informantes mostraram maior tendência de reação positiva" (FENNER; CORBARI, 2014, p. 9) identificando-se que onde o círculo de amizades e a frequência de interações linguístico-culturais é maior, também é maior a aceitação do outro. Na cidade de Capanema, identificaram que "ao mostrar o prestígio atribuído ao

argentino, sugerem a inexistência de animosidade explícita entre brasileiros e argentinos como consequência de conflitos do passado" (FENNER; CORBARI, 2014, p. 9), sendo a barreira da língua e as diferenças culturais os fatores que faziam aumentar os índices de rejeição.

As autoras assim concluem,

> Constata-se, portanto, que as relações sociais são mediadas por questões identitárias. Entende-se, como Moreno Fernández (1998), que o conceito de identidade envolve a questão da língua, porque uma comunidade também se caracteriza pela(s) variedade(s) linguística(s) usada(s) em seu seio, e também porque a percepção do comunitário e do diferencial se faz especialmente evidente por meio dos usos linguísticos. (FENNER; CORBARI, 2014, p. 9)

Outro artigo é o intitulado "Multilinguismo e política linguística: análise de uma paisagem linguística transfronteiriça" de autoria de Izabel da Silva, Maria Elena Pires Santos e Neiva Maria Jung, em que é investigado "como a paisagem linguística da cidade transfronteiriça de Foz do Iguaçu/PR semiotiza o multilinguismo no espaço público, e que políticas linguísticas circunscrevem este contexto". (SILVA, 2016, p. 1). Com textos que aparecem em diferentes lugares da cidade foi feita a coleta de dados, e sua análise sugere que o multilinguismo em Foz do Iguaçu sofre influência da globalização, principalmente devido à presença da língua inglesa, que semiotiza o interlocutor turista e os diferentes fluxos imigratórios. Além disso, as autoras revelam que "a ordenação do espaço urbano da cidade é semiotizado e semiotiza diferentemente as línguas e comunidades linguísticas que vivem nesse espaço, sendo, portanto, a paisagem linguística reveladora de políticas linguísticas e culturais locais". (SILVA, 2016, p. 2)

Portanto, as autoras identificaram, com esta pesquisa, a diversidade linguístico-cultural presente na paisagem linguística da cidade de Foz do Iguaçu-PR, porém é perceptível a hegemonia do português e do inglês como línguas que semiotizam o turismo local, sendo praticamente imperceptível a língua espanhola e o guaraní na área urbana. Salientam ainda que esse estudo mostra "a presença de políticas linguísticas *top-down* e *bottom-up* semiotizando espaços e grupos e indicando que o multilinguismo e a superdiversidade são fenômenos muito comuns nessa região transfronteiriça (...)" (SILVA, 2016, p. 19) devido principalmente a "fatores históricos, políticos e econômicos como: as (i)migrações; a porosidade das fronteiras e a globalização" (SILVA, 2016, p. 19).

Um artigo publicado recentemente, e que retrata a visibilidade da diversidade linguística no espaço visual público também da cidade de Foz do Iguaçu – PR é de autoria de Isis Ribeiro Berger e Laisla Rafaelly Jardim Elsenbach, com o título: "Gestão do multilinguismo no espaço visual público em Foz do Iguaçu: um estudo sobre a visibilidade da diversidade linguística". Este estudo realizado no ano de 2015 teve como objetivo "analisar e discutir sobre a forma como as diferentes línguas que coexistem no município estão dispostas visualmente na paisagem linguística" (BERGER; ELSENBACH, 2017, p. 433) e assim responder os seguintes questionamentos: "Que línguas estão dispostas na paisagem linguística no centro de Foz do Iguaçu? Que relações de poder podem ser inferidas a partir da disposição visual das línguas nesse espaço? De que forma a disposição das línguas no espaço amplia a visibilidade do multilinguismo existente em Foz do Iguaçu?" (BERGER; ELSENBACH, 2017, p. 436)

Para se chegar aos resultados foi realizada a observação de fotografias e análise visual de forma qualitativa e quantitativa nas principais ruas da cidade, ou seja, aquelas onde ocorre a maior circulação de pessoas sejam elas residentes ou turistas. "A amostra consistiu de um total de 194 sinais públicos, sendo: 61,34%, os nomes de estabelecimentos comerciais (119 sinais); 36,08%, os anúncios e propagandas (70 sinais); e apenas 2,58%, as placas de sinalização pública (5 sinais)" (BERGER; ELSENBACH, 2017, p. 444).

A partir disso foi possível identificar a ocorrência de diferentes línguas, mas que a presença da língua inglesa é preponderante, seguidas da língua italiana e espanhola, no caso de nomes comerciais, e da espanhola e árabe em anúncios e propagandas. Já nas placas de sinalização, quatro das cinco analisadas estavam em língua portuguesa e inglesa, e em uma delas em língua portuguesa , inglesa e espanhola. Por se tratar de uma cidade turística, Berger e Elsenbach (2017) entendem que a língua inglesa aparece principalmente por ser língua franca na indústria do turismo. As autoras ainda ressaltam que o destaque da língua inglesa nesse contexto é devido a "um valor mormente econômico não comparável a outra língua" (BERGER; ELSENBACH, 2017, p. 450), já que é o idioma mundialmente usado nos negócios e por consequência devido ao prestígio atribuído à ele. Com relação ao uso das outras línguas no contexto visual de Foz do Iguaçu, as autoras ressaltam que "as condições para a percepção de outras línguas por meio dos sinais dispersos na paisagem dependem em grande parte do observador e dos sentidos construídos sobre o multilinguismo" (BERGER; ELSENBACH, 2017, p. 454).

A pesquisa realizada por José Lindomar C. Albuquerque e Flávia Alves de Sousa (2014) resultou em um artigo, "Escolas de Fronteira: percebendo diferenças, construindo pontes". Tal investigação teve como objetivo, "pensar a circulação de professores e os controles dos fluxos dos alunos que participam do Programa das Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)" na fronteira Brasil/Argentina (Foz do Iguaçu/Puerto Iguazu); e a analisar as diferenças educacionais e culturais praticadas pelos professores participantes do projeto, com o intuito de compreender os processos de integração educacional nas zonas fronteiriças.

Neste estudo, os autores Albuquerque e Sousa (2014) relatam as experiências vividas no contato com as escolas, o convívio com os professores e principalmente como funciona o "cruce" dos educadores entre os dois países, termo utilizado pelos docentes para o ato de cruzar a fronteira, ressaltando as diferenças encontradas entre os dois ambientes escolares e a relação das línguas neste complexo espaço educacional e de fronteira.

Desta forma, os autores afirmam que o PEIF é um programa que passa por dificuldades e improvisos operacionais, mas que contribui muito como fonte de novos estudos relacionados à região de fronteira e assim permite construir pontes formativas buscando a integração educacional entre os países limítrofes.

Ainda destaco a dissertação de Tânia Oroná Betancor (2013), intitulada "As representações que os aprendizes constroem sobre a língua espanhola, sobre sua aprendizagem e sobre seus falantes em cidades de fronteira". Pesquisa esta, realizada com alunos do ensino médio, na cidade de Foz do Iguaçu-PR, tendo como objetivo conhecer as representações que os alunos constroem sobre a língua espanhola, sobre a aprendizagem e os falantes de tal idioma, além de discutir as políticas linguísticas que permeiam o ensino de língua em região de fronteira.

Por meio da pesquisa de campo com alunos de uma escola de ensino médio, a autora identifica que "as representações são difusas no tocante ao que os alunos entendem, pensam sobre a língua espanhola, sobre seu falante e sobre sua aprendizagem" (BETANCOR, 2013, p. 108). Portanto, ela ainda percebe que perdura certa igualdade no pensamento dos sujeitos e das representações sobre o que é aprender esta língua estrangeira.

A autora conclui, portanto, que há a necessidade de um ensino voltado para a interculturalidade e que este olhar intercultural para o ensino de língua espanhola em cidade de fronteira "deve imperar naS reuniões entre os gabinetes das secretarias de ensino e com a interferência e assessoria da comunidade da tríplice fronteira" (BETANCOR, 2013, p. 109).

Ressalto, também, a pesquisa de Iniciação Científica realizada pela acadêmica do curso de Letras da Unicentro, Neli Chvaitchuk, sob a orientação da professora doutora Cibele Krause-Lemke, intitulada "Levantamento da produção acadêmica sobre línguas de imigração e línguas de fronteira em contexto de diversidade linguística", na qual por meio de seu relatório apresenta diversas pesquisas disponíveis em revistas especializas e no banco de teses da Capes que estejam relacionadas às línguas de imigração no sul do Brasil e línguas de fronteira. Com a análise destes materiais, descreve e analisa as políticas linguísticas presentes nestas produções e identifica as terminologias utilizadas referentes à(s) política(s) linguística(s), uso de língua, política de língua.

Destaco, também, o artigo de Thomaz (2010) intitulado "A política linguística do projeto escolas interculturais bilíngues de fronteira do Mercosul: ensino de segunda língua para as áreas fronteiriças", que problematiza as políticas linguísticas que fundamentam a implementação do PEIF, afirmando haver uma subdivisão da política linguística do MERCOSUL no que se refere à região de fronteira: (1) promoção das línguas oficiais com L2 na região fronteiriça); (2) promoção das línguas portuguesa e espanhola como línguas estrangeiras), não estando as diferenças entre esta caracterização evidentes nos documentos do MERCOSUL.

Ainda relacionado às políticas linguísticas, pensando especialmente para o estado do Paraná, não especificamente para a região de fronteira, mas neste caso pode-se incluí-la nesta observação, destaca-se a pesquisa de Martiny (2014) que ressalta a existência do CELEM (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas) neste estado evidenciando as línguas de imigração ensinadas neste centro, destacando que são metodologicamente ensinadas como línguas estrangeiras. Numa região como a de Foz do Iguaçu, também cabe evidenciar que a metodologia seria a mesma que a adotada em outras escolas localizadas em qualquer outra cidade do estado, ainda que vivam neste ambiente de contato com a língua e caberia ser pensada e tratada como língua adicional, e não estrangeira. Desta forma, Martiny (2014 p.7) conclui: "O resultado é uma série de políticas educacionais simplórias que não observam a complexidade das relações sociais do país e as especificidades de cada local".

Além das pesquisas acima apresentadas, vale ressaltar que devido à existência de duas universidades de grande expressividade na cidade de Foz do Iguaçu, Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) e Unila (Universidade Federal da integração latino-americana) é

significativa também a produção acadêmica e científica voltada para a relação entre língua e sociedade neste espaço de tríplice fronteira.

Portanto, estas pesquisas realizadas que estão relacionadas a esta região de fronteira Brasil/Paraguai/Argentina, destacando aqui o estado do Paraná, vêm ao encontro do que pretendo mostrar nesta investigação: apesar de estarmos em uma região singular, que tem características referentes ao uso da língua de forma particular, estas ainda são muitas vezes ignoradas.

O que foi possível observar, ainda, é que estes estudos apontam para a necessidade de se ter um olhar mais voltado para o pluringuismo e para a pluriculturalidade existentes de forma tão expressiva neste espaço de fronteira, onde a circulação de falantes de diferentes idiomas é constante, seja na escola, no local de trabalho, etc. Além disso, busca-se salientar a imprescindibilidade de se implementar políticas linguísticas voltadas para cidades que façam parte deste complexo ambiente fronteiriço.

CAPÍTULO II

FRONTEIRAS E LÍNGUAS DE FRONTEIRA

As fronteiras podem existir de forma imaginária, estabelecendo-se uma linha invisível que divide os países, ou através de um acidente geográfico, que pode ser percebido por meio de uma montanha, rio, etc. No caso de Foz do Iguaçu-PR com relação à cidade de Puerto Iguazu –AR e Ciudad del Este – Paraguai o que determina a fronteira é a existência do Rio Paraná (Paraguai) e Rio Iguaçu (Argentina), conforme mapa abaixo. O acesso se dá por meio da existência das pontes que ligam estas duas cidades à cidade de Foz do Iguaçu, do lado brasileiro.

FIGURA 1 – MAPA TRÍPLICE FRONTEIRA

Fonte: http://tcfoz2010.zip.net/arch2010-11-21_2010-11-27.html Acesso em 01 de março de 2017.

A fronteira, apesar de ser pensada muitas vezes apenas como um espaço de divisão entre dois países, um limite estabelecido oficialmente para demarcar o que pertence a cada uma das nações, é um território que envolve o contato com a cultura, costumes e identidades de povos pertencentes a uma estrutura de vida diferente, que de diversas formas e em vários momentos acaba unindo essas pessoas que fazem parte desse diversificado ambiente de contato cultural. Como ressaltado por Terenciani (2010, p.2) "cada área de fronteira apresenta uma realidade marcada pela heterogeneidade, repleta de diversidade cultural principalmente em função do contato entre povos de nacionalidades e culturas distintas".

Sabe-se que os espaços não são estáticos, nem em sua forma, e menos ainda nas relações que se estabelecem neste território, "(...) se (re)definem nas movimentações dos grupos humanos, nos acordos políticos, nas ações cotidianas, no exercício de separação entre o um e o outro" (BERGER, 2015, p. 45). A fronteira é um espaço que de certa forma delimita o que pertence a esta nação e o que pertence ao outro, mas também colabora na "troca" e na inter-relação constante entre seus habitantes.

Sturza (2006), ao definir a fronteira, evidencia bem estes aspectos que estão aquém de delimitar o espaço, ressaltando principalmente as simbologias que formam a cultura de cada

um e que envolvem o contato com outra etnia, língua, etc; que dão sentido a quem vive na fronteira.

> Mas a Fronteira não significa apenas pela sua relação espacial, como o lugar que marca o limite entre territórios. Os limites cartográficos são referências simbólicas que significam a fronteira através de um marco físico, embora a vida da fronteira, o *habitar a fronteira* signifique, para quem nela vive, muito mais, porque ela já se define em si mesma como um espaço de contato, um espaço em que se tocam culturas, etnias, línguas, nações. (STURZA 2006, p. 26)

Desta forma, torna-se importante pensar nas condições desse contato com essas diferentes culturas em todos os países que formam parte dessa fronteira, pois, "(...) as condições de existência na fronteira tocam a todos que residem nesta área, portanto a fronteira é uma zona constante de fluxos e complementaridades e a educação cumpre um papel fundamental na integração". (PEREIRA, 2002, p.54)

De acordo com Sturza (2006), o que colaborou muito para que algumas fronteiras do Brasil tivessem maior fluidez nas relações sociais, foi a instituição das chamadas cidades-gêmeas, que são estas cidades que estão uma ao lado da outra, mas que pertencem a países diferentes. E este é o cenário desta pesquisa, onde de um lado se tem a cidade de Foz do Iguaçu, do lado brasileiro e, do outro, Puerto Iguazu, do lado argentino, separadas por um rio e poucos quilômetros de distância. Segundo Sturza (2006, p. 29) "A fluidez das relações sociais fez surgir uma fronteira significada bem mais como espaço de interações e muito menos como um território delimitado".

O fato de estar integrado em uma região de fronteira, onde há a diversidade de grupos étnicos, as transformações nos padrões culturais são envolvidas por meio do contato com a cultura do outro, pois, como se sabe, a identidade ultrapassa as barreiras políticas e faz com que aquilo que se considera fixo e permanente, seja transformado diariamente através da inter-relação social.

Reconhecer que a diversidade cultural, incluindo a língua como parte desta cultura, é um tema importante a ser tratado e discutido no ambiente escolar foi um grande passo dado com a criação do PEIF, que teve a intenção de valorizar as diferentes culturas existentes nesse complexo lugar de encontro e de interação de diversos indivíduos que possuem identidades diversas.

É na fronteira entre dois países, com idiomas diferentes, que o indivíduo que nela vive se submete a uma escolha de língua para a inter-relação social. E esta escolha de idioma a ser utilizado em determinado momento da comunicação tem a ver muitas vezes com o significado

que ele possui em seu cotidiano. Se há uma relação constante entre estes países, seja econômica, através do comércio local, ou pelos meios de comunicação (tv, rádio) essa escolha pode depender do interesse do locutor, já que frequentemente busca estar mais familiarizado ao idioma do outro para assim efetivar tais negociações. Já na escola, no caso destas escolas do PEIF, inicialmente denominadas escolas bilíngues, a língua escolhida para a comunicação pode estar relacionada ao prestígio e a proximidade que o falante tem da língua em questão, já que nestas situações não estão envolvidos interesses externos.

Sobre esta escolha que o falante faz em região de fronteira, Sturza e Tatsch (2016) ressaltam que,

> (...) sujeitos escolhem as línguas nas quais querem se significar, portanto significar o mundo, neste sentido, significar-se também como sujeitos fronteiriços. A fronteira é um lugar com divisões geopolíticas que não só configuram um espaço social e político particular, no qual a natureza dos contatos que nela se produzem se materializa nas práticas linguísticas dos falantes como também é este lugar particularizado. Uma fronteira geopolítica, social e cultural que afeta o modo como os sujeitos se relacionam com as línguas às quais estão expostos. Portanto, os sujeitos que estão inseridos nestas comunidades fronteiriças se significam pelas línguas que escolhem enunciar. E esta escolha é política. Ela considera os interlocutores, os espaços de enunciação, as cenas onde uma ou outra língua produz maior ou menor efeito de sentido. (STURZA; TATSCH, 2016, p. 85)

Portanto, seguindo o pensamento de Sturza e Tatsch (2016), a escolha do idioma além de ser pessoal e espacial, é político, pois depende de vários aspectos, tais como o interlocutor, o lugar, e os efeitos que as línguas produzem na cena. Vale ressaltar que o lugar ao qual o indivíduo está inserido configura também sua identidade.

De acordo com Silva (2013, p. 40) "a identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença". Por ser a escola um local onde há esse maior contato com o diferente, é importante que o educador saiba de que forma abordar os temas que envolvem as diferenças e encontrar maneiras de tratar as diversas identidades sem deixar de valorizar as minorias, que em muitos casos acontece em região de fronteira por meio da valorização de alguma nacionalidade em detrimento de outra.

Pensando neste mesmo viés, sabe-se que a cultura é o que estabelece muitas vezes as diferenças existentes entre a minha identidade e a do outro e, ainda segundo Silva (2013, p.42) "(...) a diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições (...) são construídas por meio de uma clara oposição entre "nós" e "eles"". E esta distinção estabelecida com relação ao outro se torna muitas vezes

mais clara justamente nessa região de fronteira, onde esse contato com o outro, com a cultura do outro é mais frequente e se apresenta de forma mais explícita.

Perceber a escola como um espaço social onde acontece esse contato com o outro e entender que isto gera a aproximação ou o afastamento se torna imprescindível, pois este espaço é o local onde se criam valores, conhecimentos e significados que devem ser entendidos como parte do cotidiano, que este está em constante mudança, devendo assim ser repensado e discutido constantemente a fim de ser compreendido através de suas diferenças de expressão e comportamentos. Nesta mesma linha de pensamento, André (2004, p.34) enfatiza que,

> Essa visão de escola como espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, onde se criam e recriam conhecimentos, valores e significados vai exigir o rompimento com uma visão de cotidiano estática, repetitiva, disforme, para considerá-lo, como diria Giroux (1986), um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes.

O Brasil se apresenta como um país multicultural devido à diversidade de etnias, resultante de um processo de imigração que aconteceu desde a sua colonização. Apesar de todos fazermos parte desta mistura de etnias, culturas, costumes, é comum encontrar dificuldades de aceitação daquilo que se apresenta como diferente. Até mesmo porque partilhamos de uma ideia de cultura nacional, sendo que cada um, mesmo pertencente a um mesmo território possui identidades diferentes, partilhando ou não de quesitos que são "definidos" como cultura de todos.

Relacionado a esse aspecto, Silva (2013, p. 24) ressalta, "a identidade nacional é inteiramente dependente da ideia que fazemos dela (...) devemos ter uma ideia partilhada daquilo que a constitui". Desta forma, apesar de fazer referência às diferentes culturas, delimitando apenas a condição da fronteira, deve-se considerar que, ainda que seja uma forma de delimitar a cultura do outro, essa não é única e fechada, pois depende de vários outros aspectos que não estão relacionadas somente ao local onde vivem.

Trabalhar sobre a igualdade de direitos é um grande desafio que se põe como uma forma de se lutar contra toda e qualquer forma de desigualdade e preconceitos existentes. Como explicita Candau (2005, p. 27) "Não se deve contrapor igualdade à diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o "mesmo", à "mesmice" ".

Assim, ao ter o contato direto na escola com pessoas de diferentes identidades, culturas, língua, é imprescindível que toda a equipe esteja engajada com a comunidade escolar a fim de estabelecer objetivos e ações para a esfera escolar, com o intuito de fomentar uma prática pedagógica que compreenda esse complexo ambiente de contato.

Sturza e Tatsch (2016) ainda complementam que a fronteira pode ser vista de duas formas: espaço real e simbólico, onde o fator linguístico faz parte dos fatores que devem ser levados em conta ao se analisar este espaço.

> (...) a necessidade de pensarmos a fronteira não apenas como um espaço geográfico configurado pelo contato, permeabilidade, troca, mistura, hibridismo, mestiçagem cultural e étnica que se estabelecem nessa zona. Mas como uma rica e completa soma dos mais diversos fatores, dentre eles o linguístico. (STURZA; TATSCH, 2016, p. 88)

E este é um dos fatores que primeiro se mostram como diferentes ao se realizar uma pesquisa entre dois países diferentes. Por isso, é de grande relevância a investigação relacionada às políticas linguísticas pensadas especificamente para regiões onde há o contato entre estes povos que fazem parte da fronteira.

Sturza e Tatsch (2016) completam que através do olhar voltado para o papel das línguas na fronteira é possível entender a história. Sendo a fronteira o local onde as línguas se relacionam,

> (...) a linha imaginária se move entre os territórios a partir da dinâmica que as pessoas dão à vida na fronteira; o contato entre as pessoas se intensifica, colocando-as num constante "entre línguas". A fronteira afirma-se assim como lugar de construção identitária, relacionada às características sociais decorrentes de um modo de habitar a fronteira. (STURZA; TATSCH, 2016, p. 88)

Este modo de habitar a fronteira, citado pelas autoras acima, é presenciado no discurso dos professores que trabalham nas escolas de fronteira, na vivência com os alunos que em muitos momentos das aulas relatam o seu cotidiano e expõem peculiaridades deste contexto. Portanto, entender a fronteira e o papel que as línguas desempenham neste ambiente é extremamente relevante para se entender a importância do PEIF e de sua proposta para os estudantes que formam parte deste cenário.

Além da língua, portanto, é importante ressaltar a heterogeneidade entre os países pertencentes ao Mercosul e que estão envolvidos neste programa que visa tanto esse aprendizado da língua do outro, quanto a promoção de um novo olhar para a cultura, história, hábitos, etc. que fazem parte da identidade do outro, indivíduo este que vive nesse contexto

fronteiriço, separado muitas vezes só por uma linha imaginária ou um acidente geográfico. Lemos (2014, p. 75) acrescenta que,

> Outro aspecto que nos motiva à análise é por acreditarmos que a população dos países integrantes do Mercosul é heterogênea e as diferenças existentes envolvem a dinâmica das línguas, ou seja, não se trata simplesmente de um aprender a língua do outro, de modo harmonioso, mas também as questões culturais, históricas, de identidade e de cristalizações no imaginário social, na forma de olhar para esse outro.

Assim, pode-se concluir que a fronteira pensada no PEIF não é um espaço de limitação, de afastamento, de controle, de divisão, mas um programa que visa um olhar diferenciado para a fronteira, "(...) no PEIF, pensa-se fronteira como potência, como espaço de encontro, compartilhamento cultural, cooperação inter-trans-fronteiriça e acolhimento, portanto como experiência de uma alteridade radical (...)" (ORLANDI; MARTINS, 2016, p 81).

No próximo capítulo, assim sendo, apresentarei como está estruturado o PEIF e sua integração nas escolas em contexto de fronteira, a fim de entender o que se propõe com este programa, sua organização e o que se espera alcançar por meio do estabelecimento de seus objetivos.

CAPÍTULO III

PEIF (PROGRAMA DE ESCOLAS INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA) E SEU PROJETO DE INTEGRAÇÃO PARA AS ESCOLAS EM CONTEXTO DE FRONTEIRA

O PEIF, anteriormente denominado Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), criado em 2005 por uma ação bilateral entre Brasil-Argentina, e após, alterado para Programa de Escolas Interculturais de Fronteira, por meio da Portaria do MEC nº 798, de 19 de junho de 2012, é um programa desenvolvido em várias cidades brasileiras que fazem fronteira com a Argentina, Bolívia, Paraguai, Uruguai e Venezuela, que com suas respectivas cidades-gêmeas, que são municípios cujo território faz limite com o país vizinho e sua sede se localiza no limite internacional, intercambiam professores entre duas escolas pertencentes a esta faixa, uma do lado brasileiro e outra do lado estrangeiro. (BRASIL. Programa de Escolas Interculturais de Fronteira. http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira. Acesso em 02 de setembro de 2016).

Sagaz (2013) comenta sobre a implantação do PEIBF e das parcerias estabelecidas para a concretização deste projeto,

> Em 2005 é lançado oficialmente em Dionísio Cerqueira e Bernardo de Irigoyen o Projeto Escolas Bilíngues de Fronteira8 (PEIBF), tendo sido implantado pelo Governo Federal brasileiro através da Coordenação de Formação Continuada do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do MEC(CFC/DPEIEF/SEB/MEC) em parceira com

> a Argentina através do Ministério de la Educación, Ciencia y Tecnologia (MECyT). (SAGAZ, 2013, p.39)

Quando foi lançado o PEIBF, em sua estrutura havia a atuação dos Ministérios de Educação dos dois países, Brasil e Argentina, e suas respectivas equipes que auxiliavam dando assessoria pedagógica nas escolas. Porém, Sagaz (2013) ressalta que o MEC no Brasil não dispunha desta equipe de assessores técnicos e pedagógicos, sendo necessária a solicitação de auxílio externo.

> Essa assessoria foi realizada até 2010 pelo IPOL - Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), contratada especialmente para assessorar pedagogicamente as escolas, assim como realizar os diagnósticos sociolinguísticos. Além disso, as Secretarias de Educação mantinham um(a) coordenador(a) local e as escolas contavam com um(a) coordenador(a) na escola, além dos professores que se deslocavam ao país vizinho para dar aulas em sua língua nativa. (SAGAZ, 2013, p.109)

Desta forma, Sagaz (2013) divide o PEIBF, posteriormente denominado PEIF, em duas fases, sendo a primeira entre os anos de 2004 e 2010, a que contou com a assessoria de uma instituição não governamental, do IPOL, e após este período a segunda fase, que se inicia em 2011 e continua até os dias atuais, onde o MEC dispensou esta assessoria e concedeu-a às universidades federais localizadas na região em que estão localizadas as escolas.

O objetivo primordial estabelecido para o projeto foi a promoção da integração regional de pessoas que vivem neste espaço fronteiriço por meio de educação intercultural que traga formação integral às crianças e jovens, levando em consideração seu contexto multilíngue e oportunizando assim o aprendizado das línguas de circulação desta fronteira e o intercâmbio cultural, visando a construção de uma identidade regional e intercultural no marco de uma cultura de paz e de cooperação interfronteiriça.

Desta forma, é importante enfatizar que o projeto não tem como intenção a promoção somente do aprendizado do idioma utilizado no país vizinho, mas de possibilitar o encontro e a aproximação destas culturas diferentes que convivem tão próximas uma da outra. Desta forma, Flores e Eich destacam que,

> (...) no es solo enseñar portugués en las escuelas argentinas y español en las brasileras, porque eso sería simplemente agregar una asignatura de idiomas [...] va más allá del idioma, porque implica acercar dos culturas que viven naturalmente cerca y que necesitan oficializarse ambas como legítimas. FILMUS, (2005 apud FLORES, V. R. I.; EICH, V. A. 2016 p. 68)

Consequentemente, além de atingir diretamente os alunos e professores envolvidos neste programa, o PEIF abarca toda a comunidade escolar, sendo a escola um lugar de partida para a interação entre as culturas e, consequentemente de desenvolvimento regional. Assim, Silva, (2014, p. 31) esclarece que, "O programa busca também promover a mobilização e a integração de toda a comunidade escolar para que a escola se perceba como espaço intercultural e integral, de modo a ser uma das instâncias propulsoras de desenvolvimento regional".

Levando em conta este envolvimento da comunidade em região de fronteira, vale ressaltar que além da língua portuguesa e espanhola que são as línguas oficiais dos países envolvidos neste projeto, podem surgir outros idiomas de interação, pois de acordo com Sagaz (2013, p. 121): "A fronteira é um lugar de circulação de línguas maternas diversas e segundas línguas. A definição de L1 pode envolver outros fatores, além do utilizado pelas equipes do PEIBF, tais como a língua da mãe, a do pai, as línguas de outros familiares, a da comunidade, (...)"

Outros objetivos estabelecidos para o então PEIBF são: o uso da língua do país vizinho como parte do cotidiano da escola, pelo contato direto com um falante nativo, por meio da presença de professores deste país; contato do profissional com falantes nativos do país vizinho e da estrutura e sistema escolar daquele país; o trabalho de conteúdos que envolvam a região que vivem, não focando somente o nível nacional, mas o regional.

Sagaz (2013) ainda destaca que a política linguística que propulsionou o projeto foi da promoção do português em território externo ao Brasil, mas dentro do Mercosul por meio de uma ação bilateral entre os países envolvidos e também a promoção do espanhol nas fronteiras do Brasil, e destaca ainda que,

> O Projeto visou promover as línguas espanhola e portuguesa através de uma política linguística com foco no ensino bilíngue e nos intercâmbios culturais entre Argentina e Brasil. Posteriormente, a partir de 2008, a parceria foi ampliada aos demais países partícipes do Mercosul: Paraguai, Uruguai e Venezuela, sendo este último, naquela época já em processo de adesão. (SAGAZ, 2013, p.41)

A metodologia utilizada no projeto é a de ensino por projetos de aprendizagem, em que os professores dos dois países realizam o planejamento das aulas juntos e determinam os conteúdos que serão ministrados pelo professor em língua estrangeira. Lembrando que a intenção do projeto não é de intercâmbio de professores para lecionar aulas de língua

estrangeira, mas em língua estrangeira, aproveitando o conteúdo programado para determinado período e proporcionando, assim, um ambiente real de bilinguismo para os estudantes. Desta forma, as escolas ou grupos podem realizar as atividades pertinentes à sua programação anual de conteúdos, sem perder de vista os conhecimentos relacionados à aprendizagem escolar, associados à alfabetização, porém incorporando nele o projeto que prima pela interculturalidade e o manejo de outra língua. (BRASIL. Programa de Escolas Interculturais de Fronteira. http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira. Acesso em 02 de setembro de 2016).

Sagaz (2013) afirma que esta metodologia visa promover um trabalho em conjunto com base na construção do saber, e que o ponto de partida estaria relacionado ao interesse do aluno. Para tanto, explica que,

> Essa metodologia se ancora na concepção de construção do saber a partir de pesquisa realizada pelo aluno, orientada pelo professor e, sobretudo, no fato de que o objeto da pesquisa/projeto de aprendizagem deve partir do interesse do aluno. O interesse, por sua vez, poderá surgir a partir de tantas e variadas motivações objetivas e subjetivas ao sujeito. (SAGAZ, 2013, p 131)

Essa metodologia conjunta, portanto, demanda um trabalho em equipe entre os professores que vão até o outro país e os professores regulares das turmas que participam do PEIF, o que faz com que seja necessário o comprometimento com o resultado em equipe, abandonando interesses e hábitos pessoais, conforme explicitado por Flores e Eich (2016, p. 72): “La constante reflexión sobre qué trabajar en equipo, no es tarea fácil, es también positiva. Lo cual requiere dejar hábitos individualistas y comprometerse con el resultado en equipo, mediante una actitud de servicio y evitando buscar culpables”.

O funcionamento do que chamarei a partir de agora programa, o PEIF se dá por meio de alguns eixos norteadores e exponho neste momento, a função designada a cada um dos órgãos a fim de explicitar algumas das angústias relatadas por muitos dos envolvidos neste programa nas escolas interculturais de fronteira de Foz do Iguaçu e de Puerto Iguazu, onde de forma clara expõem que as responsabilidades que competem a cada setor foram abandonadas. Desta forma, o programa se apresenta de forma enfraquecida, pois muitos dos responsáveis não atuam neste conjunto estabelecido, fazendo com que este programa tão importante perca sua expressividade e dinamismo.

Portanto, aos responsáveis no âmbito escolar cabe:

> o envolvimento de toda a escola; a definição de metodologias dos projetos de aprendizagem; a construção do projeto político pedagógico da escola intercultural (planejamento conjunto das ações) e regimento escolar; levar em consideração as especificidades curriculares e socioculturais das comunidades do campo, indígena e quilombola; dinamização do relacionamento com escola do país vizinho, definindo um plano de ação conjunto para a realização do intercâmbio docente, além de outras ações que promovam a interculturalidade, estendendo-se a todos os anos de escolarização da escola; a utilização das tecnologias da informação e comunicação disponíveis e necessárias. (BRASIL. Programa de Escolas Interculturais de Fronteira. http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira. Acesso em 02 de setembro de 2016).

Com relação à gestão e condições a partir da secretaria de educação (municipal e/ou estadual) é de responsabilidade:

> a construção de termos de cooperação técnico-pedagógico-financeira; adesão via Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC); negociação de calendário de formação junto às universidades; transporte para os docentes que realizam o intercâmbio, como contrapartida ao Programa; articulação concreta com o Programa Mais Educação e Programa Mais Cultura e demais projetos/programas/ações locais; contratação de seguro de vida para os professores; designação de um servidor da área pedagógica para se responsabilizar pelo PEIF em seu território. (BRASIL. Programa de Escolas Interculturais de Fronteira. http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira. Acesso em 02 de setembro de 2016).

A formação continuada dos profissionais da educação básica fica sob a coordenação das Universidades as quais deverão:

> compor o grupo local, formado por Coordenador-geral do PEIF, Coordenador-adjunto de Educação Integral, Supervisor de Articulação e Acompanhamento Pedagógico (secretaria de educação), Pesquisadores, Professores Formadores (universidade), Professor Formador (coordenador pedagógico ou diretor da escola), Tutor a distância (universidade), Tutor presencial e/ou PIBID (universidade, para acompanhamento pedagógico na escola); promover a articulação, no espaço da Universidade, entre educação integral e interculturalidade; articular-se com o comitê gestor de recursos financeiros de sua instituição; ofertar ações/cursos de aperfeiçoamento; contribuir para o repositório dos materiais de formação; agilizar os procedimentos de afastamento do país (trâmite interno das IES); definir arranjos que permitam realizar formações dentro das regiões de fronteira, nos municípios; elaborar produtos finais, resultantes de cada módulo de formação conjunta com outros países; articular as ações do PEIF com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/MEC) e com o Programa Novos Talentos (CAPES/MEC); induzir a inclusão da temática "interculturalidade na perspectiva da educação integral" na formação inicial dos cursos de licenciatura e pós-graduação, e na pesquisa acadêmica; promover o uso das tecnologias de informação e comunicação; realizar o diagnóstico sociolinguístico das comunidades participantes do PEIF. (BRASIL. Programa de Escolas Interculturais de Fronteira. http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira. Acesso em 02 de setembro de 2016).

Ainda referente à formação continuada, vale ressaltar o que Silva (2014, p. 27) evidencia sobre a importância da participação das universidades neste processo, lembrando que este não acontece em momentos pontuais, mas de forma ampla, promovendo a aproximação entre universidade e escola, teoria e prática.

> É nesse contexto que a participação das universidades se insere, pois há que se considerar que a formação continuada é mais do que a participação em encontros, seminários, oficinas, cursos; é refletir sobre os processos da própria escola, buscar aprofundamento em fontes teóricas e desenvolver uma prática ressignificada. A aproximação da universidade com a escola qualifica e aprimora a formação em serviço, além de intercambiar conhecimentos teóricos e práticos, construídos na universidade e na escola.

Os municípios participantes do PEIF até o ano de 2013, de acordo com Pinto e Silva (2014) são:

FIGURA 2 – ESCOLAS PARTICIPANTES PEIF

No Brasil	**Em outros países**
Dionisio Cerqueira (SC) – 1 escola	Bernardo de Irigoyen (Argentina) – 1 escola
Foz do Iguaçu (PR) – 1 escola	Puerto Iguazu (Argentina) – 1 escola
Uruguaiana (RS) – 1 escola	Paso de los Libres (Argentina) – 1 escola
São Borja (RS) – 2 escolas	Santo Tomé (Argentina) – 2 escolas
Itaqui (RS) – 1 escola	Alvear (Argentina) – 1 escola
Itaqui (RS) – 1 escola	La Cruz (Argentina) – 1 escola
Santa Vitória do Paulmar (RS) – 1 escola	Choy (Uruguai) – 1 escola
Chuí (RS) – 1 escola	Chuy (Uruguai) – 1 escola
Jaguarão (RS) – 2 escolas	Rio Branco (Uruguai) – 2 escolas
Corumbá (RS) – 3 escolas	Puerto Quijarro (Bolívia) – 1 escola
Ponta Porã (MS) – 1 escola	Pedro Juan Caballero(Paraguai) – 1 escola
Pacaraíma (RR) – 2 escolas	Santa Elena de Uiarén (Venezuela) – 2 escolas

(PINTO E SILVA , 2014, p. 15)

Para a pesquisa proposta, será tomado como foco a escola localizada na cidade de Foz do Iguaçu – PR, juntamente com a escola situada na cidade de Puerto Iguazu, no lado Argentino. Estas escolas, desde 2011 estão sob a coordenação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA, estabelecida também na cidade de Foz do Iguaçu.

No momento da realização da geração de dados, o programa, nesta fronteira, contava com um número de professores participantes reduzido, fazendo o intercâmbio nas escolas

apenas 2 professores brasileiros e 2 professoras argentinas. De acordo com relatos dos professores, isso se deve ao fato de haver pouco incentivo para que haja a participação de mais professores no projeto, pouco apoio com relação à formação e por haver certo descaso com o projeto por parte dos órgãos competentes.

No que se refere ao trabalho dos professores que realizam o "cruce", é imprescindível evidenciar seu grande papel no desempenho desta tarefa que é participar do PEIF, pois além do trabalho com os alunos do outro país, há também a interação e o desafio de se trabalhar em outra escola que está em outro país, que possui características específicas daquela cultura e ainda dividir tarefas com um colega que faz parte de outro sistema, outra cultura, etc. Desta forma, Flores e Eich (2016, p. 69) ressaltam que,

> El trabajo no fue fácil y tampoco lo es aún, sobre todo para los maestros que son los que diariamente deben realizar las tareas en el país vecino, cruzar la frontera y trabajar con otro docente. Éste, no es cualquier otro colega de mi escuela, sino de otro país, otra cultura, outro sistema, otra formación, etc.; y es con este otro que se comparten muchos rasgos culturales y linguísticos, pero a la hora de compartir un espacio de enseñanza y aprendizaje, surgen las diferencias, las disimiles idiosincrasias como paradigmas, própio de una "zona de frontera

Apesar de as escolas estarem num espaço de fronteira, com poucos quilômetros separando-as, a realidade apresentada nelas se compara a locais que estão longe de um espaço fronteiriço, já que muitos dos alunos não conhecem o país vizinho e desconhecem a cultura, a língua e a realidade do outro, sendo o contato com esses professores, a oportunidade que se apresenta como forma de convívio com aquilo que está tão próximo e tão distante ao mesmo tempo.

Na sequência, indicarei, por meio do embasamento teórico, os caminhos que percorreri para a realização da análise dos dados com relação à gestão das línguas no cotidiano das escolas em contexto de fronteira. Para tanto, serão apresentados conceitos e propostas de exploração dos materiais obtidos com a participação nas aulas do PEIF, tendo como foco a "gestão de línguas".

CAPÍTULO IV

GESTÃO DE LÍNGUAS EM SITUAÇÃO ESCOLAR: A POLÍTICA LINGUÍSTICA NA PRÁTICA

A palavra gestão, do latim, significa gerenciar/administrar e, de acordo com as considerações de Berger (2015), gerenciar abarca um conjunto de práticas que tem por finalidade ocasionar mudanças. Para tanto, a fim de explicar este tema e de que forma pretendo utilizá-lo em minha pesquisa, tomarei como base os estudos de Krause-Lemke (2010) e de Berger (2015) que também tomam como suporte alguns teóricos como Calvet (2002, 2007), Spolsky (2009, 2016), Hamel (1993), Nussbaum (1992, 1998), Laranjeira (2005), etc.

Quando se trata de gestão de línguas, Calvet (2002, 2007) utiliza dois termos distintos para explicar de que forma elas acontecem: a gestão *in vivo* e a gestão *in vitro,* sendo que a primeira refere-se à forma que as pessoas encontram de resolver seus problemas de comunicação no seu cotidiano, de forma espontânea, sem a necessidade de haver uma participação do poder, através de leis ou decisões oficiais, onde os próprios falantes buscam estratégias de suprir suas necessidades de comunicação. Já a segunda está relacionada às decisões resultantes de discussões de nível acadêmico e científico junto às instituições reguladoras que trabalham na execução de leis e projetos com a intenção de normalizar as línguas, compreendendo, neste caso, múltiplas escalas e esferas que determinam as alterações necessárias por meio de agentes e instituições que servem ao poder.

Spolsky (2009) utiliza o termo *language management*, traduzido por Berger (2015) como gestão de línguas, para fazer referência ao interesse de uma pessoa ou grupo que possuam maior poder sobre outras em alterar práticas linguísticas e/ou representações com

relação àquela língua, levando em consideração alguns elementos a fim de se analisar e entender as reais necessidades de determinadas comunidades.

> (...) esforço explícito e observável de alguém, ou de algum grupo, que exerça autoridade sobre outros em determinado domínio, no sentido de fazê-los modificar suas práticas linguísticas e/ou representações e crenças em torno de uma ou mais línguas. Entendida como um fenômeno social e que, dada essa natureza, envolve a interação de diferentes participantes, entidades e circunstâncias (sociais, políticas, religiosas, econômicas, ideológicas, estruturais) em seus diversos níveis e tipos de atuação, para ser analisada e compreendida, a gestão de línguas deve levar em conta esses elementos inter-relacionados. (BERGER, 2015 p.57)

Ainda no que se refere aos agentes da gestão, a autora enfatiza que as relações de poder existentes entre os atores e os grupos sociais é que determinam as possibilidades de intervir sobre determinadas situações, onde se estabelecem estados de poder. Assim, utiliza Hamel (1993, p. 6) "(...) la posibilidad de intervenir sobre la lengua está determinada por las relaciones de poder vigentes entre los actores y grupos sociales", para afirmar que desta forma há uma descentralização do poder exclusivo do Estado ou de instituições formuladoras de leis, mas ocorre uma negociação que depende dos falantes de determinado espaço social e dos grupos que possuem determinada notoriedade neste espaço.

Assim, Berger (2015 p. 58) define gestão como,

> (...) a administração da presença e do lugar das línguas em dada sociedade ou espaço social por meio de estratégias e/ou práticas adotadas por sujeitos e/ou grupos que exercem algum nível de autoridade (poder), intervindo nas relações dos falantes com as línguas.

Portanto estas estratégias podem ser utilizadas como uma maneira de se lidar com situações imprevistas em determinados contextos, e os agentes de gestão utilizam o poder que exercem em determinado espaço para conduzir as ações pertinentes às necessidades dos falantes.

Além disso, Berger (2015, p. 58) ressalta que a presença e/ou ausência de determinada língua em um espaço específico pode ser resultado de "estratégias ou práticas de gestão", podendo inclusive mostrar que, de algum modo, houve o silenciamento e/ou apagamento de algumas línguas. Em regiões onde se destacam a existência de grupos de imigração é comum o discurso de que a língua de imigração praticamente não é falada por exigências do Estado realizadas no passado, remetendo-se principalmente à Era Vargas, período governado por Getúlio Vargas, entre 1930 e 1045, a qual se instituía a nação como monolíngue, e a língua que deveria prevalecer deveria ser o português.

Se pensar ainda, em que situações, lugares, e de que forma a gestão de línguas acontece, pode-se identificá-la como,

> (...) um fenômeno que se dá em diversos domínios, ou seja, locais e/ou situações de interação caracterizadas pelos papéis sociais desempenhados pelos seus participantes, pelos significados atribuídos pelos participantes ao espaço que ocupam (físico/social), bem como pelas normas que regulam as interações em dado espaço. (BERGER, 2015 p. 58)

Desta maneira, a gestão de línguas, segundo Berger (2015), acontece por meio do confronto entre as forças, comum nas relações nas quais existe uma manipulação com relação ao uso das línguas, que serve como meio para o exercício do poder. Esta gestão pode, portanto, ocorrer em diversas dimensões e envolver diferentes sujeitos "(...) grupos, instituições, agências e estruturas em suas possibilidades/recursos, bem como os princípios que orientam a atuação e esferas de intervenção de cada um deles, além das representações construídas sobre as línguas na sociedade" (BERGER, 2015, p. 59).

Pensando no papel que os professores exercem no processo de gestão, neste caso, durante as aulas do PEIF, pode-se identificá-lo através do que Berger (2015) destaca, afirmando que as ações relacionadas a estes agentes dependerão do modelo de sistema educacional a que estão inseridos, o grau de autonomia que exercem naquele estabelecimento, os recursos que possuem, seu engajamento, a forma de interpretar e as influências externas que pesam na sua visão das políticas vigentes, bem como o ambiente sociolinguístico a que estão inseridos, ou seja, todo o contexto ao qual pertence o professor. (Shohamy, 2006; Spolsky, 2009; Menken; García, 2010 *apud* Berger, 2015).

Com relação à gestão de línguas a qual me proponho a pesquisar, esta relaciona-se especificamente ao uso das línguas portuguesa e espanhola em um contexto escolar multilíngue e de fronteira, nas duas escolas participantes do projeto de escolas interculturais de fronteira (PEIF) estabelecidas neste território de tríplice fronteira: Brasil, Argentina e Paraguai, e estabeleço como atores deste espaço os professores e alunos que fazem parte das escolas interculturais de fronteira Brasil (Foz do Iguaçu) e Argentina (Puerto Iguazu).

As perguntas que nortearão esta pesquisa no que se refere à gestão de línguas são: Quais são as línguas em que os alunos de escolas em cidade de fronteira interagem? Qual idioma utiliza o professor em suas aulas? Como o professor atende as necessidades cotidianas com relação à língua adicional tendo em vista seu contexto de diversidade linguística e

cultural? Como é organizado o trabalho pedagógico no PEIF? E como os professores do PEIF definem o papel das línguas neste contexto de fronteira?

Esses questionamentos surgem a partir do momento em que acredito que a gestão das línguas acontece por uma escolha realizada pelo falante que pode demarcar uma posição pessoal ou política, assim como explicitado por Krause-Lemke (2010).

Ainda, tratando-se de conceituar o que neste trabalho tratarei como gestão de línguas, é importante destacá-la em dois sentidos, expostos por Krause-Lemke (2010, p. 49):

> (...) em primeiro lugar, na sala de aula, ajuda os participantes a organizar o que acontece naquele espaço, ao mesmo tempo em que lhes permite construir e negociar diferentes identidades. Em segundo, a gestão de línguas pelos participantes pode ser compreendida como parte do processo de aprendizagem, oportunizando, assim, o incremento de sua capacidade plurilíngue.

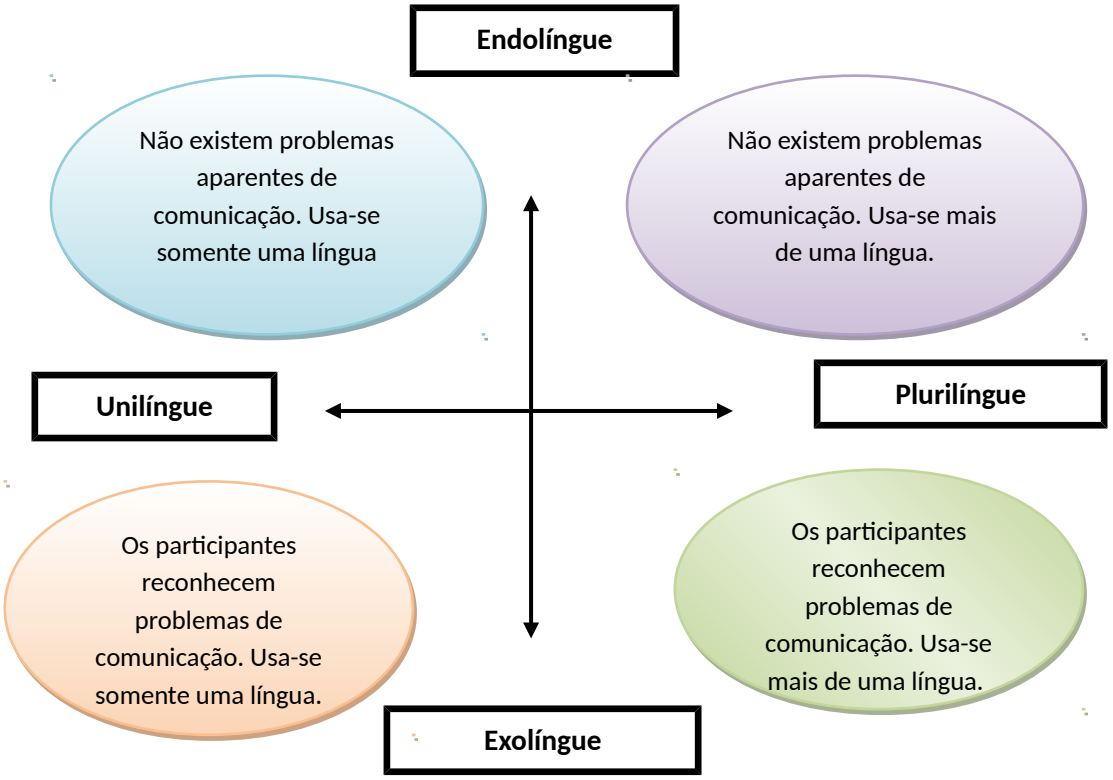
Entendendo assim que, por fazer parte de um espaço considerado multilíngue, que faz parte de um território de fronteira, o estudante tem acesso a mais de uma língua e isso faz com que haja momentos específicos que determinam o uso de um dos códigos em detrimento do outro e/ou que o falante faz uso de determinado código com o auxílio da estrutura linguística oferecida por outro.

Assim sendo, a fim de esclarecer o que chamo de bilinguismo (uso de duas línguas) e/ou multilinguismo (uso de duas ou mais línguas) utilizo a definição de Maher (2007) que explica a acepção dada a estes termos:

> (...) existem vários tipos de sujeitos bilíngües no mundo, porque o bilingüismo é um fenômeno multidimensional. Somente uma definição suficientemente ampla poderá abarcar todos os tipos existentes. E, talvez essa fosse suficiente: o bilingüismo, uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua. (MAHER, 2007, p. 79)

Exemplifico o continuum entre o monolinguismo e plurilinguismo, por meio deste quadro adaptado de De Pietro, Matthey e Py (1989), reformulado por Nussbaum (1992; 1998 *apud* Krause-Lemke, 2010), o qual mostra o percurso entre os contextos em que há uma ou mais línguas e a forma como os interlocutores interagem neste ambiente: ou em direção ao unilinguismo ou ao plurilinguismo. Trata-se de uma forma de análises de contextos plurilíngues bastante consolidado por grupos de pesquisa da Espanha e da França, em regiões em que há comunidades escolares formadas por imigrantes de distintas línguas, as quais se coadunam às línguas locais e nacionais.

FIGURA 3 - QUADRO DE ANÁLISE – MONOLINGUISMO/PLURILINGUISMO



Fonte: Nussbaum (1998, *apud* Krause-Lemke, 2010)

Com esta proposição adaptada por Nussbaum (1998, *apud* Krause-Lemke, 2010), pode-se identificar por meio dos dados gerados a partir da participação das aulas nas escolas participantes do PEIF (Foz do Iguaçu/Puerto Iguazu) de que forma as línguas acontecem no ambiente escolar, nestes dois contextos. Definirei, portanto, o uso *Endolíngue/Unilingue:* os momentos em que não se identificam problemas aparentes de comunicação e se usa somente uma língua. *Endolingue/Plurilingue:* momento em que também não existem problemas de comunicação, mas se usa mais de uma língua. Exolíngue/Unilingue: os participantes reconhecem problemas de comunicação e se usa somente uma língua. E, por fim, o uso *Exolingue/Plurilingue:* o participante reconhece problemas na comunicação mas há o uso de mais de uma língua. A definição "exolíngue", portanto, é utilizada para indicar que há problemas na comunicação e que estes podem acontecer devido a vários fatores, entre eles a distância entre as competências linguísticas que dispõem para resolver determinadas

atividades e/ou a diferença entre as competências dos falantes. Já o termo Endolingue é utilizado para identificar que não há problemas na comunicação, pois os falantes conseguem cumprir com o que lhes é solicitado ou por acreditarem que possuem competências similares entre os falantes, no caso do PEIF, entre professor e alunos.

Krause-Lemke (2010) explica que estes dois eixos dispostos no esquema acima se cruzam e assim formam áreas distintas, que servem para identificar as atividades em sala de aula, em que, por exemplo, o professor pode empregar somente uma língua (endo-unilíngue), assim como nas explicações metalinguísticas nas aulas de LE, em que se costuma utilizar a língua materna quase que exclusivamente.

Desta forma, Krause-Lemke (2010) esclarece sobre a gestão de línguas em sala de aula levando em consideração o quadro anterior, e explica que,

> A gestão das línguas em sala de aula pode ser descrita como a forma em que se situam as atividades entre os polos *unilíngue* e *plurilíngue*. De um lado e, de outro, a forma como os participantes empregam uma ou mais línguas na comunicação ou na resolução de tarefas, problematizando-as, às vezes, em função dos saberes linguísticos necessários (polos *endolíngues e exolíngues*). (KRAUSE-LEMKE 2010, p. 51)

Portanto, na sala de aula será possível identificar de que forma são trabalhadas as atividades para assim definir se estão entre os polos unilíngue ou plurilíngue; a forma como os falantes empregam as línguas para a comunicação, tanto o professor como os alunos, para resolver as tarefas que lhes são propostas, problematizando-as dependendo do caso e dos saberes que lhes são exigidos.

Para realizar a análise, pois, da gestão de línguas no que concerne ao PEIF, utilizarei as contribuições explicitadas principalmente por Krause-Lemke (2010) no que tange ao uso especificamente das línguas em questão tanto pelos professores quanto dos estudantes durante as aulas do PEIF buscando entrelaçar com as discussões realizadas por Berger (2015), no sentido de identificar os papéis dos agentes neste programa.

4.1 ALTERNÂNCIAS E MISTURAS DE LÍNGUAS

O bilinguismo, como condição de um falante e/ou de uma comunidade, é um fenômeno que acontece de forma natural em alguns contextos, tais como, locais onde existem a utilização de um idioma de imigração e o idioma oficial; em regiões de fronteira, etc. Ele

possibilita aos falantes optarem entre uma ou outra língua para a comunicação e a alternância pode acontecer em diferentes momentos, dependendo da situação a que estão expostos tais falantes, que usam de uma ou mais estratégias nesta "escolha" pela língua. No caso do contexto escolar determinado para esta pesquisa, analisarei de que forma estas alternâncias acontecem neste contexto de fronteira.

Esta alternância linguística, de acordo com Laranjeira, 2005, *apud* Krause-Lemke, 2010, pode ser classificada de três formas diferentes: *emblemática* - quando o falante faz uso de palavras soltas, que não estejam conectadas dentro de uma oração, e que normalmente são expressões curtas, como interjeições, exclamações, etc, não exigindo para este uso um conhecimento aprofundado do idioma em questão; *interoracional*, é aquela que acontece com a alternância entre uma língua e outra, sabendo o aluno manejar bem as línguas envolvidas na comunicação; e a *intraoracional* em que dentro de uma mesma oração há uma mescla entre as duas línguas utilizadas, no caso desta fronteira, será possível identificar através do uso do que é conhecido na região de fronteira como "portunhol".

Krause-Lemke (2010) ainda aponta para uma concordância no campo da sociolinguística que distingue dois tipos de alternância entre as línguas. A primeira, denominada por Nussbaum (1998 *apud* Krause-Lemke 2010) de comutação, sendo esta relacionada a uma mudança em alguma referência que define o contexto. A necessidade desta comutação muitas vezes é determinada pelo professor de língua estrangeira, que percebe por ações, expressões, atitudes dos alunos a necessidade de fazer-se esclarecer melhor, e muitas vezes por não encontrar artifícios suficientes em uma língua, acaba optando pela outra língua que dispõe para explicar determinado conteúdo. Ao utilizar da comutação da língua "se está sinalizando uma mudança, seja na configuração dos participantes, no tema ou tópico da interação, ou, ainda, na atividade que se realiza, entre outros". (KRAUSE-LEMKE, 2010, p. 44).

A autora também exemplifica esta comutação nas aulas de língua estrangeira explicando que para indicar aos alunos a mudança de uma atividade, ou ainda a finalização de uma aula, pode-se fazer esta mudança na escolha da língua usada, dependendo, portanto, de uma sugestão por parte de alguns interlocutores para trocar a língua escolhida em determinada atividade. Esta comutação dificilmente acontece nas Escolas Interculturais de fronteira, pois não é comum que o professor tenha conhecimento do idioma utilizado pelos alunos. Cabe lembrar que o foco da aula no PEIF não é transformá-la em aula de língua estrangeira, apesar

de haver o aprendizado da língua, mas por meio da língua do país vizinho ter acesso aos componentes culturais que fazem parte deste complexo ambiente que compõe a fronteira.

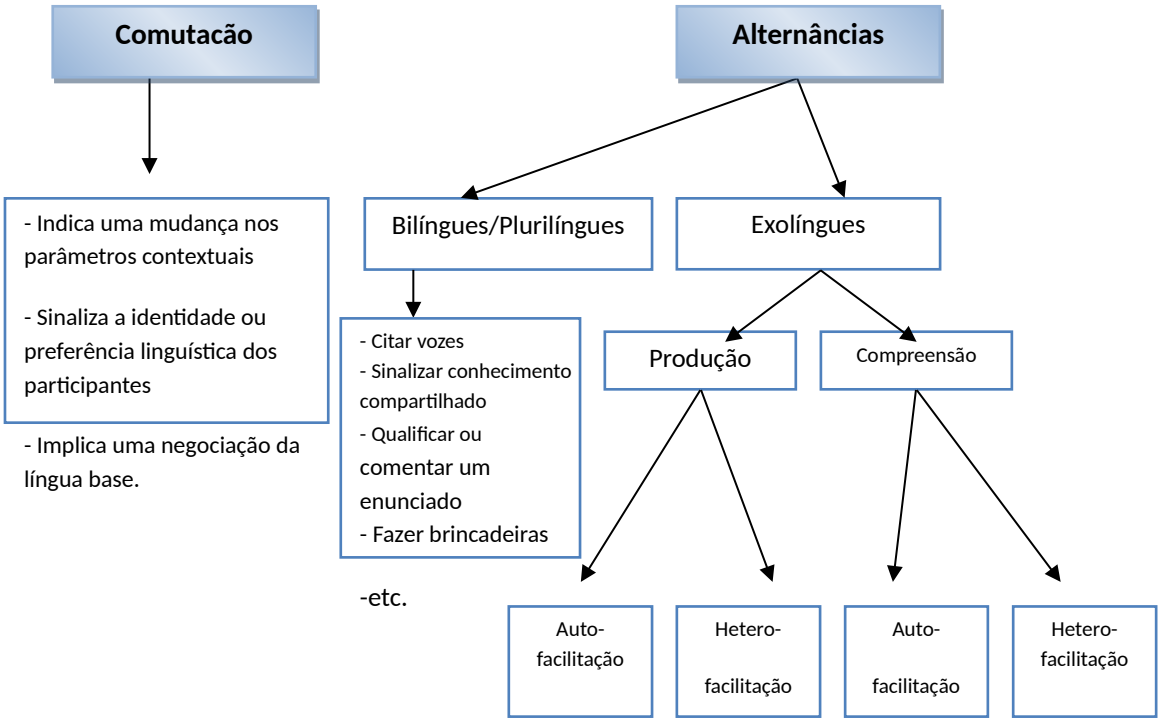
Já o segundo tipo, de acordo com Nussbaum (1998, *apud* Krause-Lemke, 2010), está relacionado à alternância de línguas, sendo que este não manifesta uma variação contextual, tratando-se "(...) de um uso bilíngue que não comporta uma negociação da língua base ou dominante na qual se desenvolve a atividade comunicativa". (KRAUSE-LEMKE, 2010, p. 45).

Em um ambiente de aprendizagem de língua, quando existem disparidades nas competências linguísticas dos estudantes, Krause-Lemke (2010) salienta a importância de distinguirmos dois tipos de alternância entre as línguas: de um lado as línguas com problemas de ajustes entre as competências que são essenciais para resolver uma atividade ou entre as competências linguísticas entre os falantes, ou seja, os falantes devem encontrar dentro de uma mesma língua artifícios suficientes para a comunicação e/ou realização de determinadas atividades; de outro lado estão as alternâncias que não se relacionam às diferenças entre competências, mas ao fato de os falantes possuírem mais de uma língua para poderem se comunicar, e assim podem utilizar-se deste recurso em suas interações. De acordo com Py (1991;1995, *apud* Krause-Lemke, 2010) as primeiras podem ser chamadas de alternâncias exolingues. e as segundas bilíngues ou multilíngues.

O quadro de Nussbaum (1998, apud KRAUSE-LEMKE 2010, p. 46) nos auxilia na compreensão desta distinção de forma sistematizada:

FIGURA 4 – QUADRO DE ANÁLISE – ALTERNÂNCIAS E COMUTAÇÃO

Fo



nte: Nussbaum (1998, *apud* Krause Lemke, 2010).

De acordo com esta sistematização, pode-se afirmar que as alternâncias Bilingue/Plurilingue servem para,

> (...) citar alguém ou algo do que foi dito; para evocar um conhecimento compartilhado entre os participantes; para comentar ou qualificar um enunciado dito por uma ou outra pessoa; ou ainda, para conectar elementos do discurso – através de palavras ou de conectores emprestados de outras línguas, para rir, fazer brincadeiras etc. Ainda que seja impossível fazer uma lista fechada dessas funções, estas parecem ser as principais. (KRAUSE-LEMKE, 2010, p. 47)

Já as alternâncias exolíngues estão relacionadas a não compreensão, causada por problemas na comunicação, que por sua vez podem existir devido à exigência de uma competência linguística que os alunos podem não ter naquela língua, ou ainda porque a explicação do professor não é compreensível pelos alunos por falta de conhecimento da língua em que se promove a interação, sendo a alternância exolíngue motivada por ajustes referentes "(...) à compreensão ou à produção dos enunciados que acompanham a atividade" (KRAUSE-LEMKE, 2010, p. 47). Para que haja a compreensão por fim, quando a própria pessoa se ajuda, por meio de estratégias próprias, se denomina autofacilitação, e quando há a ajuda de outra pessoa é chamado de heterofacilitação. Portanto, se o aluno não entende determinada

expressão utilizada pelo professor, e ele mesmo busca em seu repertório formas de compreender o que foi dito, é chamado de autofacilitação, mas se é o professor quem busca encontrar outras formas de explicar, considera-se heterofacilitação. O mesmo acontece na produção do enunciado, em que o falante, ao se deparar com alguma dificuldade de comunicação, se utiliza de recursos próprios para solucionar seu problema (autofacilitação) ou conta com o auxílio de outro falante (heterofacilitação).

Em aulas de língua estrangeira, ou "em" língua estrangeira como é o caso do PEIF, é comum o uso de mais de uma língua, não somente a língua-alvo (do professor), mas também a língua materna dos alunos e, para facilitar a compreensão daquilo que é ensinado, o professor opta por usar também estratégias como a repetição e a simplificação, conhecidas também por Teacher Talk (Dalacorte, 2003).

Além da alternância das línguas, segundo Krause-Lemke (2010), pode ainda haver a mistura de línguas, sendo esta considerada um recurso que não explora o contraste entre os dois sistemas linguísticos, mas há a integração entre eles. De acordo com Auer (1999, *apud* krause-Lemke, 2010) é difícil identificar na interação qual língua exerce a função de língua base, porque não se apresentam preferências entre uma ou outra. Em fronteiras entre países em que as cidades gêmeas não são divididas por acidentes geográficos é possível presenciar essa mistura com maior frequência devido à convivência maior entre os habitantes dos dois países.

Assim, o uso das línguas que estão envolvidas neste espaço multilíngue de fronteira, a alternância entre elas, ou a não alternância, é conduzido por um processo de gestão, que deriva da tomada de decisão do falante. No caso dessa pesquisa, essa escolha cabe ao professor e ao aluno, podendo esta escolha ser consciente, ou não, bem como funcionar de forma individual (por exemplo, vinculada às crenças e atitudes em relação às línguas do contexto) ou por posição política, podendo esta posição estar relacionada à implantação e aos objetivos e metodologias estabelecidas para o PEIF, ou ainda, à forma como é conduzido o programa em cada fronteira.

Portanto, identificar os agentes, as políticas linguísticas que configuram o PEIF na fronteira Foz do Iguaçu/Puerto Iguazu e a forma como se dá a gestão das línguas, é um processo complexo que envolve a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo e a análise dos dados gerados nesta etapa da pesquisa por meio do contato nas escolas.

CAPÍTULO V

METODOLOGIA

5.1. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Para a realização desta pesquisa, defini alguns critérios para dar suporte ao que me propus a investigar. Primeiramente, para que pudesse obter os dados necessários para alcançar alguns dos aspectos estabelecidos como objetivos, verifiquei a necessidade de realização de uma entrevista com os professores participantes do PEIF (anexo 1) e, portanto, tomo como base o exposto por André (1995) referente ao método de pesquisa fenomenológico, que tem como foco principal entender a realidade de determinada sociedade, e esta pode ser através de entrevistas, conversas realizadas com os sujeitos, etc.

De acordo com ele,

> A fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária. O mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas são, portanto, os núcleos de atenção na fenomenologia. (ANDRÉ, 1995, p. 18)

Já para que fosse possível ter acesso aos dados para a análise referente à gestão de línguas nas escolas participantes do PEIF, foi imprescindível uma inserção maior no contexto estipulado para tal análise, já que o uso da língua reflete o comportamento e prática social. Para tanto, levo em consideração alguns dos aspectos que definem a pesquisa etnográfica que, segundo André (1995), foi desenvolvida com o intuído de estudar cultura e sociedade.

> A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etmologicamente etnografia significa "descrição cultural". Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas. ANDRÉ (1995, p.27)

Além desta definição, André (1995) ressalta que a etnografia tem como característica o destaque para o processo e não só no resultado final de uma pesquisa, no qual é questionado o que está acontecendo em determinado momento, a evolução do objeto pesquisado e como é caracterizado tal fenômeno.

Outra característica da pesquisa etnográfica é a exploração de campo, a qual não se dá com o objetivo de que haja mudança de algo no ambiente pesquisado, mas o de observação daquele espaço em seu modo natural. No caso da pesquisa proposta, a pesquisa etnográfica

tem a intenção de observar de que forma se dá o uso das línguas, portuguesa e espanhola, nas escolas de fronteira, sem intervenções. Este método de pesquisa é descrito por André (1995) como a maneira em que:

> (...) O pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado. Como se dá esse contato? Primeiro não há pretensão de mudar o ambiente, introduzindo modificações que serão experimentalmente controladas como na pesquisa experimental. Os eventos, as pessoas, as situações são observados e sua manifestação natural, o que faz com que tal pesquisa seja também conhecida como naturalística ou naturalista. (ANDRÉ 1995, p. 29)

Portanto, pode-se classificar esta pesquisa como parcialmente fenomenológica, etnográfica e sociolinguística, que tem como um de seus objetivos analisar a realidade linguística em determinado espaço da sociedade. Como ressalta André (1995), "O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade". (ANDRÉ, 1995, p. 30)

Além destas classificações, vale destacar que este estudo tem cunho qualitativo, o que significa dizer, segundo Lüdke e André (1986), baseadas nos estudos de Bogdan e Biklen (1982), que possui algumas características específicas, tais como: contato do pesquisador com o ambiente natural por meio da pesquisa de campo; dados descritivos; foco no processo, não no resultado final; interpretação dos dados levando em consideração de que forma os participantes deste espaço enfrentam as situações do cotidiano; e, por fim, a análise através de um processo indutivo, onde o pesquisador não tem como objetivo comprovar hipóteses definidas anteriormente.

Vale ressaltar que a análise qualitativa partirá também de um ponto de vista de fora do PEIF e da fronteira em si, em que o pesquisador não faz parte do processo. Neste caso, reitero que a observação deriva de minha condição como professora de língua estrangeira no interior do Paraná e não pertencente a esta realidade da fronteira.

Desta forma, considerando a escola como o espaço deste estudo ressalto com o enunciado por André (2004), a importância de se conhecer a realidade escolar para assim entender as interações que acontecem no dia a dia deste local,

> Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada

> sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. (ANDRÉ, 2004, P.34)

Portanto, para ter-se maior acesso à realidade e assim obter resultados mais claros referentes à gestão das línguas nas escolas de fronteira, no ano de 2016 realizo a pesquisa etnográfica e sociolinguística, que será relatada a seguir, na próxima seção intitulada "A experiência do contato nas escolas de fronteira – Foz do Iguaçu / Puerto Iguazu". Na sequência, no próximo capítulo, portanto, será realizada a análise dos dados obtidos para apurar como se configura a gestão de línguas presentes nestas escolas através do PEIF.

5.2 A EXPERIÊNCIA DO CONTATO NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA – FOZ DO IGUAÇU / PUERTO IGUAZU

Inicio este relato da vivência e do contato com as escolas de fronteira com a seguinte referência, para evidenciar que a realidade é complexa, não pode ser descrita em sua totalidade e está sempre em movimento, portanto,

> É preciso desconfiar de todos aqueles que querem nos incluir em sua realidade, com a pretensão de ser a única realidade; em seu mundo, com a pretensão de ser o único mundo; em sua linguagem, com a pretensão de ser a única linguagem; em sua razão, com a pretensão de ser a única razão; em sua história, com a pretensão de ser a única história; ou em sua humanidade com a pretensão de ser a única humanidade. (LARROSA; SKLIAR, 2001, p. 19 *apud* ORLANDI; MARTINS 2016 p. 75)

Desta forma, ressalto que o relato que será narrado na sequência não significa ser a única realidade existente no que se refere às escolas de fronteira, mas que expressa uma perspectiva particular que envolve muitos fatores e que podem variar de acordo com a pessoa que a observa, o momento, a circunstância, etc. Portanto, vale ressaltar que algumas observações realizadas partem da visão que possuo como professora de escola brasileira, que não pertence a este espaço de fronteira.

Com relação aos procedimentos éticos adotados para a realização da pesquisa, estes foram iniciados por meio do contato com a escola, pessoalmente, junto com a orientadora da pesquisa, em agosto de 2016. Depois do contato inicial, foram formulados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (conforme anexo 2), os quais foram firmados pela equipe de participantes das duas escolas selecionadas para o desenvolvimento do projeto.

Embora tenhamos providenciado toda a documentação necessária para o desenvolvimento da pesquisa, bem como ter o aval das escolas e dos professores para a realização de entrevistas e pesquisa de campo, me referirei às escolas como Escola 1 (Foz do Iguaçu) e Escola 2 (Escola Puerto Iguazu), como forma de preservar suas identidades.

Devido ao tempo disponível, tanto do funcionamento do programa nestas escolas no ano de 2016 (agosto – novembro), quanto em razão das obrigações relacionadas ao programa de pós-graduação, o tempo destinado à geração dos dados não pôde ser ampliado, perfazendo um total de sete dias, e destes com alguns imprevistos que serão relatados posteriormente. Mas isto não interfere na análise já que os participantes não sabiam dos objetivos estabelecidos para esta investigação.

Além de gravações de aulas e da observação de como estas acontecem no PEIF, também realizo uma entrevista aos professores participantes do programa e que fazem o "cruce" entre os dois países, Brasil e Argentina. A entrevista é realizada com perguntas pré-estabelecidas, as quais são efetuadas individualmente para que não haja a interferência nas respostas entre os docentes. Nem todas as questões são utilizadas para esta pesquisa, mas visam obter uma visão mais ampla do funcionamento do PEIF.

A geração dos dados foi realizada em duas escolas participantes do Programa de Escolas Interculturais de fronteira que se localizam na divisa entre os municípios de Foz do Iguaçu- PR e Puerto Iguazu na Argentina.

O contato foi através de uma escola do lado brasileiro, que consequentemente, por meio dos professores deste estabelecimento, fui apresentada às professoras da escola 2, do lado argentino, e proporcionou a liberação para que com a participação em sala durante as aulas em que os professores participantes do programa ministravam, pudesse ser realizada a gravação para assim analisar os dados estabelecidos como objetivos desta pesquisa.

A Escola 1está localizada no município de Foz do Iguaçu em um bairro que faz fronteira com o país vizinho, Argentina. É uma escola pública, municipal, que atende alunos do ensino fundamental I (1º a 5º ano), tendo como principal público os moradores deste bairro. Esta escola participa do PEIF desde o ano de 2006, onde, inicialmente, participavam 4 professores do intercâmbio realizado entre as escolas.

Já a escola 2 foi construída com o objetivo de fazer funcionar o PEIF. Esta escola se localiza no bairro Las Leñas, no município de Puerto Iguazú, e atende alunos moradores deste

bairro e de bairros vizinhos. É uma escola que funciona em tempo integral e é subsidiada pelo estado (Província) de Misiones.

Atualmente existem dois professores de cada escola que participam do "cruce", termo utilizado pelos docentes para o ato de cruzar a fronteira e dar aulas na escola do país vizinho. Os dois professores de Foz do Iguaçu atravessam a fronteira com um carro e motorista da prefeitura, que os esperam na escola do lado brasileiro e os levam para a escola em Puerto Iguazú. O mesmo acontece com as duas professoras do lado argentino, que fazem o "cruce" com transporte cedido pela prefeitura.

Por meio das visitas às duas escolas, foi possível perceber algumas disparidades no que se refere à estrutura e funcionamento entre elas. Apesar das dificuldades com relação à disciplina dos alunos encontrada na escola brasileira, é uma escola que fornece materiais didáticos, ambiente e carteiras limpas, espaço adequado/específico para o lanche, quadra de esportes, espaço para entretenimento, profissionais específicos para cada setor da escola.

Já na escola argentina foi grande o impacto se comparada à realidade escolar brasileira. Os alunos respeitam muito a figura do professor, são mais disciplinados e participativos durante as aulas. Porém, é possível perceber que não existe alguém responsável pela limpeza do colégio para que seja realizada constantemente, as carteiras são em duplas, antigas e de madeira, os materiais didáticos que as professoras precisam são comprados por elas, os alunos devem levar material para que possa ser servido o lanche de casa (copo, prato), e na escola são servidos em baldes, os itens de higiene básico também devem ser oferecidos pelos pais, não existem profissionais que acompanham o horário do intervalo, portanto os professores não têm um momento para descanso e lanche em lugar separado dos alunos, os estudantes não utilizam uniforme escolar, revelando assim a carência e pobreza de muitos deles.

As aulas do PEIF aconteciam, em 2016, todas às terças e quintas-feiras. Os dois professores brasileiros iam no período da manhã e davam aulas em duas turmas cada um neste período, já que no período da tarde exerciam outras funções na escola, um atendendo sala de apoio e orientação, e a professora assumia uma turma de segundo ano. As professoras da Argentina iam para no período matutino e permaneciam até o vespertino, já que suas atividades eram exclusivas ao PEIF.

No ano de 2016 as atividades do programa tiveram início no mês de agosto e finalizaram no mês de novembro, primeiro por falta de professores que atendessem as turmas

regulares na escola 1 e a finalização antes do término do ano letivo ocorreu por falta de transporte por parte da escola argentina.

Em muitos momentos, foram relatadas as dificuldades que tanto os professores como os coordenadores e a equipe pedagógica da escola brasileira encontram para fazer funcionar o PEIF. A principal desmotivação está relacionada à formação adequada para atender um programa bilíngue, e também à falta de verba e investimento com relação à disponibilidade de professores para que exerçam somente a função de professor do PEIF. Segundo alguns relatos informais, até que comecem as aulas do PEIF, esses professores têm que cobrir todas as outras necessidades da escola, sendo a principal delas, a falta de outros professores.

Até o ano de 2010, o projeto no lado brasileiro contava com a assessoria do IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística) porém, a partir de 2011 o Ministério da Educação passou esta responsabilidade à UNILA (Universidade Federal de Integração Latino Americana), localizada na cidade de Foz do Iguaçu - PR. Esta transição é muito comentada entre os professores da escola brasileira, já que depois desta mudança houve um grande enfraquecimento do projeto/programa nesta fronteira, e segundo eles, a parcerica entre universidade e escola ficou deveras prejudicada.

Apesar de haver uma coordenadora na escola referente ao programa, que acaba sendo a responsável de participar de reuniões e encontros que envolvam o PEIF, ela exerce outras funções dentro da escola. Portanto, as principais decisões a serem tomadas referente às aulas, são os próprios professores quem decidem.

As datas para a participação e gravação de aulas nas escolas foram sempre pré-definidas juntamente aos professores, levando em consideração os feriados das duas cidades e o calendário escolar de cada estabelecimento. Inicialmente foram previstas 7 etapas para a geração das informações, porém, devido a alguns imprevistos, mesmo eu estando na escola para realizar a pesquisa, em nem todas as datas foi possível realizá-la.

Nas duas primeiras datas programadas, em setembro de 2016, aconteceu conforme o idealizado, participei de três aulas cada dia. Na terceira etapa, em maio, por haver chovido, os professores de Foz do Iguaçu decidiram não ir até a Argentina, alegando que não haveria alunos, pois, quando chove, estes não vão para a escola. Portanto, utilizei o tempo para realizar as entrevistas com os professores. Na quarta etapa, também em outubro, devido à forte chuva, houve a decisão de não realizar o "cruce" novamente. A quinta etapa programada, os professores me comunicaram de que não iriam pois no dia anterior receberam

o comunicado da escola argentina de que lá não haveria aula, pois teria uma reunião para os professores. Na sexta estapa, já em novembro, participei das aulas do lado argentino. Na parte da tarde, as professoras da Argentina resolveram não realizar as aulas em Foz do Iguaçu, pois havia chovido e as mesmas receberam o comunicado de que deveriam preparar o encerramento do programa, já que não teriam mais disponibilidade de transporte para levá-las até Foz do Iguaçu. E, por fim, na sétima etapa, também em novembro, os professores de Foz foram para a Argentina para dar uma aula, cada um, em vez de duas, já que tinham compromisso externo antes, durante a manhã. E em Foz do Iguaçu, as professoras da Argentina realizaram o encerramento de suas aulas com apresentações artísticas dos alunos.

O que se percebe, através disso, é que apesar do discurso dos professores de que esse programa é muito interessante e que eles são os que mantêm o PEIF funcionando, se percebe que também estão desmotivados, por uma série de fatores, e não conseguem encontrar estímulos para esta valorosa oportunidade que além de proporcionar o contato com o idioma do seu país às crianças do país vizinho, também eles entram em contato direto com outra cultura, estrutura de ensino, língua, etc, ou seja, constitui-se de uma experiência marcante para a vida destes educadores.

Durante as observações, é nítido o entusiasmo por parte dos alunos do lado argentino, que vibram com a chegada do professor brasileiro. E essa animação se reflete consequentemente, na participação durante as aulas e na busca por aprender o idioma utilizado pelo professor. Além disso, é possível perceber um respeito muito grande por parte destes alunos com relação a seus professores, tanto em relação à forma de tratá-los, quanto à disciplina e interesse durante as aulas.

Os docentes brasileiros, em todos os momentos de comunicação, falam português, e se os alunos não entendem o que foi dito, os professores explicam e repetem nesta mesma língua. Mesmo que os alunos em alguns momentos falem na sua língua materna, há um incentivo muito grande por parte dos professores para que eles tentem, durante a aula, falar em português, o que para estes alunos é um desafio positivo, já que demonstram grande interesse em aprender o idioma do país vizinho.

Já com as professoras do lado argentino não acontece o mesmo. Uma delas fala a língua portuguesa, e nos momentos em que se percebe que os alunos não estão entendendo o que está sendo solicitado em língua espanhola, repete-se a fala em português. É uma aula onde há muita indisciplina por parte dos alunos brasileiros, e é possível perceber uma falta de

interesse em aprender o espanhol. Em diversos momentos em que a professora procura interagir com a turma, fazendo perguntas a eles, a grande maioria nem percebe que a professora está falando com eles, até que as faça na língua dos estudantes.

Este fato é retratado também por Sagaz (2013, p. 44) quando menciona os relatórios realizados pelo IPOL e OBEDF com relação ao funcionamento do PEIBF: "Embora o espanhol tenha o *status* de língua internacional e oficial em 21 países, não goza de prestígio em zonas de fronteira brasileira, conforme análises em diagnósticos sociolonguísticos (IPOL, 2005, 2006, 2010; OBEDF, 2013).

Portanto, além do que é documentado, existem muitas adversidades que podem ser vivenciadas quanto ao PEIF em si. Isso pode ser variável dependendo da fronteira e da realidade escolar em que acontece o projeto. Pela experiência vivenciada na pesquisa de campo, em especial na fronteira objeto deste estudo, os tantos desencontros estão relacionados à falta de visibilidade e apoio ao programa por parte do Governo Federal, fato que enfraquece a agenda até então construída de assessoramento por parte do MEC e das universidades, bem como pelo poder público municipal.

CAPÍTULO VI

O USO DAS LÍNGUAS DE FRONTEIRA NO PEIF

Neste capítulo farei a transcrição e análise de alguns dados por meio da pesquisa etnográfica, onde participei das aulas nos dois contextos, o contexto brasileiro – aulas de

espanhol e o contexto argentino – aulas de português, e onde foram realizadas as gravações para que assim fossem explorados os quesitos estabelecidos como objetivos desta pesquisa.

Destaco que, devido a alguns imprevistos ocorridos no período em que estive na fronteira para a geração dos dados para a pesquisa, tais como, condições climáticas, indisponibilidade dos professores, falta de veículo para o deslocamento dos professores, há uma desigualdade na quantidade de material se comparado o contexto brasileiro e o argentino e, isso se reflete na desproporção de excertos analisados entre um ambiente e outro, sendo que participei mais das aulas na escola argentina, do que na escola brasileira. Além disso, muitos dados que foram considerados relevantes para a análise se deram com maior frequência no contexto argentino.

Assim mesmo, por meio destes dados foi possível identificar alguns usos diferentes da língua no contexto escolar. Além destes dados, utilizo as informações obtidas por meio da pesquisa realizada oralmente com um questionário feito aos professores que realizam o "cruce" e que participam efetivamente do PEIF.

As entrevistas com os professores foram realizadas de forma individual, sem que houvesse a participação e/ou influência nas respostas produzidas. Assim, tratarei de professor A e B, os professores brasileiros que ministram aulas na escola argentina, e professores C e D, as duas professoras argentinas que lecionam aulas de língua espanhola na escola brasileira.

Com o objetivo de compreender o processo de trabalho nas escolas de fronteira realizo um questionário com 9 perguntas, sendo que algumas foram feitas apenas a título de curiosidade, também com o intuito de aproximação aos professores, bem como para que esses pudessem relatar mais sobre sua vivência/experiência com o PEIF, portanto estas questões serão descritas em partes, porém o foco será na análise das informações relacionadas à gestão de línguas.

Quanto à formação dos professores: os brasileiros são graduados, um em Pedagogia e o outro em Letras Português /Inglês; as professoras argentinas, uma formada em Artes e Pedagogia e a outra professora de português no ensino superior.

Tendo em vista estes dois meios de obter as informações, participação nas aulas e questionário aos professores, dividirei este capítulo em subitens que se intitularão de acordo com as perguntas específicas que configuram o objetivo mais abrangente que está relacionado à gestão de línguas nas aulas do PEIF: analisar como a língua espanhola e portuguesa são gerenciadas na sala de aula em uma escola participante do programa de escolas interculturais

de fronteira (PEIF); usando, para tanto, os dados gerados por meio da gravação das aulas e das entrevistas realizadas aos professores participantes do PEIF.

6. 1 LÍNGUAS NAS QUAIS OS ALUNOS INTERAGEM

Iniciarei esta análise por meio de alguns excertos que serão considerados a seguir a fim de identificar quais são as línguas utilizadas pelos alunos que estudam nas escolas interculturais de fronteira para a interação em sala de aula, quando as aulas são ministradas pelo professor do país vizinho.

Desta forma, será possível responder à pergunta: - Quais são as línguas em que os alunos de escolas em cidade de fronteira interagem? Que forma parte do objetivo: analisar como as línguas espanhola e portuguesa são gerenciadas nas salas destas escolas participantes do PEIF, um dos objetivos desta pesquisa.

Excerto 1
Contexto argentino – aulas em português 14/09
1º Ano
Professora A

1. P: crianças (.)todos pegaram esse aqui?↑ (.) Todos têm? _
2. P: gente (.) crianças (..) olha aqui (.) essa letrinha aqui (..) é igual a essa aqui (..) só que vocês perceberam que tá faltando alguma coisa?↑
3. Aluno: letras _
4. Aluno: **palabras** ↑
5. P: <palavras>, estão faltando algumas palavrinhas aqui (..) e aonde que foram parar essas palavrinhas aqui?↑
6. Aluno: **en la boca (.) en la panza del sapo**
7. P: na barri(:)ga do sapo
8. Aluno: (risos) barri(:)ga (rindo)
9. P: barri::ga (..) pra vocês o que que é isso daqui do sapo? ↑
10. Aluno: **panza** do sapo

11. **P: Pança?↑ (..) barriga tá? Em português é barriga (.) então foi parar lá na barriga do sapo (..)onde que foi parar?↑**
12. Aluno: **panza**
13. P: aonde que foi parar as palavras?↑ Na pança não
14. Alunos: na barriga
15. Aluno: **mae mae (.) el sapo come moscas?↑**
16. Aluno: **sí**
17. P: <come mosca o sapo>_
18. P: muito bem (..) o sapo come o quê?↑
19. Alunos: moscas
20. P: como que ele pega a mosca?
21. Aluno: **con la lengua**
22. Aluno: **con la** língua
23. P: <com a língua>
24. (...)

No excerto 1 é possível verificar a participação dos alunos durante as aulas e sua interação com a professora. A professora em todos os momentos fala português, e os alunos ao responderem suas perguntas ou ao a questionarem o fazem em língua espanhola, língua materna dos estudantes. Isso mostra que compreendiam a língua portuguesa, mas na produção oral optavam pela língua materna, como explicitado nas linhas 4, 6, 12, 15, 16 e 21 **(con la lengua).** Já nas linhas 10 (**panza do sapo**) e 22 (**con la língua**), é possível identificar uma mescla dos dois idiomas. Portanto, com este excerto pode-se identificar o contexto exolíngue/plurilíngue sendo possível perceber que há certa dificuldade na comunicação, mas se usa mais de um idioma para a comunicação acompanhada da alternância entre as duas línguas.

Excerto 2

Contexto argentino – aulas em português 14/09

4º Ano

Professor B

1. P: bom dia↑
2. Alunos: bom dia↑...
3. P: tudo bem? Vamos respirar (..) pronto?↑ Óh quero falar(..) Na última aula com o prof XXX, sobre o que que nós falamos?
4. Aluno: saci perere ↓
5. Aluno: saci perere↑
6. P: sobre o quê?↑
7. Alunos: saci perere ↑
8. P: que é o saci perere? ↑
9. Aluno: é um menino
10. P: é um garotinho que tinha duas pernas ou uma perna?↑
11. Alunos: uma(::)
12. Alunos: uma (::)
13. P: uma perna (..) e o que que ele gostava de fazer?↑
14. Alunos(alguns): de fazer bagunça↓
15. P: de fazer o que?↑
16. Alunos: bagunça↑
17. P: bagunça(..) e o que que ele gostava de fazer com o rabo do cavalo?↑
18. Aluno: assustar ele ↑
19. Aluno: assustar ↑
20. P: assustar ele né? e o que que ele usava na boca? Que que ele fumava? _
21. Alunos: um cachimbo↑
22. P: um cachimbo↓ (..) lá no Brasil é chamado de cachimbo↓, e aqui como que é chamado? ↑
23. Aluno: **pipa _**
24. P: hãm? ↑
25. Alunos: [**pipa pipa]**(::)↑

No excerto 2, se tem uma aula em que todos os questionamentos e interações professor/aluno acontecem na língua adicional dos alunos e materna do professor. Percebe-se um grande esforço/entusiasmo por parte dos alunos ao se comunicar na língua proposta para a

aula (português). O único momento da aula em que se utiliza outro idioma que não a língua portuguesa, é quando o professor, numa forma de mostrar interesse em conhecer o idioma dos alunos, os questiona sobre determinado vocabulário (linha 22) e os alunos respondem ao professor em espanhol, 23 e 25 **(pipa).** Nesta aula, e por meio deste excerto, pode-se verificar o uso endolíngue/plurilíngue em que se percebe o emprego de mais de uma língua, porém sem problemas aparentes de comunicação.

Excerto 3

Contexto argentino – aulas de português 14/09

4º Ano

Professor B

1. P: alguém já viu um sapo cururu?↑ Alguém já viu um sapo aqui?↑ Já viram um sapo?↑ As crianças do Brasil cantam a musiquinha do sapo cururu (.) mas vocês conhecem o sapo cururu?↑
2. (alunos falam baixo em espanhol)
3. Aluno: °**nace en el agua primero**°
4. P: Nasce no (..) como que é ↑(..) o sapo é o que?↑ Nasce aon-de?↑
5. Aluno: **en el agua**
6. P: na agua (..) ele é um girino primeiro? ↑
7. Aluno: **larva(:)**
8. P: ele é o que?↑
9. Aluno: **una larva**
10. P: Uma lar(:)va (..)e depois (.) como é que fica?↑ Vocês acham que este sapo aqui (..) >quem tá andando?< >Quem pediu pra levantar<? ↑

Por meio do excerto 3 se vê o uso exolíngue/plurilíngue em que o aluno consegue compreender o que o professor pergunta, porém, ao contestá-lo utiliza sua língua materna, como nas linhas 2, 3, 5, 7 e 9 **(una larva)**. Isso mostra que mesmo que não haja o uso constante na língua que o professor espera que ocorra, na língua materna dele e adicional do estudante, a comunicação existe, e há essa troca de conhecimentos e experiências em sala,

pois vale lembrar que os objetivos do PEIF, além de envolverem o uso da língua do país vizinho pelos estudantes, abarca essa troca cultural entre professor e alunos.

Excerto 4

Aula em português – contexto argentino 13/09

4º Ano

Professor B

1. Aluno 1: **profe, yo ya lo toqué cuando era chiquita**
2. P: você já pegou quando você era pequenininha?↑
3. Aluno 1: eu já peguei outro (.) não é esse sapo cururu.
4. P: mas esse sapo cururu tem outro nome (.) >qual é o outro nome dele<?↑
5. Aluno 2 : boi_

Por este excerto 4 pode-se ver o uso endolíngue/plurilíngue em que o mesmo aluno utiliza as duas línguas do contexto: sua língua materna e a língua utilizada pelo professor em sua aula (linha 1 e 3). Desta forma, pode-se identificar uma alternância interacional em que o aluno possui um bom conhecimento das duas línguas e assim consegue interagir com o professor de duas formas, em espanhol, primeiro, e depois de ser contestado pelo professor em português (linha 2), responde-o nesta mesma língua.

Neste excerto é possível identificar também com relação à gestão de línguas, a relação de poder, descrita por Hamel (1993), entre os falantes, no qual o professor exerce certo tipo de autoridade e assim intervêm na prática comunicativa dos alunos. Pois num primeiro momento, o aluno utiliza sua língua materna, e após a indicação do docente, passa a utilizar a língua portuguesa.

Excerto 5

Contexto brasileiro – aula em espanhol 14/09

2º Ano

Professora C

1. P: Vamos a escribir la fecha y vamos a copiar algo sí?↑ ¿qué dia es hoy?↑
2. Aluno: **quinze _**
3. P: ¿Día de la semana? ↑
4. Aluno: **quinta _**
5. Aluno: **quinta** ↑
6. Aluno: jueves
7. P: jue(:)ves (..) muy bien
8. (Professora passa texto no quadro)
9. (...)
10. P: terminaste? ↑
11. Aluno: sí _
12. Aluno: sí _
13. P: bueno (.)a traves de esa cultura que vienen con los europeos (.) vienen la vestimenta(.) la forma de vestir (..) ¿Cómo se viste un **gaúcho** (.) por ejemplo (.) acá en Brasil? **Quais são as formas de vestir que vocês reconhecem em todo o Brasil?**↑
14. Alunos: (silêncio)
15. **P: existem formas diferentes (..)na forma de vestir (..) todos os brasileiros vestem iguais?**↑
16. Aluno: **não** _
17. Aluno: **não _**
18. Aluno: **não** _
19. P: **não(..)** ¿cómo se visten acá en Brasil? ↑
20. Alunos: (...)
21. P: existe alguna cultura específica que sea de esa forma? ↑
22. Alunos: (...)
23. P: en el nordeste por ejemplo (.) ¿se visten igual que ustedes acá?↑ ¿O tienen una forma especifica de vestir? ↑
24. Aluno: sí
25. P: allá en el sur de Brasil y acá hay alguna forma de vestir diferente? ↑
26. Aluno: **não**

Por meio do excerto 5 pode-se identificar diferentes situações de uso da língua: o uso da língua portuguesa pelos alunos nas linhas 2, 4, 5, 16, 17, 18 e 26 que são respostas curtas e pontuais para responder a algumas perguntas realizadas pela professora, tais como, (**quinze, quinta, não**), e nas linhas 11 e 12 há o uso da língua adicional também somente com um advérbio afirmativo (**sí**). Por meio deste uso é possível averiguar a alternância emblemática, em que ao responderem os questionamentos da professora, utilizam apenas expressões constituintes do discurso, tais como advérbios, interjeições, etc. o que não demonstra que possuem conhecimento aprofundado da língua adicional; o uso que a professora faz dos dois idiomas (linha 13) pode ser considerado uma alternância intraoracional, o qual demonstra que tem facilidade para usar tanto o espanhol (sua língua materna), quanto o português. Além disso ao perceber que os alunos não compreenderam o que foi questionado por ela (linha 14), faz a alternância, identificada por Nussbaum (1992; 1998 *apud* Krause-Lemke, 2010) como comutação, utilizando esta estratégia para conseguir a participação de seus alunos na aula.

Excerto 6

Contexto argentino – aulas em português 14/09

4º Ano

Professor B

1. Aluno: o sapo é bom **y si nosotros le hacemos el mal a ellos (.) ellos hacen el mal a nosotros.**
2. P: então (..) o sapo é bom(.) se nós fazermos o mal para ele _
3. Aluno: >ele vai [f a `s e r] o mal para **nosotros<.**↑
4. P: vamos falar em português? ↑
5. P e Alunos: o sapo é bom (.) se nós
6. Aluno: **hacemos**
7. P: fazer(:)mos
8. P e alunos: [o mal a ele]
9. Alunos: ele nos faz mal.
10. P: ham? Vamos falar em português? Como é que eu falei mesmo? O sapo é o que?↑
11. Alunos: [bom(::)]
12. P: Bom (.) >quem é que faz mal ao sapo?< Os seres(..)

13. Alunos: [**u m a'n o s]**(esp)

14. P: >quem faz mal ao sapo<?↑

15. Alunos: os seres [**u m a'n o s]** (esp)

16. P: os seres [u m ã'(:)n o s]. Ele está lá no habitat dele, olha só(.) vamos continuar?↑ Tanto os adultos(..) >que que são os adultos<?↑

17. Aluno: os seres

18. (...)

Neste excerto se vê uma alternância interacional, em que o aluno, na linha 1, utiliza os dois idiomas do contexto (português e espanhol) em uma forma de mistura, porém esta mudança na escolha da língua pode ter acontecido pela dificuldade que enfrentou ao se expressar em língua portuguesa, podendo ser identificada como alternância exolíngue de produção, com a heterofacilitação, neste caso recebendo a ajuda do professor (linha 2).

Nas linhas 3, 5, 6, 8, 9, 11, 13 e 15 é possível identificar um esforço por parte dos alunos em participarem da aula utilizando o português, porém com algumas dificuldades próprias do processo de aprendizagem de outro idioma, e, nas linhas 4 e 10 o incentivo do professor em fazê-los usar a língua portuguesa e também na correção deste uso nas linhas 7 e 16 com a ênfase na pronúncia: (**[u m ã'(:)n o s**]).

Durante a entrevista aos professores, a docente A relata sua experiência com relação ao uso do idioma ensinado, na qual percebe que do lado brasileiro há certa resistência ao aprender o espanhol por parte dos alunos, fato não constatado por ela do lado argentino referente à aprendizagem da língua portuguesa, o que motiva muito a educadora e a satisfaz na participação do programa. Referente a esta percepção a docente relata:

> *(...) eu pude perceber a diferença da língua entre as duas escolas porque os meus alunos do ano passado e desse ano, não é que eles não aceitam, mas eles têm muita dificuldade pra entender o espanhol e muitas vezes é preconceito, né, eles não querem aprender o espanhol, então se eles não querem aprender o espanhol, as vezes por falta de interesse, as vezes porque acham que a língua não é interessante e tal, eles não procuram muito entender assim. Os meus alunos desse ano são mais maduros e a maioria gosta, né, mas o segundo ano no ano passado que era mais pequenininho era mais difícil. E lá eles entendem a gente, eles me entendem mais do que eu entendo eles. As vezes eles vem perguntar, questionar alguma coisa e eu tenho que ficar pedindo pra eles repetirem, várias vezes tive que pedir pra professora me ajudar a entender o que eles queriam porque eles falam muito rápido e as vezes as expressões que eles usam, as vezes eu não entendo, por mais que eu entenda assim o espanhol, pra conversar até que a gente conversa, só que as vezes eles usam algumas expressões que eu não conheço, fico viajando, mas eles me entendem perfeitamente e eles adoram as aulas, e eu tô achando assim, o máximo.*
>
> *(Professora A – docente no contexto argentino)*

Assim, tanto por meio do relato da professora, quanto dos excertos, é possível identificar que no lado argentino há uma maior participação dos estudantes durante as aulas ministradas pelos professores do PEIF em língua portuguesa do que se comparado ao contexto brasileiro durante as aulas em língua espanhola.

Além destas descrições este fato também ficou claro para mim durante as aulas que presenciei, sendo explícita a satisfação que os alunos argentinos demonstram ao ver os professores brasileiros na escola e por saberem que terão aula do PEIF naquele dia. Esse entusiasmo se estende durante as aulas em que é perceptível a curiosidade da maioria dos alunos em conhecer mais a língua portuguesa e a cultura brasileira.

Já no contexto brasileiro, é notável a falta de interesse dos alunos no aprendizado da língua espanhola pela indisciplina e pela falta de participação e entrosamento com a professora argentina, o que pode refletir um preconceito estabelecido no Brasil com relação a esta língua, sendo vista muitas vezes como uma língua inferior ao português, ou ainda nesta fronteira, pelo fato de ser o idioma utilizado pelas pessoas que para eles estão relacionadas ao comércio ilegal, contrabando, etc, fatos que não justificam e que não expressam a realidade e a relevância da língua espanhola no mundo e nem nesta região de fronteira.

6.2 LÍNGUA FALADA PELOS PROFESSORES NAS AULAS DO PEIF

Neste subitem apresentarei fragmentos que indicam as ocasiões de uso das línguas desta fronteira pelos professores durante as aulas do PEIF, sendo esta uma das perguntas (Qual idioma utiliza o professor em suas aulas?) que são consideradas para responder a um dos objetivos desta pesquisa: analisar como a língua espanhola e portuguesa são gerenciadas na sala das escolas participantes do PEIF na fronteira Foz do Iguaçu/Puerto Iguazu. Em seguida são explicitadas as respostas que os professores dão quando questionados sobre o funcionamento das línguas nas aulas do PEIF, bem como, o papel que as línguas desempenham nesta fronteira.

Excerto 7
Contexto argentino – aula em português 13/09
4º Ano
Professor B

1. P: Lá no Brasil isso aqui é chamado de sapo(..) e aqui na Argentina(.) como que é chamado?↑
2. Alunos: **[Rana]... [rana]...** [sapo]...
3. P: como?↑ Um só vai me falar (..) como?↑
4. Alunos: **[Ř a′ n a]**
5. P: **[X ã′n a]** ?
6. Alunos: **[Ř a′ n a]**
7. P: como?↑
8. Alunos: **[Ř a′ n a]**
9. P: **[Ř ã′n a]...** ahh(::) não é [g r ã′n a] não?
10. Alunos:(risos) (..) **no**
11. P: lá no Brasil esse camaradinha aqui(.) é chamado de sa(:)po(:)(..) como que ele é chamado?↑
12. Alunos: sa(:::)po(::)
13. P: ó, este camaradinha aqui ó (..) é chamado de?↑
14. Alunos e P: sa(:)po (:)
15. Aluno: sapinho

Durante as aulas, o professor utiliza a língua portuguesa em praticamente todo o tempo, e neste excerto pode-se ver a troca de valores e conhecimentos que acontece no PEIF. Por isso, o que se pode confirmar é que participar deste programa agrega não somente aos alunos, mas também ao professor, que neste gesto de interesse em aprender o idioma dos alunos (linha 1 - **e aqui na Argentina, como que é chamado?**) mostra o quão importante é essa relação de ensinar, de aprender, e também de pertencimento a este ambiente de interação com o outro, onde convivem os integrantes desta região fronteiriça.

Excerto 8
Contexto brasileiro - aulas em espanhol 14/09
2º Ano
Professora C

1. P: la clase pasada que trabajamos?↑ Los lugares turísticos _

2. Aluno: °cataratas°
3. P: las cataratas (.) que otra cosa había?↑
4. **P: ei meninos (..) eu tô esperando vocês fazer silêncio (.)e vocês tão conversando.**

Neste excerto, pode-se identificar que ao falar diretamente com alguns dos alunos durante a aula, a professora utiliza a língua portuguesa (língua materna dos alunos), com a intenção de chamar a atenção destes alunos. Assim, pode-se classificar como comutação essa alternância realizada entre as línguas, já que há uma mudança na finalidade da fala. Enquanto a professora revisa com os alunos o tema trabalhado na aula anterior utiliza a língua espanhola, já no momento de repreensão a alguns alunos, utiliza a língua a qual os alunos têm maior compreensão, o que reforça o uso endolíngue/plurilíngue por parte da professora.

Neste caso é possível identificar como funciona a gestão dentro da sala no PEIF, que de acordo com Berger (2015), é a administração da presença e do lugar que as línguas ocupam em determinado espaço da sociedade, em que o professor, que neste caso detêm certa autoridade na aula, adota uma estratégia de fala e de comunicação entre ele e os estudantes, definindo algumas situações de uso da língua materna dos alunos, e outros, a língua definida para uso na aula do PEIF no contexto brasileiro.

Excerto 9
Contexto argentino – aula em português 08/11
3º Ano
Professor B

1. P: (apontando para um aluno) posso te pedir um favor? Posso te pedir um favor? _
2. Aluno: (olhando para o professor)
3. P: Joga o chiclete fora? _

Excerto 10
Contexto argentino – aula em português 08/11
3º Ano

Professor B

1. P: muito bem (..) aula(:) de(:) português(..)(se dirigindo a dois alunos) qual que é a graça de vocês dois que eu não tô entendendo? Vocês estão rindo pa(:)ra mim ou vocês estão rindo de(:) mim? Senta direito por favor (.) pega o lápis vamos copiar(..) aula de português _

Nos excertos 9 e 10, se tem a mesma conjuntura apresentada no excerto 8, em que o professor precisa chamar a atenção dos alunos por indisciplina. Nestes dois fragmentos acima exibidos, se constata que o professor mantém o uso de sua língua materna, o português, pois o mesmo não domina a língua espanhola. Desta forma, pode-se dizer que mesmo num ambiente plurilíngue, o uso que o professor faz pode ser considerado endolíngue/unilíngue. Considero endolíngue neste momento em razão de haver um entendimento da língua por parte dos alunos ainda que o professor fale somente a língua portuguesa.

Excerto 11

Contexto argentino – aula em português 13/09

4º Ano

Professor B

1. P: como é que é o sapo cururu? ↑
2. (Leitura) P e alunos : ((é um animal fértil devido ao grande numero de ovos postos)) (>P:por quem?<) pela fêmea.
3. P: então (.) existe o sapo cururu macho e o sapo cururu?↑
4. Aluno: **hembra**
5. Aluno: **hembra**
6. Aluno: fêmea
7. P: fê(:)mea (.) Como é que fala?↑
8. Alunos: [fêmea]
9. P: ó (..) na Argentina se fala [**m a' t ʃ o**] e ??
10. Aluno: **hembra**
11. P: no Brasil fala como? Fe(::)mea(:)
12. Aluno: (tentando falar) fê(:)mea

13. Aluno: (tentando) fêmea.
14. P: >fêmea< e(:::)
15. Aluno: **macho** (esp)
16. P; como que eu falo no Brasil?
17. Aluno: [**m a' t ʃ o**]
18. Alunos: [m a(:)' ʃ o (:)] (port)
19. P: ma(:)cho(:)(.) de novo?
20. Alunos: [macho(:)]
21. P: isso (.) e aqui?↑
22. Alunos e P: [fê(:)mea(:)].
23. P: como que eu falo? ↑
24. Alunos: [fêmea]
25. P: e aqui? ↑
26. Alunos: macho(:)

Neste excerto, o professor faz a comparação entre as duas línguas, a fim de identificar as diferenças e fazer com que os alunos falem "corretamente", termo utilizado pelo professor, em português. Assim, pergunta e repete várias vezes de forma enfática como se falam em português as palavras "macho" e "fêmea" e pede para que os alunos falem, como é em espanhol, e depois ensina e pede que falem em português, sendo possível descrever esta estratégia da gestão de Teacher Talk.

Excerto 12
Contexto argentino – aula em português 14/09
4º Ano
Professor B

1. P: ele usava na cabeça um(..)
2. Aluno: um chapéu↑
3. Aluno: gorro ↑
4. P: um chapéu ou um gorro? ↑
5. Alunos: [go(:)rro (::)]

6. P: de que cor? ↑
7. alunos: **[rojo(::)]**↑
8. Aluno: vermelho ↓
9. P: ham? ↑
10. Alunos: [vermelho(:)]_
11. P: que cor que era? ↑
12. P e alunos: [ver(:)me(:)lho(::)] _
13. P: que cor que era o gorro? ↑
14. P e alunos: [vermelho(::)]
15. P: vermelho (..) e ele pulava numa perna ↑
16. Alunos: [só]↑
17. P: olha aqui os sacis, que cor que o saci era? Que cor? _
18. Aluno: cebola ↓
19. P: ah ah cebo(:)la?! ↑
20. Aluno: preto _
21. P: ham? ↑
22. Aluno: preto
23. Aluno: preto
24. Aluno: ne(:)gro↑
25. P: que cor que ele era? ↑
26. Aluno: preto
27. Aluno: negro
28. P: ne(:::)gro(::) (..)ele era o quê?↑
29. Alunos: negro
30. P: e o que que ele gostava de comer?
31. Aluno: cebola
32. P: ce(::)bo(::)la(::)(..) que que ele gosta de comer??↑
33. Alunos: cebola

Neste fragmento da aula do professor B, está claro o grande esforço que ele realiza com a intenção de que os alunos usem somente a língua portuguesa durante as aulas. Ao fazer a revisão do conteúdo da aula anterior, instiga os alunos a lembrarem das características do Saci Pererê em português (linhas 1, 4, 6, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 25, 28, 30 e 32). Por meio desta sequência de perguntas pontuais o professor espera que os alunos lembrem do vocabulário usado na aula anterior, no qual com as respostas dos alunos pode-se identificar o

uso exolíngue/plurilíngue, em que é usada palavra da língua materna dos alunos (linha 7 - **rojo**), e confusão no contexto utilizado ao usar determinadas expressões (linhas 19, 20, 22, 23 e 26) mostrando certa dificuldade com a língua portuguesa, mas, em contrapartida, o empenho em aprendê-la.

Excerto 13
Contexto argentino – aulas em português 08/11
3º Ano
Professor B

1. Aluno: **profe, profe tenés una (..) goma?**
2. P: tenho (..) e é como que eu falo?↑ Como que eu falo?↑
3. Aluno: **goma**
4. Aluno: **borrador**
5. P: não é **borrador,** como é que eu falo?↑ Já ensinei(..) como é que eu falo? Boo(::)(..) como que eu falo?↑
6. Aluno: rracha
7. Aluno: borracha
8. P: borracha
9. (...)
10. Aluno: **profe (.) terminé.**
11. Aluno: **profe (.) tenés un sacapuntas?**↑
12. P: Não é **sacapuntas** que fala (.) como que fala? ↑
13. Aluno: eu sei ↑
14. P: ham ham (.) como que fala? A(::)pon (::)
15. Aluno: tador
16. P: como que fala? ↑
17. Alunos: [apontador]
18. P: vai pegar o apontador

Neste fragmento identifico uma situação diferente do excerto 12, já que neste caso o aluno, em uma circunstância em que precisava alguns materiais escolares utiliza sua língua

materna para solicitá-los emprestado ao professor (linha 1 e 11). O professor, por sua vez, o estimula a utilizar a língua portuguesa (linhas 2, 5, 12, 14 – **como é que eu falo?**). Se pode desta forma, identificar uma alternância exolíngue de produção com a heterofacilitação, em que o professor auxilia no resgate da memória a fim de que os alunos lembrem daquelas palavras em língua portuguesa.

Excerto 14

Contexto argentino – aulas em português. 13/09

2º Ano

Professora A

1. P: (...) só que pra aprender a gente precisa escutar bastante a música e falar bem certinho o português(..) mas eu vou ajudar vocês
2. (professora entrega letra da música em português)
3. P: então, primeiro eu vou cantar e vocês vão repetir ... vocês já leram a letra?
4. Aluno: **no**
5. Aluno: **no**
6. P: não? Então vamos ler juntos aqui ó, só ler(..) tá? O nome da música é a canoa virou, certo?(..)como que é o nome da música?↑
7. Aluno: controle
8. P: como que é o nome da música?↑
9. Aluno: [c o n 't r o l i]
10. P: a canoa virou(..) como que é o nome da música?
11. Alunos: a canoa virou ↑
12. P: ((a cano::a virou)), agora sim (..) olha lá, a gente só vai ler (..) escuta(:) (.) olhe aqui pra mim (..) crianças, olhem aqui pra professora, ó então a gente só vai ler agora tá?
13. (...)
14. P: só que esse povo tá com fome professora? Vocês tomaram café da manhã?
15. Aluno: **no** (..)

16. Aluno: **sí** (...)
17. **P:** tomaram **desayuno,** tomaram?
18. Alunos: **sí** (...)
19. P: não parece, parece que estão com fome (..) vamos terminar mais alto? Mais alto agora ↑

Por meio deste excerto da aula da professora A é visível que a docente em suas aulas utiliza prioritariamente a língua portuguesa, mas em determinado momento, na busca de uma aproximação à língua utilizada pelos alunos e de fazer com que a entendam, utiliza um termo na língua materna deles (linha 17), o que indica um uso exolíngue/plurilíngue. Nas linhas 6 e 8 deste fragmento é possível observar que os alunos não compreenderam a pergunta realizada pela professora, e um aluno dá uma resposta sem nexo (linhas 7 e 9). Por meio disto pode-se definir o uso exolíngue/unilíngue no qual o aluno possui grandes dificuldade no que se refere à compreensão da língua estrangeira e se utiliza da heterofacilitação, em que a professora dá a resposta para sua pergunta.

Excerto 15
Contexto brasileiro – aula em espanhol 14/09
2º Ano
Professora C

1. P: trabajamos la última clase (..)trabajamos los lugares turísticos(.) hoy nos toca trabajar lo que es la cultura(..) saben ustedes lo que es la cultura?↑
2. Aluno: **flores (..) natureza**
3. P: **cultura (..) o que que é cultura pra vocês?**↑
4. P: ham? ↑
5. Aluno: °**jardim**°
6. P: que es cultura para ustedes? ↑
7. Aluno: **lua, marte (..) natureza**

Assim como no excerto 14, porém neste caso na aula com a professora argentina, é visível que os alunos não compreendiam o que era perguntado pela professora em língua

espanhola, nem em língua portuguesa. Em muitos momentos da aula os alunos conversavam entre eles e era perceptível sua falta de motivação para interagir e participar da aula de espanhol, o que levava muitas vezes a responder algo que nada tinha a ver com o que era perguntado pela professora.

Ainda relacionado às línguas, os professores, durante a entrevista, são questionados com relação ao uso das duas línguas na sala de aula do PEIF, se possuem propósitos específicos, em resumo, como funciona o uso dos idiomas durante as aulas, se há tarefas ou momentos particulares em que os alunos e/ou professores usam determinado idioma.

A professora A relata que sua aula é toda em português, que ela utiliza em todos os momentos esta língua, até porque não sabe falar a língua espanhola, apesar de entender. Informa também que uma das professoras da Argentina, que participa do programa na escola 1, domina a língua portuguesa, e quando os alunos brasileiros têm dificuldade em entender a língua espanhola, ela consegue traduzir para o português, mas que na Argentina não há essa necessidade pois os alunos de lá entendem, e quando acontece de não entenderem, ela não tem como traduzir, então solicita a ajuda da professora regente. Mas ressalta que tudo é em português, as atividades, a data que eles colocam no caderno, etc. e às vezes passa uma lista de vocabulário dependendo da atividade desenvolvida. Quanto à comunicação entre os alunos, a professora afirma que dos pequenos (1º e 2º anos) é mais em espanhol, e que ela cobra menos do que dos maiores (3º e 4º anos), mas lembra que se eles solicitam para ir ao banheiro, ou querem tirar alguma dúvida e o fazem em espanhol, ela diz que não é daquela forma que se diz em português e solicita que as façam no idioma da aula.

> *(...) dos pequenos é mais em espanhol. Só que eu cobro um pouco menos que dos maiores né? porque eles não entendem né? mas assim, o que eles vêm pedir, pedir pra ir no banheiro, né eu já peço pra pedir em português, então eles vêm falar comigo muito em espanhol mas eu, quando eles pedem alguma coisa por exemplo, la das lendas e tal, se eles vem tirar alguma dúvida, dai eles vem falam em espanhol e eu falo, não, é assim em português, é assim que você tem que falar, não que você tem que falar, mas assim se fala em português, né?*
>
> *(Professora A – docente no contexto argentino)*

O professor B identifica que no Brasil não há um propósito, os alunos não fazem uso da língua espanhola, não falam, por mais que o professor tente, por mais que a escola seja uma escola de fronteira, percebe-se que os alunos não usam a língua como na Argentina. O professor relata que, quando chega na sala de aula, logo busca fazer com que os alunos se familiarizem com a língua portuguesa, dialogando e incentivando-os a responder em português. Afirma ainda que as propostas de trabalho, os exercícios, todos são solicitados em

língua portuguesa e espera o retorno neste mesmo idioma. Explica ainda que para conseguir os resultados esperados, *"(...) eu vou a passos lentos pra que ele já vá, já tenha esse contato e tente interiorizar na cabecinha deles"*. Com relação à língua utilizada pelos alunos, o professor declara que há uma miscelânea e ressalta que, na Argentina, muitos alunos usam o português, pois têm algum familiar, ou porque têm mais contato com a língua portuguesa de alguma outra forma, e que assim se torna normal, diferente dos alunos brasileiros.

Conforme explicado por Berger (2015), a presença ou ausência de determinada língua pode ser resultado de uma estratégia ou prática de gestão, e neste caso, em que é possível identificar certa negação com relação à língua espanhola na escola brasileira, mesmo esta estando em local em que os alunos vivenciam a presença desta língua no dia a dia, esta resistência pode estar relacionada, além dos motivos já citados anteriormente, às práticas de gestão dominantes que muitas vezes colocam a língua inglesa como soberana quando se trata da língua estrangeira a ser ensinada no Brasil, deixando as outras línguas como menos importantes.

De acordo com a professora C, sempre há um esforço para que os alunos respondam na segunda língua, que é o espanhol, mas não se reprime o aluno caso ele use sua língua materna. *"La corrección por ejemplo de los cuadernos se da de una forma muy amplia, digamos, porque no es porque yo corrijo que el haya escrito en este o en aquel idioma, en la mezcla él va a aprender igual"*. Com relação à comunicação dos alunos em sala de aula, a professora afirma que em poucas oportunidades os alunos utilizam o espanhol, sempre falam em português. Ainda diz que eles entendem o espanhol mas, ao se comunicar, ao se expressar, o fazem em português.

A professora D também explica que busca falar sempre em espanhol, mas às vezes, quando os alunos não a entendem, tenta falar em português ou pede ajuda à professora da turma. Afirma que trabalha das duas formas, utilizando as duas línguas porque em determinados momentos os alunos sentem dificuldade em entender o que está falando e então ela procura falar em português ou explicar como se fala em espanhol.

Quando questionados sobre como observam o papel das línguas (o português e o espanhol) naquela região de fronteira, os professores apontaram diferentes pontos relevantes com relação ao uso dessas línguas naquela região, onde trabalham e moram, tais como o reconhecimento de que no convívio diário há o uso das línguas portuguesa e espanhola, e também do guaraní na tríplice fronteira, mas que assim mesmo é perceptível a falta de

valorização destes idiomas no ambiente escolar, frisando que é notável um certo preconceito por parte dos alunos com as línguas dos países vizinhos principalmente no lado brasileiro.

A professora A reconhece que o papel que as línguas desempenham deveria ser mais valorizado, porque é uma região onde se convive todos os dias com a língua materna e com a língua do "outro", incluindo também o guaraní, idioma utilizado pelos paraguaios, além do espanhol. A educadora ressalta essa falta de valorização das línguas principalmente nas escolas, lembrando que no dia-a-dia os habitantes dos três países mantêm contato e encontram formas de se entender.

> *(...) voltando pro Brasil e pra Argentina, são duas cidades que convivem muito que se entendem, perfeitamente, não tem aquela coisa, ahh porque é outro país, outra língua não se entende, todo mundo se entende perfeitamente, né, só que não é dado um valor assim, principalmente na escola né? Não que não é dado valor, não tem um incentivo pra se trabalhar a língua nas escolas aqui no Brasil, porque lá na Argentina eles aceitam mais, aceitam não, nos entendem mais porque eles têm aula de português desde pequenininhos na escola, né, e outra, eles ouvem toda a programação de radio, de televisão daqui, então eles não falam fluente, mas eles tão muito familiarizados, eles entendem muito a língua.*
>
> *(Professora A – docente no contexto argentino)*

O professor B alega que pela experiência que tem como observador e também como professor, é visível a diferença no tratamento dado à língua do "outro". Afirma que os alunos argentinos se apropriam da língua portuguesa, é algo que prende a atenção deles, pois além das aulas os aluno têm contato com a programação televisa brasileira e isso faz com que haja um estímulo no aprendizado do português, o que não acontece com os alunos brasileiros, que não sentem a necessidade de aprender a língua espanhola.

Com relação a este assunto, a professora C compreende ser primordial este tema naquela região, pois há um intercâmbio de pessoas entre os países. Descreve que há muitos argentinos que vivem no lado brasileiro e muitos brasileiros que moram no lado argentino, além do turismo que faz com que haja um contato maior com outros idiomas. Ainda admite que por conta da alta inflação em seu país, é comum que se atravesse a fronteira para realizar compras no lado brasileiro, estabelecendo um contato constante com a língua portuguesa.

> *(..) ahora Argentina tiene una inflacion muy alta, entonces nos conviene venir a hacer compras en Brasil, cuando me refiero a compras es en general, no solamente la vestimenta, supermercado, ropas, lo que sea, cualquier cosa en Brasil, conviene venir a hacer las compras, asi que en ese sentido es primordial, es para todo, la lengua participa de todo.*

(Professora C – docente no contexto brasileiro)

Para a professora D, é muito importante que os alunos aprendam e saibam os dois idiomas que mais circulam naquela fronteira, principalmente para que possam se defender e precaver-se para o futuro, levando em consideração que podem conseguir um trabalho no país vizinho, caso não tenham a oportunidade de encontrá-lo em seu país.

Desta forma, é notável que cada professor adota estratégias diferentes durante as aulas com relação ao uso das línguas que circulam nesta região de fronteira, sendo notável o grande esforço em fazer com que os alunos participem das aulas. No contexto argentino, é nítido o interesse dos alunos em falar e aprender a língua portuguesa, sendo possível perceber o entusiasmo dos alunos já na chegada do professor à sala, e mesmo o professor falando o tempo todo em português, não se nota grandes dificuldades na interação entre professores e alunos. Já no contexto brasileiro, ainda que a professora disponha da possibilidade de uso dos dois idiomas, e os utilize de acordo com a necessidade, é visível a falta de interesse dos alunos no aprendizado tanto da cultura do país vizinho, quanto da língua ensinada.

Sobre esse "preconceito" aparente no que se refere à língua do país vizinho, principalmente por parte dos alunos brasileiros com relação ao aprendizado da língua espanhola, Fenner e Corbari (2014) ao tratar em sua pesquisa sobre atitudes linguísticas na fronteira Guaíra/Capanema, afirmam que é perceptível que em locais onde há um contato maior entre os moradores dos dois países há também uma tendência a uma reação positiva, ou seja, uma aceitação maior do idioma do outro em ambientes onde há uma relação mais estreita entre os habitantes.

De acordo com os discursos dos professores sobre a diferença entre as percepções que os alunos possuem dos idiomas da fronteira Brasil/Argentina, é evidente a divergência de valores que os alunos argentinos possuem com relação à língua portuguesa, se comparado com a concepção que os alunos brasileiros têm da língua espanhola. Um dos fatores, como identificado pela professora C pode estar relacionado a essa prática de atravessar a fronteira para realizar compras no Brasil, pelo fato de haver programas televisivos e de rádio em língua portuguesa e que fazem sucesso na cidade argentina, sendo, conforme o descrito por Fenner e Corbari (2014) um fator de estreitamento de relações.

Ainda assim, como analisado por Flores (2012) a fronteira é um espaço caracterizado pelas relações entre os países que a constituem, e o aprendizado seja da cultura e/ou da língua

é constante devido ao contato entre os falantes das diferentes línguas que circulam neste território.

6.3 COMO O PROFESSOR ATENDE AS NECESSIDADES COTIDIANAS COM RELAÇÃO À LÍNGUA ADICIONAL TENDO EM VISTA SEU CONTEXTO DE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL?

Para entender quais são as formas que os professores encontram para atender as necessidades dos alunos com relação à língua, no contexto brasileiro com o espanhol e no contexto argentino com o português, utilizarei alguns excertos das aulas observadas para mostrar as estratégias por eles adotadas.

Com estes fragmentos respondo a pergunta do título deste subitem que faz parte de um dos objetivos desta pesquisa: analisar como a língua espanhola e portuguesa são gerenciadas na sala destas escolas participantes do PEIF.

Excerto 16

Contexto argentino – aula em português 13/09

4º Ano

Professor B

1. P: sapo o que?↑ Vamos falar juntos _
2. Alunos: sapo(::) cururu(::)
3. P: como é que chama?↑
4. Alunos: SAPO CURURU
5. P: sapo o que? ↑
6. Alunos: CURURU

Neste excerto pode-se ver que uma das estratégias utilizadas pelo professor é a repetição das palavras novas da língua portuguesa aprendidas durante a aula, e faz isso até que os alunos consigam pronunciá-las adequadamente.

Assim, o que se pode identificar é o uso pelo professor de uma estratégia chamada de Teacher Talk (Dalacorte, 2003), em que o docente utiliza a repetição e a simplificação com a intenção de facilitar a aprendizagem e a memorização de vocabulário do idioma em questão. Essa estratégia é observada principalmente nas aulas com os professores brasileiros no contexto argentino.

Excerto 17

Contexto argentino – aula em português 13/09

4º Ano

Professor B

1. P: Vamos fazer a leitura do texto?↑ Só a leitura (.) eu vou ler uma vez (.) eu leio e vocês vão repetir _
2. P: ((Sapo)) _
3. Alunos: ((sapo)) _
4. P: ((>Cururu<))
5. Alunos: ((>Cururu<))
6. P: ((>Na beira<))
7. Alunos:((>na beira<))
8. P: ((>do rio<))
9. Alunos: ((>Do rio<))
10. P: Vamos fazer de novo? ↑
11. (repetição)
12. P: ((>[k u ã n'd u])) ↑
13. Alunos: (([k u a n'd o])) _
14. P: ((>o sapo<))
15. Alunos: ((>o sapo<))
16. P: ((>[kãn'ta]<))
17. Alunos: [kan'ta]
18. P: [kãn(::)ta]
19. Alunos: [kãn(::)ta]
20. P: ((>Oh maninha<)) (.) como é que eu falo?↑
21. Alunos: (([o] maninha))
22. P:(([ɛ]))
23. Alunos: (([e]))
24. P: ((>que<))
25. Alunos: ((>que<))
26. P: ((>está<))
27. Alunos: ((>está<))
28. P: ((>com frio<))

29. Alunos: ((>com frio<))

Com este excerto pode-se observar uma preocupação do professor com relação à pronúncia das palavras. Ao propor a leitura coletiva do texto estudado (linha 1), o professor lê (linhas 2, 4, 6 e 8) e os alunos repetem (linhas 3, 5, 7 e 9), e ainda para melhorar a fala o professor propõe a repetição desta primeira parte (linha 10). Em seguida, se vê que ao fazer esta leitura/repetição, o professor dá ênfase à pronúncia da palavra nasalizada do português "canta", a qual os alunos sentem maior dificuldade ao produzi-la, pois o som nasalizado não faz parte dos sons da língua espanhola, fazendo desta forma com que eles repitam esta palavra (linhas 16, 17, 18 e 19) para produzi-la tal qual o professor.

Excerto 18

Contexto argentino – aula em português 13/09

4º Ano

Professor B

1. P: ((Fazendo rendinha)) _
2. Alunos: ((fazendo rendinha)) _
3. P: sabem o que é fazer rendinha (.) ó o que está fazendo será?↑
4. Aluno: **cosiendo**
5. P: costurando (..) o que que ela tá fazendo?↑
6. Alunos: costurando _
7. P: pode estar costurando

Neste excerto observo que o professor, imaginando que pudesse haver dúvidas com relação ao vocabulário por parte dos alunos, os questiona para averiguar se houve o entendimento (linha 3), e um aluno traduz a ação para sua língua materna (linha 4) com o que encontra que mais se aproximaria do que se tratava na canção. Logo o professor confirma com outra palavra que poderia substituir, "aproximadamente" o "fazer rendinha" por "costurar".

Excerto 19

Contexto argentino – aula em português 13/09

4º Ano

Professor B

1. P: sapo?↑ Ele é chamado de sapo_ (.) e hoje nós vamos aprender uma musiquinha deste sapo e depois nós vamos estudar sobre este sapo _ (..) Gen(:)te (.) então pega o caderno (.)abra o caderno (.) e escrevam lá no caderno (.)escrevam aí _
2. Aluno: **profe da pa escribir com lapiz o no?↑ No tengo birome** _
3. P: (O professor não entende e a professora da turma pergunta para o professor e ele responde): com lápis (..)com lápis(..) _
4. Professora da turma: (se dirigindo ao aluno) **con lapiz** _
5. (dois alunos conversam entre eles)
6. P: o que esta havendo aí? ↑
7. Aluno: **profe (.)yo no tengo lapiz**
8. P: pode ser de caneta então_
9. Aluno: **yo sí**

Durante as aulas ministradas pelos professores que realizam o "cruce" no PEIF, há sempre a presença do professor regente da sala, neste caso, a professora argentina acompanha a aula do professor brasileiro. Em determinado momento da aula, ao utilizar sua língua materna, um aluno quer saber se pode utilizar o lápis porque não possui caneta (linha 2) para copiar o que o professor passa no quadro. Ao demonstrar que o professor brasileiro não entendeu a pergunta do aluno (linha 3) a professora regente da sala repassa para o professor, em português, a fala do estudante, ele responde, e ela, em espanhol retorna a resposta ao aluno. Em seguida, por haver ainda uma conversa na sala o professor quer saber o que está acontecendo e questiona os alunos em língua portuguesa (linha 6), e estes por sua vez, respondem em espanhol (linha 7), ou seja, quando se fala sobre outro assunto que não seja o conteúdo da aula, os alunos não utilizam a língua proposta pelo professor brasileiro, mas sua língua materna.

Excerto 20

Contexto argentino – aula em português 13/09

4º Ano

Professor B

1. P: caña(.) >que que é um sapo de caña?< (.)leia o primeiro parágrafo (.) sapo do que?
2. Alunos: cana
3. P: da cana(.) quem já chupou uma cana aqui? Quem já chupou cana?? E(::)u (..) quem já chupou cana?↑
4. Alunos: (em silencio)
5. Aluno: **yo**
6. P: >ninguém nunca chupou uma cana<? ↑
7. Aluno: **ah ya** _
8. P: >levanta a mão menino<

Este é um fragmento de uma aula em que o professor faz a leitura de um texto sobre o sapo cururu, nome de uma cantiga muito conhecida na cultura brasileira, e neste texto mencionava que o sapo cururu também era conhecido como "sapo de caña", termo da língua espanhola utilizado no texto escrito em língua portuguesa. Ao questionar aos alunos o que era caña, eles responderam ser "cana", termo já utilizado anteriormente na aula. Porém, quando o professor faz uma pergunta que faz parte da cultura de algumas regiões do Brasil, que é se eles já haviam chupado cana (linha 3), os alunos demonstram não compreender tal pergunta (linha 4), e com uma resposta ainda demonstrando dúvida um aluno responde que ele sim, já havia chupado cana (linhas 5 e 7).

Assim, pude identificar que houve, neste contexto, o uso exolíngue de compreensão da língua portuguesa pelos alunos, podendo identificar principalmente certa dificuldade de clareza no que significa "chupar cana", expressão utilizada pelo professor. Isso mostra que o aprender e o usar uma língua não está relacionado somente ao fato de traduzir as palavras, mas de entender os significados que cada palavra carrega e da carga cultural que elas transmitem. Assim, a tradução de caña para cana não foi o suficiente para que houvesse o entendimento da expressão utilizada pelo professor, mostrando que para conhecer

determinados termos é necessária a vivência e/ou um aprofundamento maior referente àquele idioma.

Excerto 21

Contexto brasileiro – aula em espanhol 14/09

2º Ano

Professora C

1. P: (Nome da professora da turma) eles tão brigando pelo lugar (..)
2. Prof da turma: Thalia senta lá
3. (...)
4. P: la clase pasada que trabajamos?↑ Los lugares turísticos_
5. Aluno: °cataratas°
6. P: las cataratas (.) que otra cosa habia?↑
7. **P: ei meninos (..) eu tô esperando vocês fazer silêncio (.)e vocês tão conversando (..)** trabajamos la ultima clase (..)trabajamos los lugares turísticos(.) hoy nos toca trabajar lo que es la cultura(..) saben ustedes lo que es la cultura?↑
8. Aluno: **flores (..) natureza**
9. P: **cultura (..) o que que é cultura pra vocês?**↑
10. P: ham? ↑
11. Aluno: °**jardim°**
12. P: que es cultura para ustedes? ↑
13. Aluno: **lua, marte (..) natureza**
14. P: que es lo que tenemos (.)lo que compartimos?↑ cultura es solo lo que nosotros traemos (.) la cultura de la família (.) las tradiciones que tienen el lugar (..)por ejemplo (.) en Argentina nosotros tenemos una cultura mixta (.) porque(..) por que tenemos una cultura mixta?↑ Porque la Argentina fue colonizada por (..)inmigrantes(..)eh(..)que quiere decir inmigrantes? ↑
15. Aluno: **quando as pessoas vêm de outro pais _**

No contexto brasileiro, a professora C possui domínio da língua portuguesa, e apesar de primar pelo uso da língua espanhola, em muitos momentos utiliza do artifício que dispõe como estratégia para fazer com que os alunos a compreendam.

Nas linhas 1 e 2 a professora argentina solicita o auxílio da professora regular da turma (brasileira) para resolver um problema de organização da sala. Quando faz a retomada da aula anterior (linha 6) utiliza a língua espanhola e, logo em seguida, há uma comutação, passando a utilizar a língua portuguesa, definindo desta forma uma estratégia de comunicação que serve para chamar a atenção dos alunos devido à indisciplina (linha 7), e retomando à língua espanhola imediatamente.

Ao perceber que os alunos não compreendem seu questionamento realizado na linha 7, com resposta da linha 8, a professora utiliza um recurso a que dispõe, uso da língua portuguesa (linha 9). Na sequência, retoma a pergunta em língua espanhola (linha 12), e percebendo que ainda não há a compreensão (linha 13), utiliza outra técnica, que é a de dar mais pistas na própria língua espanhola a fim de que por meio das dicas os alunos consigam entender o que se espera.

A seguir se tem dois momentos da aula do professor B que mostram as estratégias que ele adota na intenção de fazer com que os alunos participem efetivamente de suas aulas:

Excerto 22

Contexto argentino – aula em português 13/09

4º Ano

Professor B

1. P: Bom(..)olha só(.)lembra que nós estamos falando sobre o folclore do Brasil?_ Lembra?↑ O que são os costumes(..) as danças(..) que mais que faz parte do folclore do Brasil?↑
2. Aluno 1: culinária
3. Aluno 2: alegria
4. P: Alegria não (.) alegria não faz parte (.) mas uma outra coisa_
5. Aluno 3: culiná(:)ria ↑

6. P: culinária, que mais?↑
7. Aluno: **danza** ↑
8. P: as danças, que mais? ↑
9. Aluno: sacrifí(:)cios↑
10. P: sacrifícios não↓

Excerto 23

Contexto argentino – aula em português 13/09

4º Ano

Professor B

1. P: não, que mais faz parte do folclore do Brasil? ↑
2. Aluno: brincadeiras _
3. P: Brincadeiras, que mais? ↑ Que mais faz parte do folclore do Brasil? ↑
4. P: can(::) can(::)
5. Aluno : lendas ↑
6. P: canti(:) (..) canti(::)
7. Alunos: [gas] _
8. P: ham? ↑
9. Aluno : gas ↑
10. P: cantigas _
11. P: o que que são cantigas será? ↑
12. Aluna: [n a o s e i]_
13. P: o que que são cantigas será(:) pessoal?↑ vocês sabem o que são cantigas?
14. Alunos: [na(::)o(:)]
15. P: Não?↑
16. P: Ninguém conhece nenhuma cantiga? ↑
17. Aluno: **no**
18. P: já ouviram aquela musiquinha assim? (.) aquela musi-quinha(..)atirei o pau no gato to to
19. Aluno: **Ahh sí**
20. P: Isso é chamado do que aqui na Argentina? ↑

21. Aluno: **Música**
22. P: ham? ↑
23. Alunos: **Música**

Nos excertos 22 e 23 é visível a estratégia que o professor B utiliza em suas aulas, envolver os alunos no assunto tratado. Além de mostrar muita motivação, o docente retoma em muitos momentos o vocabulário já trabalhado em aulas anteriores, o que faz com que os alunos se sintam seguros para utilizar estas palavras em língua portuguesa (excerto 22). Outra tática utilizada é a de indicar com o início da palavra qual é a resposta esperada (linhas 4 e 6), utilizando o início da sentença (can, canti, cantigas). Essa interação direta, por meio de perguntas e respostas, faz com que os alunos se sintam motivados a participar, pois se trata praticamente de um jogo, no qual o aluno se sente vencedor ao acertar a resposta.

Excerto 24

Contexto brasileiro – aula em espanhol 14/09

2º Ano

Professora C

1. P: bueno(.) a traves de esa cultura que vienen con los europeos(.) vienen la vestimen(:)ta, la forma de vestir _ . Como se viste un gaucho (.)por ejemplo (.) acá en Brasil?_ **Quais são as formas de vestir que vocês reconhecem em todo o Brasil?** ↑
2. Alunos: (silêncio)
3. P: **existem formas diferentes (.) na forma de vestir (..) todos os brasileiros vestem iguais?**↑
4. Aluno 1: **não**
5. Aluno 2: **não**
6. Aluno 3: **não**
7. P: **não** (..) como se visten acá en Brasil?↑
8. Alunos: (silêncio)
9. P: existe alguna cultura específica que se de esa forma? ↑
10. Alunos: (silêncio)
11. P: en el nordeste por ejemplo se visten igual que ustedes acá?↑ O tienen una forma especifica de vestir _

12. Aluno: sí

13. P: allá en el sur de Brasil y acá(:) hay alguna forma de vestir diferente? ↑

14. Aluno: **não**

15. P: no?↑ (..) Bueno(.) les cuento (.) en Argentina sí (.) por ejemplo (.) mi província nosostros nos vestimos normal ↑ (.) con pantalón de jeans (.) en otra província ejemplo Corrientes la gente convive con la cultura del gaúcho (.)usan las bomba(:)chas(.) acá en Brasil es el gaú(:)cho (.) allá ellos viven todo el día siempre con esa ropa (.) **por exemplo** (.) la vestimenta del gaúcho (.)nosotros en Misiones no↑ (.) se usa esta vestimenta solo para determinadas cosas (..)fies(:)tas o conmemoraciones que hay (.) sí?↑ Después están los menonitas que es una cultura (.) un grupo de personas que se visten siempre de blanco y negro nunca están de otro color (.)no usan las ropas de color como nosotros (.) **eles nunca usam roupas de cores, sempre branco e preto e são colônias(..) sempre os homens e as mulheres(.)to(:)do mundo(. usam branco e preto e são colônias fechadas(.)que dizemos(.) só se relacionam com as pessoas ali dentro daquela colônia ou colônias da mesma raça (.) ou do mesmo grupo étnico** que sean, **que sejam vizinhos (.) tá?**↑ O sea se mantienen en esta cultura cerrada (.) siempre (..) guarda eso(..) eso son los menonitas **por exemplo**, sí?↑ Acá en Brasil no existe esto?↑

16. Alunos: (silêncio)

17. P: existe este grupo de personas? Alguna vez escucharon hablar?↑

18. Alunos: (silêncio)

19. P: no?↑ Los menonitas (..) **essas pessoas que se vestem de uma só cor por exemplo(..)preto (..)que são culturas fechadas (..)que são de um grupo especifico(..) existe?**↑

20. Aluno: sí

21. P: **sim ou não?**↑

22. Aluno: °**sim°**

23. P: **será? Aonde?**↑

24. Alunos: (risos)

25. P: **vocês sabem de alguma?**↑

Por este excerto fica evidente a pouca participação dos alunos brasileiros durante a aula do professor que faz o "cruce". Em determinados momentos da aula, é perceptível que os alunos não estão acompanhando o que a professora fala. Ainda que a professora fale em português (linha 1) para facilitar o entendimento dos alunos, não há a nenhuma expressão comunicativa por parte deles (linha 2), permanecendo todos em silêncio.

Na linha 3, C faz mais uma pergunta em língua portuguesa, e recebe a resposta também em português de 3 alunos (linhas 4, 5 e 6) respondendo "**não**". Esta pergunta vem seguida de outras duas (linhas 7 e 9), porém em língua espanhola, e nestas nenhum aluno se manifesta (linhas 8 e 10).

Na linha 11, é possível ver que a professora realiza outra pergunta em língua espanhola, e um aluno a responde em espanhol, com o uso de somente um advérbio afirmativo (**sí**) indicando uma alternância emblemática, o que não exige um conhecimento mais aprofundado da língua.

Em seguida, na linha 15, é possível ver que a professora faz uma longa explicação sobre o vestuário na cultura argentina, e em alguns momentos realiza a alternância interoracional, demonstrando que pode circular pelos dois idiomas sem problemas, provavelmente com a intenção de fazer com que os alunos compreendam o teor de sua explicação, já que não demonstram estar assimilando o que a professora descreve, indicando uma compreensão exolíngue com a heterofacilitação, desenvolvida pela educadora. Ao finalizar a parte explicativa, a professora realiza outros questionamentos, e os estudantes não expressam reação (linhas 16 e 18)

Já que não há este entendimento por parte dos alunos, a professora decide explicar o que foi perguntado, agora em língua portuguesa (linha 19), e na sequência se vê uma pequena participação, mas claramente responde sem estar seguro ou inteirado do que foi perguntado, demonstrando a falta de interesse desses alunos quando se trata de aprender/falar a língua espanhola.

Desta maneira, é possível afirmar que os professores utilizam diversas estratégias com a intenção de fazer com que os alunos consigam compreender o conteúdo trabalhado, e

possam, além de entender, participar deste momento de interação e de troca de conhecimentos e experiências que é proporcionado por meio do PEIF.

Desta forma pode-se destacar o grande papel que o professor desempenha em sala de aula, sendo ele o gestor de línguas que define os caminhos para o uso dos idiomas no PEIF. Conforme a definição de Calvet (2002) sobre políticas linguísticas é possível ver que o professor juntamente com os estudantes realizam escolhas que estão relacionadas à língua e a vida social, sendo a escola o ambiente deste convívio social.

Berger (2015) também ao definir "política linguística" ressalta o uso deste termo com diferentes intenções e destaca que um deles está relacionado ao conjunto de decisões com o objetivo de intervir sobre a língua seja em uma nação ou instituição. No caso dos excertos descritos anteriormente, é visível também que as estratégias utilizadas pelos professores funcionam neste caso, como políticas linguísticas implícitas adotadas nas escolas participantes do programa e presentes, portanto, em suas práticas educacionais.

6.4 EXPERIÊNCIA NO PEIF E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS

Nesta parte, são apresentados os relatos dos professores com relação à experiência que possuem com o PEIF e também como se dá a organização do trabalho neste programa a fim de compreender de que forma são atendidas as necessidades apresentadas pelos estudantes.

Com relação à experiência no programa, a professora A afirma que faz três anos que entrou nesta escola e que desde então conhece o PEIF, pois desde o ano que começou a lecionar na escola em Foz do Iguaçu recebe as professoras da Argentina em suas aulas, mas somente em 2016 teve a oportunidade de fazer parte do "cruce". Segundo ela, devido à falta de professores na escola, o programa teve início somente em agosto e sua experiência, segundo ela, foi maravilhosa, e ressalta as diferenças que mais a surpreenderam:

> *porque é outra realidade, totalmente diferente, até a questão da cidade, porque assim, quando chega na escola, a gente chegando na escola, parece que tá tão longe aqui de Foz, não parece que tá a quinze minutos da aduana né? Parece que tá literalmente em outro país, mas muito mais distante do que a gente tá aqui pela realidade da cidade mesmo, que é mais pobre, é uma realidade mais difícil do que a realidade daqui, da estrada de chão, então aí já começa a diferença e a escola, a realidade também muda muito, desde o tratamento das crianças com a gente (...)*

(Professora A – docente no contexto argentino)

A professora ainda explica que mesmo que os alunos façam algumas brincadeiras em sala, façam um pouco de bagunça, deem trabalho, a realidade é diferente, porque eles respeitam o professor, o que causou até surpresa à professora, que não estava acostumada a receber tal tratamento. Ainda, fala das diferenças encontradas entre as duas escolas, com relação à estrutura, e ao local em que se encontra a escola,

Esse fragmento mostra ainda, que apesar de a fronteira ser um ambiente de aproximação, é muitas vezes também de separação, em que são estabelecidas as diferenças entre uma nação e outra e consequentemente o distanciamento entre um país e outro no que se refere à estrutura da sociedade e cultura, justificando o discurso de estarem tão próximos e tão distantes um do outro. Portanto, quando não se conhece a realidade do outro é que se constroem representações com relação ao outro que muitas vezes podem estar relacionadas a algumas percepções pré-estabelecidas e que distorcem a realidade e dificultam as relações de interação, pois um se coloca como "diferente" do outro.

O professor B relata que trabalha na escola 1 desde o ano de 2007, e que quando o projeto foi proposto, a escola abraçou o projeto, mesmo sem saber ao certo como funcionaria a proposta bilíngue e de que forma o projeto funcionaria entre as duas escolas. O professor conta que no primeiro ano ele não participou do "cruce", mas que recebia os professores da escola argentina em sua turma no Brasil. O principal relato do professor está relacionado ao interesse dos alunos nas aulas que acontecem por meio do programa, "(...) porque os nossos alunos aqui no Brasil, eles são... de uma certa forma, como eu posso dizer, indisciplinados, porque a língua espanhola, a cultura da Argentina, não chama a atenção dele, não prende a atenção como nós, como com os professores do Brasil quando chegam na Argentina".

A professora C, ao relatar sua experiência, afirma que é professora universitária e que se formou para trabalhar com o ensino "secundário" e não com a educação primária, e que apesar de ter como função o assessoramento do programa da escola argentina, desde 2006 trabalha como professora fazendo o "cruce", já que faltam professores para tal função. Diz que é um desafio enriquecedor porque se descobre e se aprende muitas coisas ao intercambiar o trabalho, tanto com os professores que vão para a Argentina, quanto com os professores do lado brasileiro, porque ela vê como uma outra forma de ensinar, é outro mundo apesar da pouca distância que os separam.

Já a professora D, é o primeiro ano que participa do "cruce" e disse ser uma experiência digna, pois por meio da participação no programa é possível aprender e trabalhar com diferentes tipos de crianças, diferente tipo de cultura. Afirma ser um aprendizado constante onde ela aprende muito com as crianças.

Ainda durante a entrevista, os professores, ao serem questionados sobre a forma de organização dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas em que há a troca dos professores entre as duas escolas, deram algumas respostas diferentes.

A professora A disse que os conteúdos são organizados em conjunto, mas que são adaptados de acordo com a idade e série em que são trabalhadas. Citou como exemplo as lendas, que foi tema de aulas em que participei durante a gravação dos dados, e explicou que como ela era a responsável pelas turmas dos menores, ela trabalhou o mesmo tema que o outro professor, só que de forma mais lúdica. Esclareceu que os professores do lado brasileiro têm uma manhã para preparar as aulas da semana para o programa, então os dois trabalham em conjunto na preparação dos materiais e decidem qual será o conteúdo a ser executado nas aulas na escola argentina, afirmando que por trabalhar com crianças menores busca utilizar mais atividades visuais, manuais e lúdicas a fim de chamar a atenção de seus alunos para a aula.

Portanto, se vê que essa forma descrita pela professora segue a política linguística do projeto/programa que visa promover as línguas da fronteira, português e espanhol no contexto escolar dos alunos que moram nesta região e oportunizar o intercâmbio cultural entre os dois países, Brasil e Argentina.

O professor B disse que o projeto bilíngue parte do interesse dos alunos, que os professores buscam construir um mapa conceitual baseado na curiosidade e naquilo que os alunos gostariam de aprender sobre o Brasil. A partir do levantamento realizado sobre os gostos dos alunos é construído o mapa e assim se agregam os conteúdos que as professoras regulares das turmas da escola argentina trabalham, buscando, portanto, vinculá-los ao interesse dos estudantes.

A professora C declara que o trabalho por projeto é muito flexível e que os professores o elaboram e que este seria a linha central, mas que anda junto com o planejamento de aula, portanto, reitera que seu projeto se adapta aos planos de ensino dos professores regulares da turma. Cita o exemplo dos conteúdos que estão sendo trabalhados no momento da pesquisa, que são os planetas, o sistema solar, todos os temas que envolvem o universo. Assim, define

este tema como o central do projeto que caminha junto com a linha do planejamento da docente regular da turma, que é um segundo ano.

Já a professora D admite que vai trabalhando com a turma, que durante as aulas identifica os interesses dos alunos, e assim vai preparando as aulas com base nos desejos do grupo e ao conteúdo de cada dia que lhe corresponde ensinar.

Portanto, o que se percebe é que o engajamento que existia quando se deu início ao PEIF na escola já não acontece como antes. Para os professores que participam a mais tempo do programa se vê que é mais clara a forma estabelecida para a organização do trabalho, diferente da visão da professora que está participando pelo primeiro ano. Assim mesmo, por meio dos relatos é perceptível o reconhecimento da magnitude deste programa nesta região de fronteira, no qual são beneficiados os estudantes das duas escolas, além dos professores participantes do PEIF, com a oportunidade de conhecer e interagir com a cultura do país vizinho, além de aprender e ter maior contato com a língua oficial da outra nação.

Ainda assim, vê-se a necessidade de um trabalho conjunto e constante entre as duas instituições de ensino, universidade e escolas, o que promoveria um ambiente de aprendizado integrado e de relevância para seus participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desta pesquisa foi possível contemplar os objetivos propostos para esta investigação, que em geral pretendeu analisar as políticas linguísticas e a gestão de línguas existentes nas práticas pedagógicas nas aulas de língua adicional em uma comunidade considerada bilíngue por meio do PEIF. Para tanto, organizo estas considerações buscando dar destaque à efetivação dos objetivos propostos e a forma com que foram desenvolvidos os capítulos desta dissertação para que chegássemos aos seus devidos resultados.

Primeiramente, após um levantamento bibliográfico acerca das políticas linguísticas no Brasil, foi possível observar por meio de um histórico que este país passou por um momento de grande repressão das línguas aqui existentes em prol de uma nacionalização que priorizava o monolinguismo, com a imposição de uso somente da língua dos colonizadores, o português. Esta política homogeneizadora permaneceu por muito tempo no país e pode-se observar sua influência até hoje, quando ainda é perceptível a falta de políticas linguísticas que visam a promoção de línguas de imigração, de fronteira, indígenas, africanas, ciganas, etc no país.

Apesar de caminharmos a passos lentos com relação ao reconhecimento da diversidade linguística no Brasil, é reconhecível o envolvimento de alguns grupos sociais na busca pela cooficialização de algumas línguas, tais como a Libras, a admissão de línguas indígenas e em alguns municípios do país, o reconhecimento de línguas de imigração, como é o caso do pomerano, em alguns municípios.

Referente às línguas de fronteira, é evidente que o PEIF é um programa que se apresenta como uma política linguística que visa atender as comunidades que vivem na fronteira, por meio da criação das escolas interculturais proporcionando um intercâmbio linguístico e cultural para os alunos que as frequentam. Portanto, reconheço a importância do

PEIF como política linguística de fronteira, mas foi possível, pelo contato com esse programa na fronteira Foz do Iguaçu/Puerto Iguazu, identificar a falta de assessoria e de investimentos para que haja a manutenção desse programa, com vistas a melhorar e a abranger sua cobertura.

O primeiro objetivo específico, levantar fontes bibliográficas acerca das políticas linguísticas e línguas de fronteira no estado do PR, está contemplado no primeiro capítulo desta dissertação, intitulado como "políticas linguísticas" e como subitem, Políticas linguísticas no estado do Paraná. Ao construir a segunda parte deste capítulo me deparo com um dado que infelizmente é reflexo de uma falta de planejamento linguístico nacional: a inexistência de políticas linguísticas pensadas para locais com necessidades pontuais, como é o caso da fronteira. Portanto, partindo desse pressuposto, faço um levantamento de estudos existentes referentes a este tema em nosso estado, e assim, fica evidente que este assunto já faz parte de pesquisas que visam evidenciar estas fragilidades a fim de promover um maior debate nos espaços acadêmicos buscando encontrar alternativas de promoção destas línguas que podem ser consideradas minoritárias.

Com relação às últimas políticas adotadas no que tange à língua estrangeira a ser ensinada nas escolas, identifica-se um grande retrocesso a nível nacional, em que prioriza e torna obrigatório o ensino da língua inglesa em todo o território brasileiro em detrimento da livre escolha de cada escola em ofertar a língua que faz parte de sua conjuntura. Isso demonstra mais uma vez uma decisão autoritária, que não leva em consideração as peculiaridades de cada localidade, colocando interesses políticos como prioridade.

No segundo capítulo intitulado "fronteiras e línguas de fronteira" busco entender primeiramente o que é, e o que constitui a fronteira, já que não faz parte do meu espaço de convívio. Por meio da base teórica utilizada pôde-se verificar que a fronteira é um espaço que delimita uma nação e outra, mas, ao mesmo tempo, proporciona a interação e troca de simbologias entre o que pertence a mim e o que pertence ao outro, fazendo com que as barreiras políticas sejam transformadas diariamente pela inter-relação social entre os habitantes deste complexo território.

Portanto é preciso reconhecer que a diversidade cultural na fronteira é evidente, e que as línguas que circulam neste multifacetado ambiente devem ser consideradas e valorizadas em suas especificidades e o PEIF foi um grande passo neste sentido, o qual busca a realização

do intercâmbio cultural e das línguas oficiais dos dois países que fazem parte deste programa nesta região de fronteira.

No terceiro capítulo, no qual realizo um panorama do PEIF, é visível o grande empenho que houve com ações de instituições não governamentais do lado brasileiro, no caso o IPOL, com a intenção de efetivar este projeto/programa. Foi necessário um árduo trabalho a fim de construir as equipes para fazer parte deste desafio, e assim estruturar todo o projeto/programa, designando os papéis que cada setor/instituição ocuparia para que fosse viável a implantação e sucesso do mesmo nos municípios contemplados com as escolas interculturais de fronteira.

No quarto capítulo, discorro sobre a gestão de línguas. Para tanto foram essenciais as pesquisas de Krause-Lemke (2010) e de Berger (2015) que realizaram importantes trabalhos no que se refere às políticas e gestão de línguas em espaços plurilíngues e portanto, busco neles um norte tanto para o embasamento teórico, quanto para a linha de análise a ser adotada nesta pesquisa. Também faço referência aos conceitos utilizados por alguns teóricos como Calvet (2002, 2007), Nussbaum (1992, 1998), Laranjeira (2005), etc. que contribuíram para dar suporte à pesquisa e assim realizar a análise dos dados gerados durante a participação das aulas do PEIF por meio tanto das definições do que compreende a gestão das línguas quanto das formas de interpretação de como os interlocutores interagem neste ambiente plurilíngue.

Em seguida, no quinto capítulo disserto sobre a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa e os procedimentos adotados tanto na produção dos dados quanto na análise e busco por teóricos que fundamentem os métodos de pesquisa adotados, para assim significar e validar essa investigação.

No subitem deste quinto capítulo em que apresento a experiência vivida durante a minha participação nas duas escolas da fronteira Foz do Iguaçu/Puerto Iguazu durante as aulas do PEIF para assim realizar a observação e gravações das interações entre professores e alunos, com a intenção de verificar de que forma as línguas funcionam neste contexto, procuro descrever também como funcionou todo o processo de contato com os envolvidos neste programa nas escolas para assim gerar os dados utilizados para a análise no que se refere à gestão de línguas. Foi um momento muito importante da pesquisa em que pude conhecer o programa e principalmente constatar as dificuldades que são enfrentadas nas escolas interculturais para fazer o PEIF acontecer.

Na sequência, no capítulo sexto elucido tanto os dados relacionados à gestão de línguas quanto os resultados das entrevistas realizadas com os professores que relatam em muitos momentos como funciona o PEIF nesta fronteira. Pela análise dos dados foi possível identificar alguns aspectos relacionados à gestão de línguas.

Por meio da apresentação de alguns excertos no primeiro e do segundo subitem, constato que a língua de interação entre os alunos é essencialmente sua língua materna nos dois contextos, argentino e brasileiro. Já a língua de interação entre professor e alunos, na escola brasileira se dá por meio da comutação entre os dois idiomas, o português em determinados momentos, principalmente quando é para chamar a atenção com relação à indisciplina dos alunos e/ou quando estes não entendem o que a professora está falando em língua espanhola; e o espanhol nos outros momentos da aula, já que a professora é falante dos dois idiomas, português e espanhol. São poucos os momentos em que se pode ver os alunos se esforçando para participar das interações propostas pela professora em língua espanhola.

Já no cenário argentino, a língua utilizada pelos professores é essencialmente a língua portuguesa, já que os dois professores não são falantes da língua espanhola. Desta forma, as interações entre professor e alunos, principalmente nos anos finais do ensino fundamental se dá em língua portuguesa, havendo apenas algumas alternâncias, mas somente em casos pontuais em que o professor demonstra interesse em aprender o idioma dos alunos, ou quando os alunos demonstram certa dificuldade, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, com relação à língua espanhola. Mas vale ressaltar que há um grande estímulo para que o uso seja somente da língua portuguesa durante as aulas, servindo a língua espanhola apenas para realizar algumas comparações.

Desta forma, é possível identificar como funciona a gestão dentro da sala no PEIF, sendo o professor, que neste caso exerce certo poder na aula, o responsável pelos caminhos a serem adotados como estratégias de fala e de comunicação entre ele e os estudantes, definindo algumas situações de uso da língua materna dos alunos, e em outros momentos, a língua definida para uso na aula do PEIF.

É notável que cada professor se utiliza de estratégias diferentes durante as aulas com relação ao uso das línguas que circulam nesta região de fronteira, sendo visível o grande esforço em fazer com que os alunos participem e aproveitem ao máximo essa oportunidade de um ensino diferenciado. No contexto argentino, é nítido o interesse dos alunos em falar e aprender a língua portuguesa e não se nota grandes dificuldades na interação entre professores

e alunos. Em contrapartida, no contexto brasileiro, ainda que a professora disponha da dos dois idiomas para interação em sala, é visível a falta de interesse dos alunos no aprendizado tanto da cultura argentina, quanto da língua ensinada.

Com relação ao terceiro objetivo específico que se configura em verificar como o professor atende as necessidades cotidianas com relação à língua adicional tendo em vista seu contexto de diversidade linguística e cultural, é possível afirmar que os docentes utilizam inúmeras estratégias a fim de fazer que os estudantes compreendam o conteúdo proposto, e possam, além de somente entender, fazer parte dos momentos de interação e de troca de conhecimentos e experiências, não só relacionado à língua, mas à cultura e vivências que é proporcionado por meio das aulas do PEIF.

No que diz respeito à organização dos conteúdos do programa, se constata que os professores seguem a política linguística do projeto/programa que visa promover as línguas da fronteira, português e espanhol no contexto escolar dos alunos que moram nesta região e oportunizar o intercâmbio cultural entre os dois países, Brasil e Argentina, por meio de projetos que são organizados e planejados em conjunto entre as duas escolas com a intenção de integrar os conteúdos regulares da escola aos objetivos do PEIF.

A experiência dos professores no PEIF é relatada nas entrevistas realizadas com eles, o que demonstrou que há um reconhecimento da grandiosidade deste programa e dos benefícios que ele traz, tanto aos estudantes quanto a eles que participam do "cruce", por meio da troca cultural oportunizada pelo programa. Porém é reconhecível o enfraquecimento do mesmo, e a desmotivação que toma conta dos responsáveis nas duas escolas devido ao grande descaso dado ao programa, tanto no que se refere ao apoio pedagógico, financeiro e o próprio reconhecimento da sociedade.

A pesquisa realizada mostra uma das facetas do PEIF. Neste sentido, também tem suas limitações, principalmente no que se refere à diferença na quantidade de dados obtidos entre uma escola e outra, devido principalmente aos impasses e imprevistos que ocorreram nas datas estabelecidas para participação nas aulas do PEIF, datas estas que sempre foram acordadas entre os gestores e professores participantes do PEIF. Assim, mesmo estando no local e dia marcados para acompanhamento do projeto, muitas vezes, as visitas não se realizaram, ora por situações climáticas, ora por impedimentos relacionados aos professores. Outro elemento importante foi o curto período de funcionamento do programa no ano de 2016, o qual teve suas atividades somente entre agosto e novembro daquele ano.

Cabe ressaltar, porém, que estes empecilhos não afetaram diretamente a pesquisa, nem suas possibilidades de análise. Por outro, vale ressaltar que o PEIF apresenta um amplo escopo para futuras pesquisas, os quais podem evidenciar estes espaços de múltiplas interações e práticas de linguagem e, por sua vez, atuem na promoção de políticas linguísticas para este território particular que constitui a fronteira. Além disso, é imprescindível que as instituições de ensino pensem, em conjunto com órgãos governamentais, a formação de professores, a manutenção e a expansão deste tipo de iniciativa para mais escolas.

Para finalizar, como professora de língua estrangeira/adicional, esta pesquisa abriu caminhos para que eu pudesse experimentar, pela prática de pesquisa, que cada local de ensino possui suas peculiaridades e que cabe aos educadores, em grande parte, sem eximir os gestores da educação, identificar as necessidades que cada contexto apresenta, buscando formas de valorizar e de atender as particularidades desses diferentes cenários. Além disso, a prática de pesquisa permitiu-me o engajamento na produção de conhecimento, fato que traz profundas modificações no meu fazer pedagógico, ao lançar, sobre minha práxis, um olhar de professora e de pesquisadora.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, José L.; SOUSA, Flávia A. de. **Escolas de Fronteira: percebendo diferenças, construindo pontes.** Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada em Natal/RN entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014. Disponível em :http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401551579_ARQUIVO_EscolasdeFronteiraconstruindopontes1.pdf . Acesso em : 07 de fevereiro de 2017.

ALTENHOFEN, Cléo V. **Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Brasil**. Revista Internacional de Linguística Iberoamericana, v. 1, n. 3, p. 8393, 2004.

ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma politica linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TÍLIO, Rogerio; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). **Politica e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 93-116.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 11ª. Ed. Campinas: Papirus, 2004.

ANDRÉ. Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP. Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica)

BERGER, Isis Ribeiro. **Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil – Paraguai**: um olhar a partir do Observatório da Educação na Fronteira. 2015. 298f. Tese (Doutorado em Linguística)- Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em

https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/133000/333579.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em 19 de junho de 2016.

BERGER, Isis Ribeiro; ELSENBACH, Laisla Rafaelly Jardim. **Gestão do multilinguismo no espaço visual público em Foz do Iguaçu: um estudo sobre a visibilidade da diversidade linguística.** Entrepalavras, Fortaleza, v. 7, p. 433-456, ago./dez. 2017.

BETANCOR, Tania O. **As representações que os aprendizes constroem sobre a língua espanhola, sobre sua aprendizagem e sobre seus falantes em cidades de fronteira.** 117 fls. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, 6 de junho de 2013. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/2543. Acesso em 19 de abril de 2017.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, ano CXXXIV, n. 248, p. 2783327841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CEB n.º 3, de 10 de novembro de 1999. Dispõe sobre o funcionamento das escolas indígenas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/indigena/CEB0399.pdf . Acesso em 01 de março de 2018.

BRASIL. Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola no Ensino Médio no Brasil. 2005b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Lei/L11161.htm
Acesso em 01 de março de 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer CNE/CEB n.º 10, de 5 de outubro de 2011. Consulta sobre a oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16368&Itemid=866 Acesso em: 01 de março de 2018.

BRASIL. **Programa de Escolas Interculturais de Fronteira.** Portal do Mec. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira e http://portal.mec.gov.br/escola-de-fronteira/escola-de-fronteira. Acesso em 02 de setembro de 2016.

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

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

CANDAU, Maria Vera. **Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios**. In CANDAU, Maria Vera (org). Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CHVAITCHUK, Neli. **Levantamento da produção acadêmica sobre línguas de imigração e línguas de fronteira em contexto de diversidade linguística.** Irati, PR. 2017. Trabalho não publicado.

DALACORTE, M.C. **A mudança de turnos na sala de aula de língua inglesa**. *Linguagem & Ensino*, Vol. 6, No. 1, 2003 (35-56).

FENNER, Any L.**;** CORBARI, Clarice C. **Entre falares de fronteira do Paraná: preconceito ou aceitação?**. ESTUDOS LINGUÍSTICOS, São Paulo, 43 (1): p. 489-499, jan-abr 2014. Disponível em: https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/download/454/336. Acesso em 19 de abril de 2017.

FLORES, Olga Viviana. **O programa escola intercultural bilíngue de fronteira: um olhar para as novas políticas linguísticas.** 2012. 127f. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Letras, Centro de Educação, Comunicação e Artes – Cascavel – PR: Unioeste, 2012. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/2524 . Acesso em 07 de maio de 2017.

FLORES, V. R. I.; EICH, V. A. **La construcción de la figura de pareja pedagógica en el marco de las escuelas Interculturales Bilingues de Frontera.** In. Orgs. PINTO, Ana C.T.; SILVA, Marcos R. da. Programa escolas Interculturais de Fronteira(PEIF): 10 anos. – Tubarão: Ed Copiart, 2016. (p. 67 - 74)

HAMEL, Rainer Enrique. **Políticas y planificación del lenguaje: uma introducción**. *In:* **Iztapalapa.** n. 29 (Políticas del lenguaje em America Latina), p. 5-39, 1993. Disponível em: http://hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/1993b%20Politicas%20y%20planificacion%20del%20lenguaje%20-%20una%20introduccion.pdf. Acesso em 27 de fevereiro de 2018.

KRAUSE LEMKE, Cibele. **Políticas e práticas linguísticas: um estudo sobre o ensino de língua espanhola em um contexto multilíngue no Paraná – Brasil** / Cibele Krause Lemke; São Paulo: s.n., 2010. Tese (Doutorado em Educação) – USP – São Paulo, 2002. Disponível em http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16122010-152622/en.php . Acesso em 14 de agosto de 2016.

LAGARES, Carlos Xoan. **Ensino do Espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística.** In: NICOLAIDES, Christine – Silva, Kleber Aparecido da.- Tilio, Rogério – Rocha, Clauia Hilsdorf (Orgs.) **Política e Políticas Linguísticas** – Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 181-198

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas**. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula*: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LEMOS, M. A. ; **Um estudo sobre o ethos em certas discussões acerca das línguas no Mercosul.** In. Orgs. PINTO, Ana C.T.; SILVA, Marcos R. da. De frente para a fronteira: reflexões sobre educação em área de fronteira. – Chapecó , [s.n.], 2014. (p. 75 – 94)

LUDKE, Menga; ANDRÉ Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAHER, Terezinha Machado. **Do casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural.** In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

MAHER, Terezinha Machado. **Ecos de resistência: Políticas Linguísticas e línguas minoritárias no Brasil.** In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TÍLIO, Rogerio; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). **Politica e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 117-134.

MARTINY, Franciele Maria. **Estudos de gêneros emergentes em aulas de português como estratégias de ensino**. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Política Linguística, Política Historiográfica**: epistemologia e escrita da história da(s) língua(s) a propósito da língua portuguesa no Brasil Meridional (1754 – 1830). Tese (Doutorado) – Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2004b.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de.; ALTENHOFEN, Cleo. **O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística no Brasil: inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade.** *In:* MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo; RASO, Tommaso (Org.). **Os contatos linguísticos no Brasil.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

ORLANDI, Eni P. **Teorias da linguagem e discurso do multilinguismo na contemporaneidade.** In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TÍLIO, Rogerio; ROCHA, Claudia Hilsdorf.(org.) Política Linguística no Brasil. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. (53-62)

ORLANDI, R; MARTINS, E.; **ALTERIDADE E DOCÊNCIA : formação dialógica sobre interculturalidade em escolas fronteiriças do Brasil e da Argentina**. In. Orgs. PINTO, Ana C.T.; SILVA, Marcos R. da. Programa escolas Interculturais de Fronteira(PEIF): 10 anos. – Tubarão: Ed Copiart, 2016. (p. 75 - 100)

PAGOTTO, Emilio G. **O linguista e o Burocrata: a universalização dos direitos e os processos normativos**. In: ORLANDI, Eni P.(org.) Política Linguística no Brasil. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. (35-51)

PEREIRA, J. H. do V. **Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul.** In: Revista Múltiplas Leituras . jan/jun. 2009, v. 2, n. 1, p. 51-63

PINTO, Ana C.T.; SILVA, Marcos R. da. **Fronteira e Educação: de que lado estamos?** In. Orgs. PINTO, Ana C.T.; SILVA, Marcos R. da. De frente para a fronteira: reflexões sobre educação em área de fronteira. – Chapecó , [s.n.], 2014. (p. 11 - 22)

PREUSS, Elena O. ÁLVARES, Margarida R. **Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue.** Revista Acta Scientiarum. Universidade Estadual de Maringá UEM, Maringá PR, v. 36, n.4. 2014. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/23169/pdf_46. Acesso em 01 de março de 2017.

RAJAGOPALAN Kanavillil. **Política Linguística: do que é que se trata, afinal?**. In: NICOLAIDES, Christine – Silva, Kleber Aparecido da.- Tilio, Rogério – Rocha, Clauia Hilsdorf (Orgs.) **Política e Políticas Linguísticas** – Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 19-42

SAGAZ, Márcia Regina Pereira. **Projeto Escolas (Interculturais) Bilíngues de Fronteira: análise de uma ação político linguística.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

SILVA, Izabel da. ; SANTOS, Maria E. P.; JUNG, Neiva M. **Multilinguismo e política linguística: análise de uma paisagem linguística transfronteiriça.** Domínios de Lingu@gem | Uberlândia | vol. 10 n.4 | out./dez. 2016 ISSN 1980-5799 2016. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/34798/19263. Acesso em 19 de abril de 2017.

SILVA, P. A. da. **O programa escolas interculturais de fronteira como propulsor de políticas públicas educacionais.** In. Orgs. PINTO, Ana C. T. ; SILVA, Marcos R. da. De frente para a fronteira: reflexões sobre educação em área de fronteira. – Chapecó , [s.n.], 2014. (p. 23 – 33)

SILVA, Tomaz. T. da; **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. SILVA, Tomaz. T. da (org.) HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn, 13ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SPOLSKY, Bernard. **Language Management.** NY: Cambridge University Press, 2009.

STURZA, Eliana R**. Línguas de fronteiras e política de línguas: uma história das idéias linguísticas.** Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2006. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_7fcd6edf6e9668dc430fc95e66b7fd36/Details. Acesso em 07 de março de 2017.

STURZA, Eliana R.; Tatsch. **A fronteira e as línguas em contato: uma perspectiva de abordagem**. Cadernos de Letras da UFF Dossiê: Línguas e culturas em contato nº 53, p. 3-98 (2016). Disponível em: **http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/290**

Acesso em 20 de setembro de 2017.

TERENCIANI, Cirlani. **Fronteira, Diversidade cultural e o cotidiano escolar na cidade de Ponta Porã – MS**. In. Anais: Encontro Nacional dos Geógrafos – crise, práxis e autonomia:espaços de resistência e de esperanças – Espaço de diálogos e Práticas, Porto Alegre, 2010

THOMAZ, Karina Mendes. **A Língua Portuguesa no Brasil: uma política de homogeneização linguística.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), 2005.

THOMAZ, Karina Mendes. **Política Linguística e Educacional pública para a integração: o primeiro ano de funcionamento do PEIBF em Foz do Iguaçu pelos relatórios das reuniões bilaterais Brasil-Argentina.** Monografia (Especialização em História da Educação Brasileira). Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2010.

TORQUATO, Cloris Porto. **Políticas linguísticas, linguagem e interação social.** Gávea RJ: Revista Escrita, 2010.

ANEXOS

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

- Fale sobre sua formação
- Conte sua experiência de trabalho nas escolas de fronteira.
- Como você organiza os conteúdos a serem trabalhados nas aulas?
- Como você observa o papel das línguas, o português e o espanhol nessa região de fronteira?
- Como as línguas, o português e o espanhol, são usadas em sala de aula, elas têm propósitos específicos?
- Relacionado às línguas ainda, como elas funcionam em sala de aula, por exemplo, tem tarefas que os alunos têm que responder só em português, outras só em espanhol? Que línguas eles mais usam e em quais situações?
- Os alunos consideram alguma língua mais importante que a outra? E como você observa isso no lado brasileiro e no lado argentino?
- E você no seu trabalho, como você observa o papel das línguas?
- O que poderia melhorar no trabalho das escolas de fronteira? Mais formação, mais materiais, o que você acha que deveria ter para que o projeto melhorasse?

ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor(a):

Solicito a sua autorização para a sua participação voluntária no Projeto de Pesquisa intitulado "Políticas linguísticas e gestão de línguas em aulas de português e espanhol em região de fronteira", de autoria de Silvane Deila Feix, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Campus de Irati, Paraná, Brasil.

O objetivo principal da pesquisa é o de descrever, analisar e desenvolver conhecimento sobre os processos interacionais desenvolvidos na escola, estabelecendo-se como foco, a sala de aula de português e espanhol. O procedimento adotado consiste na observação e na gravação de aulas de português e espanhol, bem como em entrevistas individuais semi-estruturadas visando a analisar, através de registros etnográficos, como as línguas são gerenciadas em sala de aula. Após, os dados coletados em virtude da gravação das aulas e das entrevistas serão transcritos. Porém, qualquer informação que possa vir a identificar o participante será mantida em sigilo. É válido expor que tal atividade não representa riscos para os participantes e serão realizadas conforme sua disponibilidade.

As informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas na redação de uma dissertação de mestrado, para a publicação de artigos científicos e também para a apresentação de trabalhos em eventos, porém, assumo a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo do participante. Desse modo, nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Os participantes dessa pesquisa não serão submetidos a nenhum risco. Se eventualmente esta pesquisa causar qualquer tipo de dano ao participante, o pesquisador compromete-se a reparar este dano, ou prover meios para a reparação. A qualquer momento, o participante poderá solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa que está sendo realizada e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá desistir da participação. O participante é um voluntário da pesquisa, não recebendo por ela qualquer tipo de pagamento.

Desse modo, concordo com a minha participação voluntária _____ (nome legível), e declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa intitulada "Políticas linguísticas e gestão de línguas em aulas de português e espanhol em região de fronteira" . Sei que a qualquer momento posso anular este Aceite e desistir sem necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaro, também, que não será recebido qualquer tipo de pagamento por esta participação voluntária.

_____

Silvane Deila Feix - Proponente da Pesquisa

E-mail: silvanedeila@hotmail.com

Tel: (42) 3422-4783 e (42) 84041999

_____

Assinatura do Voluntário/a

Data: ___/___/____.