



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS LATINO-
AMERICANOS (PPG IELA)**

(RE)CONSTRUIR-SE NA FRONTEIRA:

**PERSPECTIVA INTERCULTURAL NO ENSINO DE ESPANHOL EM FOZ DO
IGUAÇU**

ANA LUIZA SUFICIEL

Foz do Iguaçu

2020



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS LATINO-
AMERICANOS (PPG IELA)**

(RE)CONSTRUIR-SE NA FRONTEIRA:

**PERSPECTIVA INTERCULTURAL NO ENSINO DE ESPANHOL EM FOZ DO
IGUAÇU**

ANA LUIZA SUFICIEL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Estudos Latino-Americanos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Laura Janaina Dias Amato

Foz do Iguaçu

2020

ANA LUIZA SUFICIEL

(RE)CONSTRUIR-SE NA FRONTEIRA:

PERSPECTIVA INTERCULTURAL NO ENSINO DE ESPANHOL EM FOZ DO
IGUAÇU

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Estudos Latino-Americanos.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dra. Laura Janaina Dias Amato
UNILA

Prof.^a Dra. Juliana Pirola Balestra
UNILA

Prof.^a Dra. Ana Paula Araújo Fonseca
UNILA

Foz do Iguaçu, 15 de setembro de 2020.

Catálogo elaborado pelo Setor de Tratamento da Informação
Catálogo de Publicação na Fonte. UNILA - BIBLIOTECA LATINO-AMERICANA - PTI

S946

Suficiel, Ana Luiza.

(Re)construir-se na fronteira: perspectiva intercultural no ensino de espanhol em Foz do Iguaçu / Ana Luiza Suficiel. - Foz do Iguaçu - PR, 2020.

132 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos. Foz do Iguaçu - PR, 2020.

Orientador: Laura Janaína Dias Amato.

1. Fronteira. 2. Sujeitos Fronteiriços. 3. Educação Intercultural de Fronteira. 4. Interculturalidade Crítica. 5. Territorialidades. I. Amato, Laura Janaína Dias. II. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. III. Título.

CDU 811.134.2'24

AGRADECIMENTOS

Início estes agradecimentos reverenciando às entidades e energias supremas da umbanda, que ressignificaram minha fé para que eu retomasse meu caminho. Saravá!

Agradeço à toda minha família e, principalmente à minha mãe Sueli J. M. Vallilo Suficiel, que com sua humildade me ensinou os valores da educação, do respeito, da solidariedade e que, assim como meu pai, Walter Suficiel, sempre apoiou incondicionalmente as minhas decisões (por vezes tão difíceis de serem tomadas).

Às amigas de longuíssima data de São Carlos, família escolhida, que sempre foi minha maior e mais forte rede de apoio.

Às pessoas queridas que conheci em Misiones, na Argentina (país que chamo carinhosamente de *Patria Madre Adoptiva*), suas realidades, suas línguas e culturas me atravessaram de tal forma, que não posso mais chama-las de “outras”, a todas partes levo essa *tierra roja*, “*que por más que ande caminos, me sigue con su misterio*”.

Às amigas e amigos queridos que fiz em Foz do Iguaçu, graças ao grande e valioso projeto de integração latino-americana da UNILA.

Agradeço também à minha orientadora Laura Amato, por sua imensa colaboração e apoio no desenvolvimento deste trabalho, e pela persistência em não me deixar desistir, apesar das pedras que apareceram no meio do caminho.

Às professoras Ana Paula Araújo e Juliana Balestra, membras da banca de qualificação e de defesa, pelas inestimáveis contribuições que sulearam meu trabalho.

Às docentes de *cruce* argentinas que, com amabilidade, me permitiram acompanhá-las nas atividades do programa de educação intercultural de fronteira.

Sempre me faltarão palavras para transmitir o agradecimento que tenho a cada pessoa que, de maneira direta ou indireta, perto ou longe, esteve envolvida neste processo. Muito obrigada!

Por último e não menos importante, em tempos sombrios de negacionismos e de desvalorização da pesquisa e da produção de conhecimento pelos que atualmente ocupam os cargos políticos mais importantes do país, é mais que necessário não apenas agradecer, mas também enaltecer a existência e a oportunidade de acesso à Universidade Pública e gratuita no Brasil, sem a qual não seria possível construir toda a trajetória que me trouxe até este momento e tantas outras trajetórias de mulheres na ciência.

Dedico este trabalho à memória de meu pai, Walter Suficiel.

*“Ya me gritaron mil veces
Que me regrese a mi tierra, porque aquí no quepo yo
Quiero recordarle al gringo
Yo no crucé la frontera, la frontera me cruzó
América nació libre, el hombre la dividió”*

Canção de Los Tigres del Norte

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo identificar e analisar os processos pelos quais é (re)construído o habitar na fronteira de estudantes de uma escola municipal de Foz do Iguaçu - PR, que em 2018 recebeu docentes da Argentina para realizar atividades em espanhol pelo programa de educação intercultural de fronteira. A perspectiva intercultural no âmbito da educação e do ensino-aprendizagem de línguas adicionais propõe não só um intercâmbio de culturas e línguas, mas também criar condições para trabalhar as relações numa sociedade que já é multicultural, haja vista as diversas significações dadas ao território pelos sujeitos que ali habitam. Ambas as etapas da pesquisa, que se dividiu entre qualitativa e quantitativa, proporcionaram o acesso ao ponto de vista dos estudantes, objeto principal de análise deste estudo. Esta pesquisa sustenta a hipótese de que processo de (re)construção desses estudantes, como sujeitos fronteiriços, se distancia do conceito de interculturalidade crítica, o qual Catherine Walsh (2010) e Fidel Tubino (2005) definem como um paradigma que visa mover, através da educação, estruturas sociais hierarquizadas e seu caráter homogeneizante. Para tal, o trabalho de campo foi pensado e fundamentado pelo método etnográfico, a partir do qual foram feitas as observações das atividades em sala de aula e a aplicação de questionário aos alunos para levantamento de dados sociolinguísticos, cujos resultados mostram vários fatores que confirmam a hipótese inicial, dentre eles a instabilidade política a qual está submetida a implementação e funcionamento da política educativa pensada para a fronteira, e a manutenção das estruturas sociais (que reproduzem racismo e xenofobia) da sociedade globalizada.

Palavras-chave: Fronteira. Sujeitos Fronteiriços. Educação Intercultural de Fronteira. Interculturalidade Crítica. Territorialidades.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo identificar y analizar los procesos por los cuales es (re)construido el habitar la frontera de estudiantes de una escuela municipal de Foz de Iguazú – PR que, en 2018, recibió a docentes de Argentina para realizar actividades en español en el marco del programa de educación intercultural de frontera. La perspectiva intercultural en ámbito de la educación e de la enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales propone no solo un intercambio de culturas y lenguas, sino también crear condiciones para trabajar las relaciones en una sociedad que ya es multicultural, visto que las diversas significaciones dadas al territorio por los sujetos que allí habitan. Ambas etapas de la investigación, que se dividió entre cualitativa y cuantitativa, proporcionaron el acceso al punto de vista de los estudiantes, objeto principal de análisis de este estudio. Esta investigación sostiene la hipótesis de que el proceso de (re)construcción de los estudiantes como sujetos fronterizos se distancia del concepto de interculturalidad crítica, el cual Catherine Walsh (2010) y Fidel Tubino (2005) definen como un paradigma que pretende mover, a través de la educación, estructuras sociales hierarquizadas y su carácter homogeneizante. Para tal, la investigación de campo estuvo fundamentada por el método etnográfico, en el cual fueron realizadas observaciones de las actividades en el aula y la aplicación de un cuestionario a los alumnos para el relevamiento de datos sociolingüísticos, cuyos resultados muestran varios factores que confirman la hipótesis inicial; entre ellos están la inestabilidad política a la que está sometida la implementación y el funcionamiento de la política educativa pensada para la frontera, además del mantenimiento de las estructuras sociales (que reproducen racismo y xenofobia) de la sociedad globalizada.

Palabras- clave: Frontera. Sujetos Fronterizos. Educación Intercultural de Frontera. Interculturalidad Crítica. Territorialidades.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cidades Gêmeas do Brasil.....	25
Figura 2 - Localização de Foz do Iguaçu no Estado do Paraná.....	26
Figura 3 - Mapa dos Bairros de Foz do Iguaçu	39
Figura 4 - Mapa do bairro Porto Meira.....	42
Figura 5 - Mapa de Foz do Iguaçu	51
Figura 6 - Fotografia da atividade "Días de la semana"	63
Figura 7 - Fotografia da atividade "Meses del año"	69
Figura 8 - Fotografia do desenho	75
Figura 9 - Fotografia da atividade "Las frutas y sus colores".....	80
Figura 10 - Fotografia da atividade de "Navidad"	87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.....	120
Gráfico 2.....	120
Gráfico 3.....	121
Gráfico 4.....	121
Gráfico 5.....	122
Gráfico 6.....	122
Gráfico 7.....	123
Gráfico 8.....	123
Gráfico 9.....	124
Gráfico 10.....	124
Gráfico 11.....	125
Gráfico 12.....	125
Gráfico 13.....	126
Gráfico 14.....	126
Gráfico 15.....	127
Gráfico 16.....	127
Gráfico 17.....	128
Gráfico 18.....	128
Gráfico 19.....	129
Gráfico 20.....	129
Gráfico 21.....	130
Gráfico 22.....	130
Gráfico 23.....	131
Gráfico 24.....	131
Gráfico 25.....	132
Gráfico 26.....	132
Gráfico 27.....	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMC	Conselho Do Mercado Comum
EIBF	Educación Intercultural Bilingüe de Frontera
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IMEA	Instituto MERCOSUL de Estudos Avançados
IPL	Instituto de Políticas Lingüísticas de Misiones
IPOL	Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDDIS	Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado Sustentável de Foz do Iguaçu
PSI	Processo Seletivo Internacional
PSS	Processo Seletivo Simplificado
RME	Reunião de Ministros da Educação
SEM	Setor Educacional do MERCOSUL
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SMTU	Secretaria Municipal de Turismo de Foz do Iguaçu
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNaM	Universidad Nacional de Misiones
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana

SUMÁRIO

COMO CHEGUEI À FRONTEIRA	13
INTRODUÇÃO	17
1. CONTEXTO DA PESQUISA DE CAMPO	23
1.1 FOZ DO IGUAÇU E O TURISMO COMO IDENTIDADE CONSTITUTIVA DA CIDADE.....	26
1.1.1 População.....	31
1.1.2 Integração Latino-Americana na universidade	35
1.2 PORTO MEIRA E OCUPAÇÃO DO BUBAS.....	38
1.3 ESCOLAS DE FRONTEIRA: O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA ESCOLA MUNICIPAL A.....	42
1.3.1 O Setor Educacional Do MERCOSUL: Das Ações De Integração À Saída Do Brasil	43
2. INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO	52
3. TERRITORIALIDADE E FRONTEIRA	58
3.1 OBSERVAÇÕES E ANÁLISE DE DADOS	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	111
ANEXOS	116
ANEXO 1 QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO	117
ANEXO 2 GRÁFICOS	120

COMO CHEGUEI À FRONTEIRA

Entre os anos de 2010 e 2015 cursei minha graduação em Letras Português-Espanhol na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em São Carlos - SP. Logo nos primeiros anos da graduação já havia um interesse grande de minha parte pela área de ensino-aprendizagem de língua espanhola, o que me fez candidatar a uma bolsa de intercâmbio do programa CAPES MERCOSUL que se tratava de um projeto de parceria entre a UFSCar e a Universidad Nacional de Misiones (UNaM), Argentina, o qual tinha como objetivo enviar cinco estudantes do curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol à Argentina e receber um(a) estudante do curso de *Profesorado en Portugués* no Brasil. Este intercâmbio se tratava de uma missão de estudos destinada somente aos alunos de espanhol do curso de Letras da UFSCar e aos alunos de *Portugués* da UNaM. Como ambas graduações eram voltadas para a formação de professores, uma das condições que foram colocadas a todos era que nós brasileiras(os), a partir de nossas experiências e aquisição de fluência na língua espanhola na Argentina, assim que retornássemos ao Brasil, participássemos do projeto de extensão de ensino de língua espanhola na UFSCar, e que a(o) estudante bolsista argentina(o) também participasse do projeto de extensão de ensino de Português do Brasil na UNaM de Posadas.

Durante o ano de 2013 estive residindo na cidade de Posadas¹ e ao ter contato com os colegas da UNaM, soube que em várias cidades da província de Misiones que faziam fronteira com os estados brasileiros, mais especificamente Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, os habitantes não falavam o castelhano e sim, segundo eles, o *portuñol* e que, ademais, muitos deles, não coincidentemente, eram estudantes de *Profesorado en Portugués*. Este fato me chamou muito a atenção principalmente pelo meu total desconhecimento das dinâmicas de uma fronteira, já que, até então, todas as minhas vivências haviam sido experienciadas em um lugar que está muito distante de qualquer fronteira internacional (em São Carlos, interior de São Paulo), diferentemente dos colegas argentinos que, cercados por fronteiras com o Paraguai e o Brasil, já estavam mais que habituados aos trânsitos fronteiriços. No entanto, pude também notar que essa prática linguística da

¹ Posadas é município e capital da Província de Misiones, Argentina, onde fica o campus e a *Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales* da UNaM. A cidade está localizada no extremo sul da província e faz fronteira com Encarnación, Paraguai, estando, portanto, do lado totalmente oposto da fronteira argentino-brasileira.

fronteira era alvo de preconceito de muitos que moravam na capital da província e que sustentavam um discurso e uma postura nacionalista muito forte em relação a essa “intervenção” da língua e cultura do Brasil nas fronteiras argentinas. Dessa maneira, decidi então tomar essa temática como objeto de estudo e desenvolvê-la no meu Trabalho de Conclusão de Curso assim que retornasse ao Brasil.

O trabalho que se intitulou “Atitudes ante as práticas linguísticas na fronteira entre Argentina e Brasil: o “portunhol” de Misiones” (SUFICIEL, 2014) foi a primeira ponte que me conectou, de certa forma, à realidade da fronteira argentino-brasileira e me fez compreender que as dinâmicas desse espaço se configuram de maneira totalmente distinta e que não devem ser invisibilizadas. Todo o desenvolvimento do meu TCC ocorreu enquanto estava no Brasil em 2014, após o período de intercâmbio, portanto contei com a ajuda de amigos e conhecidos de Posadas para compilar as poucas referências que existiam sobre o *portuñol* de Misiones na época e para aplicar, à distância, o questionário que coletaria os dados quantitativos e qualitativos que precisaria para identificar o posicionamento dos *misioneros* (não só da capital Posadas, mas de outras cidades do interior como Oberá²) em relação ao uso do *portuñol* da fronteira da província. Foi possível compreender, a partir dos resultados da pesquisa e dos aportes teóricos da sociologia da linguagem sobre atitudes linguísticas, que as atitudes negativas para com essa prática linguística provinham não só do nacionalismo que estrutura os discursos de muitos argentinos, mas se tratavam também de atitudes ante classes sociais desprestigiadas (Misiones tem uma grande área e população rural, concentrada principalmente na região de fronteira com o Brasil, que tem aproximadamente 800 km de extensão) e ao fato de que a base dessa língua é o português não padrão, portanto, para um falante de *portuñol*, cursar a graduação em *Portugués* na UNaM era (e ainda é) visto como uma maneira não só de aprender o “bom português” e o “bom castelhano”, mas também de retornar à fronteira com o título de *Profesor en Portugués* para ensinar a “língua correta/padrão” aos alunos das escolas de fronteira.

Mais adiante, depois de haver me formado na graduação, retornei a Posadas em 2016 e fiz parte de um grupo de pesquisa como voluntária do *Departamento de Portugués* da UNaM, “*El portuñol de la provincia de Misiones: lenguas y culturas*

² Oberá é um município do interior (centro-sul) da Província de Misiones que está a 100 Km da capital Posadas e a 60 Km da fronteira de Alba Posse, Argentina e Porto Mauá, Brasil. Em Oberá estão também a *Facultad de Ingeniería* e de *Artes* da UNaM.

en contacto”, e neste momento pude percorrer, acompanhada pelas colegas pesquisadoras e o linguista estadunidense John Lipski³, algumas cidades da fronteira de Misiones e conhecer as escolas dessas cidades, como a *Escuela de Familia Agrícola* (EFA) de Santa Rita⁴ e a *Escuela de Frontera* em Tobuna⁵, das quais grande parte dos estudantes são falantes do *portuñol* e são repreendidos e até mesmo proibidos de falarem a língua da fronteira (como é o caso da escola de Tobuna que, como parte do regime de escolas de fronteira, cumpre com seu papel assimilacionista de acordo com a lei 19.524⁶).

Ao ouvir os relatos tanto de moradores quanto de estudantes⁷, nos demos conta de que há um esforço para apagar a prática do *portuñol* e a escola é o lugar onde essa violência simbólica do silenciamento está mais presente. De acordo com os próprios moradores dessas cidades, a denominação que se dá para a língua que é falada por eles é o *brasileiro*, no entanto as escolas, formadas por um corpo de docentes do qual a maioria não é proveniente de zonas de fronteira (em Tobuna, por exemplo, apenas a professora de português do ensino médio, formada pela UNaM, era da região), como forma de tornar essa prática cada vez menos prestigiada, vai dizer, em suas palavras que, “aquilo” que eles falam não é brasileiro, nem castelhano, é uma mera mescla que resulta num *portuñol*. Isto é, à essa não-língua, conforme os docentes, lhe dão um não-lugar de pertencimento, como se o uso do termo *portuñol* ali fosse uma maneira de designar um caráter indigente a essa prática linguística que não é uma coisa, nem outra, ou seja, não possui e nem deveria possuir um status de língua ou dialeto. E nesse movimento de silenciamento da língua há também um processo de aculturação, primeiro porque língua e cultura são indissociáveis, sua existência é, inclusive, um resultado das dinâmicas linguísticas, sociais, econômicas e culturais da fronteira, segundo porque é notável o esforço que a escola faz para que os estudantes se adaptem não só ao uso da língua, mas também aos modos de vida que representam lealdade ao país.

³ John Lipski é professor de Espanhol e Linguística na Universidade da Pennsylvania, Estados Unidos, e um dos poucos estudiosos do *portuñol* de Misiones, língua que, segundo ele, é uma variedade do português não-padrão. Neste artigo da Revista de Estudos Filológicos o pesquisador explora esta temática: <http://revistas.uach.cl/index.php/efilolo/article/view/1261>

⁴ O município de Santa Rita fica na região sul de Misiones a 10 Km da fronteira de Alba Posse, Argentina e Porto Mauá, Brasil.

⁵ Tobuna é uma pequena cidade rural localizada na região mais ao norte de Misiones, a 45 km da fronteira de Bernardo de Irigoyen - Argentina e Dionísio Cerqueira - Brasil.

⁶ Pg.43

⁷ Alguns trechos destes depoimentos estão presentes no artigo “*Historia, entramados y cruces de la cultura fronteriza: efectos en los discursos*” (CARISSINI DA MAIA & MÉNDEZ, 2018).

Neste sentido o educar na fronteira, que para os argentinos, historicamente, significa construir soberania nacional (já que a própria formação das fronteiras argentinas esteve fortemente marcada pela presença do exército e pela criação das escolas de fronteira estrategicamente posicionadas) é também um modo de construir uma identidade nacional (como se houvesse uma essência no “ser argentino”) que se sobreponha à que existe e resiste nas fronteiras.

O segundo semestre de 2017 foi quando minhas atividades como assistente técnica do programa *Educación Intercultural Bilingüe de Frontera* (EIBF) no *Instituto de Políticas Lingüísticas* (IPL) do *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología* de Misiones começaram. Pude acompanhar neste período as atividades de *cruce*⁸ tanto na escola de Bernardo de Irigoyen - MNES, na Argentina, quanto a escola de Dionísio Cerqueira - SC, no Brasil, e refletir sobre interculturalidade e como estas atividades tinham um potencial de constituir os alunos como sujeitos fronteiriços e valorizar as práticas existentes na fronteira ao invés de invisibilizá-las. Nesse momento, por duas razões decidi desenvolver essa temática em forma de pesquisa acadêmica e não mais em relatórios de trabalho: a crise econômica da Argentina e as novas políticas de cortes do governo macrista, que tornou incerta minha estabilidade no trabalho e, conseqüentemente, financeira (algo que se agrava ainda mais quando se é imigrante) e a abertura do edital de inscrição para o processo seletivo do Programa de Pós Graduação em Estudos Latino-Americanos da UNILA, que permitiria que eu voltasse ao Brasil em 2018, mas que continuasse na fronteira e perto do meu objeto de estudo.

⁸ Conceito explicado mais adiante no capítulo 1.3

INTRODUÇÃO

A escola quando vista por um ângulo mais amplo e generalizante, é em si um cenário constituído por diferentes grupos socioculturais que se manifestam desde suas realidades, sejam elas associadas à cor, crença, gênero, orientação sexual, linguagem ou comunidade onde vive. Se colocarmos essa lente com o foco voltado para a fronteira, veremos uma configuração outra, que vai muito além de suas características espaciais e geográficas, pois diz respeito a um conjunto de dinâmicas políticas, linguísticas, sociais, históricas, inclusive de relações de poder que são construídas desde um lugar onde há uma diversidade ainda maior de grupos e, portanto, maiores são as tensões e conflitos, além de outros tipos de negociações dialógicas.

Situado neste contexto, o presente trabalho foi pensado e produzido. Inspirado, por um lado, em produções sobre a temática intercultural em países latino-americanos (como de Vera Candau (2009), Catherine Walsh (2010), Tomaz Tadeu da Silva (2000), entre outros) que oferecem um panorama sociocultural educativo e também linguístico dos países que procuram reconhecer-se enquanto heterogêneos e mover suas estruturas sociais; por outro lado e principalmente, motivado por algumas experiências pessoais, desde a minha primeira estada na Argentina em 2013 e enquanto fui parte da equipe técnica pedagógica do programa *EIBF (Educación Bilingüe de Frontera)* do *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología* da província de Misiones na Argentina em 2017, e quando pude percorrer algumas cidades fronteiriças da mesma província para coletas de dados e estudos sociolinguísticos sobre o uso do *portuñol* na região.

Foz do Iguaçu, por estar localizada em uma das nove fronteiras trinacionais do Brasil, no extremo oeste do Paraná, junto com o Paraguai (*Ciudad del Este*) e a Argentina (*Puerto Iguazú*), é palco de um alto fluxo tanto turístico, por conta das Cataratas do Iguaçu, da Usina Itaipu e outros atrativos, quanto migratório, tendo parte de sua população iguaçuense formada por imigrantes paraguaios, libaneses, chineses e argentinos⁹. Isso faz com que a região se torne a principal fronteira do país em termos de população e também um grande laboratório para pesquisas em linguística, política e educação. Considerando, então, o ambiente tri-fronteiriço e a

⁹ Segundo o levantamento feito pela Delegacia da Receita Federal de Foz do Iguaçu, estas quatro nacionalidades fazem parte das 81 etnias que são abrangidas pelo município paranaense.

presença de um elevado número de diferentes etnias, como estaria Foz do Iguaçu preparada para acolher as diferentes manifestações culturais e linguísticas que aparecerão ocupando este espaço?

Para esta pesquisa o cenário escolhido foi uma das escolas municipais da cidade, situada na região do Porto Meira, que será referida aqui com Escola A. A instituição, em 2018 (ano em que foi feita a pesquisa de campo), recebeu as docentes argentinas da *Escuela Bilingüe nº 2 de Puerto Iguazú* para atividades em espanhol com algumas turmas de 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental. As aulas acontecem no marco de um programa que visa trabalhar com o ensino de espanhol e português desde uma perspectiva intercultural nas escolas em região de fronteira, como é o caso da escola iguaçuense e a instituição argentina, programa este que mesmo estando neste momento suspenso, ainda mantém algumas atividades que serão abordadas com mais detalhes no decorrer dos capítulos seguintes. Cinco dessas turmas foram observadas durante todo o período das atividades das docentes argentinas, tendo elas início em 2 de outubro de 2018 e fim no dia 20 de novembro do mesmo ano; após as observações cada um dos alunos das cinco turmas respondeu a um questionário elaborado com a finalidade de levantar alguns dados sociolinguísticos.

As referências e aportes teóricos que serão apresentadas mais adiante foram utilizados como instrumentos para compor o trabalho em todas as instâncias, para compreender o espaço e as relações que são estabelecidas nele, as identidades que são forjadas nessas relações, a interculturalidade como abordagem educativa, além das metodologias de pesquisa e análise.

Partindo de uma perspectiva intercultural crítica (WALSH, 2010) e da identidade como um conceito híbrido não essencialista, isto é, que está em constante processo de transformação viabilizado pela interação social (HALL, 2006), o presente trabalho pretende responder ao seguinte objetivo: identificar e analisar de que maneira a língua espanhola, que é ensinada desde uma visão intercultural, influencia os processos de (re)construção dos alunos como sujeitos fronteiriços a partir da ótica dos próprios alunos e do contexto em que estão inseridos.

Tendo em vista o contexto em que está situada a cidade de Foz do Iguaçu, cuja construção territorial foi permeada por ações de nacionalização, de reforço do vínculo dos sujeitos com seu estado-nação, e que visavam combater qualquer

“interferência” do outro na língua e cultura nacional, a pergunta que se faz é: será que a proposta do programa de educação intercultural, sendo ele o atrelamento entre uma política linguística e uma política educativa que objetiva criar condições para o desenvolvimento de um bilinguismo português-espanhol nas fronteiras e a integração regional, consegue na prática promover a ruptura da lógica hegemônica, nacionalista e monolíngue/monocultural deste contexto? Quais e quão profundas são as transformações deste cenário e como elas se manifestam nas relações dos alunos (brasileiros, argentinos, paraguaios ou de outra nacionalidade/descendência) com o espaço e com a língua e cultura que são trazidas pelas docentes de *cruce* argentinas? Quais são os processos transitórios pelos esses alunos vão se (re)construindo como sujeitos da fronteira?

Cabe chamar a atenção ao fato de que este programa de educação para a fronteira é apenas um entre outros projetos e modelos de educação intercultural¹⁰ que visam a integração regional existentes na América Latina. O foco da presente pesquisa é analisar o potencial deste programa, especificamente, na construção de sujeitos fronteiriços em Foz do Iguaçu através do ensino em língua espanhola.

Ademais, a implementação deste programa apresenta algumas fragilidades que transcendem o espaço da sala de aula, cujos detalhes serão apresentados no subcapítulo referente à Escola A. e sua relação com o programa de educação intercultural de fronteira. Diante disso cabe também questionar de que maneira essas fragilidades impactam o funcionamento da dinâmica que esta política educativa de integração propõe: o intercâmbio de docentes de *cruce* brasileiras(os) e argentinas(os) e a aprendizagem baseada em projetos.

Para que fosse possível realizar as análises pretendidas neste trabalho, o principal método utilizado foi o método etnográfico, considerado aqui como uma abordagem de observação e pesquisa interpretativa, muito utilizada em estudos antropológicos, feita durante um determinado período de tempo suficiente para obter

¹⁰ Existe na Argentina um projeto multidisciplinar de formação docente e pesquisa, no qual se articulam saberes universitários, chamado *Identidad MERCOSUR*. Este projeto é um espaço criado por docentes e pesquisadoras da Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA) para a elaboração de conteúdos vinculados às ações de integração regional latino-americana com ênfase no MERCOSUL para estudantes universitários do programa nacional de voluntariado, para estudantes das escolas de nível médio e para formação de docentes das escolas de nível médio na Argentina. As experiências pedagógicas deste projeto estão disponíveis nos *Cuadernos del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) Nº 5, Construyendo la unidad latinoamericana*, cujas autoras e parte do voluntariado universitário “Identidad MERCOSUR” são: Daniela Perrotta, Leticia Gonzáles e Sabrina Mary.

algumas percepções sobre o comportamento e manifestações dos sujeitos estudados em um contexto interativo (MATTOS, 2011). Como se tratou de uma situação particularmente atípica, ou seja, um curto período de observações devido ao fato de que as atividades do programa foram retomadas na segunda metade do segundo semestre de 2018, adoto aqui o termo “minietnografia” para referir-me ao método adotado na pesquisa de campo deste trabalho. Para compor essa prática metodológica foi realizado o trabalho de campo que pôde ser subdividido em dois instantes. O primeiro refere-se às observações das aulas, sendo esse o momento da pesquisa qualitativa, ou seja, é nesse momento em que ocorrem as interações na sala de aula, as reações dos alunos diante das novas atividades podem ser notadas e dão margem às interpretações. O segundo momento, no qual foi aplicado um questionário sociolinguístico para cada um dos alunos, corresponde à pesquisa quantitativa que atua como um complemento das observações. É importante saber quem e quantos são esses estudantes, além de entender qual é a relação que eles estabelecem com o lugar de onde vêm, onde vivem, com quem vivem e com quais culturas interagem, ensejo que também possibilitou uma segunda observação.

Com a obtenção e compilação de todos esses dados, tanto qualitativos quanto quantitativos, e sempre preservando a identificação de todos os/as participantes desta pesquisa na escola, as análises e a fundamentação teórica serão apresentadas de modo conjunto e colaborativo, para que um possa complementar o outro.

Walsh (2006) e Tubino (2005) ao se aprofundarem nas discussões sobre interculturalidade em várias de suas produções sobre educação na América Latina dão destaque a dois paradigmas importantes para entender como funcionam as relações de poder e de resistência na sociedade. A interculturalidade *funcional* se constitui numa estratégia política neoliberal, isto é, o reconhecimento da diversidade cultural faz parte do mundo globalizado que insere o diferente em seu espaço, mas não cria mecanismos e condições para que as desigualdades diminuam. Já a interculturalidade *crítica* é um paradigma que busca promover uma mudança nessas estruturas de poder pela educação, “*una oferta ético-política de democracia inclusiva de la diversidad alternativa al caracter homogeneizante de la modernización social*” (TUBINO, 2005, p.2). Diante disso, suponho que esses sujeitos escolares se (re)constroem sob uma interculturalidade que se aproxima muito mais da concepção

funcional do que crítica, dada toda a conjuntura instável (política, institucional e metodológica, pois há dificuldades em colocar em prática o método proposto pelo programa) na qual o programa é implementado e do contexto (Foz do Iguaçu e Escola A.) que oferece um discurso de inclusão e receptividade, mas mantém uma prática que ainda é limitada no sentido de dar visibilidade ao diferente, lidar com a existência de conflitos e está distante de promover mudanças estruturais. Tal prática é, na verdade, um reflexo dos processos históricos que constituíram a cidade (como a delimitação das fronteiras, os movimentos de migração e o fenômeno da globalização), e das formas como este território foi sendo apropriado e significado pelos seus habitantes.

Primeiramente, compreender a dinâmica da região em que se encontra a escola escolhida para realizar este estudo é um dos pontos mais importantes e cruciais para alcançar o que se propõe como objetivo, além de permitir chegar a uma conclusão reflexiva sobre as práticas educativas em locais em que há uma grande circulação de diferentes manifestações culturais, sociais e linguísticas, como é o caso de Foz do Iguaçu e outras fronteiras. O primeiro capítulo da dissertação pretende fazer uma apresentação detalhada de todo o contexto em que foi feita a pesquisa, do “macro” ao “micro”, contemplando marcos históricos da formação territorial de Foz do Iguaçu e a forma como a cidade foi se constituindo socialmente. O senso de pertencimento ou a ausência dele em ambientes como estes diz muito sobre as relações estabelecidas entre os sujeitos. Ademais, educação e cultura se articulam em conjunto, portanto não há como pensar em ensino, principalmente em ensino de línguas, se este não está “imerso nos processos culturais do contexto em que se situa” (CANDAUI, 2009, p13).

Quando faço um convite a perceber a região e sua dinâmica, não me refiro apenas à fronteira trinacional e seu fluxo migratório, mas também ao local em que está situada a instituição de ensino dentro da cidade e o que isto pode significar, considerando a temática deste estudo e pensando nos sujeitos que são socialmente produzidos naquele lugar. Neste caso a noção de territorialidade que, segundo o geógrafo Rogério Haesbaert, são “variadas formas de apropriação de uma parcela do espaço por distintos grupos sociais” (HAESBAERT, 2007, p.48), também poderá nos servir de aporte para pensar os espaços nos quais os sujeitos são constituídos, de que modo isto aparece nos discursos dos alunos observados em sala de aula e

por que isso ocorre. Falar sobre território é falar sobre relações sociais de poder, que são iniciadas com o controle de uma área geográfica para dominar e criar mecanismos políticos de controle de pessoas, culturas e línguas, permitindo assim que estes sujeitos signifiquem simbolicamente o espaço que foi apropriado. Complementando este pensamento, Tomaz Tadeu da Silva (2000) vai pontuar que “a identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva”, logo não há como desvencilhar a questão do sujeito dos discursos e os lugares em que eles são produzidos.

Em segundo lugar, sabemos que a escola, mesmo com todas as mudanças curriculares que apresentam hoje, como discursos sobre tolerância e recomendação sobre o trabalho com conteúdos que contemplem a diversidade (como as culturas indígena e afro-brasileira)¹¹, ainda carrega muitos aspectos da metodologia tradicional do ensino, que vêm de uma herança colonial profundamente enraizada e que ainda estrutura muitos pensamentos de educadores (ainda que inconscientemente) em relação ao trato que se dá às diferenças. Em alinhamento à colocação de Vera Maria Candau (2016) em várias de suas produções a respeito da problematização da diferença e da necessidade de um enfoque intercultural na educação da América Latina, juntamente ao pensamento Catherine Walsh (2010) sobre a perspectiva crítica da interculturalidade também no contexto de ensino, é possível afirmar que apesar de ser um espaço ocupado por uma multiplicidade de sujeitos, a escola muitas vezes vai em direção a uma prática de homogeneização. O seguinte capítulo deste trabalho será dedicado, então, a expor, discutir e interpretar conjuntamente o conteúdo do material compilado durante a pesquisa de campo na Escola A. e as temáticas trazidas pelas referências teóricas.

Ao final deste estudo, as conclusões reflexivas que constituirão uma visão que se forma a partir de uma perspectiva crítica da interculturalidade ainda é um passo para alcançar uma mudança efetiva no cenário da educação. Para Walsh (2010), dentre os múltiplos sentidos da interculturalidade, a que se denomina como crítica “ainda não existe, é algo por construir”, o presente estudo visa ser uma entre muitas peças para que esse longo processo de construção de uma educação verdadeiramente intercultural possa ser contínuo e cada vez mais relevante.

¹¹ Artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LEI Nº9394) e pg. 15 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

CONTEXTO DA PESQUISA DE CAMPO

Definir o que é fronteira não é algo simples, exige que tenhamos a capacidade de enxergá-la a partir de vários ângulos. Se nos orientamos a partir do ponto de vista histórico e geopolítico, a fronteira então se configura na medida em que os processos históricos, como a disputa de território pelos colonizadores espanhóis e portugueses, vão significando este lugar. Neste sentido a fronteira pode significar a linha que define os limites espaciais a partir dos quais se começa a construir políticas de formação dos estados nacionais e mecanismos que garantam a soberania desses estados. Além disso, no momento em que se reclamou pelo estabelecimento de unidades nacionais houve, para a consolidação destas, a escolha e fixação da língua nacional oficial a qual representaria e viabilizaria a sustentação da soberania das nações que ali se formavam (STURZA, 2006).

A partir deste marco histórico e político a fronteira passa a ter a função de regular os espaços de dominação. Possibilitou-se com isso a construção de uma identidade nacional através de ações de homogeneização cultural e linguística que pudessem expandir-se para o interior deste território delimitado e diferenciar-se daquilo que estivesse fora dele (o outro, o estrangeiro). Esta homogeneidade pressupunha a não aceitação de qualquer interferência linguística ou elemento de uma cultura outra que pudesse ser, de alguma maneira, danoso à cultura monolíngue de valorização nacional dos estados-nação recém-formados.

A fiscalização e controle de mercadorias foram alguns dos mecanismos criados nos estados nacionais platinos como ação de proteção às suas soberanias. Todo empenho em direção ao controle fiscal e militar da zona fronteiriça esteve associado aos fluxos comerciais, inclusive na prática do contrabando, que eram atividades muito comuns de regiões como a da fronteira trinacional Paraguai-Argentina-Brasil. Destas práticas transitórias que geravam conflitos, pois a fronteira era um espaço a ser defendido, também derivam os processos de ocupação das terras e o povoamento dessas faixas territoriais limítrofes. Aqui, deixamos de enxergar a fronteira somente como uma linha segregadora de territórios militarmente controlados e passamos a vê-la desde um ponto de vista social. As relações que se estabelecem na fronteira transcendem o seu limite, e sua fluidez ganha ainda mais

força quando começam a ser fundadas as cidades-gêmeas¹² (conforme mostra a FIGURA 1), o que intensificou ainda mais os contatos sociais que já eram relevantes o suficiente para ressignificar o que se entendia por fronteira.

Para Sturza (2006, p.26):

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.

Com esta afirmação, vemos que, apesar das delimitações e regulamentos que houve a partir do momento em que os territórios da América Latina foram tomados pelos colonizadores luso-espanhóis, é inevitável o contato entre os sujeitos que habitam estas zonas. Parte desse ponto a condição contraditória que a fronteira assume no sentido de “transgressão pelos movimentos migratórios de ocupação social e política (e) contenção pelos mecanismos de limitação, de vigília e de controle” (STURZA, 2006, p.19).

Sabemos que as condições geográficas de algumas regiões fronteiriças (rios, florestas, lagos, serras, etc.) foram, durante a concepção dos estados nacionais, uma escolha estratégica para separar os territórios, o que na realidade não impede por completo a permeabilidade e principalmente o intercâmbio cultural e linguístico que contraditoriamente são permitidos pelo lugar. Isto se dá por meio do deslocamento destes habitantes para um e outro lado da fronteira, seja por questões econômicas, turísticas, familiares, afetivas ou até mesmo necessidades que podem ser atendidas apenas no país vizinho. Dessa forma, o termo “transgressão” é usado não só no sentido de ultrapassagem de limites demarcados por normas, travessia de um espaço para outro, mas também de pensar outra língua na fronteira que não a nacional¹³.

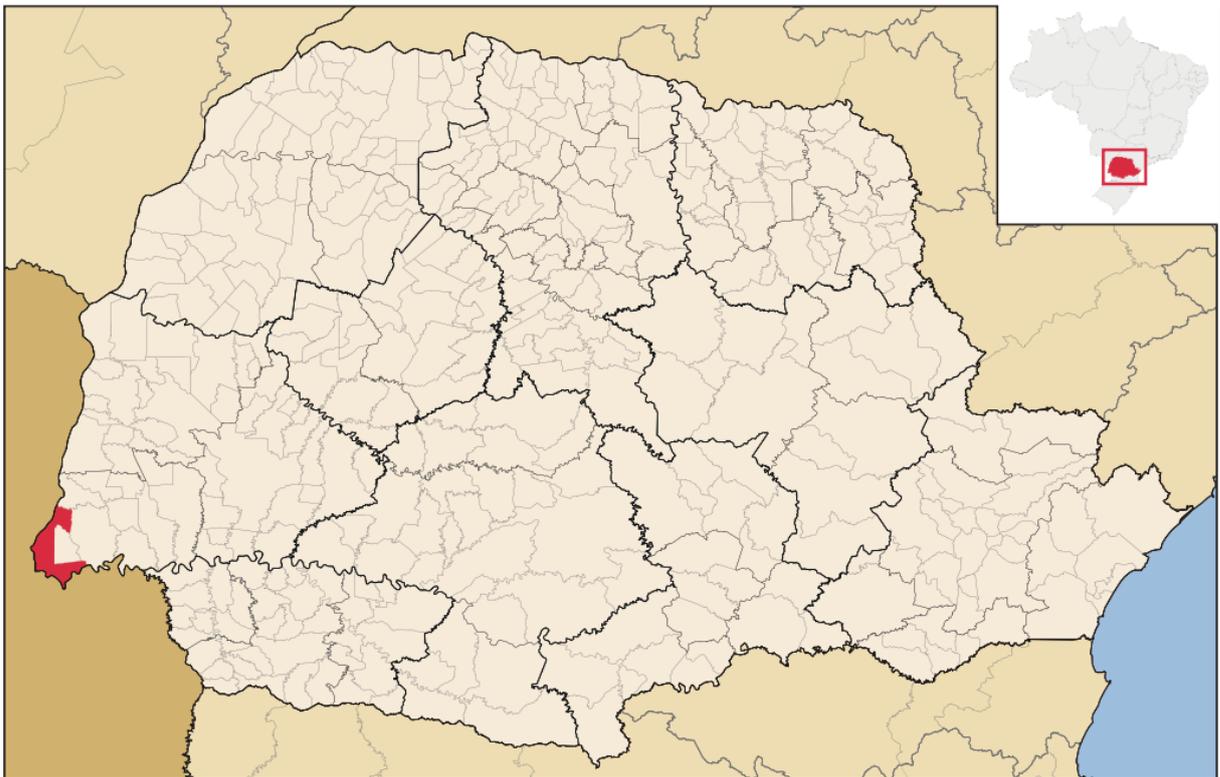
¹² As cidades gêmeas são aquelas que estão localizadas em zonas fronteiriças, sejam estas nacionais (divisa entre Estados) ou internacionais, e que contam com certo potencial de integração cultural e também econômico. Nota-se no mapa que as maiores concentrações de cidades-gêmeas estão nas fronteiras argentino-brasileiras.

¹³ A dinâmica de travessia das fronteiras e a maneira como os elementos linguísticos e culturais se entrecruzam, resulta em práticas linguísticas e identidades que são construídas nestes espaços e que são próprias dele, como o *portuñol/portunhol* falado nas fronteiras da Argentina com o Brasil e os “brasiguaios”, como são chamados os brasileiros e descendentes que após as desapropriações de suas terras na construção da Itaipu Binacional imigraram e estabeleceram raízes em território paraguaio. Estes são dois exemplos de práticas que geram conflitos, discriminações e também processos de invisibilização, principalmente em âmbitos educacionais (PIRES-SANTOS, 2005).

Pensar a composição e as dinâmicas da fronteira e como elas se diferenciam das demais regiões do país é crucial para compreender seus impactos tanto no desenvolvimento da região, quanto nas construções identitárias do sujeito fronteiriço e com que cara elas vão se apresentando na sociedade e, conseqüentemente, dentro do contexto escolar. Este primeiro capítulo, portanto, tem como objetivo descrever o contexto em que a presente pesquisa foi realizada, expondo desde um panorama mais amplo da cidade e de como esta se conforma espacial, demográfica, social e economicamente na fronteira trinacional Paraguai-Argentina-Brasil, estreitando em seguida o campo de visão para acerrar ao contexto onde está circunscrita a instituição escolar na qual o trabalho de campo foi feito.

1.1. Foz do Iguaçu e o turismo como identidade constitutiva da cidade

Figura 2 - Localização de Foz do Iguaçu no Estado do Paraná



Fonte: https://www.ecured.cu/images/b/b1/Mapa_FozdoIguacu.svg.png

Na região do extremo oeste do estado do Paraná está localizado o município de Foz do Iguaçu, cidade que atualmente tem suas principais atividades econômicas voltadas para o turismo e que é hoje um dos principais pontos visitados do país. Os rios Iguaçu e Paraná são os elementos que demarcam e delimitam as divisões dos

territórios pertencentes ao Brasil, Paraguai e Argentina, conformando assim uma das nove fronteiras trinacionais existentes em terras brasileiras.

O turismo em Foz do Iguaçu é há tempos utilizado como ferramenta de construção de uma identidade histórica e social. Existe uma imagem oficialmente postulada através desses instrumentos turísticos que muitas vezes minimiza os “conflitos e as disputas que envolvem a apropriação e a produção cotidiana da cidade” (SOUZA, 2009, p.12). Destaco aqui, portanto, a importância de se estudar o espaço em sua relação com a sociedade, para que desta forma, possamos compreender os processos temporais de transformação do território, além da produção das identidades a partir deste lugar.

Fazendo uma breve passagem pela formação do município de Foz do Iguaçu, ressaltarei alguns pontos importantes na constituição imagética da cidade, além de apontar outras experiências sociais que foram expulsas neste processo de construção. O fato histórico mais conhecido e mais presente nas falas sobre o “descobrimento” (entre muitas aspas) da região onde estão as Cataratas do Iguaçu, está plasmado nos mais importantes pontos turísticos da cidade, como o Marco das Três Fronteiras¹⁴. O espanhol Alvar Nuñez Cabeza de Vaca em suas expedições colonizadoras rumo ao território, que hoje pertence ao Paraguai, vai acompanhado pelos indígenas da tribo kaingang e se depara com as quedas d'água, eis um dos primeiros registros que se tem sobre as terras iguaçuenses e que estão plasmados nos documentos e fontes oficiais que contam a história da construção da fronteira trinacional “sobre a ideologia do pioneiro, como o modernizador e transformador da sociedade, o suposto herói na conquista de novas terras” (HORII, 2014, p.124). Todavia, é muito importante que a contextualização histórica da região paranaense contemple a existência e ocupação do território pelos povos originários antes da sobreposição das divisas que representam as fronteiras. O lugar que conhecemos hoje por região Oeste do Paraná era ocupado pelas tribos Kaingangues, Jê, Xoklengs, Guarani Nandeva e Guarani Mbÿá, sendo os Guaranis habitantes das margens do rio Paraná e de regiões que atualmente estão nas divisas do Brasil com o Paraguai, Argentina e também Uruguai.

¹⁴ O Marco das Três Fronteiras é um dos pontos turísticos de Foz do Iguaçu, localizado na região do Porto Meira, referente ao local de divisa entre o Brasil, a Argentina e o Paraguai, antigo mirante construído na fundação da Colônia Militar do Iguassu em 1889.

Antes das disputas territoriais pelos colonizadores luso-espanhóis, os povos Guaranis não só se sustentavam de modo independente como também não reconheciam fronteiras ou qualquer limite que pudesse se impor e/ou se sobrepor aos laços de parentesco que os ligava independentemente da distância entre as aldeias. A partir dos conflitos iniciados na invasão dos territórios indígenas pelos colonizadores europeus, inicia-se também a luta pela permanência nas terras por parte dos Guaranis que, inclusive, é travada até os dias atuais como ato de resistência pelos direitos à terra, à territorialidade e à manutenção dos costumes e tradições indígenas.

Com a invasão dos europeus portugueses e espanhóis vieram também os acordos e tratados que configuraram de diferentes formas as demarcações de territórios que estariam, a partir de então, sob o domínio da coroa portuguesa e da coroa espanhola. O Tratado de Tordesilhas firmado em 1494 demarca inicialmente a linha imaginária que divide os territórios pertencentes a Portugal, a leste do Meridiano de Tordesilhas, e à Espanha, a oeste do Meridiano.

Enquanto essa era configuração espacial demarcada pelos colonizadores, outros conflitos foram se armando após serem colocados em prática os planos de aldeamentos indígenas projetados pelos jesuítas, as chamadas Reduções jesuíticas. As missões¹⁵ dos padres jesuítas foram obras catequizadoras, de cunho civilizatório (aos moldes europeus de civilização) que visavam atrair os indígenas, através de estratégias de contato, para que eles assimilassem a língua, a religião e as formas de trabalho dos colonizadores espanhóis, que estavam naquele momento interessados em expandir suas operações de exploração das terras pertencentes à atual Bacia do Prata. Pode-se sintetizar essa fase de conflitos da seguinte maneira:

(...)as autoridades espanholas tinham como objetivo fixar povoamento e fomentar à produção colonial; as autoridades paulistas e os bandeirantes desejavam atrair, capturar, comercializar e escravizar a mão de obra indígena; e a Igreja missionária objetivava proteger os indígenas para torná-los cristãos e fiéis.

(AMOP, 2020, p.14)

Havia, portanto, além da disputa por terras a intensão, por parte dos portugueses, de escravizar indígenas para suprir a necessidade de mão de obra

¹⁵ Não é à toa que a província da Argentina leva o nome de Misiones. Inclusive boa parte das atividades turísticas da região giram em torno da *Ruta Jesuítica* ou *Camino de los Jesuítas* que incluem visitas às Reduções na região do Rio Grande do Sul, Brasil e também na região sul do Paraguai.

para a produção agrícola. Dessa forma, as Reduções jesuíticas distribuídas pela região foram destruídas em 1629 e dos 40 mil indígenas que habitavam essas Reduções, aproximadamente 28 mil foram escravizados ou mortos e os outros puderam fugir para o interior (AMOP, 2020, p.14). Inicia-se com isso outro processo de reconfiguração espacial das fronteiras que determinaria quais territórios estariam sob domínio da coroa portuguesa e espanhola, o que para os indígenas significou um processo de fragmentação do território Guarani. O Tratado de Madri foi firmado em 1750 e a partir daí se conforma a região Oeste do atual estado do Paraná no Brasil e o que virá a ser mais tarde a fronteira trinacional Paraguai-Argentina-Brasil. Este momento marca definitivamente o apagamento e a desconsideração da presença histórica dos indígenas das tribos guaranis que ocuparam este espaço. A colonização da região Oeste do Paraná, que naquele momento pertencia ao Brasil, se deu tardiamente, as terras começam a ser (re)ocupadas e transformadas em uma colônia militar (a Colônia Militar do Iguassu, fundada em 1889) para garantir a posse portuguesa da província. Nesta época a atividade econômica era baseada na exploração da erva-mate e madeira pelos paraguaios e argentinos que já habitavam a região, que desde os últimos acordos firmados pelos colonizadores (Tratado de Madri e de Santo Ildefonso¹⁶) estava “abandonada”.

Dando um pequeno salto no tempo, a Colônia Militar passa a ser emancipada como município de Vila Iguassu em 1914, momento em que a região começa a ser visualizada como uma potencial cidade turística pela presença das Cataratas, que estavam localizadas em um lote de terras pertencentes a colono espanhol Jesús Val. Após a visita do aviador Santos Dummont às Cataratas, que com sua autoridade diplomática conseguiu fazer com que as quedas fossem patrimônio Nacional em 1916 e não mais propriedade privada, o município passa a chamar-se Foz do Iguaçu (em 1918) e as Cataratas se tornarão mais tarde (em 1986) Patrimônio Natural da Humanidade pela ONU.

A nova fase de ocupação da cidade se deu após a Revolução de 1930, quando houve além da inauguração do campo de pouso, que trouxe ao município os

¹⁶ Em 1777, após mais uma sequência de conflitos diplomáticos e militares entre as coroas portuguesa e espanhola em decorrência da divergência de interpretação dos limites colocados nos primeiros acordos, é firmado o Tratado de Santo Ildefonso, no qual Portugal cede à Espanha a Colonia del Sacramento e a Isla de San Gabriel (hoje localizadas no sul do Uruguai), e as ilhas de Annonbón e Fernando Poo na Guiné Equatorial (continente Africano), enquanto a Espanha cede a ilha de Santa Catarina, hoje localizada na costa sul do Brasil.

agricultores do Rio Grande do Sul, políticas enérgicas dos militares em relação ao uso estrito da língua portuguesa e moeda nacional. Mas é com a criação do Parque Nacional do Iguaçu em 1939 que a atividade turística se torna a principal fonte de renda da cidade. O intenso povoamento e processo de urbanização e industrialização de Foz do Iguaçu ocorreram entre as décadas de 1940 e 1950, além da construção da Ponte Internacional da Amizade que liga até hoje o Brasil com o Paraguai, inaugurada em 1965, retratando mais um período que marca a atividade turística, neste caso, voltada para o comércio. O fluxo turístico, então, estimula a construção de hotéis e aeroporto ao mesmo tempo em que passa a ser a atividade que fez com que Foz do Iguaçu tivesse vida econômica própria.

Outro período muito importante que marca definitivamente a construção de uma narrativa histórica de Foz do Iguaçu a partir do turismo é o do projeto e construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, realizado entre os anos 1973 e 1984 (ano de inauguração da usina), e que mudou toda a “estrutura urbana e dinâmica social e econômica característica da cidade” (SOUZA, 2009). O turismo de compras, que teve um crescimento simultâneo ao desenvolvimento ligado à construção de Itaipu, atraiu comerciantes de origem asiática e árabe que se instalaram tanto no Paraguai (pensando que a cidade Presidente Stroessner seria considerada uma zona franca) quanto no Brasil. O município teve além de um *boom* de crescimento turístico, um alto crescimento de sua população, já que a construção da Hidrelétrica trouxe trabalhadores de outras partes do país que se instalaram na cidade após esta fase. Aparecida Darc de Souza (2009, p.80), sobre esta fase, destaca que

Os esforços dos grupos tradicionalmente hegemônicos dirigiram-se à produção de uma memória¹⁷ cujo conteúdo fosse capaz de moldar uma visão histórica de Foz do Iguaçu como uma cidade que, desde sua fundação, estava destinada a ser um centro de atração turística, para legitimar-se e, assim, consolidar seus projetos e interesses econômicos, por meio (...) de um passado que articulasse a história das elites com a história da própria cidade.”

A estruturação dessa identidade também serviria para sobrepô-la aos impactos negativos que a construção da usina causaria (e causou) tanto para a população que residia nas áreas atingidas pelo alagamento (produtores rurais e comunidades indígenas que foram desapropriados) quanto para os trabalhadores

¹⁷ Aparecida Darc de Souza (2009) em sua produção se utiliza do termo “memória” para se referir à identidade historicamente construída através das referências turísticas da cidade de Foz do Iguaçu. Neste trabalho, me referirei a este termo como “identidade”.

barrageiros (em torno de 40 mil homens entre brasileiros e paraguaios) e mulheres da “zona de Três Lagoas” que, após a conclusão e inauguração da Itaipu perderam seus empregos e se tornaram sujeitos marginalizados (RIBEIRO, 2002). Não podemos deixar de lembrar que a Ditadura Militar, regime político da época, também era responsável por abafar, seja por violência física ou pela manipulação de informações na mídia, qualquer mobilização que se colocasse contra o desenvolvimento do projeto e que revelasse seus prejuízos humanos.

Perante estas facetas que a história de Foz do Iguaçu, entremeada ao seu desenvolvimento econômico turístico, nos mostra, entende-se que as profundas transformações que a cidade sofreu neste ciclo de desenvolvimento e modernização representaram os desejos dos segmentos mais privilegiados do município (a elite econômica aliada ao Poder Público) e ao mesmo tempo desencadeou um crescimento acelerado que alterou o modo de viver na cidade (SOUZA, 2009).

1.1.1. População

Segundo os dados do IBGE, no ano de 2019 a estimativa populacional de Foz do Iguaçu foi de aproximadamente 258.532 habitantes¹⁸ numa área de 618,353 km². A cidade paranaense, como muitas outras regiões fronteiriças, tem uma história de formação e processo de ocupação de seu território fortemente marcada por conflitos, por desapropriações que ocasionaram uma fragmentação territorial dos indígenas e o extermínio de etnias que habitavam a região (como os povos Jê), e pela presença de imigrantes estrangeiros e também migrantes de outros estados brasileiros (RIPPEL, 2005) . De acordo com o último levantamento feito pela Delegacia da Receita Federal, divulgado pelos diários da cidade¹⁹, Foz do Iguaçu abriga hoje 81 etnias, ou seja, 81 diferentes expressões culturais estão ocupando este mesmo espaço. Nas quatro principais colocações desse ranking estão os paraguaios em primeiro lugar, em seguida os libaneses, que formam a segunda maior comunidade árabe do Brasil (depois de São Paulo) junto com os sírios, logo atrás está a comunidade chinesa e em quarto lugar estão os imigrantes argentinos. No entanto, é importante salientar que este levantamento não nos informa sobre a quantidade de

¹⁸ O último censo do IBGE foi realizado no ano de 2010 e registrou 256.088 habitantes no município.

¹⁹ <https://www.radioculturafoz.com.br/2019/04/11/prefeitura-convoca-representantes-de-etnias-para-o-desfile-dos-105-anos-de-foz-do-iguacu/>

línguas que estão presentes neste território, tampouco houve na cidade qualquer pesquisa que pudesse levantar esse dado.

Com relação a estas informações divulgadas pelos meios de comunicação sobre as etnias presentes na cidade, caberia um questionamento: essas etnias todas que fazem parte da composição populacional da cidade de Foz do Iguaçu teriam suas características culturais e práticas linguísticas igualmente visibilizadas ou elas passam por um processo de apagamento via assimilação dos modos de vida brasileiros? Cabe também destacar uma reflexão sobre essa realidade multicultural na qual Maria Elena Pires-Santos (2008) pontua sobre as contradições que derivam de um contexto moderno e globalizado, especialmente a fronteira:

A vertigem causada pela velocidade das mudanças contemporâneas vem acelerando a dispersão das pessoas ao redor do mundo, o que tem provocado a diluição das fronteiras e tornado o mundo mais integrado e conectado. Mas, esses mesmos meios maciços que possibilitam o contato, se concretizam de forma parcial, contribuindo também para a separação, a marginalização, a exclusão. (PIRES-SANTOS, 2008)

A partir desta reflexão é possível visualizar as relações paradoxais que permeiam a fronteira, o contato e a integração entre culturas e línguas que constituem a identidade nacional de diferentes países gera uma transformação, um “processo de fragmentação da ordem cultural” (HAESBAERT, 2007, p.40), que opera através da ruptura da linearidade do discurso e do território que moldava a identidade daqueles sujeitos. Contudo não podemos dizer que este movimento de integração resultará em uma relação equitativa entre essas manifestações. A sensação de unificação que é trazida pelo processo da globalização torna turva a visão relativa aos conflitos que são gerados quando há o contato entre as diferenças, mantendo assim a hierarquia e as relações de poder já estabelecidas e fazendo com que determinados sujeitos se dispam de suas identidades e práticas (sociais, culturais e linguísticas) menos prestigiadas para vestir-se das práticas hegemônicas.

Voltando o pensamento para o lugar de onde estamos falando e tentando responder ao questionamento feito anteriormente, Foz do Iguaçu pode ser um exemplo de território que é apropriado de várias maneiras, devido à grande diversidade de etnias que fixaram seus pés ali. Logo, pode ser também um exemplo de lugar que alimenta uma imagem de receptividade, mas mantém uma estrutura social e um posicionamento que, como outras fronteiras do Brasil, é de certa

imposição cultural, mas principalmente da língua pela língua²⁰. É importante para a compreensão dessas duas ações que criam um ambiente controverso, nos atentarmos a alguns fatos que serão retomados nas análises do capítulo a seguir, pois abordam a dinâmica das relações que se estabelecem em territórios fronteiriços e como eles são continuamente (re)significados na história. Destaco aqui dois pontos colocados por Rogério Haesbaert (2007) ao falar sobre a construção das identidades culturais e territoriais a partir da perspectiva proposta por seus estudos em territorialidades e globalização.

O primeiro é que historicamente a construção dos Estados Nacionais, que se deu na relação com os Estados territoriais (estados, províncias, cidades, etc.), seguiu uma tendência de construção de uma cultura e identidade única, à custa da "asfixia de traços culturais e tradições minoritários" para criar uma organização social própria. Dessa forma as territorialidades (que são as formas de apropriação de um espaço por diferentes grupos sociais) estiveram por muito tempo e arbitrariamente "submersas".

O segundo marca o ressurgimento das antigas territorialidades, mas com outra roupagem. O processo de globalização cria um contexto de sobreposição e de certa dissolução de territórios e faz com que as territorialidades que permaneceram submersas emergem e provoquem uma "redefinição de limites político-territoriais". Neste novo contexto intensifica-se a circulação de pessoas de diferentes culturas, línguas e classes sociais, além da circulação de "mercadoria, capital, informações, relativizando fronteiras territoriais (...) o espaço nacional cede lugar aos espaços locais seletivamente escolhidos para se inserirem nos circuitos da globalização" (HAESBAERT, 2007, p.48).

Foz do Iguaçu se encaixaria nesta última definição de lugar selecionado para estar imerso nos processos da globalização, já que moldou sua imagem e sua identidade social a partir da transformação de seu espaço em elemento turístico.

²⁰ Motivada pelas experiências laborais e de pesquisa em algumas fronteiras da Argentina com o Brasil foi possível notar as diferenças e os posicionamentos que eram adotados pelos sujeitos de cada país e como eles refletiam nos usos linguísticos em ambos os lados da fronteira. A Argentina sustenta um discurso nacionalista consistente e transparente, é possível notá-los plasmados nas aduanas como: "*Sin aduana no hay nación*" em Puerto Iguazú ou "*Sólo se ama lo que se conoce. La Patria comienza en la frontera*" em Bernardo de Irigoyen, mesmo assim a grande incidência dos meios massivos de comunicação do Brasil nesses lugares resultou inclusive no surgimento de uma língua própria dessa fronteira, o *portuñol* de Misiones. Já no Brasil, existe a imposição da língua pela língua, isto é, o nacionalismo do brasileiro está entranhando na própria língua e está velado por um discurso que minimiza as tensões culturais e a necessidade de se aprender a falar a língua do outro.

Além das informações do IBGE, é interessante que tenhamos em conta alguns dados estatísticos em relação à circulação turística em Foz do Iguaçu, que serão importantes para compreender a complexidade do espaço em que línguas e culturas estão coexistindo.

A Secretaria Municipal de Turismo (SMTU), até 2018, registrou o número aproximado de dois milhões de visitantes no principal atrativo turístico do município. As pesquisas mais recentes feitas pela SMTU sobre o perfil dos visitantes bem como o inventário técnico de estatísticas turísticas de Foz, mostram em números os principais “polos emissores de estrangeiros”, dos quais os quatro principais são, respectivamente, a Argentina, com 427.655 visitantes em 2018, o Paraguai, com 60.565, os Estados Unidos, com 34.545 e a Espanha com 25.434 visitantes. Outra pesquisa mostra que os argentinos, paraguaios, alemães e espanhóis, respectivamente, são maioria entre os imigrantes residentes permanentes em Foz do Iguaçu que visitam o Parque das Cataratas.

Os Parques Nacionais que abrigam as quedas d’água estão conformados dos lados argentino e brasileiro, enquanto a Usina Itaipu Binacional, maior hidrelétrica do mundo em produção de energia e atração muito importante na construção da identidade social de Foz do Iguaçu, está conformada entre o Brasil e o Paraguai. Esse compartilhamento territorial permite a circulação de turistas pelos países vizinhos e coloca a três cidades fronteiriças (Foz do Iguaçu - BR, Puerto Iguazú - AR e Ciudad del Este - PY) em condições comuns, no que diz respeito a ter a atividade turística como principal meio de sustentação econômica²¹.

Diante destas informações é indispensável fazer uma observação em relação à paisagem linguística²² que se mostra no contexto em questão. Os números acima mostram mais do que uma quantidade de pessoas que circulam neste espaço, representam também a grande quantidade de hispano falantes que não só visitam este lugar, mas também estabelecem raízes ali. A problemática desta paisagem está no movimento de invisibilização pela qual estas línguas hispanas passam em detrimento, por exemplo, da língua inglesa. Esta invisibilidade é notável tanto nos

²¹ As empresas de ônibus de Foz do Iguaçu e dos municípios de Puerto Iguazú (Argentina) e Ciudad del Este (Paraguai) disponibilizam frotas de transporte internacionais que permitem que os visitantes possam transitar entre os três países que são conectados pelas pontes da Fraternidade (BR-AR) e da Amizade (BR-PY)

²² Paisagem linguística: presença de itens linguísticos encontrados em ambientes, como ruas, centros comerciais, hospitais, instituições de ensino ou quaisquer outros espaços públicos, transmitindo algum tipo de mensagem nos espaços de visibilidade. (BERGER, 2010, p.398)

polos turísticos²³ da terra das cataratas quanto na carência de políticas educativas que intensifiquem a oferta do ensino de espanhol nas instituições públicas da cidade, já que o inglês ainda é a língua estrangeira que domina as grades curriculares das instituições de ensino regular, fruto do processo de globalização que instituiu o inglês como língua global e hegemônica, embora o Brasil em especial tenha estabelecido essa relação com o inglês desde a dominação econômica dos Estados Unidos no período posterior à Primeira Grande Guerra. O ideal de cultura e “civilidade” que a língua inglesa representava fez com que ela ganhasse espaço nos currículos escolares nesta época e desde então ela vem se promovendo e mantendo seu prestígio no país (BERGER, 2010), a globalização vem, na verdade, como ferramenta de manutenção e expansão desta língua para o mundo.

Em suma, tanto os levantamentos de dados populacionais quanto turísticos acabam convergindo para um mesmo ponto: a assimetria produzida na relação entre as línguas e culturas consideradas hegemônicas (português e inglês) e as que representam as 81 etnias que são abrigadas pela cidade, com destaque especial ao espanhol, que além de ser uma “importante língua em contato na região, é também uma das línguas oficiais do MERCOSUL, bloco econômico de que os três países (Brasil, Argentina e Paraguai) fazem parte” (BERGER, 2010, p. 118) e que, por conseguinte, são os principais “polos emissores de estrangeiros” à cidade. Foz do Iguaçu hoje se sustenta sobre um modelo de globalização que esfacela as fronteiras permitindo que uma diversidade de sujeitos ocupe e circule neste território, criando assim uma falsa sensação de que o conflito nessas relações é inexistente e estabelecendo um movimento de homogeneização sob um ideal de igualdade (não de equidade).

1.1.2. Integração Latino-Americana na universidade

De acordo com a Análise Temática Integrada presente no Plano Diretor de Desenvolvimento de Foz do Iguaçu (PDDIS) a evolução socioeconômica do município é dividida em ciclos, sendo o primeiro referente à exploração predatória de terras e à atividade de extração de madeira e cultivo da erva-mate, de 1870 a 1970, o segundo ciclo, que compreende os anos de 1970 a 1980 e a Construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, o terceiro ciclo, em que se inicia a construção da cidade como

²³ No parque Nacional do Iguaçu, por exemplo, todas as placas sinalizadoras e as gravações que escutamos nos ônibus apresentam apenas a tradução das falas para o inglês.

polo turístico e compreende os anos 1980 a 1995, o quarto ciclo, que marca a abertura de mercados com a consolidação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e o processo de globalização, e o quinto ciclo, de 2003 até os dias atuais, em que há o reforço dos investimentos na área turística, no desenvolvimento tecnológico e crescimento do setor educacional com a abertura de novas universidades privadas e públicas e de um Instituto Tecnológico “com cursos técnicos inicialmente voltados às atividades do setor turístico” (PDDIS FOZ, 2016, p.46).

Atento-me, então, ao período que corresponde ao quinto ciclo de desenvolvimento da cidade como polo universitário, e destaco aqui a construção do “projeto universitário para a América Latina”, a elaboração do desenho acadêmico e institucional do que viria a ser a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) começa a ser desenvolvida em 2008. Segundo os registros do Instituto MERCOSUL de Estudos Avançados (IMEA), a vocação e missão da UNILA é criar e implementar, “por meio do conhecimento humanístico, científico e tecnológico e da cooperação solidária entre as universidades, organismos governamentais e internacionais”, uma instituição que viabilize a ação de integração latino-americana, inicialmente com maior foco no MERCOSUL. Esta ação de integração também proporciona, além da produção de conhecimento por pesquisadores de todos os países da América Latina pela oferta de cursos de graduação e pós-graduação, a construção e o fortalecimento de uma identidade latino-americana, com a qual o Brasil tem pouca identificação²⁴, fundamentada nos princípios de intercâmbio cultural, compartilhamento do conhecimento e construção de uma sociedade sustentável.

A UNILA foi criada no ano de 2010 em Foz do Iguaçu e desde o início reserva 50% das vagas aos alunos internacionais que passam por um processo de seleção internacional (PSI) para ingressar na universidade. As atividades da instituição se iniciam com 6 cursos de graduação e 213 estudantes, dentre eles brasileiros representantes de sete estados do país, e dos países do MERCOSUL (Paraguai,

²⁴ Uma pesquisa de opinião pública realizada pelo Instituto de Relações Internacionais da USP em 2015 confirmou que apenas 4% dos brasileiros se definem como latino-americanos em relação aos 43% de outros 6 países latinos (Argentina, Chile, Colômbia, Equador, México e Peru). Além disso, aponta a contradição que o Brasil apresenta na avaliação do país como melhor representante da América Latina na ONU ao mesmo tempo em que “não quer livre trânsito de latinos por suas fronteiras nem priorizar a região na política externa” (BBC, 2015).

Argentina e Uruguai). Atualmente, com mais de 5.000 alunos e 29 cursos de graduação, a UNILA completa dez anos de existência com aproximadamente 30% de estudantes imigrantes da América Latina, Caribe (a maioria Colombianos, Paraguaio e Peruanos) e de outros países como Estados Unidos, Japão e França, sendo representadas um total de 32 nacionalidades na universidade. Ademais, o processo de seleção internacional também contempla atualmente estudantes refugiados e indígenas.

Por ser uma universidade federal pública, gratuita e bilíngue (português-espanhol) a UNILA representa para os estudantes, tanto brasileiros quanto internacionais, uma oportunidade de formação superior e capacitação profissional, e para Foz do Iguaçu representa mais um fator de atração de pessoas de outras partes do país e da América Latina na cidade e de crescimento econômico, já que a Universidade também oferece auxílios (moradia, alimentação e transporte) a esses estudantes. A presença da UNILA reforça, não apenas a diversidade cultural e linguística que caracteriza a cidade de Foz do Iguaçu, mas também reforça a existência de uma grande comunidade de hispano falantes que ocupam este espaço e ressignificam o território.

Um dos bairros da cidade que está localizado próximo às unidades da UNILA, foi inicialmente idealizado na década de 1970 e tinha como pretensão abrigar os trabalhadores da construção da Itaipu Binacional. Como o próprio nome já pressupõe, a Vila C é uma região que por ser pensada e construída estrategicamente para pessoas de menor poder aquisitivo²⁵, ainda mantém um status de marginalidade pela pouca visibilidade que bairro tem perante o Poder Público. Entretanto, a partir da chegada dos estudantes da Universidade há uma pequena, porém significativa, reformulação da região que passa a abrigá-los e, conseqüentemente, a desenvolver-se não só economicamente, mas também social e culturalmente²⁶.

²⁵ Nos anos em que a Usina Itaipu Binacional estava sendo construída, foram fundados três conjuntos habitacionais em Foz do Iguaçu: a Vila A, destinada aos funcionários com cargos administrativos e técnicos, a Vila B, para abrigar os engenheiros e chefes da obra, e a Vila C, que abrigava os barrageiros trabalhadores da construção civil e hoje resiste como um dos bairros mais populosos da cidade.

²⁶ Atualmente os próprios estudantes da UNILA organizam eventos no bairro, como o Festival Gastronômico Cultural Latino-Americano e a Feira da Consciência Negra, para que a população que está afastada das áreas centrais da cidade tenha acesso à cultura, à arte e a importantes discussões sociais.

Uma problemática que transcende o âmbito da universidade está nas tensões que se estabelecem neste novo momento em que os fluxos imigratórios voltam a aumentar em Foz do Iguaçu. Poucos anos após a chegada dos alunos das turmas pioneiras da UNILA, tanto a imprensa local quanto a população iguaçuense, que sustentavam um imaginário otimista em relação à implementação da universidade na cidade, começam a revelar um posicionamento de rejeição para com a instituição e seu propósito de trazer ao país estudantes de outras regiões da América Latina, resultando em um comportamento discriminatório e preconceituoso da população em relação aos estudantes imigrantes (CHIBIAQUI, 2016).

Este contexto nos revela, mais uma vez, os conflitos que são gerados pelos mais diversos tipos de contatos entre culturas e línguas representantes de outras nacionalidades, seja pela grande circulação internacional de turistas, seja no transitar pelas fronteiras, ou no intenso movimento imigratório atraído por um determinado fato histórico, social ou político (como a construção da Usina Itaipu e da UNILA). A própria imigração é uma questão que, segundo Bello (2011 apud CHIBIAQUI, 2016 p.13) é um *“fenómeno que condensa gran parte de las tensiones y de los desgarros de nuestro tiempo”*, referindo-se ao período da globalização. Este novo ciclo de desenvolvimento do município iguaçuense, vem para substanciar discussões para além das assimetrias linguísticas²⁷ e culturais, pois também diz respeito às reconfigurações de determinados lugares que são ocupados por determinados sujeitos dentro de um território, como foi o caso da Vila C.

1.2. Porto Meira e Ocupação do Bupas

Após a fase que corresponde à construção da Itaipu Binacional na década de 1980 houve, segundo o IBGE, um aumento populacional expressivo de 383% em Foz do Iguaçu, o aumento do movimento migratório juntamente com o aumento do desemprego acarretou no crescimento do chamado “favelamento urbano” e da violência, que mesmo com a construção da Ponte Tancredo Neves ligando Foz do Iguaçu a Puerto Iguazú na Argentina, não diminuíram. Hoje o perfil da população iguaçuense é descrito pela Secretaria Municipal de Administração da Prefeitura

²⁷ Ainda há a predominância da língua portuguesa tanto nas páginas institucionais da universidade, como o Portal UNILA e o Sistema de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), quanto nos locais onde há a interação de funcionários com estudantes hispano falantes.

Municipal de Foz do Iguaçu como “de baixa renda e pequena qualificação profissional, convivendo com outra parcela, de alta qualificação, porém menos numerosa, em setores de produção de energia e turismo”. Com isso, podemos visualizar as contradições existentes na construção social de territórios e como estes são significados pelos diferentes grupos que ocupam determinados espaços da cidade.

Hoje Foz do Iguaçu tem uma organização que está compreendida em regiões e bairros, cada região da cidade é formada por um conjunto de bairros. No final de 2018 houve uma reconfiguração dessas áreas pelo sancionamento de uma lei complementar (Lei 303/2018)²⁸ pela Prefeitura Municipal que delimitou os novos perímetros da cidade. Pela nova lei, os mais de 290 bairros que existiam no município diminuíram para 37, divididos em 12 regiões. Atualmente na região do Porto Meira estão os bairros Bourbon, Porto Meira e Três Fronteiras. Com a aceleração do processo de urbanização da cidade após a etapa de construção e inauguração da Itaipu Binacional, as antigas áreas rurais e portuárias (de contrabando), como é o caso do Porto Meira, foram loteadas e “ocupadas por habitações populares” em um programa de “desfavelamento” do governo municipal²⁹. Devido à especulação imobiliária e aumento do custo de vida nas regiões centrais do município, as famílias que foram expropriadas das áreas rurais loteadas acabaram indo morar em habitações mais precárias localizadas à margem do rio Paraná (SOUZA, 2009).

A região que corresponde ao Porto Meira hoje está localizada ao Sul do município, limitada ao norte pelo Rio M'Boicy e Av. dos Imigrantes, a oeste pelo Rio Paraná, a leste pelas Av. das Cataratas e do MERCOSUL e ao sul pelo Rio Iguaçu. Situada a 12 km do centro, é considerada uma zona periférica da cidade. É possível visualizar no mapa disponibilizado pela Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu (FIGURA 3) as novas delimitações regionais e o lugar onde está situada a região e os bairros dos quais estamos tratando neste estudo. Porto Meira tem aproximadamente 37.569 habitantes e, segundo as informações presentes no Projeto Político-Pedagógico da instituição de ensino em que a pesquisa de campo para este estudo foi realizada, a comunidade desta região “caracteriza-se como sendo a maioria de nível socioeconômico baixo, em que grande parte da população

²⁸ Lei publicada no Diário Oficial Nº 3.496 de 21 de dezembro de 2018, página 16.

²⁹ Lei Nº 941 de 4 de julho de 1977.

vive de trabalho informal, autônomo e muitos dependem de recursos assistencialistas”.

Figura 3 - Mapa dos Bairros de Foz do Iguaçu



Fonte: Diário Oficial Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu - Edição nº 3.496 2018

No início do ano de 2013 houve um movimento de ocupação de um terreno na região do Porto Meira, que correspondia a uma antiga área de plantação de soja e que já não era usado há anos pelo então proprietário Francisco Buba Júnior. Após a tentativa de reintegração de posse das terras pelo proprietário através de um processo via Justiça, a mesma suspende em 2017 a reintegração por tratar-se de uma liminar improcedente, o que foi considerada “uma vitória pelo direito à moradia” pela Defensora Pública do Paraná³⁰. A defesa em conjunto com os líderes do movimento e os projetos de pesquisa e extensão da UNILA (Observatório de Remoções e Reestruturação Urbana e Social da Fronteira, respectivamente) fizeram não só o levantamento de dados demográficos da ocupação, mas também o mapeamento contendo as ruas e logradouros, demonstrando que havia organização e consciência dos direitos à moradia por parte dos moradores (UNILA, 2017; BETTO & AGUIRRE, 2019). A Ocupação do Bubas é considerada atualmente a maior ocupação urbana do Estado do Paraná, com uma área equivalente a 40 hectares. Residem ali cerca de 1.200 famílias, mais de 5.000 habitantes entre brasileiros, paraguaios e argentinos. Entre estes habitantes, inclusive, estão muitos dos estudantes da Escola A..

Por ser um bairro não oficial, a Ocupação do Bubas ainda não teve o direito de ocupar também os espaços em branco dos mapas oficiais da cidade. No mapa da FIGURA 4, o círculo indica o espaço em que estaria situada a ocupação, entre os loteamentos Jardim Morenita II, Jardim Veraneio, Jardim Ana Rouver e Jardim Guaíra.

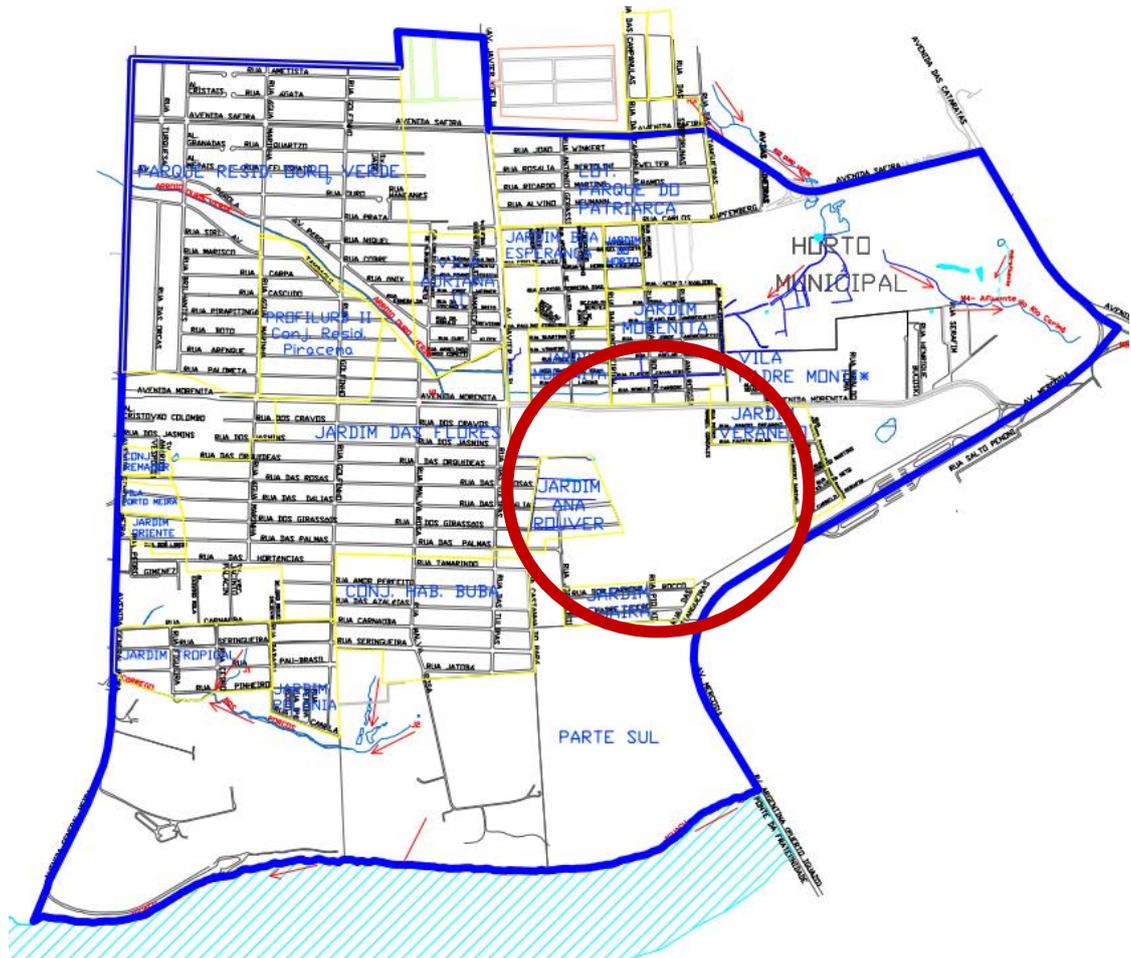
Diante deste contexto que se nos apresenta, cabe enfatizar uma questão que coloca Maria de Fátima Ribeiro (2002, p.16):

A história, na perspectiva dos desapropriados, pode contribuir para dar visibilidade à experiência de grupos marginalizados nas narrativas históricas, e principalmente, para revalorizar o próprio indivíduo e seu papel na sociedade.

É importante evidenciar que esta passagem por determinados momentos da história da construção social e territorial de Foz do Iguaçu serve de instrumento para guiar os olhares às ações de silenciamento e marginalização que ocorreram e ocorrem em várias instâncias. Estas ações de invisibilização serão vistas refletidas nas respostas dos alunos ao questionário aplicado e analisado mais adiante.

³⁰ Defensoria Pública do Paraná: <http://www.defensoriapublica.pr.def.br/2017/05/675/Foz-Justica-suspende-reintegracao-de-posse-da-Ocupacao-Bubas.html>

Figura 4 - Mapa do bairro Porto Meira



Fonte: Diário Oficial Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu - Edição nº 3.496 2018

1.3. Escolas de Fronteira: o programa de educação intercultural na Escola Municipal A.

Sabe-se que as fronteiras do Brasil com os países da América do Sul formam uma faixa de extensão expressiva de aproximadamente 23.102 km, logo, a perspectiva histórica do país permite destacar a constante presença de militares nesses espaços fronteiriços que conduziam a função de garantir a soberania e a segurança da nação, como foi o caso da formação da Colônia Militar onde hoje é o município de Foz do Iguaçu. Além da presença dos militares, outros setores foram sendo desenvolvidos juntamente com as necessidades que surgiam, resultados do crescimento e expansão dos territórios, como o setor educacional no Brasil e na Argentina. As instituições educativas instaladas em áreas próximas às fronteiras dos países assumiam a função de construir a soberania da pátria, reforçando o conceito de fronteira como divisão territorial e cumprindo o papel de ensinar a cultura e os

costumes da nação numa tentativa de afirmação do nacionalismo. Em contextos como este as escolas são como “trincheiras culturais”, ou seja, o lugar a partir do qual se combate, com ações educativas, as influências culturais e linguísticas do território vizinho ou qualquer ação que possa representar um movimento expansionista (ALBUQUERQUE & SOUSA, 2014, p.2).

No Brasil dois períodos marcaram a defesa do país contra “a presença estrangeira” pelas fronteiras, de 1930 a 1945 nos governos de Getúlio Vargas e de 1964 a 1985, quando o país esteve imerso no período da Ditadura Militar. A Era Vargas surge com uma política linguística nacionalista “que usou a escola como espaço de intervenção nas línguas dos imigrantes em prol de uma alfabetização exclusiva e obrigatória em língua portuguesa” (STURZA, 2017, p.134) vertente “antiestrangeira” que foi mantida também no Regime Militar (com exceções ao ensino de inglês na educação profissional). Já na Argentina, durante um determinado período da Ditadura Militar, de 1976 a 1983, foram construídas as *Escuelas de Frontera* em acordo com a *Ley 19.524* de 1972 que corresponde ao “*Régimen de Escuelas en Zonas y Áreas de Frontera*”. Segundo os artigos desta lei, são objetivos da escola de fronteira promover a assimilação das formas de vida próprias da cultura argentina, a adesão aos princípios que fundamentam a lealdade nacional e a afirmação do sentimento de pertença à sociedade argentina³¹. Até o início dos anos 1990 a rigidez das políticas educativas em locais fronteiriços se manteve (ALBUQUERQUE & SOUZA, 2014, p.2), no entanto, o início do século XXI foi marcado por algumas transformações, tanto no setor econômico (após a fundação do MERCOSUL em 1991 pelo Tratado de Assunção, que declara o português e o espanhol suas línguas oficiais) quanto no setor educativo, com políticas educativas de integração e “cooperação interfronteiriça” criadas pelos planos de ação do MERCOSUL Educacional (ARGENTINA/BRASIL, 2007, p.2).

1.3.1. O Setor Educacional do MERCOSUL: das ações de integração à saída do Brasil

Após a retomada das democracias nos países da América Latina, como foi o caso do Brasil e da Argentina na década de 1980, e algumas tentativas de criação de um bloco mercantil dos países da América do Sul pelos seus presidentes da época José Sarney e Raul Alfonsín, respectivamente, criou-se no início da década

³¹ A lei foi mantida na atualização da constituição de 1994 e ainda hoje na Argentina, não só existem as escolas de fronteira como se festeja o “*Día de las Escuelas de Frontera*” em 14 de março.

seguinte o chamado Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Em 26 de março de 1991 a criação do Mercado se inicia com a assinatura do Tratado de Assunção pelos então presidentes do Brasil, da Argentina, do Paraguai e do Uruguai e depois pela assinatura do Protocolo de Ouro Preto em 17 de dezembro 1994 pelos outros líderes que ocupavam a presidência do Brasil e do Paraguai e os presidentes que mantiveram seus mandatos nos outros dois países membros do bloco chamados de Estados Partes. Ambas etapas de assinatura de tratados foram responsáveis, primeiramente pela criação e depois pela implementação institucional do bloco através da estruturação de órgãos (comissões, conselho, grupo, foro e secretaria) responsáveis por determinadas funções. O bloco MERCOSUL tem como objetivos principais:

1. La libre circulación de bienes, servicios y factores productivos entre los países, a través de la eliminación de los derechos aduaneros y restricciones no arancelarias de mercaderías y de cualquier otra medida equivalente.
 2. La coordinación de políticas macroeconómicas y sectoriales a fin de asegurar condiciones adecuadas de competencia entre los Estados Partes
 3. Establecimiento de un arancel externo común y la adopción de una política comercial común en relación a terceros Estados o agrupaciones de Estados.
 4. Compromiso de los Estados Partes de armonizar sus legislaciones en las áreas pertinentes, para lograr el fortalecimiento del proceso de integración.
- (MERCOSUR, 1991, p.3)

Atualmente, somando-se aos Estados Partes do Mercado Comum do Sul, existem também os Estados Associados que se diferenciam dos Estados Partes em relação a algumas políticas tarifárias e pelo fato de não possuírem poder de voto em comissões. Esses países são Chile, Peru, Colômbia, Equador, Guiana, Suriname e Bolívia, que está em processo de adesão como Estado Parte. No caso da Venezuela, que é um dos Estados Associados do bloco, houve uma suspensão pelo não cumprimento de um dos artigos da Cláusula Democrática do MERCOSUL.

Neste cenário de constituição do bloco houve também uma reunião por parte dos Ministros de Educação dos Estados Partes (RME) organizada através de uma decisão do Conselho do Mercado Comum (CMC) para criar um “espaço de coordenação de políticas educacionais” para elaborar e implementar projetos e programas de educação em conjunto, que visem a integração regional e o desenvolvimento da educação, tanto nos países membros do MERCOSUL quanto nos Estados Associados. Foi então assinado o Protocolo de Intensões, em 1991,

pelos Ministros de Educação do Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai. A partir daí, as reuniões entre ministros são periodicamente organizadas para traçar planos de ação e estratégias que contribuam para a democratização dos sistemas educacionais da região e que tenham a finalidade de promover a equidade, o respeito à diversidade através de uma educação intercultural. É, portanto, missão do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM):

Formar um espaço educacional comum, por meio da coordenação de políticas que articulem a educação com o processo de integração do MERCOSUL, estimulando a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional, com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade para todos, com atenção especial aos setores mais vulneráveis, em um processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural dos povos da região.
(MERCOSUL/SEM, 1991)

Quando o Tratado de Assunção foi firmado pelos Estados Partes em 1991, foi também estabelecido que o português e o espanhol seriam os idiomas oficiais do bloco (mais adiante, em 2006, o guarani foi também declarado como língua oficial do MERCOSUL) e a partir dessa declaração, o SEM passa a traçar Planos de Ação para difundir o aprendizado desses idiomas na região para fortalecer a integração e as identidades regionais nos países do bloco.

Dentre os Planos de Ação do Setor Educacional, destaco aqui o plano firmado em 2001 para 2001 a 2005, o qual inicia a sensibilização para o ensino das línguas oficiais do MERCOSUL e considera a educação como um meio de fortalecer a integração, promover o reconhecimento das diferentes culturas e línguas que existem na região e valorizar a diversidade.

Em 2003 os governos da Argentina e do Brasil firmam a Declaração Conjunta de Brasília para fortalecer as ações de integração regional e reforçar o que o Plano de Ação para 2001-2005 na área educacional havia traçado como objetivo. Neste contexto começa a ser elaborado o programa de educação intercultural em escolas de fronteira, que faz parte de um acordo bilateral assinado pelos Ministérios de Educação brasileiro e argentino e que entrou em vigência no ano de 2005. Após a aprovação de um convênio de cooperação educativa os dois países vizinhos se empenharam em aprofundar as ações de consolidação da integração regional por meio dos sistemas educativos, assim foi proposta a criação desta modalidade em escolas públicas localizadas em ambos os lados da fronteira argentino-brasileira. Fez parte do planejamento deste programa pesquisas de diagnóstico sociolinguístico

feitas pelo Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) em cidades limítrofes para identificar as práticas linguísticas presentes nessas regiões além de suas dinâmicas. Foz do Iguaçu e Puerto Iguazú estão entre os sete pares de cidades-gêmeas internacionais identificados a partir deste diagnóstico.

A datar deste acordo inicia-se uma nova conceituação do que é fronteira no ambiente escolar, que até então representava (simbolicamente) a segregação de dois espaços para a garantia de suas soberanias e valores políticos, culturais e também linguísticos. O reconhecimento das práticas que resultam dos contatos que a fronteira proporciona é um marco importante para a mudança que este projeto educativo propõe. Inicia-se também, a incorporação de outros elementos no processo de ensino-aprendizagem através do contato com docentes que têm suas vivências e experiências em instituições do país vizinho, contato que possibilita a exposição sistemática aos usos da língua, a relação pessoal com um falante nativo e a reflexão sobre os estereótipos que são atribuídos à língua. O programa sustenta o uso de uma metodologia na qual o espanhol e o português são ensinados como línguas adicionais e não línguas estrangeiras, ou seja, o bilinguismo neste caso acontece de forma que o ensino do sistema da língua materna e o letramento em língua adicional ocorram paralelamente (ARGENTINA/BRASIL, 2007, p.13).

É importante destacar aqui que, inicialmente, a primeira versão do projeto de educação intercultural nas escolas de zona de fronteira tinha como principal foco o desenvolvimento de um ensino bilíngue português-espanhol nas escolas da Argentina e do Brasil, sendo o aprendizado das línguas a principal finalidade desse modelo. Mais adiante, quando o projeto se constitui efetivamente como programa, deixa de ser chamado Bilíngue e passa a ser chamado Intercultural, o que aponta para a mudança de foco na abordagem, a língua adicional passa a ser um meio (e não um fim) para ensinar diferentes disciplinas e abordar temáticas transversais. No entanto, saliento que essa mudança (retirada do termo Bilíngue do programa) só ocorreu no Brasil; a Argentina mantém o termo até hoje, o que pode nos levar a entender que existe uma preocupação maior com o ensino das línguas padrão motivada pela conjuntura linguística da fronteira com o Brasil, a qual está fortemente marcada pela presença de uma prática linguística não padrão, o *portuñol*.

O método didático-pedagógico de aprendizagem por projetos, os recursos materiais, financeiros e humanos (assessores pedagógicos e docentes), e a realização do chamado *cruce* semanal (intercâmbio de professores brasileiros e argentinos) são os principais elementos constituintes da modalidade educacional intercultural de fronteira. O termo *cruce* usado tanto por argentinos quanto brasileiros se refere não só ao ato de cruzar a fronteira, mas também é atribuído aos docentes e assistentes pedagógicos que fazem o intercâmbio e que os diferencia dos demais professores da instituição.

Em Foz do Iguaçu, a Escola Municipal A. atende às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de 1º ao 5º ano, e é a única instituição do estado do Paraná que faz parte do programa de educação intercultural na fronteira, os outros municípios cujas escolas aderiram ao programa estão localizadas nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, as quais têm fronteiras com as províncias argentinas de Misiones e Corrientes³². Em 2006 a Escola A. a junto com a *Escuela Intercultural Bilingue de Frontera* de Puerto Iguazú, na Argentina, iniciaram suas atividades dentro do programa. Na Argentina, cada escola intercultural possui um(a) docente que faz parte de uma equipe especializada que assessora e acompanha o funcionamento de todas as atividades do programa, além de contar com as visitas periódicas da assistência técnica do *Instituto de Políticas Lingüísticas* (IPL) do *Ministerio Provincial de Educación* de Misiones. Já no Brasil, inicialmente, o IPOL em parceria com a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) foi, até 2010, o organismo encarregado por oferecer assistência pedagógica e acompanhamento, sendo o programa assumido posteriormente pelo MEC, em 2011. Além do IPOL e do MEC, a Escola A. também pôde, mais adiante em 2012, contar com a parceria da UNILA que, assim como outras universidades dos outros estados dos quais as escolas aderiram ao programa, foi encarregada pelo Ministério da Educação de oferecer assessoramento e cursos de formação aos professores, pais e funcionários. O intercâmbio entre as professoras argentinas e brasileiras ocorreu até 2016, quando houve uma ampliação do atendimento às turmas até o programa ser suspenso no ano seguinte.

Não podemos deixar de lembrar que houve nessa época uma mudança de mandatos presidenciais tanto no Brasil (após o processo de Impeachment da

³² Em 2011 houve uma ampliação das ações e a expansão para o Norte do Brasil, com os estados Amapá e Amazonas, fazendo fronteira com Guiana Francesa e Colômbia, respectivamente.

presidenta Dilma Rousseff e a posse de Michel Temer) quanto na Argentina (após a eleição de Mauricio Macri) que sustentaram políticas de cortes de verbas do setor público que impactaram negativamente os setores educativos de ambos os países. Isso mostra que as estratégias e Planos de Ação do Setor Educacional do MERCOSUL estão sempre sujeitas a essas mudanças de gestão política dos países do bloco, fragilizando as ações de integração previstas em sua criação. Como agravante da situação, em 2019, após 28 anos sendo parte do MERCOSUL Educacional, o Ministério da Educação do Brasil anuncia sua saída do Setor alegando falta de resultados que impactassem positivamente os índices gerais de educação no país.

Apesar da suspensão do programa, as atividades de *cruce* ainda são realizadas em algumas cidades-gêmeas (como Dionísio Cerqueira (BR) - Bernardo de Irigoyen (AR) e Porto Xavier (BR) - San Javier (AR)), no entanto, a Escola Municipal A. em outubro de 2018, período em que foi iniciada esta pesquisa e que houve o retorno das atividades do programa, não pôde contar com a disponibilidade de docentes para lecionar em português na *Escuela Intercultural Bilingüe* em Puerto Iguazú. Para que o *cruce* de docentes brasileiras(os) fosse possível era necessária a contratação de professoras(es) “extras” na escola para que não houvesse problemas em relação à atribuição de aulas e horários, contudo a Escola A. recebeu naquele momento docentes suficientes apenas para preencher as vagas que estavam por ocupar, não podendo, portanto, enviar qualquer professor(a) à escola da Argentina. Desta forma, apenas as professoras argentinas tiveram a oportunidade de dar sequência às atividades em espanhol na instituição brasileira por um incentivo financeiro liberado pelo governo provincial de Misiones³³.

Na Argentina, o *Ministerio Provincial de Educación, Ciencia y Tecnología* intermediado pelo *Consejo Provincial de Educación* e o *Instituto de Políticas Lingüísticas* de Misiones (IPL) financia também o meio de transporte (*remís*)³⁴ que faz o traslado das docentes argentinas até escola brasileira, benefício que as(os) docentes brasileiras(os), a uma determinada altura do programa já não tinham (pois a prefeitura deixou de disponibilizar transporte), o que resultou na necessidade de

³³ As docentes de *cruce* argentinas (tanto a professora quanto a assistente pedagógica que a acompanha nos *cruces*) sempre receberam incentivo financeiro do *Ministerio de Educación* da província por fazerem parte do programa, o que não ocorre no Brasil.

³⁴ Os *remises* são uma espécie de táxi, muito comuns na Argentina, os quais têm tarifas pré-estabelecidas de acordo com as distâncias que são percorridas.

encontrar um meio próprio de locomoção. Esta seria, inclusive, uma das condições que a(o) docente brasileira(o) deveria ter, caso participasse do programa e tivesse que se deslocar até a escola de Puerto Iguazú, além da documentação correta para apresentar no controle da aduana argentina. Além disso a Escola A. também deixou de contar com a assistência financeira que recebia do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), pois a adesão ao programa de educação intercultural de fronteira era solicitada por meio do Programa Mais Educação, o que também foi desfeito. Ainda que estas sejam questões de ordem logística e institucional, pois se tratam de ações que dependem de instâncias governamentais (como a contratação de mais professores na rede pública e a disponibilização destes para as atividades do programa), é notável a assimetria que elas acabam gerando no âmbito do programa.

As constantes mudanças de organismos que assessoram as escolas de fronteira brasileiras também demarcam esta assimetria. O IPOL, que está localizado em Florianópolis - SC, possuía uma equipe de assessores que faziam as visitas periódicas às escolas brasileiras e também participavam, com as equipes de assessores e docentes da Argentina, das reuniões de planejamento, discussões sobre didática, ensino de línguas e sobre os projetos de aprendizagem, além de acompanharem as aulas do programa com a finalidade de aprimorar as ações docentes (ARGENTINA/BRASIL, 2007, p.25). Após o rompimento com o organismo, o MEC passa a designar às Universidades o apoio ao programa³⁵, com as assessorias e a oferta de cursos de formação continuada para docentes do programa. Após sua suspensão, o programa resiste e, apesar de todas as circunstâncias que fragilizam seu funcionamento, principalmente no Brasil, este funciona hoje de forma autônoma.

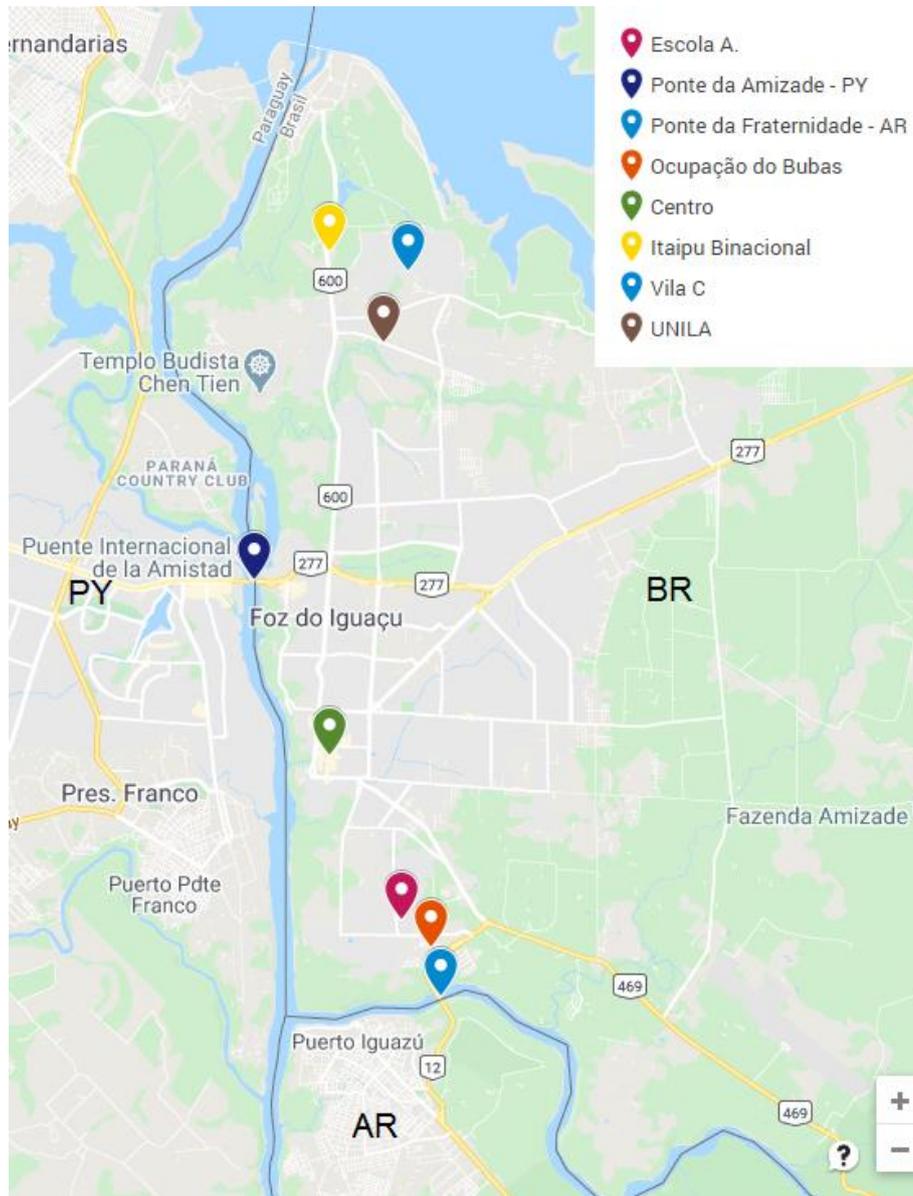
Outra mudança importante que ocorreu em 2018 foi a redução do tempo de duração das atividades em espanhol, antes deste remanejamento cada aula durava cerca de duas horas, tempo que permitia que a metodologia adotada pelo programa pudesse ser desenvolvida. No método de aprendizagem por projetos os estudantes devem eleger o tema que será abordado pelas(os) professoras(es) cuja área do conhecimento não é restrita ao ensino sistemático de língua, o objetivo é contemplar as diversas áreas de forma interdisciplinar e que cada uma seja abordada na língua segunda.

³⁵ Portaria Nº 798, de 19 de junho de 2012.

Com a volta das atividades do programa na Escola A. o tempo foi reduzido a 30 minutos em cada classe, sendo atendidas 12 turmas de 2º a 4º anos do Ensino Fundamental em dois dias da semana, às terças e às quintas. Cada aula é realizada por uma docente argentina que ia acompanhada da assistente pedagógica, cuja função é assessorar a elaboração das atividades da docente além de ser a responsável por enviar os relatórios semanais sobre as datas, participantes e locais em que foram feitas todas as atividades relacionadas ao programa ao *Ministerio de Educación* de Misiones. A redução do tempo de aula também impõe a redução dos conteúdos que são trabalhados em sala e dificulta, de certo modo, a elaboração e execução de atividades que tenham relação com o método de aprendizagem por projetos, que demanda um tempo maior de interação entre professores e grupos de alunos.

É desta maneira que se apresenta o cenário em que a pesquisa de campo deste presente estudo foi realizada. Para se ter uma dimensão espacial de Foz do Iguaçu, o mapa da FIGURA 5 mostra a configuração das três fronteiras e a localização dos pontos mais importantes aos quais se fez menção no decorrer deste capítulo.

Figura 5 - Mapa de Foz do Iguaçu



Fonte: Google My Maps (marcações minhas)

2. INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO

A interculturalidade hoje se fundamenta no esforço para promover relações mais positivas entre diferentes grupos socioculturais e com isto trabalhar questões como o racismo, a discriminação e os movimentos que acabam excluindo ou marginalizando determinados sujeitos na sociedade em detrimento de outros (WALSH, 2009). Gera-se com essa relação um processo de conscientização do diferente, a capacidade de realizar trabalhos em conjunto e, por conseguinte a construção de uma justiça social que fomenta a igualdade e a equidade.

A noção desse conceito de interculturalidade surgiu na América Latina nos anos 1990, quando começou a emergir a necessidade de voltar os olhares para as comunidades formadas pelos povos originários que tiveram sua existência e direitos reconhecidos por alguns países (WALSH, 2005), isto é, contemplar as expressões culturais e linguísticas das comunidades indígenas através de políticas educativas. Até então a educação latino-americana cumpria o papel de disseminação e consolidação de uma cultura hegemônica sustentada pela lógica colonial, branca e eurocêntrica, silenciando e negando assim as outras vozes, cores e saberes que provinham dos lugares considerados periféricos (CANDAU, 2010). A educação indígena, portanto, é o ponto de partida para pensar as práticas educativas interculturais que vão se expandindo mais adiante para as fronteiras.

Entre as décadas de 1960 e 1980 o bilinguismo na educação propunha o convívio das línguas indígenas em ambientes escolares com as línguas hegemônicas e oficiais dos países latinos (espanhol e português), além de incentivar a sistematização e confecção de materiais nessas línguas aborígenes. No entanto, é importante ressaltar uma problemática que se mostra nesse contexto, afinal a apropriação da prática linguística dos alunos indígenas terminava sendo uma ferramenta para dar sequência à antiga abordagem “civilizatória” (aos moldes coloniais) mais facilmente. Logo, muda-se a língua, mas não se muda o discurso assimilatório dentro da sala de aula, discurso esse que também tinha como intuito fazer-se ecoar para as famílias dos alunos e falantes das línguas indígenas.

Tal ideia de bilinguismo foi, então, questionada por alguns educadores e estudiosos que destacaram também o fato de que as línguas ameríndias, embora tenham ganhado espaço no conteúdo escolar, não gozavam do mesmo prestígio social que as línguas hegemônicas, ou seja, seu uso ainda se restringia a contextos

mais informais e íntimos (LÓPEZ e KÜPER, 1999) e eram, inclusive, vistas como um empecilho no processo de aprendizagem da língua de prestígio. Com isso, houve então uma mobilização de lideranças indígenas e educadores juntamente com universidades para que a educação bilíngue se convertesse em um instrumento de visibilidade e continuidade das culturas histórica e socialmente minorizadas³⁶ e não mais como uma simples abordagem de adequação ao padrão colonial de civilidade (LÓPEZ e SICHRA, 2004).

Nos anos 1990, marco temporal em que houve, junto com o processo de redemocratização, um aceleração da modernidade e da globalização, houve também mudanças no cenário político dos países latino-americanos, principalmente para os povos indígenas que tinham, neste momento, reconhecimento institucional de sua luta por visibilidade e direitos coletivos. López e Sichra (2004, p.128) vão afirmar que os Estados

Ya no son los Estados asimilacionistas que intentan forjar una identidad nacional negando a sus minorías o discriminándolas. Ahora se reconoce a la población indígena como algo constitutivo de la nación, aceptando la existencia de sus derechos colectivos. En relativamente poco tiempo (...) 11 países de la región (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela) reconocen en sus constituciones el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de sus sociedades.

Neste importante marco histórico, político e social para os países latino-americanos, a interculturalidade passa a ser incorporada como abordagem educativa, o modelo escolar clássico e a construção de uma identidade nacional começam a ser colocados em questão, já que este processo até o momento se apoiou no silenciamento daqueles que não se viam representados pela cultura europeia instalada em solo latino (isto inclui, além dos indígenas, negros representados pela cultura de matriz africana).

Embora essa mudança tenha causado um impacto positivo e significativo no cenário social e educacional, não podemos esquecer que este cenário está constituído sob as circunstâncias políticas neoliberais e de uma globalização que continua seguindo a lógica hegemônica. Logo, há uma limitação quanto ao trabalho educativo com as temáticas relacionadas à diversidade cultural, pois não existe por

³⁶ Diferentemente do termo “minoritário”, “minorizado” faz referência à condição sociopolítica de um determinado grupo cultural/étnico e nada tem a ver com características numéricas. Esses grupos podem ser, em número, maioria ou minoria na sociedade, a “minorização” vem de um processo discriminatório e de menosprezo aos povos indígenas e africanos/afrodescendentes pelas sociedades hegemônicas desde as épocas coloniais e republicanas. (López e Sichra, 2004, p. 126)

parte das instâncias políticas a intenção de provocar mudanças nas estruturas sociais, mas sim de inibir tensões. Isto é, “são incorporados alguns aspectos da diversidade cultural, orientados a promover a tolerância e maiores espaços de expressão de diferentes grupos sociais, mas sempre limitada” (CANDAU, 2010, p.163). Assim, se mantém a relação hierárquica e assimétrica que segue prestigiando uma cultura e em detrimento da outra e que é nominada por Fidel Tubino (2005) e Catherine Walsh (2010) de Interculturalidade Funcional.

Este conceito escancara a ambiguidade e ajuda a identificar as lacunas que existem num contexto em que emerge um discurso institucional de reconhecimento da pluriétnicidade e multiculturalidade nos países latinos e ao mesmo tempo mostra uma prática social que mantém as relações de poder e de prestígio, mantém a desigualdade e que problematiza as diferenças. As lacunas estão entre o direito de se ocupar os lugares na sociedade e as condições que são dadas para que se possa ocupar estes lugares. As políticas educativas, embora tenham apresentado estratégias que permitiram maior acesso da população às escolas, não apresentam resultados que indicam melhores níveis de equidade, pois se apoiam no modelo de educação homogeneizante e apaziguadora (TUBINO, 2002), indo de encontro à ideia de que os Estados já não são assimilacionistas e criando um paradoxo que ainda hoje permeia a sociedade latina.

É importante salientar e relembrar que os silenciamentos promovidos por violências simbólicas e físicas são peças estruturais da sociedade latino-americana, portanto, a ação que pode de fato alterar esta assimetria e esta ordem social hierarquizada é também um processo que demanda criticidade, tempo, conscientização e esforço de toda uma classe subalternizada para implodi-la, a esta ação se dá o nome de “Interculturalidade Crítica”, perspectiva sob a qual este trabalho foi pensado. Para Walsh (2010, p.14) implodir as estruturas coloniais de poder significa

(...) re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. Por eso, el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados.

Diferentemente da Interculturalidade Funcional, a Interculturalidade Crítica propõe a movimentação da estrutura social a partir de sua base, ocupada pelos

sujeitos que, nas relações de poder construídas historicamente, foram subalternizados, marginalizados e tiveram sua cultura e língua de alguma forma silenciada. Os resquícios desse silenciamento aparecem hoje na forma de desprestígio, apesar do reconhecimento das etnias que coexistem nos países da América Latina e da globalização, que surge com um discurso de apologia à diferença e multiplicidade, mas se dissemina e se instala nos espaços com seu monolinguismo e monoculturalismo (ORLANDI, 2012), tentando dissolver e despersonalizar as identidades locais. Por esse motivo é preciso repensar os espaços e as instituições desde outro lugar, visando uma mudança que venha “desde baixo”.

Nós nos construímos socialmente por práticas e interações discursivas que estão inseridas em relações de poder. Na modernidade somos modelados de forma restrita e arbitrária, sob uma perspectiva monocultural. Seguindo esta linha de raciocínio, a lógica monocultural está relacionada a uma ação que promove a “mesmidade”, simplifica nossa própria identidade de forma opressora apaga as vozes representativas dos elementos que formam a identidade de um sujeito (MOREIRA & CÂMARA, 2009).

Pensando, então, na escola como um microcosmo da sociedade, ela é incontestavelmente multicultural, é um espaço ocupado por sujeitos diferentes, com suas identidades sendo construídas a partir de distintos contextos sociais, culturais e linguísticos. A problemática está na seguinte questão: um espaço que é multicultural pode ser ocupado por grupos socioculturais, mas essa condição não faz com que essas culturas necessariamente se entrecruzem ou necessariamente dialoguem. Uma abordagem educativa que não faz com que todas essas culturas ganhem visibilidade, valor e conversem entre si, se afasta do que poderia ser uma prática que condiz com o que entendemos por educação intercultural desde a perspectiva crítica.

A assimilação implica a integração dos diferentes que estão presentes naquele determinado lugar para que eles terminem incorporando e reproduzindo a cultura hegemônica; esses grupos podem ser de indígenas, pessoas de outras nacionalidades ou descendência de outros países, pessoas pertencentes às comunidades de ocupação urbana, homossexuais, negros, pessoas com deficiência, de classes econômicas distintas, etc. Essas pessoas todas estão nas escolas, mas

muitas vezes sendo direcionadas a reproduzir um padrão de comportamento, de língua, de vestimentas, de aparência e de expressões culturais socialmente valorizadas que correspondem a uma cultura que ainda é orientada por moldes eurocêntricos.

É neste cenário que a educação intercultural deve operar para promover a ruptura de uma corrente assimilacionista e monocultural e é partindo deste pressuposto que as observações e análises deste trabalho foram realizadas na Escola A.. Considerando que o habitar a fronteira dos estudantes está sendo esboçado dentro de um contexto que pretende padronizar suas práticas sociais, é importante verificar se ao implementar um programa que visa promover uma relação dialógica entre distintos grupos culturais, surge algum indício de mudança significativa no cenário escolar e principalmente nas manifestações culturais, linguísticas e sociais dos sujeitos que nele estão.

Conforme o documento do MEC que detalha o modo como foi pensado o programa de educação intercultural para as fronteiras da Argentina e Brasil, é entendido por interculturalidade:

1. (...) um conjunto de práticas sociais ligadas a 'estar com o outro', entendê-lo, trabalhar com ele, produzir sentido conjuntamente. Como em toda prática social, interculturalidade se vive na medida em que se produzem contatos qualificados com o outro, como por exemplo, nos planejamentos conjuntos dos professores dos dois países, nos projetos de aprendizagem em que interagem alunos argentinos e brasileiros, cada grupo com sua maneira culturalmente diferente de olhar para os mesmos objetos de pesquisa, na participação em eventos próprios de cada país, como por exemplo, na ocasião em que pais e alunos de uma escola argentina participam de uma festa junina brasileira. Esta dimensão da interculturalidade é a dimensão das vivências, fundamental no campo dos conhecimentos atitudinais.
2. (...) conhecimentos sobre o outro, sobre o outro país, suas formas históricas de constituição e de organização, conhecimentos estes que precisam estar presentes curricularmente nos projetos de aprendizagem planejados e executados nas escolas. São estes conhecimentos sobre o outro que possibilitarão, aos alunos, sentirem-se partícipes de histórias comuns, por exemplo, quando um estudante brasileiro consegue entender e apreciar o esforço sanmartiniano na guerra de independência da Argentina e a sua dimensão latino-americana. Nesta dimensão da interculturalidade incorporar-se-ão a história, a geografia, as dimensões literárias, artísticas, religiosas, etc. do outro país nos projetos de aprendizagem realizados conjuntamente de forma bilingue. Esta é a dimensão informacional da interculturalidade.
(ARGENTINA/BRASIL, 2007, p.15)

A partir destas concepções será possível identificar e também dimensionar as lacunas que existem entre o que se prevê no trabalho de sensibilização à interculturalidade nas escolas que aderem ao programa e o que é colocado em prática nas salas de aula.

3. TERRITORIALIDADE E FRONTEIRA

Neste capítulo serão relatadas, em forma de diário, as observações feitas durante todo o período em que as atividades de espanhol do programa intercultural foram realizadas na Escola A. juntamente com as percepções e análises fundamentadas pelas teorias já mencionadas. É importante salientar que a retomada destas atividades na instituição de Foz do Iguaçu se deu na metade do segundo semestre de 2018, isto é, no início do mês de outubro. Por este motivo a presente pesquisa de campo se deu também em um curto período, mais especificamente entre os dias 2 de outubro de 2018 e 29 de novembro do mesmo ano. As aulas de espanhol não se estenderam até o mês de dezembro acompanhando o calendário letivo da Escola A., pois este não coincide com o calendário das escolas primárias argentinas, que prevê as atividades de encerramento ao final do mês de novembro.

O acompanhamento das aulas de espanhol acontecia às terças-feiras, no período da manhã entre 10 e 11 horas, e no período da tarde entre 13:30 e 15 horas, reiterando que cada atividade tinha duração de apenas 30 minutos. Antes do início da atividade das 10:00 da manhã pude também acompanhar junto às docentes argentinas o período de intervalo/recreio, tanto na sala dos professores quanto nos pátios da escola, além de permanecer na instituição no horário de almoço entre os períodos da manhã e tarde.

3.1. Observações e análise de dados

Primeiro dia de observação na Escola A.: Terça-feira 02/10/2018, 9:30

Dia de intensa chuva em Foz do Iguaçu, para chegar à Escola A. que fica a aproximadamente 11Km de onde eu moro, utilizo o aplicativo de transporte para que um motorista me leve até a instituição. No caso das docentes argentinas o *remís* é o meio de transporte que as leva até a Escola A.. Praticamente não há alunos na escola no período da manhã, em dias de chuvas muito fortes, é grande a dificuldade para se deslocar na cidade, principalmente quando o meio de locomoção dos alunos é o ônibus ou mesmo quando é inexistente, já que muitos também vão caminhando até a escola. Não há recepção na chegada das docentes argentinas por parte da comunidade escolar (professores, direção, coordenação). Nós chegamos ao mesmo tempo, tocamos o interfone, abriram o portão e fomos até a sala dos professores que estava vazia. Apesar da ausência de quase todos os alunos no período da manhã, as(os) professores regentes permanecem nas salas correspondentes às

suas turmas, dessa forma os poucos estudantes que puderam se deslocar até a escola tiveram aula. No entanto não houve neste período nenhuma atividade de espanhol. Permanecemos as duas docentes argentinas e eu na escola até o período da tarde, até que a situação climática se estabelecesse e os alunos pudessem ir à escola.

Pela manhã, na sala dos professores, conversamos sobre os planos de aula e os conteúdos que seriam propostos nas próximas atividades de espanhol, todos voltados para o trabalho com vocabulário da língua. Me inteiro nesse momento, por meio das docentes argentinas, de que o *cruce* de docentes do Brasil não aconteceria, apenas viriam ao Brasil as professoras da Argentina.

No intervalo houve um momento de interação entre alguns professores da Escola A., as docentes argentinas e eu. Como eu as estava acompanhando também fui, num primeiro momento, identificada como argentina. Nesse momento os professores da escola souberam da existência do programa e das atividades que aconteceriam na escola a partir desse dia e se mostram interessados em entender o seu funcionamento. Duas professoras da escola já conheciam o programa e as docentes argentinas, pois haviam participado das atividades há alguns anos atrás, quando a UNILA era a instituição que assessorava o programa, e se mostraram felizes com a retomada.

Ao conversar com a direção e questionar o motivo pelo qual a escola não pôde enviar professores à Argentina, soube que as/os docentes que haviam sido selecionados no Processo Seletivo Simplificado (PSS) no mês de setembro para assumir as aulas na Escola A., não eram suficientes para que o *cruce* pudesse ser realizado. Seria necessária a contratação de professoras/es “extras” na escola para que não houvesse grandes impactos nos horários e na grade escolar. No entanto havia planos para que os *cruces* acontecessem no ano seguinte (2019).

Período da tarde: 13:30

O clima se estabilizou e a escola recebeu os alunos do período da tarde normalmente. Antes do início da aula todos os docentes da Escola A. se reúnem na sala dos professores para organizar seus materiais, e apenas uma professora interagiu conosco na sala, pois notou os rostos diferentes na escola e assim soube da existência do programa.

Subo com as docentes para a primeira atividade com o 3º ano D e somos recebidas pela professora regente preferiu não estar presente durante a atividade. As docentes, por conhecerem a escola, já sabiam como se localizar dentro dela e onde eram as salas das turmas para as quais elas dariam as aulas.

As professoras argentinas se apresentam, uma delas fica à frente da sala (docente 1) enquanto a assessora pedagógica (docente 2), assim como eu, se senta em uma das carteiras vazias ao fundo da sala de aula e cantam a canção de “*saludo*” que, em seguida, é escrita na lousa para que os alunos possam copiá-la em seus cadernos.

“Hola, hola, hola

Yo te digo hola

Yo estoy bien

Espero que tú también”

Um desses alunos é escolhido para escrever em um caderno especial que foi trazido pelas docentes. Neste caderno são copiadas todas as lições de espanhol para que ele seja levado à escola de Puerto Iguazú onde trabalham as docentes e seja mostrado aos seus alunos. Esta foi a maneira que encontraram de estabelecer um tipo de contato entre os estudantes do Brasil e da Argentina, embora se tratasse de um contato unilateral, ou seja, sem qualquer atividade que pudesse representar uma resposta dos alunos da escola de Puerto Iguazú.

Esta turma, de maneira geral, colocou bastante atenção na fala das docentes argentinas, permaneceram quietos para ouvi-las, pois parecia que não conseguiam entender o que elas diziam em espanhol; no momento em que elas começaram a falar, eram notáveis as feições dos alunos de estranheza, logo se entreolhavam e diziam baixinho uns aos outros “não entendi nada”, “que língua é essa?”. aparentemente nenhum deles tinha alguma familiaridade com a língua. A docente e assistente pedagógica, então, traduzia para o português toda a fala da outra docente que estava à frente da sala, dessa maneira conseguiram estabelecer uma comunicação melhor com os estudantes que se mostraram animados com a atividade.

A canção de “*saludo*” é cantada pelas professoras e repetida pelos alunos até que eles a memorizem, dessa forma, a cada início de aula esta seria cantada por

todos. Ao final da aula, nos despedimos dos alunos e eles se surpreendem com o curto tempo da atividade.

14:00

Vamos até a sala do 4º ano E, e neste momento eles estavam tendo aula de história e geografia. a professora e os alunos nos recebem surpresos, pois não haviam sido avisados que as aulas de espanhol do programa aconteceriam. Apesar da surpresa, a professora da Escola A. não demonstra nenhum tipo de resistência e se mostra muito interessada pelo programa intercultural, além de participar com os alunos da atividade proposta.

Para a primeira aula, as docentes argentinas também ensinam a canção de saudação aos alunos e apresentam o vocabulário de “*los saludos*” e “*presentaciones*” para que cada um dissesse seu nome, ou seja, além de cantar a canção, cada aluno deveria se apresentar dizendo “*Hola, me llamo...*”. Neste momento a docente 1 repete os nomes de cada um com a pronúncia em espanhol, o que gerou risos por parte de muitos alunos pela maneira como ela pronunciava esses nomes e outras palavras. Dois estudantes, que já tinham uma familiaridade com a língua, pois no segundo ano haviam participado das atividades do programa intercultural, tentam explicar aos colegas que estão rindo que há diferença entre as maneiras de falar português e espanhol. A professora regente também reforça esta questão e às vezes, no curso da aula, interfere na fala da docente argentina para traduzir ao português o que ela diz em espanhol, o que parece tê-la incomodado um pouco (mais a interrupção que a tradução em si).

O cabeçalho com o dia, mês e ano e canção são escritos na lousa, todos copiam em seus cadernos e um deles copia a lição no caderno especial que será mostrado aos alunos da escola de Puerto Iguazú e ao final da atividade, tanto os alunos quanto a professora da Escola A., também se surpreendem pelo curto tempo de duração da aula.

14:30

Vamos até a sala em que está a turma do 4º ano D e a professora de língua portuguesa também prefere não estar presente na sala de aula enquanto ocorre a atividade de espanhol. Esta turma é mais agitada e, então, surge uma questão que está sempre presente na fala das docentes argentinas, não só na escola de Foz do Iguaçu, mas também de outras cidades fronteiriças onde o programa atua, que é a

dificuldade de lidar com o comportamento mais efusivo dos estudantes das escolas brasileiras e o contraste que fazem entre essa conduta e a dos alunos das escolas primárias da Argentina que, segundo elas, são muito mais calmos. Neste sentido, o curto tempo da atividade não permite que as professoras consigam aproveitá-lo em sua totalidade, praticamente metade desse tempo acabou sendo, neste caso, destinado à tentativa de fazer com que os alunos se sentem e prestem atenção na atividade que precisa da participação deles.

A docente 1 escreve na lousa um cabeçalho com o dia, mês e ano e a letra da canção de *saludo*; neste momento, um dos alunos aponta para o mês escrito em espanhol, “*octubre*”, diz que está errado e corrige para o português, “é outubro que se escreve”. Outros três colegas, então, se manifestam, pois também lembravam que haviam participado das atividades do programa no primeiro ano e sabiam que existia diferença entre o espanhol e o português. No momento em que a docente 1 explica essa diferença, um desses três alunos, que é paraguaio (seus amigos disseram e ele confirmou envergonhado), traduz disfarçadamente a fala da docente aos colegas que estão ao seu lado.

Apesar da demora, com a insistência das docentes os alunos copiam o que está escrito na lousa, também um deles é escolhido para escrever no caderno especial, com exceção de poucos alunos todos cantam apenas duas vezes a canção de “*saludo*” e às 15h a atividade de *cruce* chega ao final.

Considerando estas primeiras observações, a pouca ou nenhuma familiaridade da maioria dos alunos com o espanhol, além de ser um ponto em comum a todas as turmas observadas, foi um dos pontos que mais se destacou entre as reações que pude perceber neste primeiro momento. Outro ponto importante a ser tocado é que não há como dizer que nenhuma mudança ocorre quando há o rompimento de uma rotina³⁷ na sala de aula. As aulas em espanhol começam e terminam em horários que não correspondem aos horários de troca de professores na Escola A., há uma interrupção desse evento para que as docentes argentinas possam dar sequência às atividades do programa. Além do momento de ruptura da sequência áulica, ocorre também a inserção de novos elementos, tais

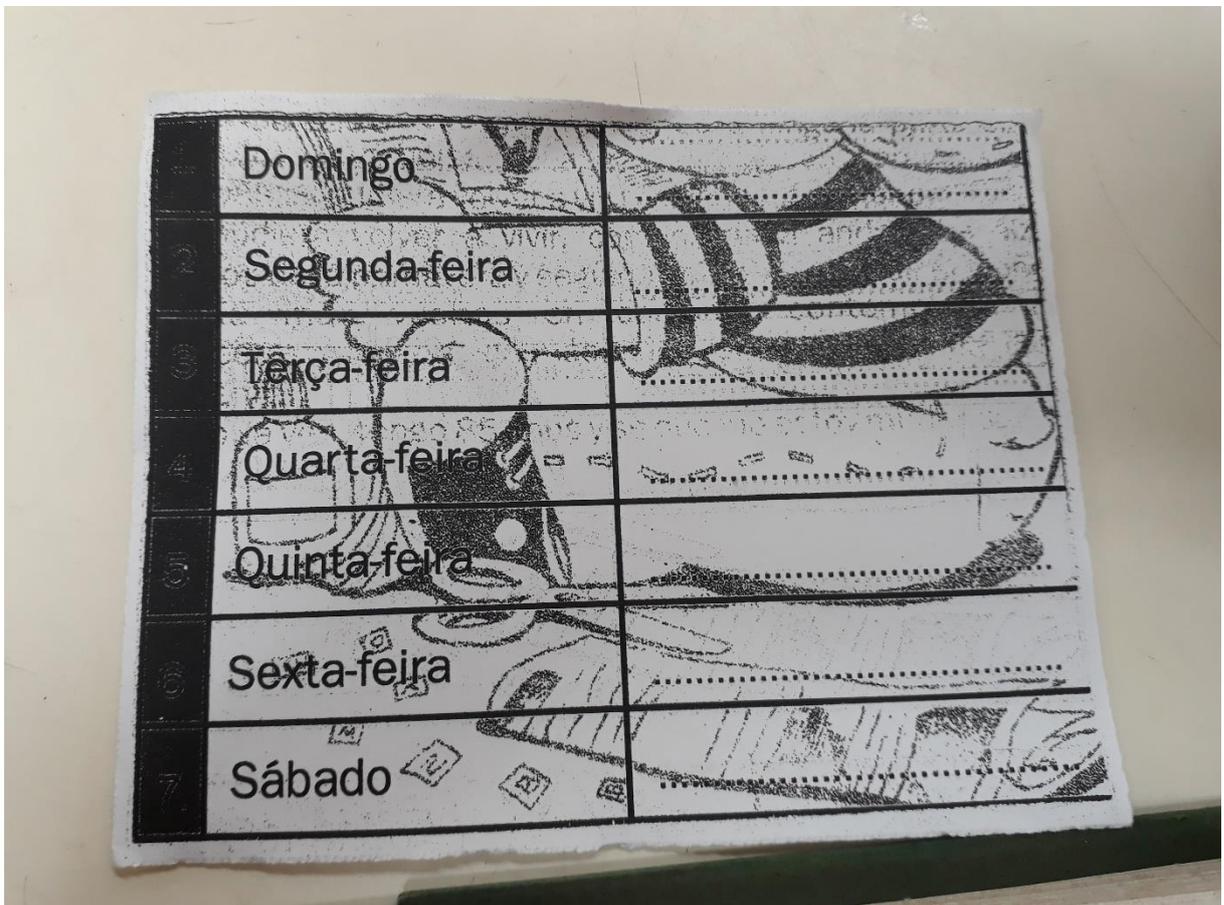
³⁷ A concepção de aula como evento social rotinizado coloca que existem aspectos ritualísticos na sala de aula. A rotina estabelecida no dia a dia do contexto áulico permite que, inconscientemente, docentes e alunos assumam determinados papéis e estabeleçam um ambiente seguro e cômodo (PRABHU, 2001).

como o “*guarda-polvo*” que usam as docentes na Argentina, os materiais confeccionados à mão (cartazes feitos de cartolina, papelão e artigos de pintura e papelaria) e evidentemente o uso da língua espanhola, que provocam tensões culturais e principalmente linguísticas entre as professoras e a maioria dos alunos, e que para outros (sejam eles de nacionalidade ou descendência de países latinos de fala hispânica) provocam sentimento de identificação.

Segundo dia de observação na Escola A.: Terça-feira 09/10/2018, 9:30

No horário do intervalo não há interação dos professores da Escola A. com as docentes da Argentina. Vejo, então, qual atividade elas prepararam para esse dia. “*Días de la semana*” era o tema dessa aula, as professoras haviam preparado cartazes com cartolina para colar na lousa, haviam também fotocopiado um exercício no qual os alunos deveriam passar para o português os dias da semana que estavam escritos em espanhol: *Lunes, Martes, Miércoles, Jueves, Viernes, Sábado, Domingo*. Além disso prepararam uma canção dos dias da semana para que eles copiassem a letra em seus cadernos e cantassem.

Figura 6 - Fotografia da atividade “*Días de la semana*”



Fonte: A autora (2018)

Cabe dizer que os alunos não tinham um caderno próprio para as aulas de espanhol, eles copiavam as atividades no mesmo espaço em que copiavam o conteúdo da disciplina que era “interrompida” pela atividade do programa.

10:00

Como na semana anterior havia chovido muito e os alunos da manhã não foram à escola, o conteúdo trabalhado com as duas turmas deste período seria o mesmo já trabalhado com as turmas da tarde: a canção de *saludo*. No 3º ano A os alunos já parecem estar mais familiarizados com o espanhol, pois muitos já haviam participado das atividades do programa em anos anteriores, eles são mais participativos. A professora da Escola A. responsável pelo 3º ano não permaneceu na sala de aula conosco.

A canção de *saludo* é cantada pela docente argentina 1, é escrita na lousa para que os alunos copiem e, apesar da resistência para copiar, eles cantam e repetem a canção com ânimo. Vale lembrar que para este grupo também há um caderno especial no qual um dos alunos copia o conteúdo da lousa para que seja mostrado na escola da Argentina. Ao final da aula, há mais uma vez a reação de surpresa tanto dos estudantes quanto da professora da turma pelo curto tempo que tiveram para a atividade.

10:30

Vamos até o andar de cima, na sala de aula onde está a turma do 4º ano C, uma turma também muito agitada, mesmo assim a professora prefere não permanecer na sala conosco. Eu e a docente 2 nos sentamos nas carteiras vazias ao fundo enquanto a docente 1 que fica à frente da sala nos apresenta e escreve na lousa a canção de *saludo*. Neste momento os alunos estão muito inquietos, a docente 2, que é falante fluente do português, e eu tentamos intervir para que os ânimos se acalmem e eles possam prestar atenção ao que a professora diz.

Mais uma vez, o tempo da aula, que já é reduzido, não é muito bem aproveitado. Os alunos ao não entenderem a língua que a docente 1 fala, continuam conversando entre si e se negam a ouvir o que não entendem, no entanto, a assessora começa a traduzir as falas para o português e ao final conseguem cantar a canção de *saludo*.

Ao final da aula às 11:00 vamos para a sala dos professores e ali permanecemos para almoçar e esperar o início do período da tarde. Neste intervalo de tempo entre um período e outro, algumas professoras da escola (neste dia eram três) também permanecem na sala para almoçar conosco. Nós três vamos até a rotisseria que fica na rua de trás da Escola A. para comprar comida. Enquanto comemos, se nota que há um certo distanciamento por parte de duas professoras brasileiras, após cumprimentar-nos, não estabeleceram mais nenhum tipo de contato, nem visual, nem físico e nem verbal conosco. A outra professora da escola que estava na sala, sabia da retomada das atividades do programa em 2018 e demonstrou, mais uma vez, estar muito feliz com isso, pois, como já foi dito anteriormente, há alguns anos ela pôde acompanhar as atividades junto com as turmas das quais ela era regente, e dessa vez relatou os encontros dos quais pôde participar e da viagem à Posadas organizada pelo *Ministerio de Educación* de Misiones em função do programa.

O comportamento dos alunos volta a ser a temática da conversa entre a professora da Escola A. e as docentes de *cruce* argentinas, aparentemente há uma aspiração pelo controle desses corpos, além disso a professora da escola também relata casos de suposta negligência de alguns pais em relação à frequência dos filhos na escola, até mesmo em relação à (falta de) higiene dessas crianças, ligando este comportamento à classe social mais baixa que mora na região do Porto Meira onde está localizada a instituição. Neste momento as docentes argentinas não se posicionam em relação a esses relatos.

Período da tarde 13:30

Subimos as três até a sala do 3º ano D e mais uma vez a professora regente da turma preferiu não estar presente conosco na sala de aula. Como havia sido combinado na atividade passada, os alunos cantam a canção de saludo junto com as docentes para marcar o início da aula de espanhol. Enquanto eu e a docente 2 nos sentamos nas carteiras vazias ao fundo da sala, docente 1 escreve na lousa o cabeçalho com dia, mês e ano em espanhol para que os alunos comecem a copiar em seus cadernos e logo escolhe uma aluna para copiar as lições no caderno especial. Ao verem que a docente 1 escolhe aleatoriamente um(a) aluno(a) para escrever neste caderno, a turma começa a se organizar para definir quem seria o(a) próximo(a) para fazerem assim uma espécie de fila de espera, discussão que gera

uma certa comoção da classe e faz com que a professora aumente o volume da voz para conter os estudantes que se levantaram de suas carteiras e prestem atenção no conteúdo da atividade: os dias da semana.

A docente 1 cola na lousa placas de cartolina com papel crepom em volta, uma cor para cada placa, com os dias da semana escritos. Os alunos imediatamente estranham aquelas palavras que são completamente diferentes dos termos que usamos em português para nos referirmos aos dias da semana, os rostos estampam uma expressão de estranhamento e logo começam a falar alto “que palavra é essa?”, “*Martes?* O que é isso?”, “Marte é um planeta”, e mais uma vez a docente 2, antes mesmo da explicação da docente 1, para conter mais uma comoção entre os alunos, diz em português que aqueles são os dias da semana em espanhol, apenas Sábado e Domingo são iguais.

Em seguida, a docente 1 cola na lousa outro cartaz com a letra de uma canção e, usando seu notebook e caixas de som que trouxe da Argentina (objetos pessoais e não da escola), coloca a canção dos dias da semana para que os alunos escutem e repitam e logo copiem o conteúdo em seus cadernos. Antes de colocar a canção, a docente 1 explica à turma, enquanto aponta para as placas, que aquelas palavras são os dias da semana. Os cartazes com os conteúdos da aula, segundo a docente 1, é para que ela possa aproveitar melhor o curto tempo da atividade e não tenha que perder tempo escrevendo tudo na lousa naquele momento. Apesar dos momentos de comoção que fizeram com que os alunos conversassem alto entre si e se levantassem de suas carteiras, foi algo relacionado ao conteúdo da atividade, o que demonstra certo interesse por aprender aquela língua.

Percebo também que há uma aluna sentada à minha frente que ao dizer os dias da semana colocava a mão nos olhos para não ver a lousa, pergunto então a ela se já participou também das atividades do programa em anos anteriores, e ela me diz que não, na verdade ela é filha de um argentino, embora tenha nascido no Brasil, cai por terra minha primeira impressão sobre não haver nenhum(a) aluno(a) familiarizado(a) com a língua das docentes. Pergunto se ela sabe de onde o pai é, mas não sabe me dizer, apenas descreve a paisagem do lugar (que sempre vai visitar): “onde tem uma descida de pedra”, pensei imediatamente no vale de *Cuñá Pirú* que liga a *Ruta Nacional 12* à *Ruta Provincial 7* e que leva ao município Aristóbulo del Valle em Misiones, caminho muito conhecido na província pelos

mirantes e pelas grandes “paredes” de pedra. Perguntei a ela se era esta cidade, mas ainda assim não soube dizer. Terminada a atividade, nos despedimos e vamos para a próxima sala de aula.

14:00

A professora regente do 4º ano E que estava dando aula de história e geografia, ensinava aos alunos algumas localizações no mapa do Brasil, foi interessante observar, mesmo que por um minuto, que no mapa mostrado pela professora da escola não havia referências aos países vizinhos (Paraguai e Argentina), nem sequer nos outros mapas que estavam colados nas paredes da sala de aula, ela então terminou sua explicação e cedeu o espaço da sala de aula para que pudéssemos iniciar a atividade de espanhol. A professora regente desta vez não permanece na sala de aula.

Todos cantam a canção de *saludo* e observam as placas e cartaz que a docente 1 cola na lousa após escrever o cabeçalho em espanhol para que todos possam copiar, a docente 2 escolhe um aluno para escrever no caderno especial e a mesma comoção para organizar uma fila de espera para decidir quem seria o(a) próximo(a) a escrever nesse caderno aconteceu. A docente 1 precisa falar mais alto para pedir que se sentem e aponta a aluna que seria a próxima a copiar a lição no caderno especial.

Os alunos continuam conversando e aparentemente não colocam tanta atenção nas palavras diferentes que aparecem nos cartazes como ocorreu com a outra turma. Desta forma a docente 1 começa a atividade chamando a atenção dos alunos e apontando para as palavras que estavam nas placas, dizendo que aqueles eram os dias da semana em espanhol. Todos repetem o vocabulário com ela. Ela então coloca a canção para que os alunos escutem, repitam e copiem a letra em seus cadernos. Sem a presença da professora regente a turma fica mais agitada e presta pouca atenção na atividade, em vários momentos as docentes interrompem a atividade para chamar a atenção deles, desta forma o curto tempo da aula, desta vez, não foi tão bem aproveitado. Nos despedimos e saímos da sala, enquanto vamos até a sala de aula da próxima turma, a docente 1 se queixa muito do comportamento efusivo dos alunos e da dificuldade que ela tem em convencê-los a copiar o conteúdo da aula em seus cadernos.

14:30

O 4º ano D parece ser uma turma muito agitada, mesmo com a professora regente, que decide sair da sala enquanto acontece a atividade de espanhol. Todos acompanham a docente 1 cantando a canção de *saludo* e logo começam a conversar alto e sair de seus lugares. A docente 2 e eu tentamos fazer com que os alunos voltem para seus lugares para escutar o que a docente 1 diz sobre os dias da semana. Ela pergunta a eles quais são os dias da semana em português e, apontando para as placas coladas na lousa, vai fazendo o contraste entre as duas línguas, dizendo a qual dia da semana em português se refere cada palavra do espanhol. Desta forma, ela fez com que os alunos pudessem participar da atividade fazendo essa relação entre as duas línguas. Aparentemente não há feições de estranhamento nem comentários que remetam a isso.

A docente 1 então coloca a canção dos dias da semana para que eles acompanhem a letra pelo cartaz, repitam e copiem. Era notável que os alunos se dispersavam com conversas e demoravam muito tempo para copiar o conteúdo em seus cadernos. Mais uma vez a docente 1 se queixa pelo fato de eles não terem o hábito de copiar os conteúdos da lousa, já que, segundo ela, muitas tarefas já são entregues impressas para os alunos das escolas brasileiras. Desta vez não houve tempo para que todos terminassem de copiar. Às 15h termina a atividade de *cruce* e vamos as 3 embora antes do horário do intervalo do período da tarde. Neste momento o *remisero* já está na porta da escola esperando as docentes argentinas e eu volto para a casa tomando dois ônibus (um até o terminal de transporte urbano – TTU – e outro do terminal até a casa onde moro)

Terceiro dia de observação na Escola A.: Terça-feira 16/10/2018, 9:30

Vou até a escola utilizando o aplicativo de transporte e, como os outros dias, chego ao mesmo tempo que as docentes argentinas que vão até a escola de *remís* (cujo *remisero* é sempre o mesmo, pois é pago mensalmente pelo *Instituto de Políticas Lingüísticas do Ministerio de Educación de Misiones*). No intervalo da escola não há interação entre os professores da instituição e nós três, além de alguns cumprimentos, sempre em português. As docentes então me mostram as atividades do dia que serão sobre os números e os meses do ano. É interessante ter em conta que a utilização dos cartazes para as aulas de espanhol são feitos, não só para aproveitar melhor o tempo da atividade que é bem curto, mas é também um costume das *maestras jardineras* (do jardim de infância) e professoras das escolas

primárias da Argentina, já que muitas escolas da província não contam com um arsenal tecnológico³⁸ como televisões, DVDs, rádios, projetores, fotocopiadoras, etc.

Figura 7 - Fotografia da atividade "Meses del año"



Fonte: A autora (2018)

Passado o intervalo, vamos até a sala do 3º ano A e a professora regente prefere não ficar na sala de aula conosco. Ao notarem nossa presença na sala alguns alunos e alunas começam a cantarolar a música de saudação. A docente 1 coloca suas coisas na mesa da professora e todos cantam juntos a canção ensinada na aula anterior. Para esta turma, assim como o 4º ano C, que tem aulas no período da manhã, o conteúdo foi os dias da semana. A docente 1 cola na lousa os cartazes com os dias da semana e o cartaz com a música da mesma temática.

Esta turma também lê o conteúdo das placas e não entendem bem do que se trata, alguns perguntam se a docente ensinaria sobre “planetas”, porque viram “martes” escrito tanto no cabeçalho quanto nas placas, então a docente 2 explica,

³⁸ A título de informação sobre a questão dos materiais, as docentes de cruce da escola de Bernardo de Irigoyen também usam cartazes para as aulas. Quando acompanhei a atividade de encerramento do programa em novembro de 2017 na escola de Dionísio Cerqueira – SC, todo o cenário da apresentação teatral foi feito à mão pelas e pelos docentes argentinos. Além disso pude também ver algumas apresentações de trabalhos acadêmicos na universidade feitas em cartolinas.

em português, que aqueles são os dias da semana em espanhol e que são diferentes do Brasil, menos sábado e domingo, as caras de estranhamento se convertem em caras mais alegres, parecem animados com o novo aprendizado. A docente 1 pede que eles copiem o conteúdo da lousa enquanto ela prepara o notebook e a caixa de som para colocar a nova canção dos dias da semana. Muitos alunos acabam se distraíndo pelas conversas com os colegas (que, aparentemente não são sobre o conteúdo da aula) e demoram para copiar o que está na lousa, então a docente 1 chama a atenção para que eles copiem, dessa vez ela trouxe um carimbo para colocar em cada caderno apresentado com a lição toda copiada, desse modo todos começam a copiar o conteúdo da lousa e dos cartazes. Além disso a docente 2, desta vez, é a que escolhe uma aluna para copiar tudo no caderno especial.

A docente 1, então, coloca a canção dos dias da semana para que eles escutem e acompanhem com a letra que está no cartaz. Todos cantam e continuam repetindo a canção mesmo depois de haver terminado. A docente 1 vai até as carteiras dos alunos para conferir quem copiou o conteúdo da aula e carimba os cadernos de todos. Termina assim a atividade.

10:30

Vamos até a sala do 4º ano C, no andar de baixo, e assim que entramos na sala a professora regente nos cumprimenta e sai, pois já estava nos esperando. Os alunos começam a cantar a música de saudação todos juntos e enquanto a docente 2 e eu nos sentamos nas carteiras vazias ao fundo, a docente 1 começa a colar os cartazes todos na lousa, os coloridos com os dias da semana e o cartaz com a letra da música da mesma temática.

Os alunos estão bem agitados, havia acontecido algo na sala que não entendemos bem o que foi, logo chega a professora regente com um dos alunos que estava na coordenação porque, segundo ela nos contou, havia chamado um colega negro de “macaco”, cometendo assim um ato explícito de racismo dentro da sala de aula. O aluno se sentou e demorou um certo tempo para pegar seu material e, assim como o resto da turma pela comoção do momento, demorou a se envolver na atividade de espanhol. A docente 1 um acaba aumentando o volume da sua voz para chamar a atenção de todos para a atividade, escolhe um dos alunos para copiar o conteúdo da aula no caderno especial e em seguida explica como se

pronunciam os dias da semana em espanhol. Todos colocam a atenção no que diz a docente 1, repetem aquelas novas palavras, mas por suas feições não parecem muito animados com a atividade. O que muda quando a professora em seu notebook coloca para tocar a música para que eles escutem e repitam acompanhando a letra do cartaz.

Todos copiam a atividade em seus cadernos sem muita resistência, a docente 1 passa em cada carteira carimbando os cadernos e a atividade chega ao final às 11:00.

Permanecemos na escola até o período da tarde. No horário de almoço vamos até a mesma rotisseria que está atrás da Escola A. para comprar comida e comeremos na sala dos professores. Neste dia, assistimos junto com as 3 professoras que também almoçam na escola ao jornal regional do meio dia, justamente quando uma das reportagens foi sobre a maior ocupação urbana do estado do Paraná, a Ocupação do Bumbas em Foz do Iguaçu. Na reportagem mostraram as condições precárias e principalmente o estado (de alagamento das casas) em que se encontram as ocupações após períodos de chuva intensa. As docentes argentinas, em suas palavras, não conheciam essa realidade de Foz do Iguaçu e souberam por uma das professoras da escola que muitos alunos da instituição são moradores deste bairro. Além disso, também surgiram alguns comentários de cunho preconceituoso (a meu ver), por parte de uma das professoras que disse, com suas palavras que essas pessoas “invadiram” uma área “que tem dono”, ou seja, uma propriedade privada, para construir suas moradias “para não pagarem aluguel”, uma informação que me pareceu distorcida pelo que já havia lido sobre a ocupação. Neste momento eu disse às docentes que na verdade aquela área, apesar de ter um dono (que já nem era mais dono porque a Justiça negou a reintegração de posse do terreno), estava abandonada e que aquelas pessoas sim gostariam de viver em um lugar com melhores condições, inclusive de pagar por elas.

Período da tarde: 13:30

Vamos até a sala de aula do 3º ano D e a professora regente da turma prefere não estar presente na hora da atividade de espanhol. Alguns alunos ao notarem nossa presença na sala já começam a cantarolar a canção de *saludo*, antes mesmo de dar início à aula. As docentes acomodam suas coisas na mesa da professora e

todos cantam juntos a canção de *saludo*. A docente 2 e eu nos sentamos nas carteiras vazias, que desta vez estão mais ao meio da sala e não ao fundo.

Enquanto isso a docente 1 cola os cartazes com números, de um até dez (escritos por extenso) na lousa e os alunos que parecem animados com a atividade já começam a ler antes mesmo do comando da docente. Ao apontarem para os números, vários alunos fazem o contraste com o português e percebem, assim, as diferenças entre a escrita das duas línguas, um deles acaba tentando “corrigir” a escrita do número dois (que em espanhol é “dos”) dizendo que falta uma letra na palavra. A docente 1 então, aproveita para dizer que é dessa forma que se escreve o número dois em espanhol, e também para pedir que os alunos copiem o conteúdo da lousa, entrega o caderno especial ao próximo aluno da lista de espera e começa a pronunciar os números de *uno* a *diez* para que os alunos repitam.

Após esta primeira parte da aula, a docente 1 aproveita um dos materiais que já estavam na sala de aula, um poster no qual estavam escritos todos os meses do ano (em português) e ao mostrar esse pôster aos alunos, oralmente vai pronunciando cada mês em espanhol e em seguida vai escrevendo cada um deles na lousa.

Como esta turma era mais participativa, houve tempo para que todos pudessem copiar o conteúdo da aula e depois dissessem as datas de seus aniversários. A docente 2 propôs esta última atividade antes de nos despedirmos, e assim, a cada um foi perguntado “¿cuándo es tu cumpleaños?”, dizendo que “*cumpleaños*” queria dizer “aniversário” em espanhol, e todos foram dizendo as datas em português enquanto a docente 1 ia traduzindo para o espanhol. Era notável, pelas reações desses alunos, a satisfação por aprender aquele conteúdo novo, eles repetiam várias vezes (sem o comando da professora) os números e os meses em espanhol.

Destaco novamente a reação da aluna que afirmou ser filha de um argentino, que tapou os olhos para não olhar para a lousa e pronunciou os números junto com a docente 1, era notável também sua alegria ao poder pronunciar corretamente todos os números e meses do ano (mesmo tendo dito às professoras a data de seu aniversário em português), além de ajudar as colegas que estavam sentadas próximas a ela com a escrita das palavras em espanhol. Às 14:00 termina a

atividade, os alunos animados lamentam o fim da atividade, “já?” é o que muitos dizem e nos despedimos dizendo que outras turmas também terão atividade.

14:00

Vamos até a sala do 4º ano E e a professora regente da turma permanece conosco na sala de aula. Assim que chegamos, os alunos já começam a cantar a música de saudação ensinada na primeira aula, inclusive a professora regente. Então eu, a docente 2 e a professora regente nos sentamos nas carteiras vazias ao fundo da sala enquanto a docente 1 escreve o cabeçalho na lousa e cola os cartazes com os números de *uno* a *diez* escritos por extenso e vai explicando (em espanhol, pois ela não é falante do português como a docente 2) que aqueles são os números como se escreve em espanhol. A professora regente pergunta à turma se eles conseguem apontar a diferença entre a escrita daqueles números em espanhol e da escrita em português. Vários deles começam a ler em voz alta, alguns com dificuldade, e começam a comparar o número “dos” com o “dois”, pois “falta uma letra”, afirmavam eles. A docente 1 desta vez não parecia incomodada com a intervenção da professora regente na atividade e aproveitou o ensejo para ir lendo cada um dos números escritos nos cartazes e traduzinho para o português para que eles repitam a pronúncia e também encontrem a diferença na fala.

Depois disso, a docente 2 que estava com os cadernos especiais de cada turma, entregou-o à aluna que seria a próxima a copiar a atividade nele. A docente 1 então pediu ao restante dos alunos que copiassem os números em espanhol em seus cadernos enquanto pegava o pôster da sala de aula que continha os meses do ano em português para fazer novamente o contraste entre as línguas. Os alunos, com a ajuda da professora regente, foram lendo os meses do ano escritos no poster e a docente 1 ia traduzindo ao lado e também pronunciando os meses correspondentes em espanhol, os alunos iam repetindo tanto um quanto o outro e depois copiaram tudo em seus cadernos. Nesta turma não houve tempo para falar dos aniversários, a docente 1 passa pelas carteiras carimbando os cadernos e nos despedimos de todos.

14:30

Vamos até a sala de aula do 4º ano D, novamente, mesmo com a professora regente eles estão muito agitados, fora de seus lugares e conversando enquanto ela tenta explicar a matéria. Assim que entramos, a professora nos cumprimenta e sai

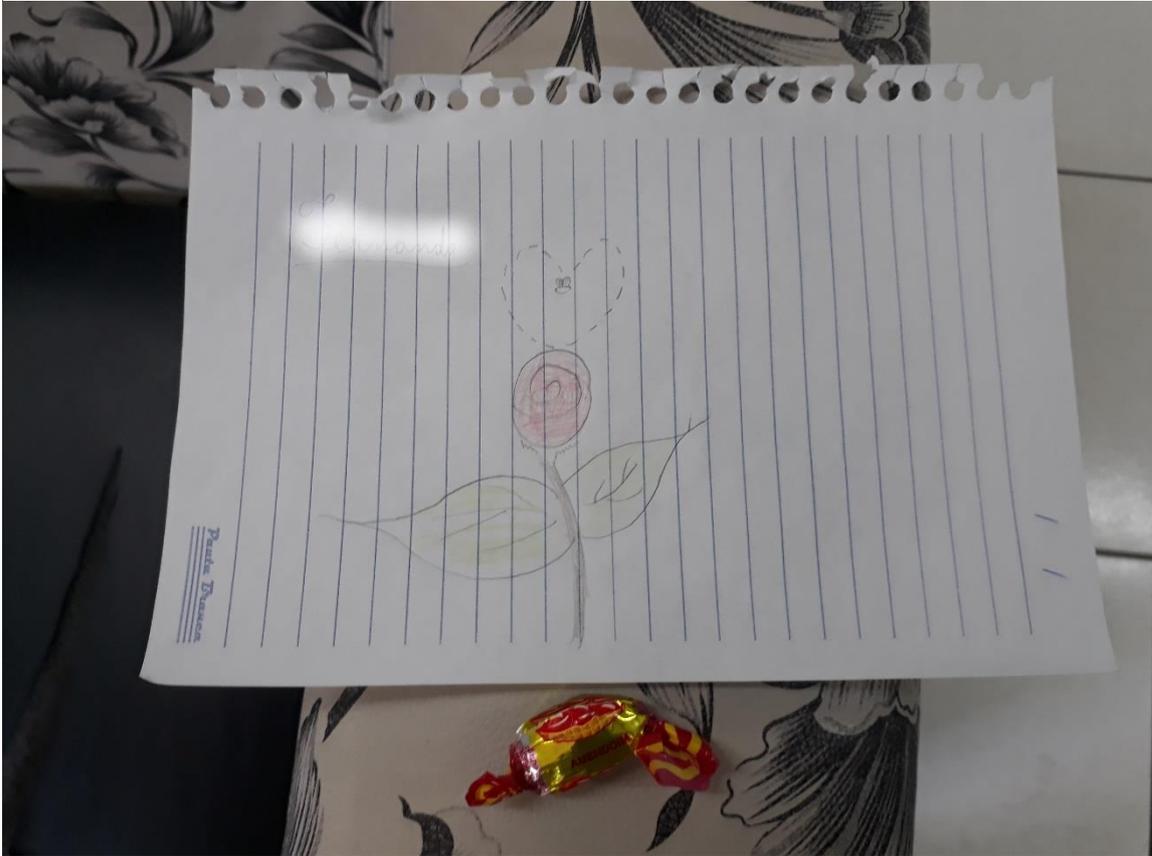
da sala. A docente 1 imediatamente levanta bastante o tom de voz para tentar fazer com que eles prestem atenção, pois parecia que eles nem haviam notado nossa presença na sala. A docente 2 se senta no meio da turma, pois só havia uma carteira vazia enquanto eu me sento na mesa da professora regente.

A docente 1 escreve na lousa o cabeçalho e começa a colar os cartazes com os números de *uno* a *diez* por extenso. Enquanto isso eu e a docente 2 tentamos conversar com os alunos para que eles copiem o conteúdo em seus cadernos, já que da última vez, demoraram muito tempo para terminar de copiar a atividade. A docente 2 entrega o caderno especial à aluna escolhida e, nesse momento, um aluno que está sentado justo na primeira carteira em frente à mesa da professora regente em que eu estou sentada me diz que é argentino e que já sabe tudo aquilo que as docentes estavam ensinando, enquanto olhava para mim dizia os números em espanhol (para provar que não precisava ler o que estava na lousa). Pergunto a ele se nasceu na Argentina e ele me diz que sim, os pais também são argentinos, a mãe vive em Eldorado (cidade da província de Misiones) com os outros filhos e o pai vive com ele em Foz do Iguaçu. Digo a ele que conheço a cidade e que sempre passo por lá quando vou à Argentina.

A conversa então é interrompida para que ele e os demais colegas possam prestar atenção na atividade e também copiem o conteúdo da lousa em seu caderno. Por conta do comportamento indisciplinado da turma (muitos conversam alto, não permanecem sentados em suas carteiras e pedem o tempo todo para irem ao banheiro), não houve tempo de mostrar os meses do ano aos alunos, apenas houve tempo para que eles repetissem os números e os copiassem em seus cadernos para depois receberem o carimbo da docente 1. A docente 1 se frustra por não conseguir fazer com que a turma realize as atividades propostas, principalmente por eles demorarem muito para copiar o conteúdo da lousa, a docente 2 também faz a comparação entre a conduta desta turma e das outras (3º D e 4ºE) que apesar de serem agitadas, participam mais das atividades.

Ao nos despedirmos da turma, recebo do aluno argentino uma bala e uma folha de caderno com uma rosa desenhada, seu nome e a seguinte frase: “*que Dios te re bendiga*”.

Figura 8 - Fotografia do desenho



Fonte: A autora (2018)

Agradeço e rápido vamos embora, pois o *remisero* àquela hora já estaria esperando pelas docentes para voltar à Puerto Iguazú e eu também deveria tomar o ônibus (que passava às 15:15 em frente à Escola A. e só passaria de novo uma hora depois, caso eu o perdesse).

Após os três primeiros encontros, as atividades em espanhol passam a fazer parte da rotina das turmas de 3º e 4º anos da Escola A. e alguns rituais começam a ser assimilados pelos alunos, como cantar a canção de “*saludo*” ao início das aulas. Tanto a figura das docentes quanto a minha figura como observadora que as acompanhou durante todo o semestre, foi atribuída aos rituais das aulas. No segundo momento da pesquisa de campo, após o término das atividades em espanhol, que será relatado mais adiante os estudantes, ao perceberem minha presença na sala de aula, puderam atribuir a minha figura às atividades de espanhol e cantaram a canção de saudação automaticamente, assim como faziam nas aulas.

Também pude perceber, após ver como os conteúdos das atividades estavam sendo trabalhados em sala de aula, o foco estrito na língua, não haviam elementos culturais preparados especialmente para aquelas atividades que deveriam ser também interculturais. A meu ver, o curto tempo de duração das atividades foram cruciais para que as propostas fossem restritas ao ensino de vocabulário, sem contextualizações e sem amostras autênticas de língua. Ainda que as próprias docentes pudessem também representar a autenticidade do uso da língua espanhola, isso não foi mais explorado, o contato com os elementos que remetessem à cultura ou costumes argentinos esteve superficialmente ligado à figura das docentes e nada mais.

Quarto dia de observação na Escola A.: Terça-feira 23/10/2018, 9:30

Neste dia, também me desloquei até a escola utilizando aplicativo de transporte, já que o trajeto de ônibus além de ser muito demorado (leva em torno de duas horas tomar um ônibus do meu bairro até o TTU e esperar o próximo que leva até a escola) os horários de saída e chegada não coincidem com o horário que eu deveria chegar à instituição. Ao chegarmos nós três à Escola A., a direção nos avisa que tanto os alunos da manhã quanto os da tarde das turmas do espanhol (do programa) haviam agendado um passeio de trenzinho pela cidade. A direção, neste momento, também propõe que façamos uma visita na semana seguinte à escola de Puerto Iguazú, onde as docentes argentinas trabalham, contudo, na primeira tentativa de combinar a visita no dia sugerido com os demais colaboradores do programa, nenhum deles teria disponibilidade para realizar a visita na data proposta e, desde então, não se falou mais sobre outras datas alternativas. A visita não aconteceu.

As docentes então ligam para que o *remisero* volte para buscá-las e eu volto para a casa utilizando transporte público.

Quinto dia de observação na Escola A.: Terça-feira 30/10/2018 9:30

Vou até a Escola A. utilizando aplicativo de transporte e me encontro na entrada da Escola A. com as docentes argentinas. No intervalo, decido observar as crianças no pátio em vez de estar na sala dos professores, pois já conhecia algumas caras dos alunos das turmas do 3º e 4º ano. Peço, então, permissão à coordenação e à direção para poder andar pelo pátio e observar as crianças. Como o espaço da escola é muito amplo, as crianças ficam dispersas pelos pátios da instituição.

Quando três alunos do 4º ano me veem, vêm até mim para perguntar se teria aula de espanhol depois do recreio, eu digo que antes estaríamos com a turma do 3º ano. Eles perguntam então o que aprenderiam naquele dia, eu digo que aprenderiam a contar em espanhol e pergunto se já sabem, um deles arrisca “um, dos, três, quatro, cinco” e eu digo “é quase isso”, o que o deixa aparentemente feliz, e assim voltam para onde estavam. Escuto um deles comentando que já esteve no Paraguai e ouviu uma pessoa falando em espanhol, por isso sabia contar, os outros dois amigos acham graça. Vou até outra parte da escola onde os alunos costumam ficar no intervalo, e de longe alguns alunos e alunas do 3º ano (quatro no total), de longe me veem e cantarolam “*hola, hola hola*, eu te digo *hola*” como na canção de *saludo* e eu cumprimento de volta, eles então vão caminhando para outra parte do pátio da escola.

Vou até a sala dos professores e noto que não há interação de outros(as) professores(as) com as docentes de *cruce*, elas se sentam sempre no mesmo canto do grande sofá que existe em toda volta da sala, me sento com elas e vejo qual seria a atividade preparada para as turmas da tarde, será o vocabulário das frutas e cores. Terminado o intervalo, vamos até a sala de aula do 3º ano A e eles nos recebem com a canção de *saludo*; a professora regente escuta a canção e prefere se retirar da sala enquanto acontece a atividade. A docente 2 entrega o caderno especial a um dos alunos e se senta na única carteira vazia que está no meio da sala, enquanto eu me sento na mesa da professora da turma. Depois de cantarem a música, todos ficam muito agitados, conversam alto, saem de seus lugares e a docente 1, que parecia muito irritada com aquele comportamento, levanta bastante o tom da voz para chamar a atenção dos alunos, “*no se puede trabajar así, ustedes tienen que sentarse en sus lugares*”, eles ficam quietos nesse momento e suas feições são de estranhamento, pois parece que não entendiam bem o que a professora dizia em espanhol, mas pararam de conversar por escutar sua voz alta. A docente 2, então, traduz para o português “vocês têm que sentar, senão ela não consegue dar aula”, eles voltam aos seus lugares e enquanto isso a docente 1 vai colando os números na lousa e pede que eles copiem para que ela carimbe tudo ao final da atividade. Alguns ainda cantarolam a música de saudação.

A docente 1 começa a apontar para os números nos cartazes e pergunta “*¿para qué sirven los números?*”; a maioria que respondeu disse que era para

contar, outros disseram que servia “para ver quanto dinheiro tem”. Novamente a docente 1 aumentou o tom da voz pois a pergunta gerou uma certa comoção, os alunos começaram a dizer ao mesmo tempo para que serviam os números e já não se entendia mais o que eles diziam. Ânimos acalmados, a docente 1 começa a pronunciar os números em espanhol para que os alunos repitam. Dois deles apontam para o número “dos” dizendo que estava escrito de forma errada, “é dois, com i”, e a docente 2 explica que é assim mesmo que se escreve o número dois em espanhol.

Nesta sala não havia o pôster com os meses do ano, a docente 1, então, escreve na lousa os meses em espanhol para que copiem e repitam também. Ao terminarem de copiar a atividade em seus cadernos, todos se levantaram e foram até mim (pois estava sentada na mesa da professora) para que eu carimbasse os cadernos, pedi permissão para pegar o carimbo no estojo da docente 1 e começo a carimbar todos os cadernos. Nesta turma também não houve tempo de perguntar as datas de aniversário. Ao final nos despedimos e vamos até a sala do 4º ano C.

10:30

Ao entrarmos na sala de aula, a professora regente nos cumprimenta e prefere não estar na sala conosco. A docente 2 e eu nos sentamos nas carteiras vazias da turma, ela no meio da sala e eu no fundo, enquanto a docente 1 acomoda suas coisas na mesa da professora. Neste dia eles parecem estar menos agitados. Cantamos todos a canção de *saludo* e a docente 2 entrega o caderno especial à aluna escolhida da turma.

A docente um cola os cartazes na lousa e logo pergunta “¿para qué sirven los números?”, poucos respondem “para contar”, “para fazer a chamada”, “tem no dinheiro”, a docente concorda e então um dos alunos pergunta se o dinheiro da Argentina é igual do Brasil, a docente 2 responde, em português, que na Argentina o dinheiro se chama “*peso*”, enquanto isso a docente 1 pega em sua carteira uma nota de 100 pesos (com a figura de Eva Perón estampada) e algumas moedas de 1 e 2 pesos para mostrar ao aluno, dizendo “*este es un billete de cien pesos y estas son monedas de un peso y de dos pesos*”. Todos ficam curiosos e os pesos argentinos vão circulando pela sala para que todos vejam como são. A docente 1 volta ao conteúdo da lousa e vai pronunciando os números em espanhol para que todos repitam e depois copiem em seus cadernos.

Nesta sala também não havia um pôster com os meses do ano, então a docente 1 escreve os meses em espanhol na lousa e vai pronunciando um por um para que os alunos repitam e depois copiem em seus cadernos. O mesmo aluno que perguntou sobre o dinheiro olha para aquelas palavras com estranheza e, na dúvida pergunta, “é assim mesmo que se escreve janeiro?” (apontando para a palavra “*enero*” na lousa) e a docente 1 responde que sim, em espanhol se diz *enero*. Todos copiam e vão tentando ler junto, após terminarem de copiar a docente 1 vai passando pelas carteiras carimbando os cadernos de todos que copiaram a atividade, apenas uma aluna que estava sentada ao fundo, na última carteira, parecia estar com bastante dificuldade de entender e copiar as palavras no caderno, vou até ela para ajudá-la, aparentemente estava envergonhada e não quis dizer que não havia entendido o que dizia a docente 1, eu então disse a ela que poderia perguntar à docente 2 que sabe falar português, peguei o carimbo com a docente 1 e carimbei o caderno dela.

Terminada a atividade às 11:00, nos despedimos e as docentes argentinas permanecem na escola até o período da tarde. Neste dia eu não pude ficar para almoçar com elas e voltei à escola às 13:30, horário de início das atividades do período da tarde.

Período da tarde: 13:30

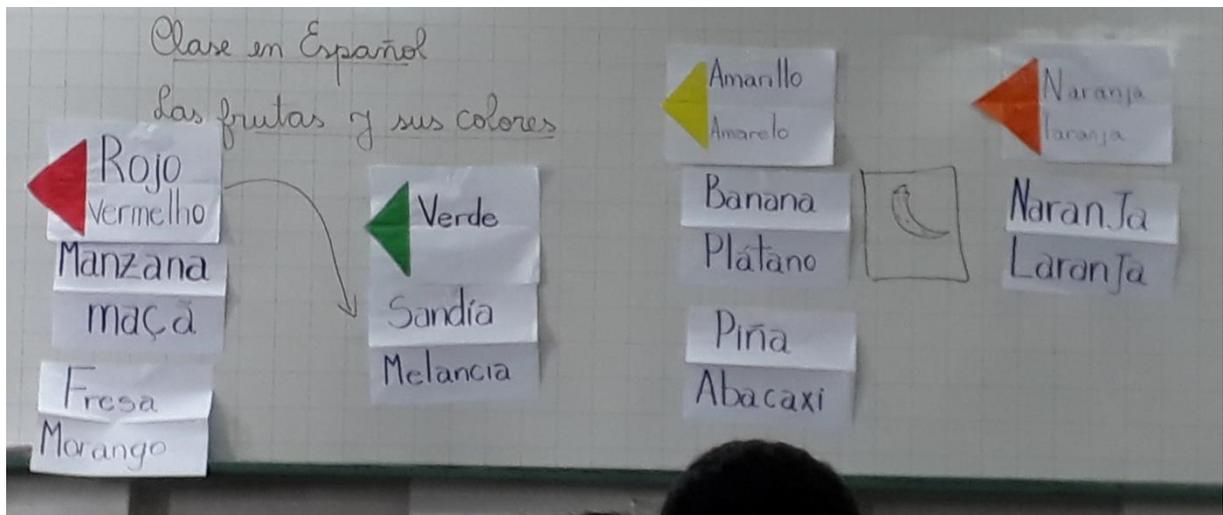
Enquanto as docentes sobem eu vou até a sala da coordenação para pedir um adaptador de tomadas para o carregador do notebook da docente 1, pois as entradas das tomadas da Argentina são bem diferentes das do Brasil e elas não se haviam atentado a este pequeno detalhe. Subo com o adaptador e a docente 1 coloca em seu computador (com as caixas de som) um vídeo para que os alunos assistam e escutem a canção que fala sobre as frutas. Quando cheguei, eles já haviam cantado a canção de *saludo* e a docente 2 já havia sentado em uma das carteiras vazias da sala; então eu me sento em outra carteira ao fundo. A docente um coloca uma cadeira em cima da mesa da professora para apoiar o notebook, assim todos poderiam assistir ao vídeo.

Todos prestam bastante atenção e percebem (mais pelas imagens do vídeo que pela letra da música em espanhol) que aquela se tratava de uma canção sobre

frutas³⁹, comentam “olha é uma maçã”, “laranja”, “banana”. Desta vez a docente 1 não escreveu a letra da música para que eles cantassem, apenas colocou mais uma vez a canção para que eles tentassem entender quais frutas eram aquelas e quais eram seus benefícios. No vídeo da canção aparecia a letra, mas como ele foi passado no notebook, os alunos não podiam ver bem.

Passado o vídeo pela segunda vez a docente 1 pergunta aos alunos “¿cuáles frutas aparecen en el video?”, ao mesmo tempo eles respondem “banana”, “laranja”, “melancia”, “maçã” e ela vai dizendo em espanhol “*banana*” “*naranja*”, “*sandía*”, “*manzana*”. Depois pergunta “¿de qué colores son estas frutas?”, ninguém responde. A docente 2 diz em português “qual é a cor das frutas do vídeo?”, e eles respondem “verde”, “vermelho”, “amarelo”. A docente 1, então guarda o computador e vai colando na lousa placas com os nomes das frutas em espanhol e a cor delas embaixo. Enquanto faz isso, pergunta “¿qué aportan las frutas para la salud?”, ninguém responde novamente, ela reformula “¿las frutas tienen vitaminas?”, e os alunos respondem que sim.

Figura 9 - Fotografia da atividade "Las frutas y sus colores"



Fonte: A autora (2018)

Ela entrega o caderno especial ao aluno escolhido e pede que eles copiem o que está na lousa. Eles vão copiando e tentando ler em voz alta, a maioria não entende bem a cor e a pronúncia “*rojo*”, mas a docente 1 pede que eles terminem de copiar para que ela explique que cor era aquela. Eles terminam de copiar e a docente 1 começa a apontar para os cartazes com os nomes das frutas em

³⁹ Este é o vídeo sobre as frutas que a docente coloca para que os alunos assistam: <https://www.youtube.com/watch?v=N9TTN5smxcx>

espanhol, pronuncia e os alunos repetem, ela pergunta de que cor é aquela fruta, apontando para um triângulo colorido ao lado do cartaz; os alunos respondem em português e logo ela aponta para os cartazes com as cores escritas em espanhol, pronuncia e repete. A maior dificuldade foi de pronunciar justo a cor vermelha, “*rojo*”, então tanto eu, quanto a docente 2 e a docente 1 fomos, junto com os alunos, praticando a pronúncia do “r” vibrante (o mais difícil para eles). Percebo que a aluna que sabia espanhol e que dizia ser filha de um argentino não havia ido à escola naquele dia.

A docente 1 passa pelas carteiras carimbando os cadernos, nos despedimos e vamos até a outra sala de aula.

14:00

Neste dia a professora regente do 4º ano E não permanece na sala conosco. Me sento na carteira vazia no centro da sala e a docente 2 se senta ao meu lado. A docente 1 faz o mesmo que na outra sala, coloca uma cadeira em cima da mesa da professora e apoia o seu notebook com as caixas de som para que os alunos possam ver o vídeo. Os alunos estão bem agitados, conversam bastante e alguns estão fora de seus lugares, a docente 2 e eu pedimos a todos que se sentem e tentem ficar quietos para ver e escutar a canção, pois a docente 1 faria algumas perguntas.

Enquanto assistem o vídeo, alguns alunos conversam entre si sobre outro assunto, outros prestam atenção, mas não fazem nenhum comentário. A docente 1 pergunta então “*¿cuáles son las frutas del video?*”, a vários respondem em português “maçã”, “melancia”, “banana”, e a docente 1 ia dizendo em espanhol “*manzana*”, “*sandía*”, “banana”. Pergunta depois “*¿de qué color son las frutas del video?*”, eles entendem e respondem “vermelho”, “amarelo”, “verde” e a docente fala em espanhol “*rojo*”, “*amarillo*” “*verde*”, o “*rojo*” também causa estranheza, todos começam a falar ao mesmo tempo, a levantar novamente de seus lugares e a docente 1 levanta o tom da voz para chamar a atenção. Ela passa novamente o vídeo e pergunta se as frutas “*hacen bien para la salud*”, e os alunos respondem que sim. Ela então guarda o notebook e começa a colar os cartazes com os nomes das frutas e suas cores em espanhol, pedindo que todos copiem. Todos copiam e vão tentando pronunciar em voz alta, era notável que não conseguiam entender a palavra “*rojo*”, nem o que significava e nem sua pronúncia. A docente 1 então vai

apontando para os cartazes e dizendo em espanhol as frutas e as cores para que eles repitam. Praticamos todos juntos a pronuncia do “r” vibrante também. Ao final da aula, a docente 1 passa por todas as carteiras carimbando os cadernos, nos despedimos e vamos à próxima sala.

14:30

Entramos na sala de aula do 4º ano D e a professora regente, desta vez permanece conosco na sala para acompanhar a atividade. A turma continua agitada, como em todos os encontros anteriores, mesmo com a presença da professora regente. Como só havia um lugar vazio no centro da sala, a docente 2 se senta nesta carteira, eu me sento na mesa da professora, enquanto ela fica em pé para tentar conter, digamos assim, os alunos que a todo momento saiam dos lugares e conversavam muito.

Ajudo a docente 1 a colocar a cadeira em cima da mesa da professora para apoiar o notebook e as caixas de som e tentamos fazer com que os alunos fiquem quietos para poder ver e escutar a canção do vídeo. As conversas não param e poucos conseguem ouvir bem o que dizia a canção. A docente 1 precisa então levantar o tom da voz para chamar a atenção dos alunos, a docente 2 e a professora regente também levantam o tom da voz para fazer com que eles fiquem quietos e escutem a música. É colocada mais uma vez a música e, desta vez, todos conseguem escutar e visualizar o vídeo. A docente 1 pergunta a eles quais frutas viram no vídeo e poucos respondem, depois pergunta também de que cor são as frutas que aparecem e os mesmos respondem “vermelho” “amarelo”, “verde”, e o aluno argentino que estava sentado na carteira da frente respondeu em espanhol “rojo”, “amarillo”, “verde”, e me diz novamente que havia entendido o que dizia a canção e que já sabia tudo aquilo.

A docente 1 cola os cartazes na lousa enquanto eu vou guardando os equipamentos que estavam na mesa da professora e a docente 2 entrega o caderno especial à uma das alunas. Mesmo com a presença da regente, os estudantes continuam saindo de seus lugares e falando muito alto. Pelo fato de isto ter tomado um bom tempo da aula, a docente 1 lê apenas uma vez os nomes das frutas e cores dos cartazes, poucos repetem e já resta pouco tempo para que eles copiem. Os poucos alunos que copiaram levam até mim o caderno para colocar o carimbo, vejo que dois deles ao copiarem as palavras, sem perceber escreveram algumas

palavras em português em vez de espanhol, como “maçã” “amarelo” “morango”. Já são 15:00, o tempo da atividade termina, nos despedimos de todos, mesmo que muitos não tenham copiado o conteúdo em seus cadernos, e vamos embora. O *remisero* já está esperando as docentes no portão da escola e eu vou para a casa de ônibus.

Na terça-feira 06/11/2018 10:00 não houve atividade de espanhol, as docentes argentinas precisavam estar na escola de Puerto Iguazú, onde trabalham, para um evento especial e não fizeram o *cruce*. Naquela semana havia mudado o horário de verão no Brasil, o que para as docentes de *cruce* e para a escola de Puerto Iguazú significou um remanejamento de horários de suas aulas na escola argentina, pois lá não há mudança de horário como havia no Brasil até 2018.

Sexto dia de observação na Escola A.: Terça-feira 13/11/2018 10:00

Neste dia vou até a escola utilizando o transporte público, por este motivo não cheguei junto com as docentes de *cruce* às 9:30 como de costume. Me encontro apenas com a docente 1 saindo da sala dos professores após o final do intervalo, a docente 2 não pôde ir nesse dia, pois havia tido um problema pessoal para resolver. Vamos até a sala do 3º ano A que nos recebe cantarolando a canção de *saludo*. A professora regente nos cumprimenta e se retira da sala. E enquanto ajudo a docente 1 a apoiar o seu computador na cadeira em cima da mesa da professora, vamos todos cantando juntos a canção de *saludo*.

Os alunos percebem que falta uma docente e alguns perguntam se ela não viria, a docente 1 responde que ela teve um problema pessoal e não pôde ir, aparentemente todos a entenderam mesmo que ela tenha dito tudo em espanhol. A docente começa a atividade perguntando aos alunos “¿cuáles frutas ustedes conocen?”, eles entendem e respondem em português “maçã”, “banana”, “pêra”, “uva”, a docente então pergunta “¿para qué sirven las frutas?”, e os mesmos respondem também em português “faz bem pra saúde”, “tem vitamina”. A docente 1 então, coloca o vídeo com a canção das frutas, todos prestam atenção, mas não fazem nenhum comentário. Ela então pergunta “¿qué frutas aparecen en el video? ¿de qué color son?” “que cor?”, eles então respondem ao mesmo tempo “maçã” “verde” “amarelo”, “banana”, “morango”, “vermelho”.

A docente elogia a turma e cola na lousa os cartazes com os nomes das frutas e das cores, ela lê e eles conseguem repetir sem muita dificuldade, logo ela

pede que todos copiem. Se nota que nesse dia não há muita interação entre os alunos da turma, aparentam estar calmos. Todos eles copiam e vão tentando pronunciar as palavras em voz alta. Eles pedem que a docente coloque de novo a música das frutas, e ela coloca. Como já disse anteriormente, no vídeo também aparece a letra da música para acompanhar, três alunos se aproximam do computador para tentar ver a letra, mas não conseguem acompanhar muito bem. Os alunos levam os cadernos até mim e eu carimbo cada um deles. Nesse dia a docente havia esquecido de levar os cadernos especiais. Finalizada a atividade, nos despedimos e vamos até a outra sala de aula.

10:30

Descemos até a sala do 4º ano C e a professora regente decide ficar conosco na sala de aula. Ela se senta em uma carteira vazia da frente e eu ajudo a docente 1 a colocar a cadeira em cima da mesa da professora para colocar o notebook e passar o vídeo aos alunos. Cantamos todos juntos a canção de *saludo* e a docente 1 começa perguntando “¿cuáles frutas ustedes conocen?” rapidamente a professora regente pergunta se eles entenderam o que ela disse, alguns respondem que sim e outros que não, um deles então diz que a docente “perguntou que frutas a gente conhece”, eles respondem em português “banana”, “maçã”, “morango”, “laranja”, então a docente 1 coloca a música das frutas para que eles escutem. Eles parecem gostar bastante da música, e fazem comentários apontando para as frutas que aparecem no vídeo e também dão risada do personagem (um rato) que diz em espanhol o nome daquelas frutas. Quando termina, a docente 1 pergunta para que servem aquelas frutas, poucos respondem, “tem vitamina C” (assim dizia a letra da canção), “é bom *pra* saúde”, enquanto isso a docente 1 coloca as placas com os nomes das frutas e cores na lousa. Ela elogia e coloca a música novamente para que eles vejam, dessa vez, de que cor são as frutas que estão no vídeo. Antes mesmo de terminar eles respondem “laranja”, “verde”, “amarelo”, “vermelho”. A docente 1 então vai falando em espanhol o nome daquelas cores “*naranja*” “*verde*”, “*amarillo*”, “*rojo*” e os alunos dão risada. A docente não aparenta estar incomodada com as risadas e segue com a atividade; aponta para as placas da lousa, fala em espanhol, os alunos repetem e depois copiam em seus cadernos. Após terminarem de copiar o conteúdo da lousa, vão até mim para carimbar os cadernos. Às 11:00 termina a aula e permanecemos eu e a docente 1 na escola até o período da tarde.

Nesse dia não compramos comida na hora do almoço, a merendeira havia preparado a comida para as funcionárias que cuidavam da limpeza da escola e nos ofereceram. No refeitório almoçamos e conversamos um pouco sobre a situação dos nossos países. No Brasil em 2018 é ano de eleições presidenciais e a Argentina havia entrado em uma crise econômica que desvalorizou muito a sua moeda e aumentou a inflação. Depois vamos à sala dos professores e lá nos encontramos com as professoras da escola que estão todas as terças-feiras lá. Nos cumprimentamos, mas não conversamos muito, como já era horário de verão a docente 1 estava cansada, aproveitou o momento para descansar antes que os outros professores chegassem para as aulas da tarde.

Período da tarde, 13:30

Subimos até a sala do 3º ano D, a professora regente da turma dessa vez fica conosco na sala e se senta em uma das carteiras vazias da sala, ao lado das janelas. Eu me sento na mesma fileira que a professora regente e a docente 1 inicia a atividade com a canção de *saludo*. Para as turmas da tarde a docente 1 preparou outra canção, dessa vez sobre constelações, ela prepara as caixas de som para tocar a música e enquanto isso alguns alunos perguntam porque a docente 2 não estava presente, antes que a docente 1 ou eu respondêssemos, a professora regente muito brava os repreendeu, dizendo que eles não têm nada a ver com a vida das outras pessoas e não deveriam fazer essa pergunta. A docente 1 olha para mim um pouco espantada e diz à professora que não havia problema em perguntar, então contou que ela (a docente 2) teve um problema pessoal com a filha e não pôde ir nesse dia.

A professora regente diz que preferiu ficar na sala porque os alunos, nesse dia em especial, estavam muito agitados, pois a haveria um feriado próximo (15 de novembro) e muitos deles não comparecem à escola na véspera. Realmente eles estavam bastante efusivos, conversando alto e saindo de seus lugares. No entanto, as interrupções da professora regente para chamar a atenção dos alunos por qualquer motivo acabou fazendo com que a aula não rendesse. A docente 1 apenas escreveu a letra da música na lousa, pediu só para que eles copiassem e não houve leitura. Ao final, os alunos levam os cadernos até mim para que eu os carimbe, nos despedimos de todos e saímos da sala.

Nesse dia, eu não pude estar nas próximas atividades junto com a docente 1 e fui embora utilizando o transporte público.

Sétimo dia de observação na Escola A.: Terça-feira 20/11/2018 10:00

Vou mais uma vez até a escola utilizando o transporte público, por isso não chego às 9:30 como das outras vezes. Me encontro com as docentes na sala dos professores, ao final do intervalo, e as ajudo a levar os materiais até a sala de aula do 3º ano A. Dessa vez elas prepararam a mesma atividade para todas as turmas, tanto do período da manhã quanto da tarde, pois era a última desse ano. Eu não sabia que as atividades acabariam naquele dia, já que as aulas da Escola A. iriam até o meio dezembro, elas me lembraram que nas escolas argentinas o calendário do ano letivo vai até o final de novembro e que na próxima semana já seriam as atividades de encerramento da escola de Puerto Iguazú (sempre há apresentações teatrais e musicais dos alunos da primária nas escolas argentinas).

Nesse dia a professora regente da turma já está na porta da sala nos esperando, nos cumprimenta e sai assim que entramos. Os alunos assim que nos veem começam a cantar a canção de *saludo* e quatro deles (três meninos e uma menina) se levantam de duas carteiras para dar um abraço em nós três. A docente 2 se senta na única carteira vazia ao fundo da sala e eu me sento da mesa da professora. A docente 1 começa a atividade perguntando qual é a data especial que temos no mês de dezembro (diz apontando para a palavra em português do pôster de meses do ano), eles não respondem e ela reformula “¿qué festejamos em diciembre?”, dessa vez eles entendem e respondem “natal”, a docente 1 fala em espanhol “*navidad*” e escreve a palavra na lousa; os alunos repetem a palavra. Ela então cola na lousa um grande pedaço de plástico e mostra aos alunos algumas peças de papelão recortadas em formas geométricas dizendo que eles deveriam pintar e montar com elas um “*papá Noel*”.

Figura 10 - Fotografia da atividade de "Navidad"



Fonte: A autora (2018)

Os alunos então pegam os recortes e começam a pintar. Nesse dia houve pouca interação entre as docentes e os alunos, pois se tratava de uma atividade de pintura na qual eles se concentraram bastante para fazer. Aproveito o momento para caminhar pela sala e conversar com esses alunos e alunas. Pergunto se eles gostaram de ter as aulas de espanhol naquele bimestre, se eles(as) conseguem entender o que a docente 1 diz, as respostas foram positivas, e alguns deles relataram que no início não entendiam nada e que depois começaram a entender melhor, porque, segundo eles, não é tão diferente assim do português, só mudava a

maneira de falar. Quando eles terminaram de pintar os recortes, junto com a docente 1 iam colando cada parte com fita no plástico colocado na lousa para montar o papai Noel. Ao final colocamos o papai Noel na parede do fundo da sala. As docentes se despedem deles em espanhol dizendo que é a última aula do ano, e vários deles se levantam novamente para dar um abraço em nós três.

10:30

Descemos até a sala de aula do 4º ano C e soubemos que eles haviam saído da sala com a professora regente para fazer outra atividade na quadra da escola. Não houve atividade de espanhol. Vamos até a sala dos professores e permanecemos na escola até o período da tarde. Conversamos sobre algumas questões e sobre a retomada do programa. A minha impressão ao acompanhá-las nas atividades é que 30 minutos é um tempo muito curto de aula, já que uma parte dele era usado para chamar a atenção dos alunos, e fui surpreendida por uma das docentes que não achava ruim, pois, segundo ela, meia hora em uma turma da escola do Brasil equivalia a 3 na escola argentina, ela sentia um desgaste muito grande em relação à contenção do comportamento efusivo dos alunos da Escola A. e afirma que os dias de *cruce* são os mais cansativos, não pelo trajeto, mas pela energia usada com os alunos (mesmo que muitos deles, apesar do comportamento, pareciam gostar de aprender espanhol e das docentes).

Na hora do almoço vamos até a rotisseria na rua de trás da escola e compramos comida para comer na sala dos professores. Almoçamos com as professoras (as mesmas de outras vezes) da escola, mas não há muita interação entre elas e as docentes argentinas. Nesse dia assistimos ao noticiário da região e uma das pautas das notícias era a de que algumas escolas públicas de Foz do Iguaçu estavam encerrando as atividades e fechando antes do final do ano letivo previsto, duas entrevistadas dessa reportagem eram mãe e filha (de 11 anos) paraguaias, e as duas levantaram a questão de que muitas mães, principalmente as que criam seus filhos sozinhas, teriam dificuldade em encontrar ajuda para cuidar de seus filhos em casa enquanto trabalham fora. Pela minha compreensão a menina trazia a questão das mães com filhos menores, não falava de si. Três professoras que estavam na sala assistindo a reportagem conosco fazem o seguinte comentário ao verem a menina dando entrevista “Desse tamanho não precisa de mãe pra cuidar, porque não vai trabalhar também? “Vá trabalhar no seu país”, e quando

aparece a mãe dessa menina reforçando a questão da pauta, outra professora diz “volta *pro* seu país, se não gosta da escola daqui” e as três dão risada. Tanto eu quanto as docentes argentinas, apesar de muito incomodadas com os comentários, não soubemos o que dizer, pois não estávamos incluídas naquela conversa.

Período da tarde 13:30

Subimos as três até a sala de aula do 3º ano D e eles nos recebem com a canção de saludo. A professora regente da turma não permanece conosco na sala.

A docente 2 se senta na carteira vazia ao fundo da sala e a docente 1 enquanto cola o pedaço de plástico na lousa, pergunta aos alunos “¿*qué fecha festejamos en diciembre?*” apontando para a palavra “dezembro” do pôster dos meses do ano; os alunos respondem “natal” e a docente 1 diz em espanhol “*navidad*” e logo escreve na lousa. Ela então mostra os recortes de papelão que os alunos devem pintar e montar o “*papá Noel*”. Enquanto pintam, muitos acabam saindo de seus lugares e conversando sobre outros assuntos. Em uma discussão entre dois alunos que surgiu em uma dessas conversas, um chama o outro de “macaco” e “cabelo ruim”, a docente 1 no mesmo momento intervém e tenta apartar a discussão, com intuito de repreender a atitude desse aluno ela diz “*qué feo, somos todos iguales*”, e uma aluna responde “até parece!”, a docente 1 talvez não tenha escutado ou não tenha entendido o que significa essa expressão em português e deu sequência à atividade pedindo que cada um se sente em seu lugar. Os alunos terminavam de pintar e iam colando com fita cada pedaço do papai Noel de papelão naquele plástico da lousa. Ao final, colocamos este plástico na parede ao lado da lousa e nos despedimos da turma dizendo que seria a última atividade do ano. Vários deles se levantam para dar um abraço em nós três.

14:00

Vamos até a sala do 4º ano E e os alunos nos recebem com a canção de saludo. A professora regente da sala não fica conosco na sala. Colamos o plástico na lousa enquanto a docente 2 desta vez pergunta aos alunos “¿*qué fecha festejamos en diciembre?*”, eles parecem entender e respondem “natal”, a docente 1 então escreve na lousa e diz “*navidad*”. Ela mostra aos alunos os recortes de papelão que devem pintar para montarem o papai Noel. Muitos deles não tem lápis de cor, então vão circulando pela sala pedindo os lápis emprestados aos colegas e

também às docentes. Há pouca interação entre as docentes e os alunos, eles estavam concentrados em fazer as pinturas.

Circulando pela sala converso com um grupo de alunas e pergunto o que elas acharam das atividades de espanhol, as respostas todas foram positivas, a palavra que elas usaram para definir foi “legal e divertido”, pergunto também se elas já haviam escutado aquela língua na cidade ou em outro lugar, apenas uma delas diz que sim porque sua avó era do Paraguai; pergunto se ela nasceu no Paraguai ou se já esteve lá, ela responde que nasceu em Foz do Iguaçu e que já esteve quando era bem pequena no Paraguai visitando essa avó.

Os alunos já começam a montar o papai Noel e a docente 1 chama a atenção deles, para cada um que terminasse de pintar ela daria um pirulito. Todos terminaram de pintar rapidamente e montaram o papai Noel para colocá-lo na parede do fundo da sala. A atividade chega ao fim, a docente 2 diz que é a última aula de espanhol do ano e nos despedimos de todos.

14:30

Vamos até a sala de aula do 4º ano D, todos estão muito agitados como sempre, mas nos recebem cantando a canção de *saludo*. A professora regente da turma não permanece conosco na sala dessa vez. Enquanto a docente 1 cola o pedaço de plástico na lousa, a docente 2 pergunta aos alunos em espanhol “¿Qué fecha festejamos em diciembre?”, apenas um aluno (o que é argentino) entende e responde em português, “natal”, a docente 2 responde em português “muito bem”. A docente 1 escreve em espanhol e lê em voz alta “*navidad*”, então mostra os recortes de papelão aos alunos e pede que cada um pinte um pedaço para montar o papai Noel ao final. Nem todos querem participar da atividade (três alunos, especificamente) e simplesmente não pegam os recortes de papelão, nem dizem porque não querem participar. Outros saem de seus lugares para pedir lápis de cor emprestado. Como eles são muito dispersos e demoram para fazer as tarefas, vou passando por algumas carteiras e ajudando na pintura. Converso com 2 alunos que se sentavam juntos e pergunto o que elas acharam das aulas de espanhol, um deles me pareceu receoso para responder, disse que achava muito chato e as professoras eram muito chatas, o outro deu risada, mas não respondeu. Nesse momento o aluno argentino me chama para ajudá-lo a apontar o lápis e começa a me contar que no natal ele iria à Eldorado para visitar a mãe e os irmãos; pergunto se ele vê a mãe

com frequência e ele me diz que não, inclusive nem conhece dois de seus irmãos (são 5 no total). Pergunto o que ele acha de ter professoras da argentina dando atividades em espanhol e ele diz que acha muito legal e que já sabia tudo o que elas ensinaram porque o pai e a avó paterna que também mora em Foz do Iguaçu conversam com ele em espanhol em casa.

Ao final da atividade, nem todos conseguem terminar de pintar, mas mesmo assim montam as peças do papai Noel, as docentes dizem que aquela seria a última aula e algumas alunas as abraçam. O aluno argentino pede que eu espere um pouco antes de ir e me entrega outra folha de caderno com uma rosa desenhada e seu nome escrito. Agradeço e saio com as docentes da sala, pois a professora regente já estava esperando na porta para dar sequência às suas aulas. Me despeço também das docentes que vão rápido embora, pois o *remisero* estava na porta da escola esperando e vou também embora utilizando o transporte coletivo.

Partindo desta primeira parte da pesquisa de campo que corresponde às observações, é importante destacar os pontos que chamam a atenção para que possamos relacioná-los com a questão da perspectiva intercultural na educação, do bilinguismo e, principalmente, da fronteira. Um destes pontos têm muito a ver com a questão das próprias práticas escolares que se refletiram nas relações entre mim, a comunidade escolar e as docentes argentinas. Houve uma grande falha na comunicação não só entre as professoras regentes das turmas da Escola A., a direção e as docentes de *cruce*, como também na comunicação destas para comigo, o que pode significar que a rotina da escola e as relações que se estabelecem dentro dela foi intimamente modificada, a ponto de não haver certezas de como seriam os dias de atividades (se elas realmente aconteceriam ou não, e até quando elas durariam). Outro ponto importante a ser destacado é a repetitividade quase mecânica com que as atividades foram sendo trabalhadas nas salas de aula, as “interrupções” dessas atividades por parte dos alunos por qualquer motivação (mesmo esta se tratando de uma curiosidade relacionada à língua e cultura do país vizinho trazidas pelas docentes) eram, de certa forma reprimidas, quando não mal aproveitadas para que o conteúdo previsto fosse inteiramente trabalhado naqueles 30 minutos. É possível notar em alguns momentos que a cópia das atividades pelos alunos era uma prioridade maior que a própria atividade de leitura e prática da fala/pronúncia do espanhol.

Como já mencionado anteriormente, por mais que a interculturalidade seja uma prática que vá além de colocar línguas e culturas em contato, se trata também de criar condições para que as diferenças sejam valorizadas em vez de problematizadas e invisibilizadas, é possível perceber que em pouco tempo os alunos da Escola A. que foram brindados com as atividades de espanhol do programa puderam iniciar, de certa forma, a criação de um laço com esses novos elementos que foram introduzidos em sua rotina escolar, sobretudo com a língua, já que o foco das atividades esteve centrado nesta.

As reações das turmas perante a presença de docentes do país vizinho (Argentina), falantes do espanhol e do próprio conteúdo ensinado em língua espanhola não foram homogêneas. Algumas delas foram mais passivas (apesar das feições de estranhamento de muitos que aparentavam não entender o que diziam as docentes), outras de mais resistência e até rechaço nos primeiros momentos, o que aparentemente foi mudando com o passar do tempo. É inevitável o choque gerado pelo primeiro contato, e pela fragmentação da ordem hegemônica (a língua portuguesa e os modos de vida brasileiros) seguida na escola. O mesmo impacto sentiram (e sentem) aqueles que saem de seus países para viver sob essa ordem. Daí a importância de pensar o programa intercultural e o ensino de espanhol como algo que rompa e atravesse a narrativa monolíngue/monocultural e homogeneizante que estrutura a escola tradicional.

Outro ponto que podemos observar é a necessidade de uma mediação em português sempre feita pela docente 2, pela professora regente que permanecia conosco na sala, e que também apareceu em algumas atividades de tradução espanhol-português (como foi o caso da atividade com números e meses do ano) refletindo a assimetria linguística existente no lado brasileiro da fronteira trinacional Paraguai-Argentina-Brasil, onde há, de modo geral, uma visível resistência dos brasileiros em se comunicarem em espanhol, de enxergarem a importância dessa língua no processo de integração latino-americana, e de se reconhecerem como latino-americanos, mesmo estando em um contexto espacial em que há um expressivo contato com hispano falantes. Ademais, se pensarmos que além do espanhol existe também circulando nestes espaços a língua guarani (e sua variante mestiça, o *jopará*), que não só é língua oficial do Paraguai, mas também do MERCOSUL, a assimetria ganha uma proporção ainda mais gritante. Percebe-se

também o fato de que a língua, ao invés de aproximar, distanciou e não houve tentativas de estratégias de intercompreensão, sendo novamente ativado a tradução para a compreensão, minando assim espaços e formas interculturais de aprendizagem.

Podemos também relacionar as atividades observadas com a questão da sensibilidade intercultural. Dois pontos se destacam neste sentido, o primeiro está ligado aos elementos da cultura argentina que em poucos momentos foram alvo da curiosidade dos alunos (digo, para além da temática trabalhada em sala), mas não foram explorados pelas docentes de *cruce*, como foi o caso da circulação dos pesos argentinos (moeda do país) pelas mãos dos alunos. Há muita informação contida naqueles objetos, desde valores cambiais até figuras importantíssimas da história da Argentina como Eva Perón (que, inclusive, no passado foi o nome da cidade que hoje é Puerto Iguazú). Também foi o caso da última atividade do programa nesse ano, que trouxe o tema natalino através da montagem da imagem de um papai Noel; este é um elemento que poderia ter sido explorado no sentido de fazer com que os alunos expressassem as diferentes formas de comemoração desta data (ou a não comemoração desta), por exemplo.

Insisto na questão do curto tempo de duração de cada atividade que, a meu ver, além de ter impacto sobre a elaboração dos conteúdos trabalhados em sala de aula (reduzidos a vocabulário e sem contextualizações), também restringiram a possibilidade de interação mais direta das docentes com os alunos, principalmente com os que têm nacionalidade e/ou descendência de países hispano falantes. Neste sentido, o foco na língua foi intencional, destacando a diferença de concepção do programa entre os países. Durante as aulas, pude ter um breve contato com dois deles (a aluna filha de um argentino e um aluno argentino) e tive a percepção de que essa pequena atenção que dei ao que eles têm de diferente em relação aos colegas brasileiros, que são as experiências linguísticas e culturais do país vizinho, pode ter sido interpretada por eles como um acolhimento que não tenham na escola. Acredito que se houvesse mais tempo, as docentes poderiam ter a possibilidade de saber melhor quem são seus alunos, e de estabelecer uma relação que permitisse a participação mais ativa deles no sentido da troca de experiências culturais através da língua. É claro que o tempo não impossibilita que a perspectiva intercultural seja adotada no planejamento das atividades, no entanto é preciso ter em conta que o

programa previa uma metodologia (por projetos) a qual demandava mais horas de trabalho com as turmas, e este tempo foi consideravelmente reduzido.

O segundo ponto se inscreve em uma situação mais complexa, que foram os casos de racismo que pudemos presenciar em duas turmas (um deles já havia ocorrido e outro ocorreu enquanto estávamos presentes na sala). Assim como o racismo é esse conjunto de práticas (históricas e institucionalizadas) que estruturam a sociedade, é também uma construção dessa sociedade o mito da democracia racial, que se faz ecoar pelo discurso apaziguador e homogeneizador usado pela docente argentina: “*somos todos iguales*”. O mito e a superficialidade do significado deste discurso se confirmam na resposta da aluna, “até parece!”. Como bem coloca Vera Candau (2016, p.8)

(...) se não logramos mudar de ótica e situar-nos diante das diferenças culturais como riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo mais igualitário, não poderemos ser atores de processos de educação intercultural na perspectiva que assinalamos.

Neste sentido, desenvolver a sensibilidade intercultural significa não só reconhecer a existência das diferenças culturais, mas também reconhecê-las positivamente, desnaturalizar certas dinâmicas escolares que problematizam e tratam o diferente como algo negativo. Além disso, é preciso reconhecer os conflitos existentes causados pelo contato entre as diferentes manifestações culturais e linguísticas, e assim pensar em formas de negociações dialógicas que farão com que esses sujeitos se (re)construam e se entendam como (trans)fronteiriços.

Atento-me também ao episódio de xenofobia com as paraguaias que ocorreu durante o período de almoço na Escola A.. Diante desse ocorrido, a primeira pergunta que surge é: numa escola que faz parte de um programa de educação intercultural na fronteira trinacional Paraguai-Argentina-Brasil, e que recebe alunos desses países (e de outros países da América Latina, como Venezuela), como pode ser que discursos tão discriminatórios como esses sejam proferidos pelas próprias professoras que trabalham ali? Discursos xenófobos como este que escutamos, são também reproduções de narrativas construídas historicamente em volta da região tri fronteiriça “*impregnadas de estructuras conceptuales de la ideología racista*” (NADALI, 2007). Neste sentido, é interessante pensar como estes fatos (casos de racismo e xenofobia observados) condizem muito com o conceito de

interculturalidade funcional já mencionado anteriormente, mas é também importante pensar a interculturalidade crítica retomando o que diz Catherine Walsh, “é algo por construir”, logo podemos compreender que ao aderir a um programa que visa trabalhar a partir da perspectiva intercultural, a escola não estará automaticamente despida de todos os preconceitos que estruturam a sociedade. Assim, a interculturalidade se abordada pelo seu viés crítico pode sim ser um instrumento de desconstrução desses discursos violentos.

Os resultados da segunda parte dessa pesquisa de campo aparecem nos gráficos. Esta parte do trabalho esteve centrada em aplicar um questionário para levantar dados sociolinguísticos sobre os alunos observados durante o período das atividades do programa intercultural em 2018. O questionário foi aplicado entre os dias 27 e 29 de novembro desse mesmo ano aos 105 alunos das cinco turmas de 3º e 4º anos do Ensino Fundamental da Escola A., que estavam presentes naqueles dias e que tiveram, assim como a instituição, o programa e as docentes de *cruce*, seus nomes preservados. A elaboração do questionário sociolinguístico utilizado para esta segunda etapa da pesquisa de campo foi feita a partir de uma pequena reformulação de outro questionário já existente e aplicado em anos anteriores, neste mesmo contexto que marca a presença do programa intercultural em escolas de fronteira.

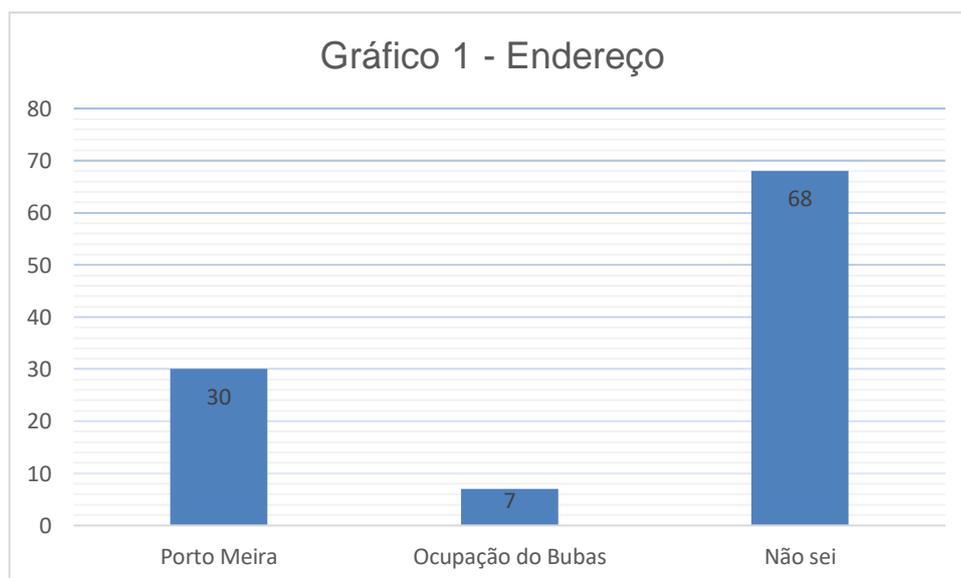
Para aplica-lo foi necessário fazer uma mediação das perguntas aos alunos, já que eles tinham idades que variavam entre 7 e 13 anos, e nem todos saberiam exatamente o que poderiam significar todas as perguntas formuladas por conta do caráter mais formal da linguagem utilizada. A mediação foi feita individualmente, com a permissão da professora regente de cada uma das turmas, coloquei uma carteira do lado de fora da sala de aula (no corredor) com duas cadeiras, de um lado uma cadeira para mim e do outro uma cadeira para cada aluno que se sentou para responder às questões, de maneira que ficássemos de frente um para o outro. O fato de os alunos já me conhecerem, pois estive acompanhando as docentes argentinas em todas as atividades, do início ao fim, talvez tenha sido uma vantagem, pois poucos aparentaram sentir-se incomodados ou intimidados com este novo evento, grande parte destes alunos, além de cantar a canção de *saludo* quando me viu entrando na sala, me perguntou porque eu não estava lá para dar aula de espanhol (mesmo aquele não sendo exatamente o dia e a hora em que as aulas

normalmente ocorrem), o que mostra que as atividades do programa já haviam se tornado um evento rotinizado para aquelas turmas.

No dia 27 de novembro de 2018, terça-feira, pude aplicar o questionário a duas turmas, o 3º ano A no período da manhã e o 3º ano D no período da tarde. Como o questionário é longo e foi aplicado a cada aluno, um por vez, esta atividade ocupou o período da manhã e da tarde toda. No dia 28 de novembro do mesmo ano, quarta-feira, apliquei o questionário ao 4º ano C pela manhã, e ao 4º ano E pela tarde. Já no dia 29 de novembro, quinta-feira, apliquei o questionário somente no período da tarde para a turma do 4º ano D.

Ressalto que as análises das observações realizadas durante a primeira etapa desta pesquisa de campo e as análises dos dados coletados no levantamento sociolinguístico que virão a seguir são complementares e relevantes para que se possa gerar reflexões sobre a educação intercultural e sobre como o ensino de espanhol, nesta perspectiva pode ser um meio de construção de sujeitos fronteiriços.

Já no primeiro gráfico (GRÁFICO 1) que corresponde à segunda questão do levantamento sociolinguístico (a primeira se refere ao nome, e estes serão preservados) podemos observar que ainda não há uma noção espacial totalmente formada. Dos 105 alunos, 68 não sabem o seu endereço.



Para entender melhor como se dava essa relação deles com o espaço onde vivem, troquei a pergunta “Qual é seu endereço?” por “Você sabe onde mora? A sua rua, número da casa ou bairro?” e quando ainda não sabiam dizer, perguntei “É aqui

no Porto Meira?”, e alguns diziam que sim, mas ainda assim a maioria não soube responder. Ainda sobre esta questão, ocorreu algo em uma das turmas que me fez adicionar uma pergunta a mais. Enquanto estava do lado de fora da sala de aula conversando com um dos alunos, outros da mesma turma vieram até a porta para saciar a curiosidade sobre o que estava ocorrendo; e no momento em que perguntei a esse aluno onde ele morava e ele disse que não sabia, os colegas que estavam na porta disseram, em suas palavras, que ele na verdade morava na “Invasão do Bubas” e tinha vergonha de dizer, o que gerou neste aluno um visível desconforto e uma pequena briga entre ele e os que revelaram a informação sobre o lugar onde ele vive. A partir desse episódio, comecei a perguntar aos outros alunos que afirmavam não saber seu endereço se eles moravam no Bubas, obtive assim sete respostas positivas.

Estes primeiros dados já nos remetem à questão da territorialidade, ou seja, a maneira como os habitantes da cidade significam o espaço onde vivem com suas práticas sociais, culturais e linguísticas. Por mais que a maioria dos alunos entrevistados afirmem que não sabem seu logradouro, não significa que não se estabeleça uma relação entre eles e o espaço que eles ocupam dentro da configuração da cidade (como a divisão de bairros e suas características sociais).

É interessante pensar, por exemplo, como a história de formação da Ocupação do Bubas, suas condições ainda precárias em relação à infraestrutura, fornecimento de energia elétrica e saneamento básico, e a sua invisibilização pelo Poder Público nos mapas oficiais da cidade, pode estar refletida nas respostas desses alunos que, no primeiro momento, preferiram dizer que não sabiam onde moravam, ou seja, acabaram reproduzindo esta invisibilidade em suas falas antes de confirmarem que realmente vivem naquele bairro (não oficial). Me parece importante também ressaltar e retomar as falas de alunos que se referiram a essa região como “Invasão” e não “Ocupação”. Apesar de serem termos com significados muito similares, segundo o dicionário nos mostra⁴⁰, é necessário aprofundar um pouco mais estes significados quando estes termos fazem parte dos discursos que permeiam as relações interpessoais dentro e fora da escola.

⁴⁰ De acordo com a definição do dicionário Houaiss, “Invasão” significa: ato de invadir ou seu efeito; terreno ocupado ilegalmente. Já o termo “Ocupação” significa: ato de invadir uma propriedade; modo de aquisição de propriedade de coisa móvel sem dono ou abandonada; apropriação; atividade ou trabalho principal de uma pessoa.

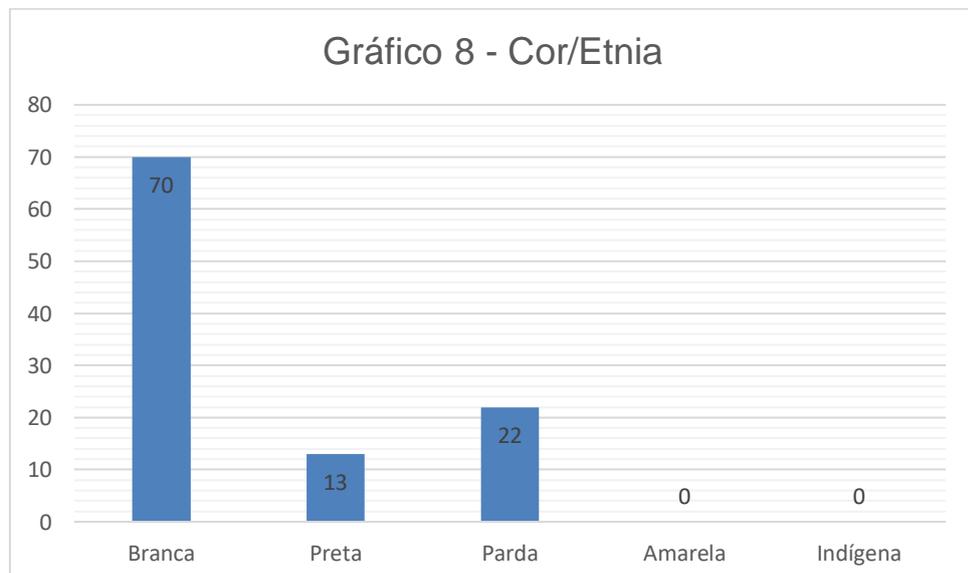
Estas são, na verdade, construções narrativas que têm uma carga de significação ideológica e política, e revelam os posicionamentos em relação a existência desse movimento de pessoas que tomam posse de determinadas propriedades abandonadas e sem função social para construir suas moradias, respaldadas pela Constituição Federal e a garantia dos direitos sociais fundamentais e humanos que esta prevê. A questão é que nem sempre a escolha do termo é consciente, principalmente quando os sujeitos dessas falas são crianças (que estão em fase de reproduzir muitos dos discursos das pessoas com quem convivem); no entanto “Invasão” além de remeter à apropriação ilegal de uma propriedade privada, é também um termo que passa pelo senso comum, ou seja, muitos que se utilizam deste termo não o problematizam, enquanto “Ocupação”, neste contexto, significa dar função social à propriedade privada abandonada que, no caso do Bubas, é o acesso à moradia digna. Consciente ou não, a utilização de um discurso que coloca sobre um determinado contexto uma carga de significação negativa, referente à ilegalidade, resulta em apagamentos como os que ocorreram na fala dos alunos moradores da Ocupação do Bubas em Foz do Iguaçu.

Para Haesbaert (2004), um território pode ter duas acepções, uma no sentido mais concreto, como propriedade, relativo a poder, dominação sobre um espaço ao qual lhe é dada uma função, outra no sentido simbólico, como um espaço apropriado, “carregado de marcas do “vivido”, do valor de uso”. Pensando, então, nessas relações que os alunos estabelecem com os lugares que ocupam e os lugares “outros”, é possível fazer um paralelo com a própria questão do habitar a fronteira, como sendo este um espaço que é ocupado por uma multiplicidade de sujeitos, que com suas vivências transitórias marcam aquele território.

Reitero que neste segundo momento da pesquisa de campo, também pude fazer algumas observações. Os GRÁFICOS 6 e 7, que indicam local de nascimento e nacionalidade, e o GRÁFICO 9 mostram que há entre os alunos e alunas da Escola A., mais nacionalidades e descendências paraguaias que argentinas. Destaco estas duas nacionalidades por sua relação com a língua espanhola. Me inteirei dessas informações quando me sentei com cada aluno para realizar o levantamento sociolinguístico, o que me fez voltar o pensamento para as atividades anteriormente observadas, pois durante elas pude perceber alguns comportamentos de alunos que me indicaram que eles conheciam a língua espanhola, e esses alunos

estão entre os 3 argentinos que aparecem no gráfico. O único aluno que eu soube que era paraguaio naquele momento, pois seus colegas comentaram, aparentou estar envergonhado e não se manifestou nas outras aulas como aconteceu com os alunos argentinos. Mais uma vez podemos ver refletida nos comportamentos mais introspectivos (no sentido de não expressar-se na língua) desses alunos de nacionalidade e descendência paraguaia os silenciamentos e ações discriminatórias que historicamente foram sustentadas pelos poderes políticos e os meios de comunicação de países como o Brasil e a Argentina que sempre permearam os espaços sociais para estigmatizar o imigrante limítrofe paraguaio (NADALI, 2007). Ademais, ao mediar as perguntas a esses alunos, pude notar algumas contradições em suas respostas e elas, não coincidentemente, eram sobre suas descendências paraguaias. Alguns desses alunos que diziam ter pais e/ou avós brasileiros se contradiziam quando respondiam às questões relacionadas aos usos linguísticos, e afirmavam que seu pai e/ou mãe sabiam falar espanhol e guarani.

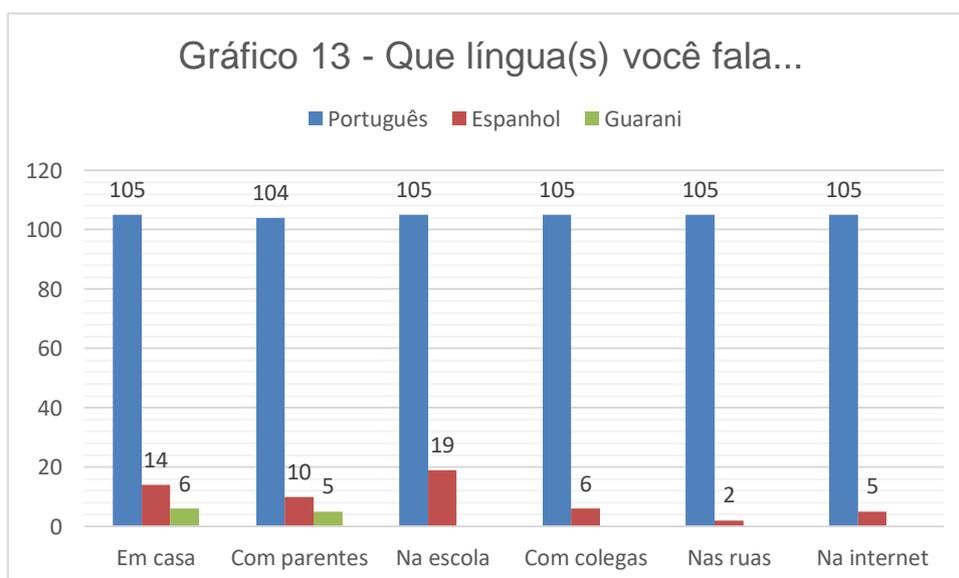
Me parece importante também trazer uma observação que pude fazer ao aplicar o questionário que está relacionada aos dados do GRÁFICO 8 (Cor/Etnia). Além da mediação da pergunta feita por mim, às vezes substituindo o termo “raça” e “etnia” por “cor”, “cor da pele”, “descendência/traços indígenas”, foi possível notar que esta questão era mais entendida pelas crianças que responderam com uma aparente firmeza e rapidez que eram pretas e pardas, enquanto as outras 70 crianças que responderam “branca”, não sabiam exatamente o que aquilo significava, nem tinham certeza ao afirmarem que eram “brancas”.



Mais uma vez podemos ver como as estruturas sociais se refletem nessas respostas e nesses comportamentos das crianças (tanto nas respostas do questionário quanto nos casos de racismos presenciados nas salas de aula), e como a branquitude não é um conceito pensado nesses espaços. Algo a ser considerado quando queremos pensar e construir uma interculturalidade que seja crítica e que valorize as diferenças na escola.

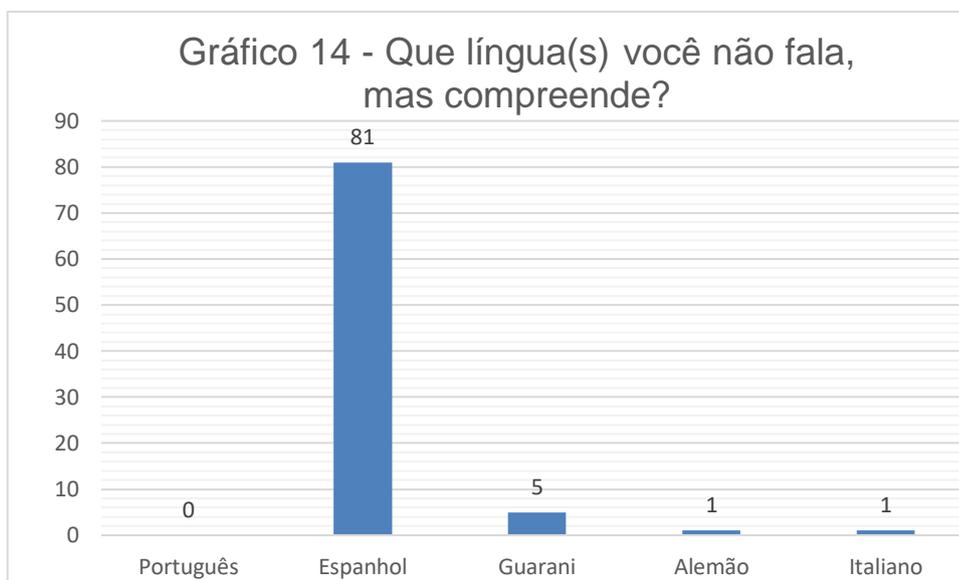
Seguindo os dados acima, destacarei às questões mais relevantes para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, identificar de que maneira a língua espanhola, que é ensinada neste contexto de educação intercultural, influencia os processos de (re)construção desses alunos como sujeitos fronteiriços.

O GRÁFICO 13 mostra as línguas que são utilizadas pelos alunos em diferentes âmbitos. Partindo dessas informações é importante pontuar que, quando os alunos dizem que usam o espanhol na escola (o que corresponde a um número maior que os que falam em casa e com parentes, por exemplo) eles estão na verdade considerando o uso do espanhol que é aprendido nas atividades de cruce do programa. Isso nos indica que se estabeleceu uma relação entre alguns alunos e a língua adicional. Entretanto, podemos também observar que o guarani/jopará não transcende o âmbito familiar.

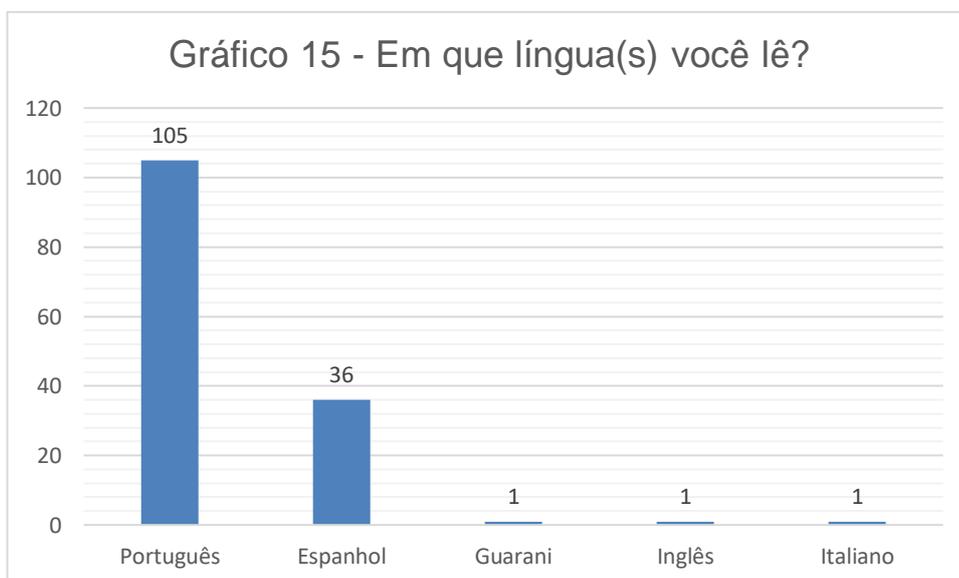


No GRÁFICO 14 esta relação com o espanhol é ainda mais expressiva, 81 dos 105 alunos que responderam ao questionário afirmam que entendem o espanhol. Isto reforça ainda mais a questão anteriormente colocada sobre a resistência dos brasileiros em utilizar a língua espanhola para se comunicarem sob

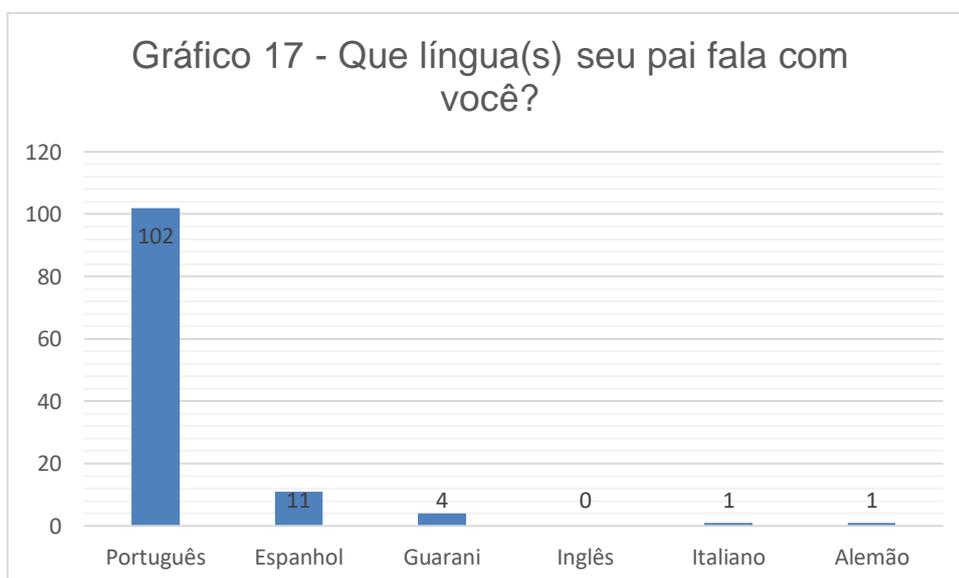
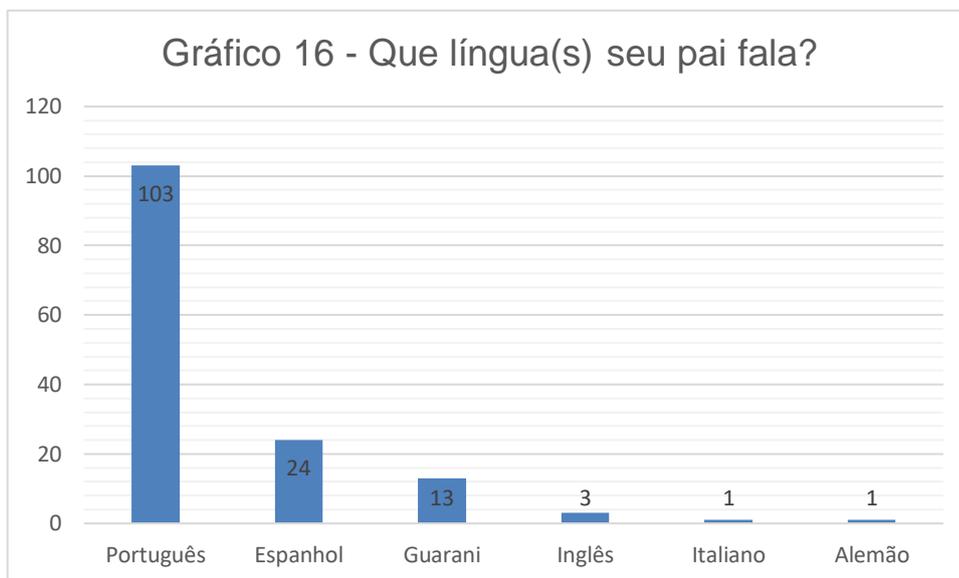
uma ideia errônea de que é suficiente apenas compreender a língua para estabelecer uma comunicação com o hispano falante, quando na verdade o falante de espanhol é quem termina aprendendo o português para se comunicar com os brasileiros.



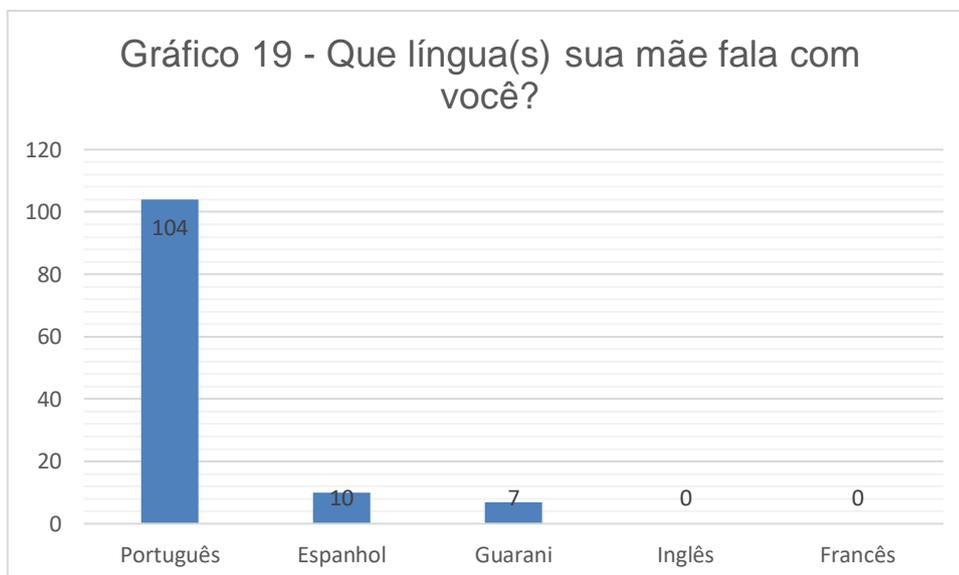
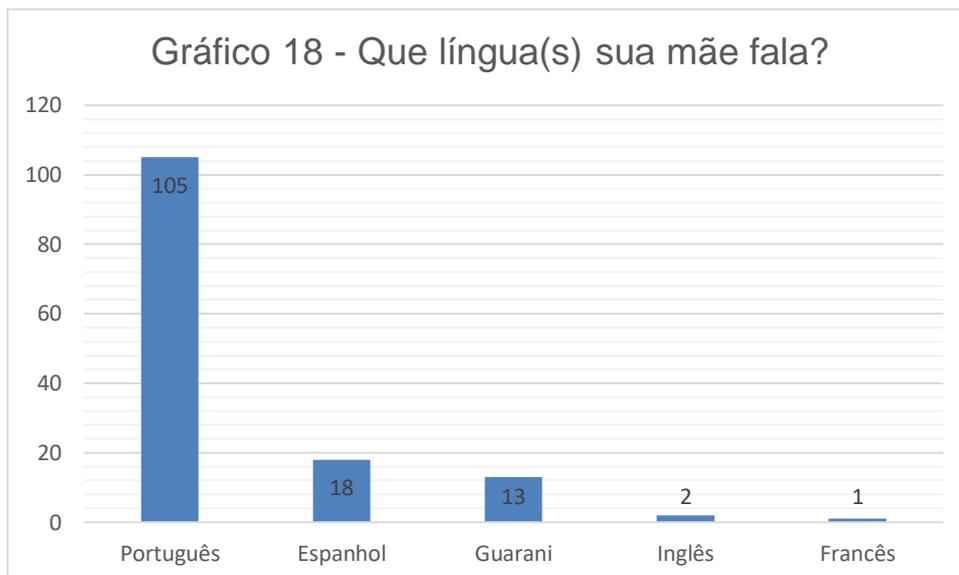
No GRÁFICO 15 também é significativa a relação que se estabeleceu entre os alunos e a língua espanhola. É interessante apontar que dos 36 alunos que indicaram conseguir ler em espanhol, 14 alunos são falantes de espanhol e 22 afirmaram que aprenderam esta habilidade a partir dos conteúdos que viram durante as aulas do programa.



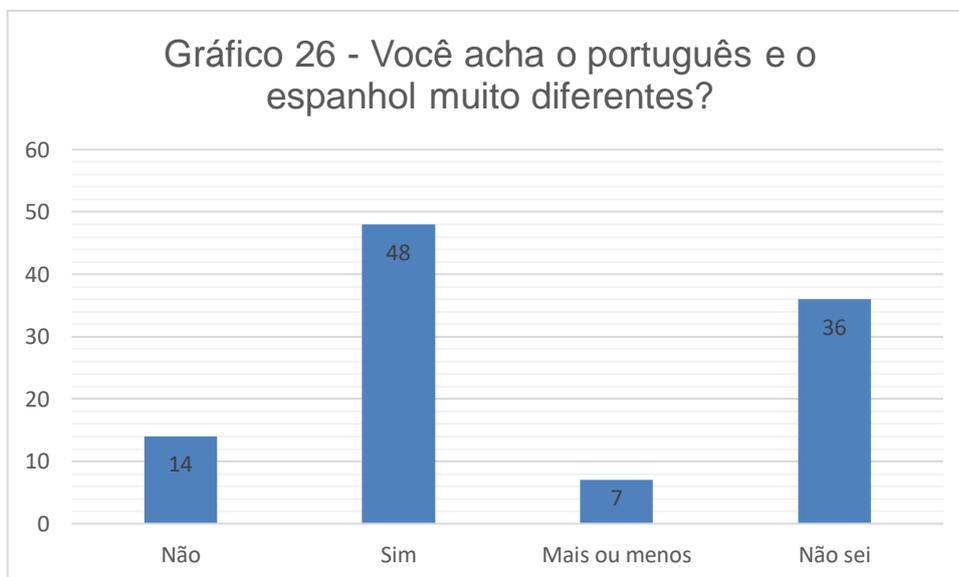
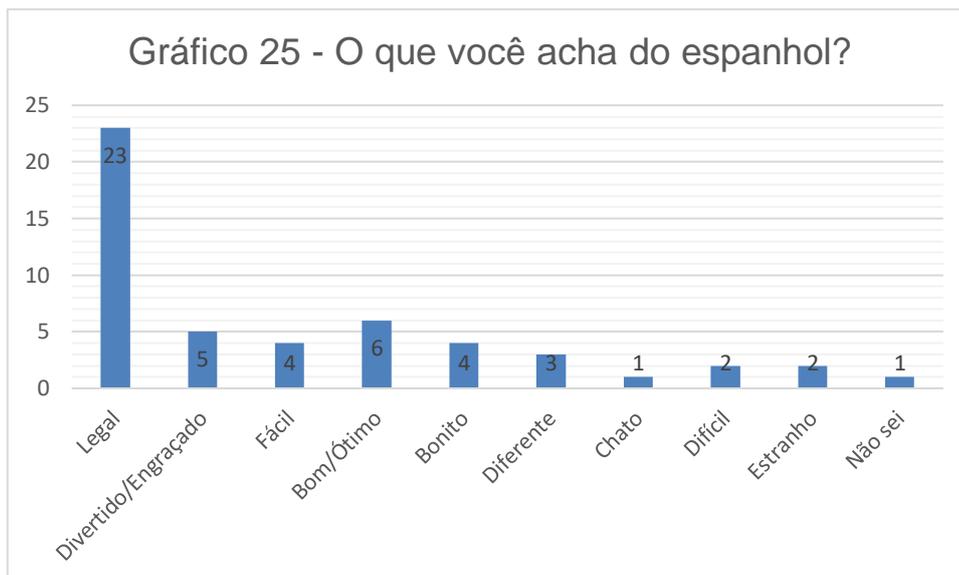
Os GRÁFICOS 16 e 17 expressam os apagamentos linguísticos que acontecem em decorrência da imposição da ordem hegemônica da língua portuguesa no lado brasileiro da fronteira trinacional, não só em relação à língua espanhola, mas também em relação ao guarani/jopará.



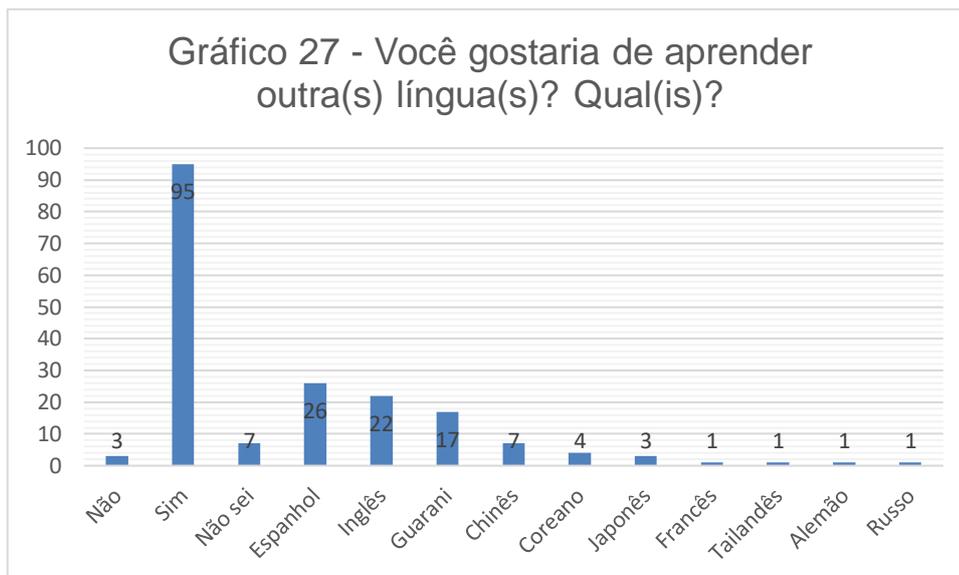
Nos GRÁFICOS 18 e 19 é ainda mais expressivo esse apagamento linguístico em relação à comunicação das mães com os filhos.



De acordo com os GRÁFICOS 25, 26 e 27, os quais dizem respeito às atitudes dos alunos para com a língua ensinada pelas docentes argentinas são majoritariamente positivas. Isto significa que os estudantes puderam estabelecer uma relação com a língua no âmbito escolar e atenta para a importância de reconhecer a pertinência do espanhol e de toda sua carga cultural neste contexto. Além disso a inserção do espanhol no currículo das escolas do Brasil e principalmente nas fronteiras poderá contribuir para a construção de uma identidade latino-americana, com a qual o brasileiro pouco se identifica.



É também importante ressaltar que o último gráfico (GRÁFICO 27) nos revela mais uma vez o alcance das práticas linguísticas da fronteira, e como elas constantemente atravessam as realidades do alunos desta escola em questão. Ademais, nos mostra que existe uma demanda pelo ensino não só de língua espanhola, mas também do guarani. Estas línguas não aparecem nestas respostas à toa, devem servir de base para que as escolas pensem não só no ensino de línguas adicionais mas também no potencial que elas têm para tocar em outras questões culturais e sociais da fronteira.



As construções históricas da região fronteiriça em questão têm relação direta com os apagamentos que vemos nos gráficos desta pesquisa. Ainda há um grande preconceito social e uma estigmatização do guaraní/jopará pela sua raiz indígena que podem e devem ser combatidos nas escolas, e o ensino de línguas é um dos elementos que contribuem para esta (re)construção de valores linguísticos e culturais dos alunos fronteirços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando as perguntas de pesquisa feitas no início deste trabalho será possível apresentar as respostas a partir das análises feitas no capítulo anterior e em seguida apresentar uma conclusão reflexiva sobre o papel do ensino de espanhol no contexto da fronteira trinacional Paraguai-Argentina-Brasil e sobre a interculturalidade como perspectiva de ensino para construir sujeitos transfronteiriços.

As duas primeiras questões colocadas foram: será que a proposta do programa de educação intercultural, sendo ele o atrelamento entre uma política linguística e uma política educativa que objetiva criar condições para o desenvolvimento de um bilinguismo português-espanhol nas fronteiras e a integração regional, consegue na prática promover a ruptura da lógica hegemônica, nacionalista e monolíngue/monocultural deste contexto? Quais e quão profundas são as transformações deste cenário e como elas se manifestam nas relações dos alunos (brasileiros, argentinos, paraguaios ou de outra nacionalidade/descendência) com o espaço e com a língua e cultura que são trazidas pelas docentes de *cruce argentinas*?

Diante das observações de todo o período de atividades de espanhol do programa em questão e também das análises dos dados coletados pelo levantamento sociolinguístico, é possível dizer que existe sim um potencial de rompimento dessa lógica monolíngue, pois a própria presença de docentes argentinas e do ensino da língua espanhola é um evento que rompe a linearidade dos eventos já estabelecidos na escola e que pode ser notado nas respostas que mostram atitudes majoritariamente positivas dos alunos em relação ao idioma. Contudo, isto não quer dizer que esse potencial tenha sido aproveitado em sua totalidade nessas atividades, já que não houve nenhuma mudança expressiva no comportamento dos alunos (tanto brasileiros quanto de outras nacionalidades e descendências) que pudesse sinalizar a ruptura de uma estrutura social e cultural hegemônica. Os conteúdos das atividades observadas, evidenciam o foco no bilinguismo sustentado pelo programa na Argentina, logo podemos ver que a interculturalidade, que deveria ser a perspectiva adotada para o desenvolvimento das atividades, fica num plano mais distante.

A terceira pergunta desta pesquisa foi: Quais são os processos transitórios pelos quais esses alunos vão se (re)construindo como sujeitos fronteiriços?

Os processos transitórios que puderam ser identificados através das análises da pesquisa de campo são estritamente relacionados à língua, o que reflete mais uma vez o foco pelo qual as atividades do programa foram trabalhadas em sala de aula com os alunos, as quais não tratam de pensa-los como sujeitos da fronteira, como aqueles que são atravessado pelas práticas linguísticas e culturais que transitam por este espaço. Foi possível notar que houve, durante o período em que as atividades do programa aconteceram, uma reação de estranhamento e até rechaço no primeiro contato com a língua que usavam as docentes argentinas e do conteúdo das aulas, que depois foi se modificando. No entanto, esse processo transitório esteve centrado apenas na aceitação da língua, ou seja, as aulas de espanhol não foram capazes fomentar a interculturalidade como ela é aqui entendida.

É importante frisar que a interculturalidade defendida neste trabalho vai muito além do que o fazer com que línguas e culturas que ocupam um mesmo lugar, dialoguem. É, portanto, necessária a ampliação deste conceito para dar conta de abranger todas as manifestações sociais, culturais e linguísticas que apareceram durante o período da presente pesquisa de campo, que aparecem nas salas de aula em contexto de fronteira, mas também, devido a expansão de fluxos migratórios, são passíveis de serem encontradas em escolas de todo o Brasil. O que os resultados desta pesquisa mostram é que, mesmo após 12 anos de existência do programa, talvez não haja ainda uma clareza no entendimento que as(os) docentes (tanto argentinas quanto brasileiras(os)) têm sobre a interculturalidade, já que no contexto observado ela esteve estritamente ligada a esta concepção mais superficial do termo: ocupar o mesmo lugar que o “outro”.

Isso mostra que a hipótese colocada inicialmente, sendo esta a suposição de que a construção dos sujeitos fronteiriços, ou seja, a construção do habitar a fronteira se dá por um viés que se aproxima muito mais de uma interculturalidade funcional do que crítica, se confirma por alguns fatores. O primeiro deles está relacionado às questões políticas e econômicas, podemos ver claramente como o programa, desde sua projeção pelos planos de ação do Setor Educacional do MERCOSUL até o momento atual funcionando de maneira autônoma, foi sendo

fragilizado pelas constantes mudanças de organismos responsáveis pela sua manutenção e funcionamento, gerando assim um processo de desmonte dessa política pensada para a educação nas fronteiras. É importante salientar também, que as políticas educativas atreladas às políticas linguísticas, como é caso do programa de educação intercultural nas escolas de fronteira, são criadas e instauradas de cima para baixo, isto é, são os órgãos ligados aos governos, sejam eles federais, estaduais ou municipais, que decidem onde e como aplicar essas políticas. Logo, a existência e a excelência de programas como este, e até mesmo o próprio ideal integracionista do bloco MERCOSUL, estão sempre à mercê das decisões de cada gestão.

Outro fator importante que mostra esse viés funcional da interculturalidade, é o fato de que as estruturas sociais não são movidas com a simples adesão da escola a um programa de educação intercultural. Isto é notável nas próprias salas de aula, quando se presencia casos de racismo (discursos e atitudes estruturantes de nossa sociedade) que são apaziguados com falas homogeneizantes e superficiais, como “somos todos iguais”, e de xenofobia pelas próprias pessoas que trabalham na instituição educativa, ainda que elas estejam inseridas em uma escola que recebe docentes da Argentina pelo programa de educação intercultural, e alunos de outros países além dos vizinhos Paraguai e Argentina.

Reitero que essas contradições são um reflexo do processo de globalização e de ressignificação do território pelo esfacelamento das fronteiras. A escola da fronteira é esse microcosmo da sociedade neoliberal e globalizada que inclui, que reconhece existência das diversidades, faz com que todos possam ocupar o mesmo espaço para que assim pareça que não há conflitos (através de ações de integração homogeneizadoras), mas mantém intacta a estrutura que marginaliza uns em detrimento de outros que seguem ocupando os lugares de privilégios historicamente construídos pelos moldes coloniais de civilização.

Então, a partir desses fatores que caracterizam a perspectiva intercultural do ensino de espanhol no âmbito do programa como funcional, fatores estes que confirmam a hipótese inicialmente colocada, foram surgindo outras problemáticas que puderam ser identificadas nas observações da presente pesquisa de campo. O desmantelamento do programa (no Brasil, principalmente) em nível político e econômico afetou o seu funcionamento em várias instâncias, desde o *cruce*, já que

este ocorreu apenas de um lado (pois a Escola A. não teve condições de disponibilizar docentes brasileiras para tal e não há disponibilização de transporte pela prefeitura de Foz do Iguaçu), até os remanejamentos que diminuíram o tempo das atividades, reduziu o número de turmas atendidas em relação aos anos anteriores, e não permitiu que a metodologia prevista pelo programa fosse desenvolvida, resultando em uma prática focada muito mais no bilinguismo que na própria interculturalidade como forma de troca entre os sujeitos da fronteira. Há uma diferença evidente entre a maneira como as duas nações (Argentina e Brasil) trabalham dentro do programa e isso pôde também ser identificado nas atividades restritas ao ensino da língua das docentes argentinas, as quais fazem jus ao termo “bilíngue” mantido na modalidade intercultural de fronteira na Argentina.

Veja, não é intuito deste trabalho minimizar a importância do programa de educação intercultural de fronteira, tampouco culpabilizar as docentes observadas por questões que, na verdade, transcendem sua prática e fazem parte de uma estrutura social e também de formação docente. Saber que os alunos e alunas da Escola A. avaliam a língua espanhola e o ensino dessa língua adicional de maneira positiva revela a relevância que o idioma tem neste espaço que, inclusive, já é ocupado por hispano falantes. No entanto, se faz necessário apontar as problemáticas que derivam das práticas observadas no âmbito do programa. Se pensarmos que língua e cultura são elementos indissociáveis, quando é apenas a língua que se destaca no contexto de ensino-aprendizagem intercultural, há um empobrecimento do potencial transformador dessa perspectiva na fronteira e um esvaziamento de significação do próprio termo interculturalidade. Logo, as (re)construções dos alunos como sujeitos fronteiriços se reduz a uma relação destes com a língua espanhola em seu estado descontextualizado, “aculturalizado” (pensando em que as docentes sequer ensinaram o vocabulário utilizado na Argentina).

Para pensar a educação intercultural é preciso compreender que os sujeitos se (re)constroem de maneira fragmentada, isto é, a linearidade dos discursos e das narrativas historicamente construídas e a linearidade com que vão se constituindo os territórios é todo o tempo rompida. A fronteira pelo seu fluxo maior de circulação seja pelo turismo, seja por questões migratórias, é o espaço onde esses rompimentos são ainda mais contundentes, logo os sujeitos que ali habitam são todo o tempo

atravessados por esses novos elementos, tanto linguísticos quanto culturais. Neste sentido, é importante que as políticas públicas de ensino bi/multilíngue enfoquem na interculturalidade não só como aprendizagem de línguas, mas também, e principalmente, como uma perspectiva que trabalhe com as questões culturais pertinentes à comunidade local da fronteira.

Tudo isso mostra como a interculturalidade na educação não deve ser colocada em prática somente a partir de uma política específica que venha de cima para baixo, é preciso transcendê-la para que ocorra o movimento inverso. A existência e resistência desse programa para as escolas de fronteira representa uma porta entreaberta a partir da qual se pode pensar a própria escola como aquela que tem o poder de se tornar intercultural a partir do momento em que se propõe a questionar as lógicas hegemônicas de padronização e homogeneização da educação tradicional. Logo, não é necessário que exista um programa específico e externo ao formato escolar predominante para que o sujeito da fronteira seja pensado como tal.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, José Lindomar C. & SOUZA, Flávia A. **Escolas de Fronteira: percebendo diferenças, construindo pontes**. 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, Natal-RN, 2014.

_____. **Nação e integração nas escolas de fronteira: a mobilidade docente e a aprendizagem das línguas nacionais entre o Brasil e a Argentina**. Revista Etnográfica, vol.23, n.3, 2019.

AMOP **Proposta Pedagógica Curricular 2020**, UTFPR, 2020. Disponível em: <http://paginapessoal.utfpr.edu.br/adrianam/oficina-prefeitura-municipal-amop/PROPOSTA%20PEDAGOGICA%20CURRICULAR_2020.pdf/view>(acesso em 03 de agosto de 2020)

ARGENTINA/BRASIL – **Escolas de Fronteira**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf> (acesso em 15 de abril de 2020)

BERGER, Isis R. & LECHETA, Michele **A paisagem linguística de um campus universitário fronteiriço língua e poder em perspectiva**. Revista Entrepalavras vol.9, n.2, p.396-414, Fortaleza 2019.

BERGER, Isis **O ensino de língua estrangeira em Foz do Iguaçu por uma política sensível à tríplice fronteira Ideação**. Revista do Centro de Educação e Letras v.12 – n.2, p.117-130, Foz do Iguaçu, 2010.

CANDAU, V.M. **Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. Revista Diálogo Educacional, Periódicos PUC – PR, 2010.

_____. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, PUC – RJ, p.45-56, 2008.

_____. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In. CANDAU, M.V., MOREIRA, A.F. [Org.] Educação e Diversidade. Petrópolis: Editora Vozes, p.13-37, 2009.

CARISSINI DA MAIA, Ivone & MÉNDEZ, Silvina Cecilia **Historia, entramados y cruces de la cultura fronteriza: efectos en los discursos**. Revista La Rivada UNaM, v.6 n.10, p. 59-74 Posadas, 2018. Disponível em: <<http://www.larivada.com.ar/index.php/numero-10-julio-2018/92-2-dossier/179-historia-entramados-y-cruces-de-la-cultura-fronteriza-efectos-en-los-discursos>> (acesso em 10 de maio de 2020)

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ – Disponível em: <<http://www.defensoriapublica.pr.def.br/2017/05/675/Foz-Justica-suspende-reintegracao-de-posse-da-Ocupacao-Bubas.html>> (acesso em 11 de maio de 2020)

GUIMARÃES, Thiago. Brasileiro despreza identidade latina, mas quer liderança regional, aponta pesquisa. **BBC NEWS**. 21 dez. 2015. Disponível em:

<https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151217_brasil_latinos_tg>
(acesso em 16 de maio de 2020)

HAESBAERT, R. **Região, diversidade territorial e globalização**. Revista GEOgraphia, vol.1, n.1, Periódicos UFF, Niterói, 1999.

HAESBAERT, R. & LIMONAD, E. **O território em tempos de globalização**. Revista ETC..., vol.1, n.2, Niterói - RJ, 2007.

HAESBAERT, R. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. Publicação PETgea UFRGS, Porto Alegre – RS, 2004.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HORII, Angélica K. D. **Território guarani na tríplice fronteira: fragmentos que resistem no espaço-tempo**. Projeto Saber UNIOESTE, n.24, v.16, p.121-141, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/sufic/Downloads/11400-51700-1-PB%20(1).pdf> (acesso em 10 de junho de 2020)

IBGE - **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Foz do Iguaçu**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/foz-do-iguacu>> (acesso em 24 de abril de 2020)

LAGE, Nilmar. Ensaio fotográfico mostra como vivem 1200 famílias que ocupam um terreno na cidade famosa pelas cataratas. **Agência Pública**. 8 fev. 2018. Ensaio. Disponível em: <<https://apublica.org/2018/02/a-ocupacao-bubas-em-foz-do-iguacu/>> (acesso em 17 de abril de 2020)

LÓPEZ, L. E., KÜPER, W. **La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas**. Revista Iberoamericana De Educación, n.20, p. 17-85, 1999.

LÓPEZ, L. E.; SICHRA, I. **La educación en áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas**. In: HERNAIZ, I. (Org.). Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural. Buenos Aires: IPE, p. 121-149, 2004.

MAIA, F. P. S. ; AMATO, L. J. D. ; CARDENAS, L. O. . Relações Bilingües em escola pública no Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). In: Rubens Lacerda de Sá. (Org.). **Português Para Falantes de Outras Línguas: Interculturalidade, Inclusão Social e Políticas Linguísticas**. 1ed.Campinas: Pontes, v., p. 33-54, 2016.

MARTINS, Lavínia R. & RUSCHMANN, Doris M. **Desenvolvimento Histórico Turístico Estudo de Caso: Foz do Iguaçu – PR**. Anais do VI Seminário de Pesquisa em Turismo do MERCOSUL. Caxias do Sul – RS, 2010.

MATTOS, C.L.G. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. In: MATTOS, C.L.G. & CASTRO, P.A., [Org.]. Etnografia e educação: conceitos e usos, p. 49-83, Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MERCOSUL. Setor Educacional. **Protocolo de Intenções**. Brasília: MERCOSUL. SEM, 1991.

_____. Setor Educacional. **Compromisso de Brasília**. Brasília: MERCOSUL. SEM, 1998.

_____. Setor Educacional. **Plano Estratégico 2001- 2005**. Assunção: MERCOSUL. SEM, 2001.

_____. **Tratado de Assunção**. Assunção: MERCOSUL, 1991.

MOREIRA, A.F & CÂMARA, M.J. **Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica**. In. CANDAU, M.V., MOREIRA, A.F. [Org] Educação e Diversidade. Petrópolis: Editora Vozes, p. 38-66, 2009.

NADALI, Débora B. **Inmigración y discriminación en la frontera argentino-paraguaya**. Revista Migraciones Internacionales, vol.4, n.1, Madrid, p.142-164, 2007.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Espaços linguísticos e seus desafios: convergências e divergências**. Revista Rua, vol. n.2, Campinas - SP, p. 6-18, 2012.

PDDIS - **Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado Sustentável** – Foz do Iguaçu. Disponível em: <http://www.cmfi.pr.gov.br/pdf/projetos/2565_3.pdf>(acesso em 15 de maio de 2020)

PIRES-SANTOS, M. E. & CAVALCANTI, M. C. **Identidades híbridas, língua(gens) provisórias: alunos “brasiguaios” em foco**. Trabalhos em Linguística Aplicada, vol.47, n.2, Campinas – SP, p. 429-446, 2008.

PIRES-SANTOS, M. E. **O cenário multilíngue-multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social**. Revista Sínteses, vol.10, Campinas – SP, p.495-508, 2005.

PMFI - Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu – Secretaria Municipal da Administração / Departamento de Informações Institucionais – **Dados Socioeconômicos de Foz do Iguaçu**. Disponível em: <<file:///C:/Users/w7/Desktop/DADOS%20SOCIOECONOMICOS%20COMPLETO.PDF>> (acesso em 8 de maio de 2020)

PRAHBU, Nagore S. **A dinâmica da aula de língua**. Tradução J.C.P. de Almeida Filho. Revista Contexturas, n.05, São Paulo, 2000/2001.

RIBEIRO, Maria de Fátima Bento. Memórias **Do Concreto: vozes na construção de Itaipu**. Dissertação, Cascavel: Edunioeste, 2002.

RIPPEL, R. **Migração e desenvolvimento econômico no Oeste do Paraná uma análise de 1950 a 2000**. Tese. UNICAMP, Campinas, SP, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Modernidade, identidade e a cultura de fronteira**. Tempo Social; Revista Sociol. USP, São Paulo, pg. 31-52, 1994.

SILVA, Tomaz T. **A produção social da identidade e da diferença**. In: Identidade e diferença. Organizado por Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Editora Vozes, p. 73-102, 2000.

SMTU - Secretaria Municipal de Turismo – **Inventário Técnico de Estatísticas Turísticas** – Disponível em: <<http://www.pmfi.pr.gov.br/ArquivosDB?idMidia=108547>> (acesso em 11 de maio de 2020)

_____ - **Estudo de Demanda Turística de Foz do Iguaçu** – Disponível em: <<http://www.turismo.pr.gov.br/arquivos/File/DemandaTuristicaFozdoIguacu20112012.pdf>> (acesso em 11 de maio de 2020)

_____ - **Pesquisa Perfil do Visitante do Parque Nacional do Iguaçu** – Disponível em : <<http://www.pmfi.pr.gov.br/ArquivosDB?idMidia=63264>> (acesso em 11 de maio de 2020)

SOUZA, A. D. **Formação econômica e social de Foz do Iguaçu: um estudo sobre a memória constitutiva da cidade (1970-2008)**. Tese. USP, São Paulo, 2009.

STURZA, Eliana Rosa, **Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras**. Periódico Ciência e Cultura UNICAMP. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - Labjor, Campinas, 2005.

STURZA, Eliana Rosa **Línguas de fronteiras e política de línguas: uma história das ideias linguísticas**. Tese. Instituto de Estudos de Linguagem UNICAMP, Campinas- SP, 2006.

SUFICIEL, Ana L. **Atitudes ante as práticas linguísticas na fronteira entre Argentina e Brasil: o “portunhol” de Misiones**. TCC. Departamento de Letras UFSCar, São Carlos – SP, 2014

TEIXEIRA, Magaley. Uma cidade cosmopolita, Foz do Iguaçu chama atenção por suas etnias. **Página Hotel Tarobá**. 01 fev. 2017. Disponível em: <<https://www.hoteltarobafoz.com.br/uma-cidade-cosmopolita-foz-do-iguacu-chama-atencao-por-suas-etnias>> (acesso em 20 de abril de 2020)

TUBINO, F. **La interculturalidad crítica como proyecto ético-político**. Encuentro Continental De Educadores Agustinos, Lima, p. 24-28, 2005.

TUBINO, F. **Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva**. Revista Derecho y Sociedad, PUCP, Perú, 2002.

UNILA. **Bubas**. Disponível em: <<https://www.unila.edu.br/noticias/bubas>> (acesso em 12 de maio de 2020)

_____ **Institucional**. Disponível em: <<https://portal.unila.edu.br/noticias/10-fatos-que-marcaram-os-10-anos-da-unila>> (acesso em 12 de maio de 2020)

_____ **Repositório Institucional.** Disponível em:
<<https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/2977?show=full>> (acesso em 14 de maio de 2020)

WALSH, C. **interculturalidade crítica y educación intercultural.** Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, La Paz, p.9-11, 2009/2010.

WALSH, C. **Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo.** Textos & Formas, UNAL, Colômbia, 2006.

ANEXOS

Anexo 1. Questionário Sociolinguístico

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS LATINO-AMERICANOS

QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO

Aplicação do questionário: Ana Luiza Suficiel

Data de aplicação:

Município: Foz do Iguaçu

Localidade: Escola Municipal A., bairro Porto Meira (antigo Jardim Boa Esperança) região do Porto Meira, no município de Foz do Iguaçu, PR. Região limitada ao norte pelo Rio M'Boicy e Av. dos Imigrantes, a oeste pelo Rio Paraná, a leste pelas Av. das Cataratas e do MERCOSUL e ao sul pelo Rio Iguaçu.

Identificação

1. Nome completo:
2. Endereço:
3. Local de residência: () zona rural () zona urbana
4. Alcinha (apelido):
5. Gênero:
6. Idade:
7. Grau de instrução (ano):
8. Local de nascimento (cidade, estado, país):
9. Nacionalidade(s):
10. Cor, Etnia: () cor branca () cor preta () cor parda () cor amarela () Etnia Indígena
11. Local de nascimento da mãe (cidade, estado, país):
12. Profissão da mãe:
13. Local de nascimento do pai (cidade, estado, país):
14. Profissão do pai:
15. Local de nascimento do avô materno (estado/ província, país):
16. Local de nascimento da avó materna (estado/ província, país):
17. Local de nascimento do avô paterno (estado/ província, país):
18. Local de nascimento da avó paterna (estado/ província, país):

I. Usos da língua

1. Que língua(s) você fala?

2. Em que língua(s) você fala:
- a) Em casa: ()português ()espanhol ()guarani ()outra: _____
- b) Com parentes: ()português ()espanhol ()guarani ()outra: _____
- c) Na escola: ()português ()espanhol ()guarani ()outra: _____
- d) Com colegas e amigos: ()português ()espanhol ()guarani ()outra: _____
- e) No comércio/ nas ruas: ()português ()espanhol ()guarani ()outra: _____
- f) Na internet: ()português ()espanhol ()guarani ()outra: _____
3. Que língua(s) você não fala, mas compreende:
- ()português ()espanhol ()guarani ()outra: _____
4. Em que língua(s) você lê?
- ()português ()espanhol ()guarani ()outra: _____
5. Quais línguas seu pai fala?
- ()português ()espanhol ()guarani ()outra: _____
6. Quais línguas seu pai fala com você?
- ()português ()espanhol ()guarani ()outra: _____
7. Quais línguas sua mãe fala?
- ()português ()espanhol ()guarani ()outra: _____
8. Quais línguas são mãe fala com você?
- ()português ()espanhol ()guarani ()outra: _____
9. Você ouve rádio em que língua(s)?
- ()português ()espanhol ()guarani ()outra: _____
10. Você assiste a programas de televisão em que línguas?
- ()português ()espanhol ()guarani ()outra: _____
11. Locais onde você ouve as seguintes línguas:
- Em Foz do Iguaçu, Brasil:**
- a) Nas Ruas ()português ()espanhol ()guarani ()outra: _____
- b) Nos comércios ()português ()espanhol ()guarani ()outra: _____

- c) Nos consultórios médicos ()português ()espanhol ()guarani ()outra: _____
- d) Nos bancos ()português ()espanhol ()guarani ()outra: _____
- e) Nas igrejas/ templos ()português ()espanhol ()guarani ()outra: _____
- f) Na televisão ()português ()espanhol ()guarani ()outra: _____
- g) Nas rádios ()português ()espanhol ()guarani ()outra: _____

Em Ciudad del Este, Paraguai:

- a) Nas Ruas ()português ()espanhol ()guarani ()outra: _____
- b) Nos comércios ()português ()espanhol ()guarani ()outra: _____
- c) Nos consultórios médicos ()português ()espanhol ()guarani ()outra: _____
- d) Nos bancos ()português ()espanhol ()guarani ()outra: _____
- e) Nas igrejas/ templos ()português ()espanhol ()guarani ()outra: _____
- f) Na televisão ()português ()espanhol ()guarani ()outra: _____
- g) Nas rádios ()português ()espanhol ()guarani ()outra: _____

Em Puerto Iguazu, Argentina:

- a) Nas Ruas ()português ()espanhol ()guarani ()outra: _____
- b) Nos comércios ()português ()espanhol ()guarani ()outra: _____
- c) Nos consultórios médicos ()português ()espanhol ()guarani ()outra: _____
- d) Nos bancos ()português ()espanhol ()guarani ()outra: _____
- e) Nas igrejas/ templos ()português ()espanhol ()guarani ()outra: _____
- f) Na televisão ()português ()espanhol ()guarani ()outra: _____
- g) Nas rádios ()português ()espanhol ()guarani ()outra: _____

III. Atitudes linguísticas

1. O que você acha do espanhol?

2. Você acha o português e o espanhol muito diferentes? Por quê?

3. Você gostaria de aprender outra(s) língua(s)? Qual(is)? Por quê?

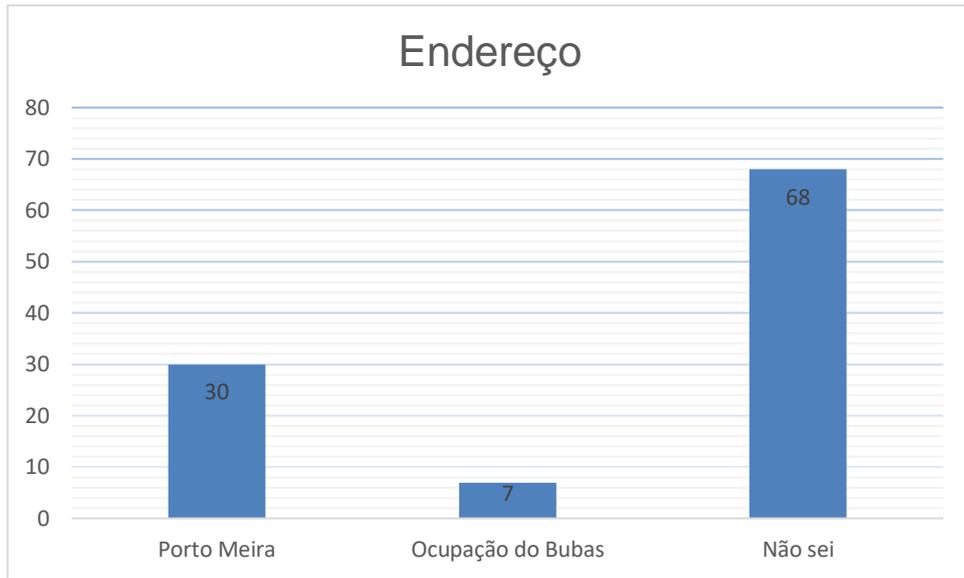
Anexo 2. Gráficos

Gráfico 1

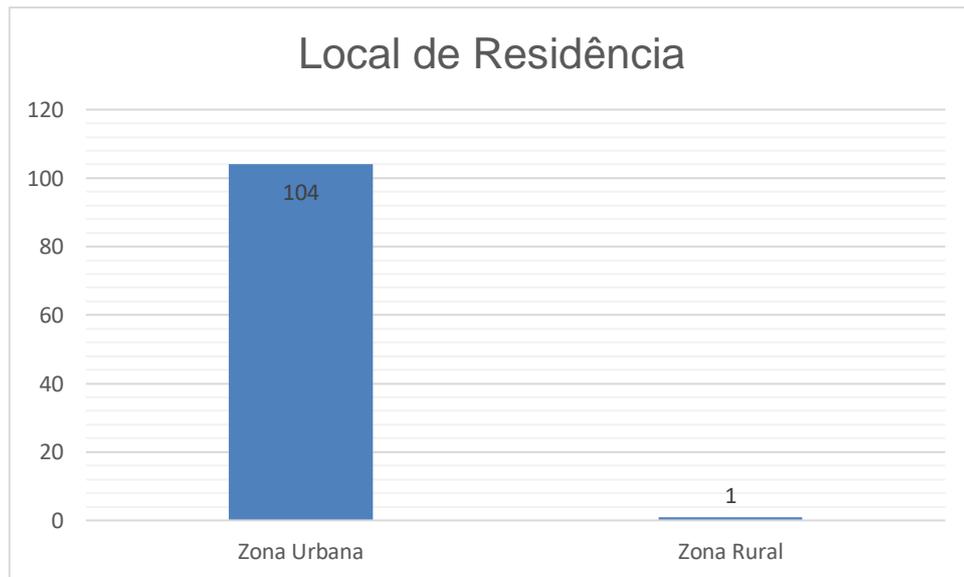


Gráfico 2

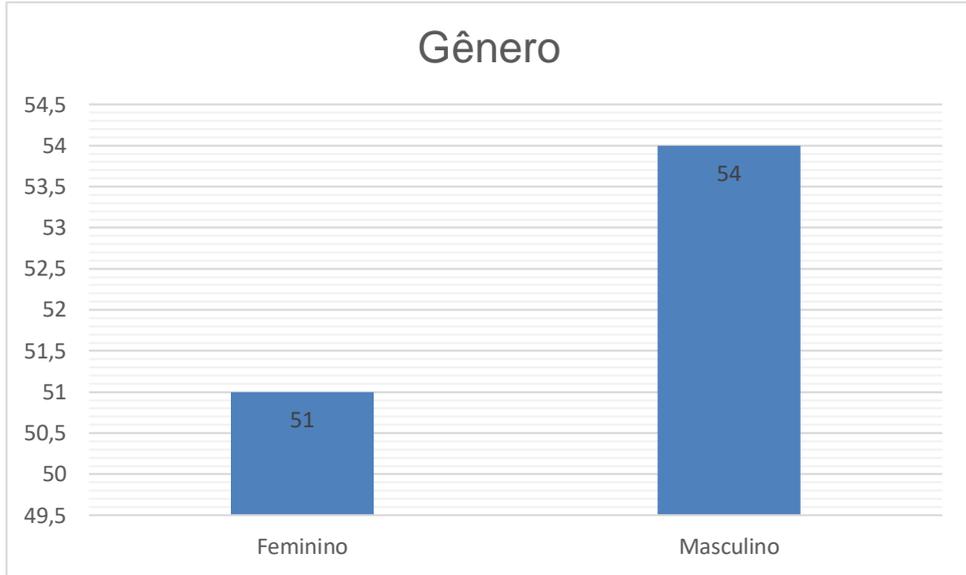


Gráfico 3

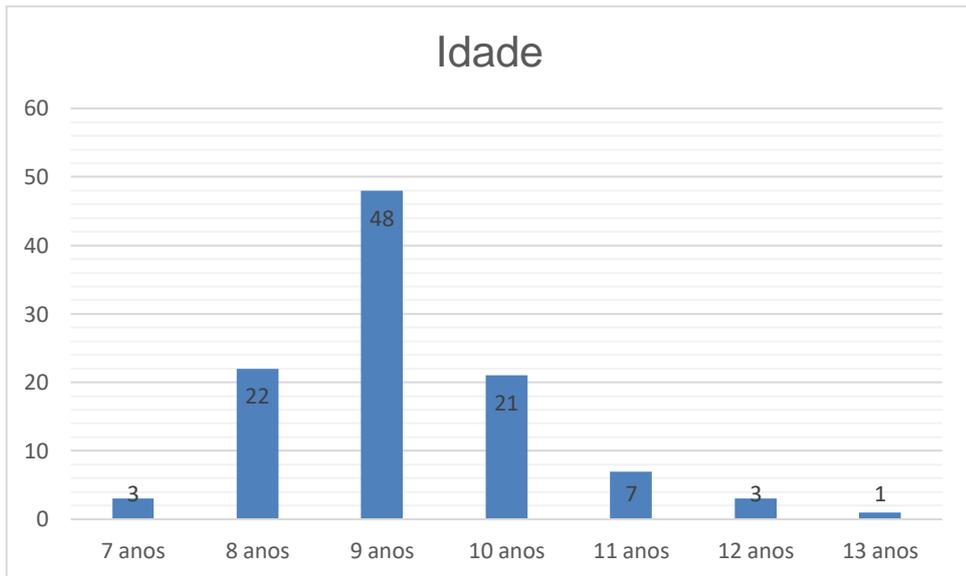


Gráfico 4

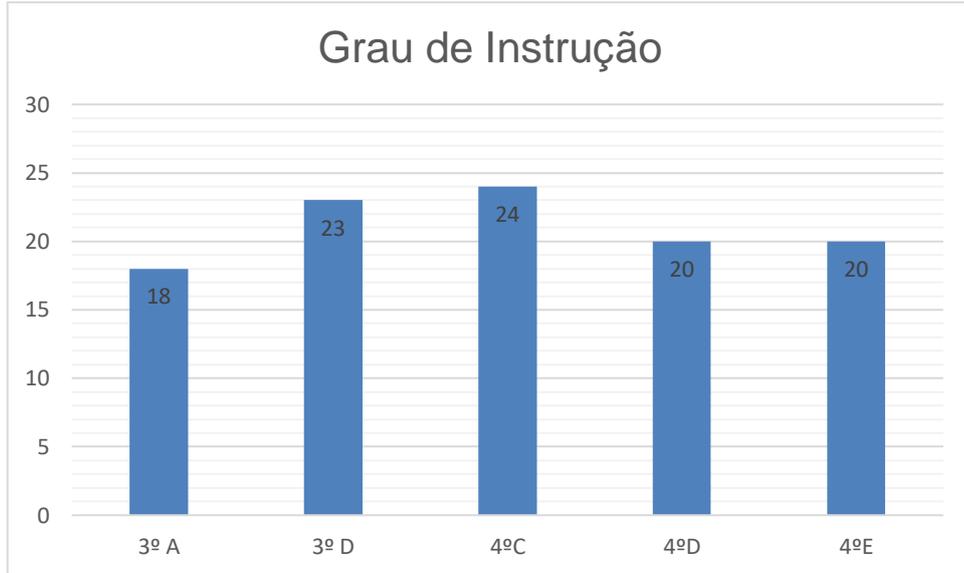


Gráfico 5

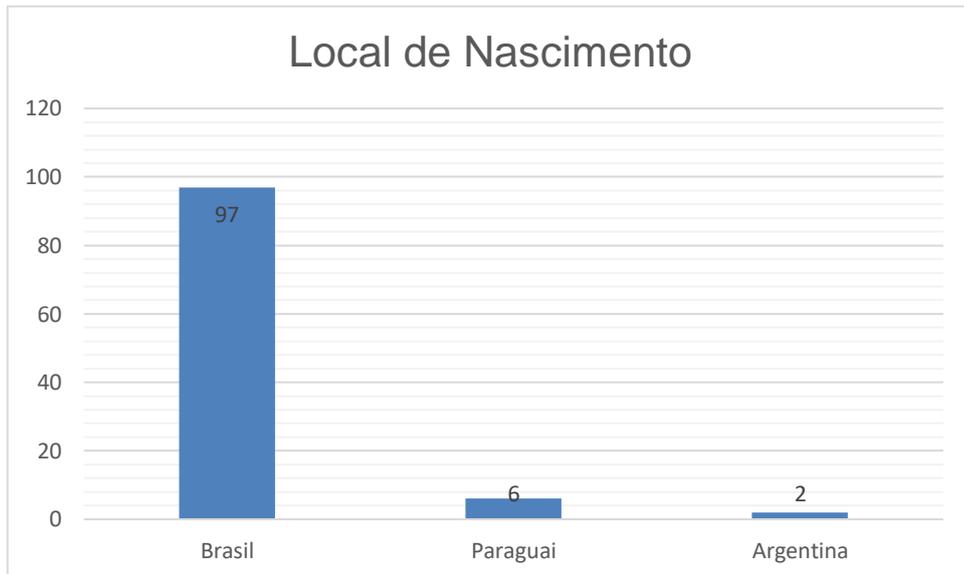


Gráfico 6

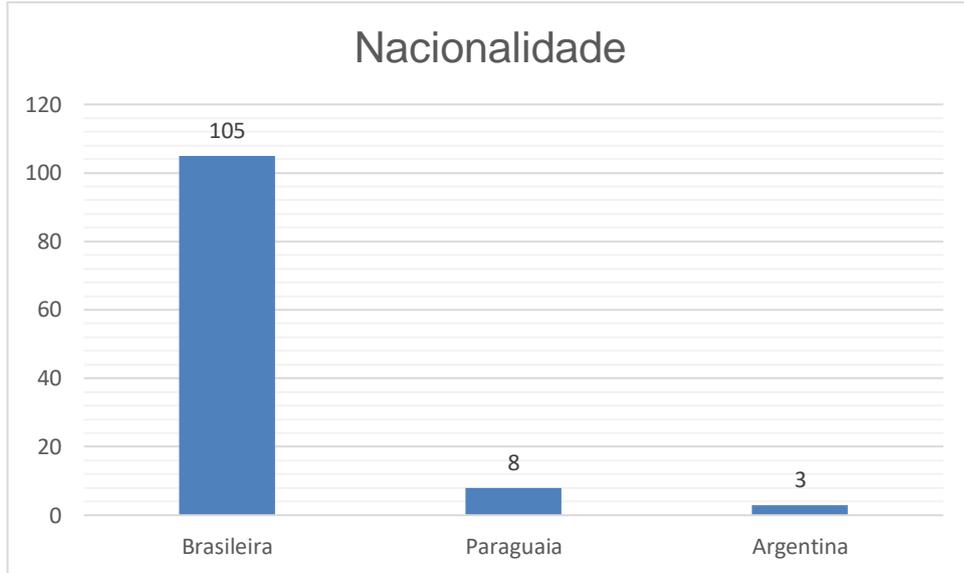


Gráfico 7

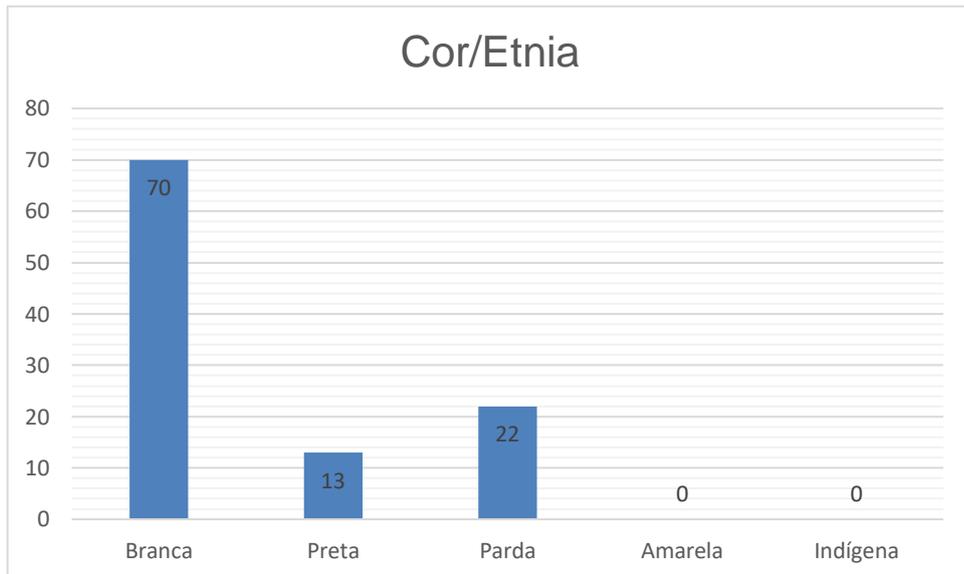


Gráfico 8

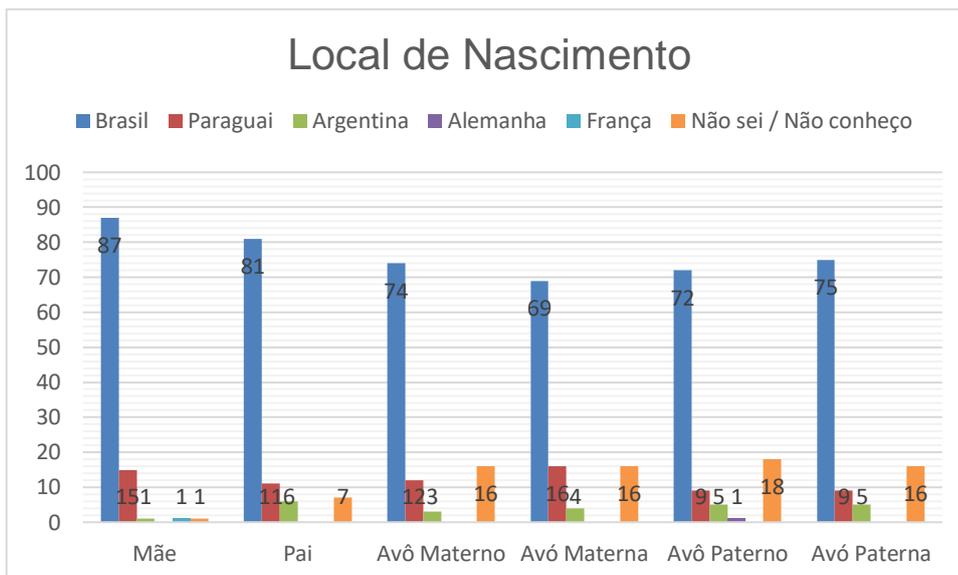


Gráfico 9

Gráfico 10⁴¹

⁴¹ Os gráficos 10 e 11 mostram as profissões das mães e pais dos alunos em categorias. A categoria “cuidados pessoais” refere-se às profissões das babás e cuidadoras de idosos.



Gráfico 11

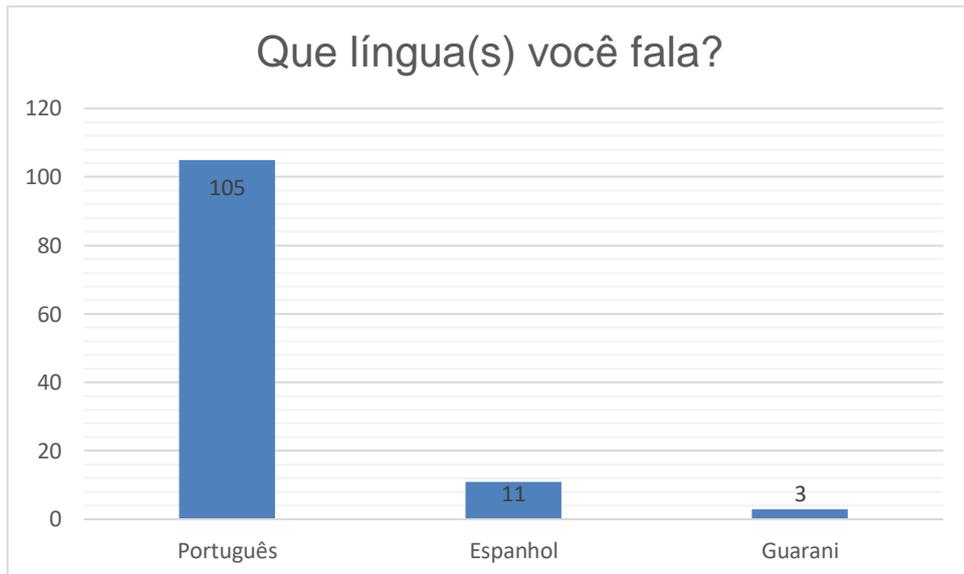


Gráfico 12

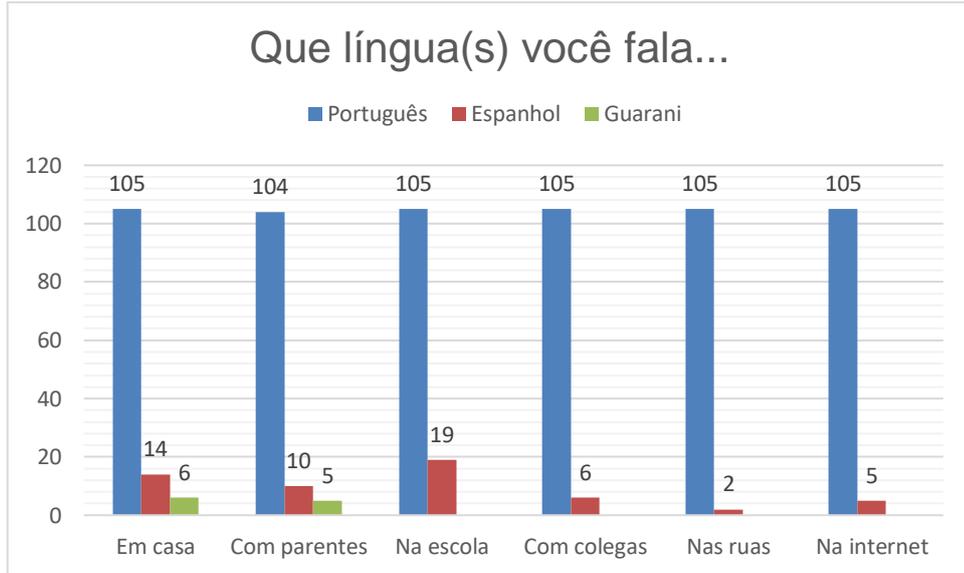


Gráfico 13

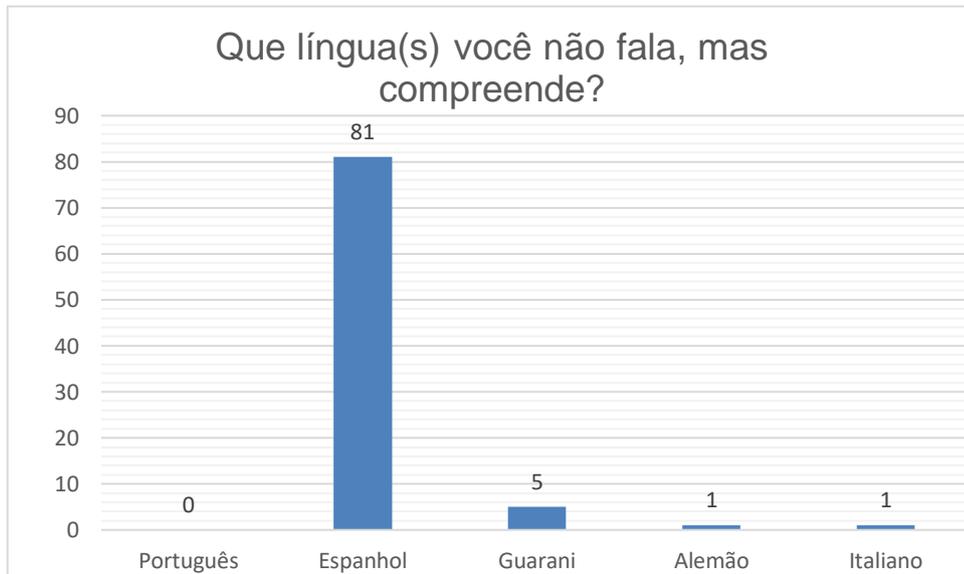


Gráfico 14

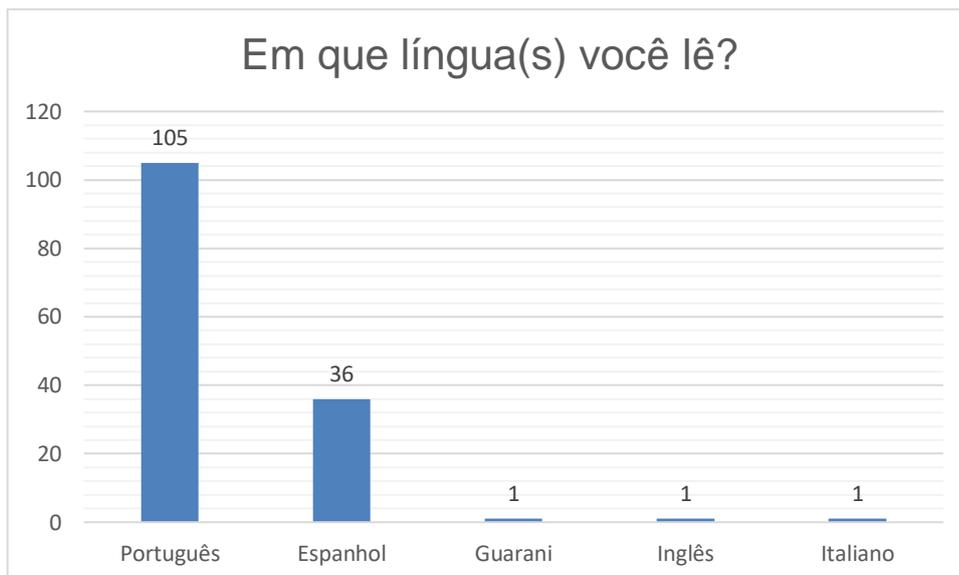


Gráfico 15

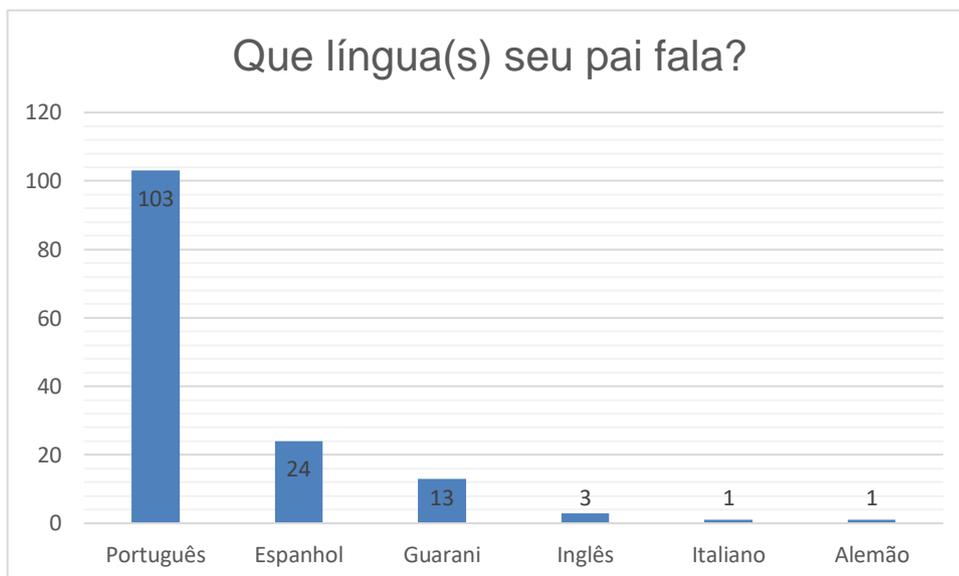


Gráfico 16

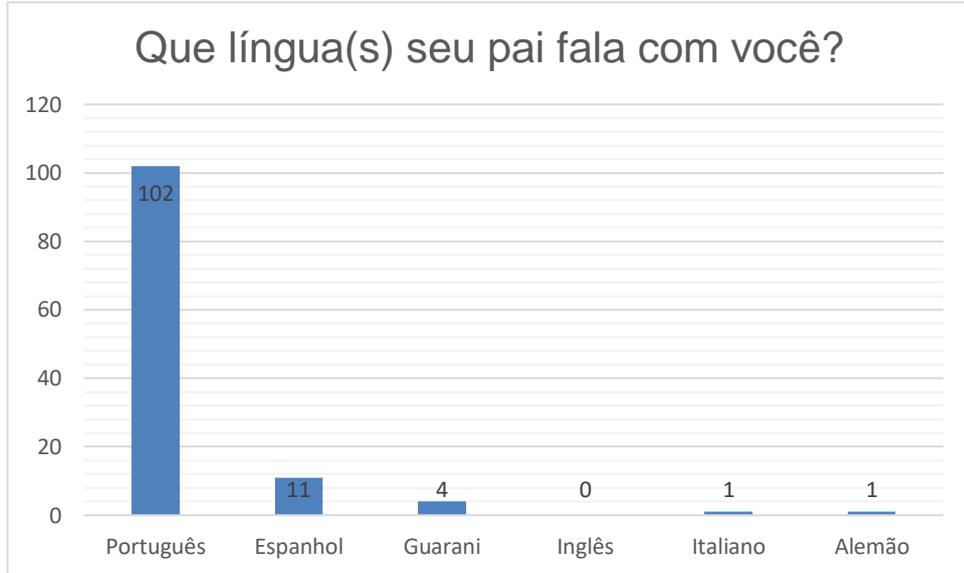


Gráfico 17



Gráfico 18

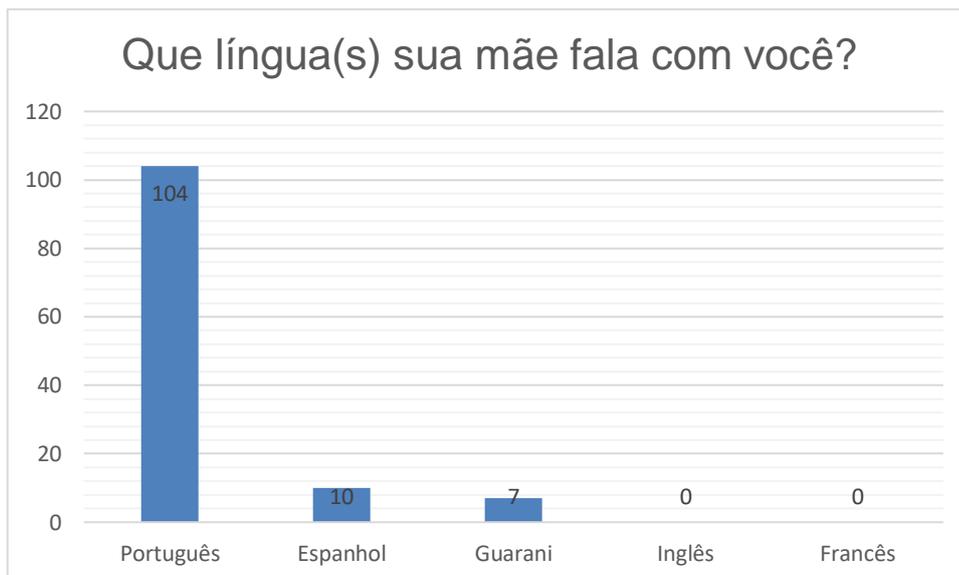


Gráfico 19

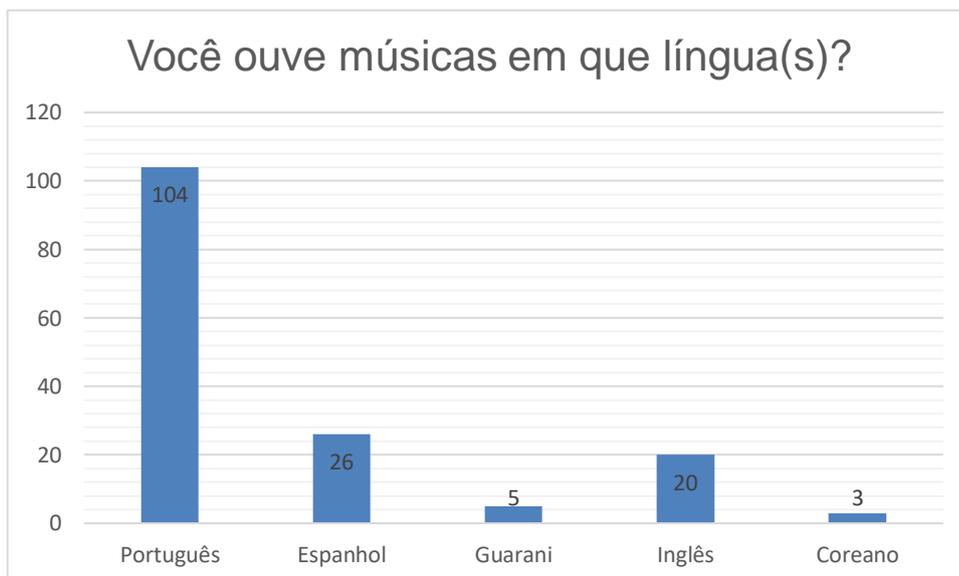


Gráfico 20

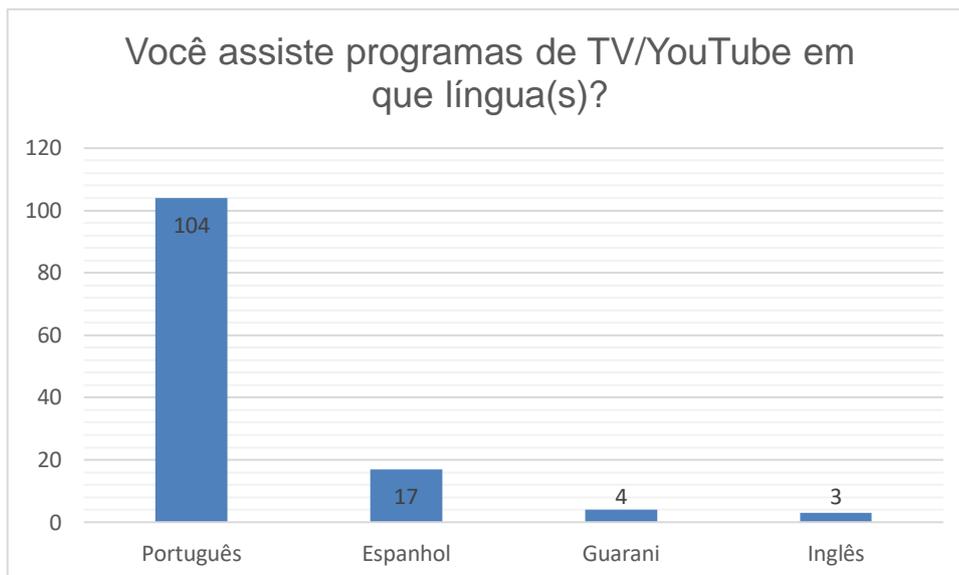


Gráfico 21

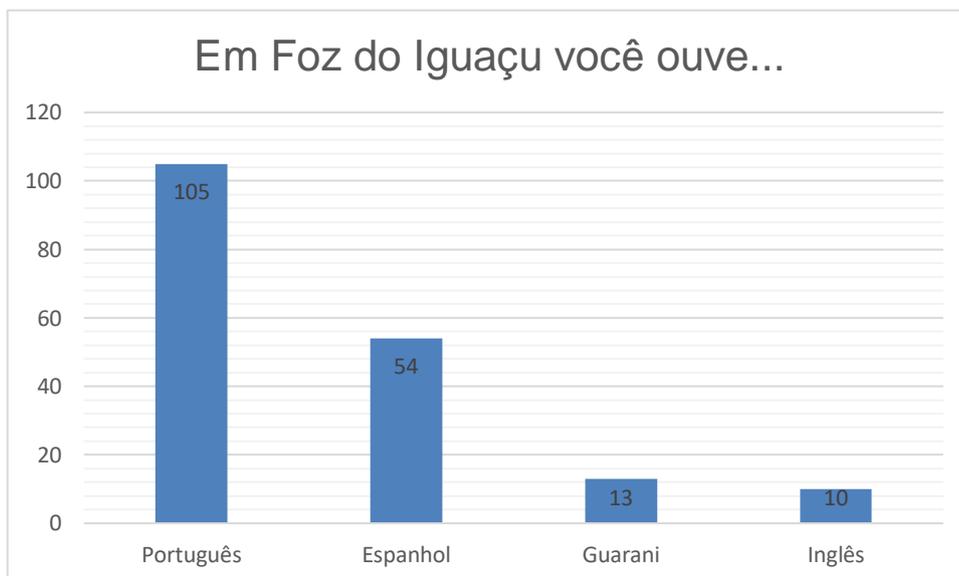


Gráfico 22

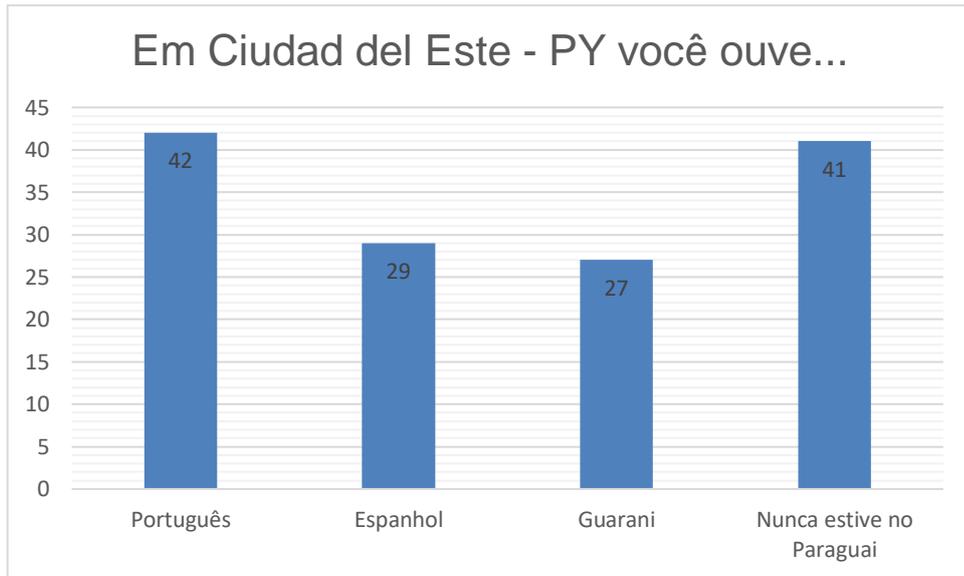


Gráfico 23

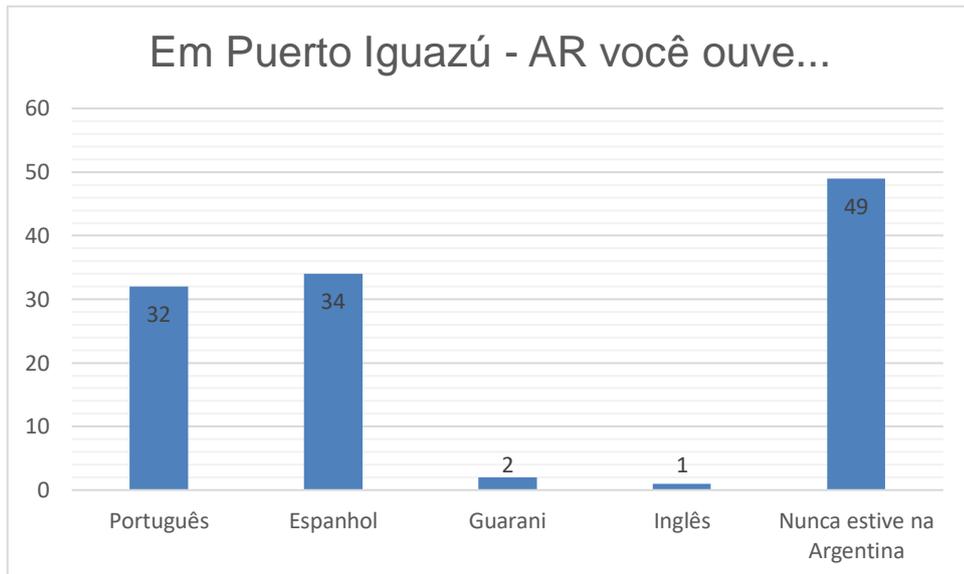


Gráfico 24



Gráfico 25

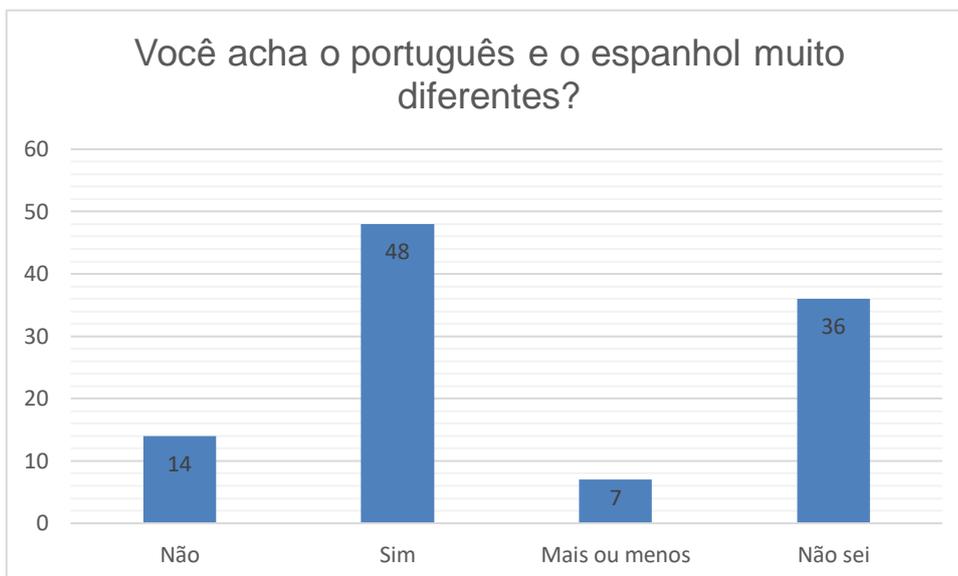


Gráfico 26



Gráfico 27