



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO
LATINO-AMERICANA**

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS
ADICIONAIS/ILAACH**

**POLÍTICAS DE ENSINO DO ESPANHOL EM FOZ DO IGUAÇU:
O DESAFIO DO ENSINO DA LÍNGUA EM CONTEXTO DE FRONTEIRA**

MARLENE NIEHUES GASPARIN

Foz do Iguaçu
2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO
LATINO-AMERICANA**

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS
ADICIONAIS/ILAACH**

**POLÍTICAS DE ENSINO DO ESPANHOL EM FOZ DO IGUAÇU:
O DESAFIO DO ENSINO DA LÍNGUA EM CONTEXTO DE FRONTEIRA**

MARLENE NIEHUES GASPARIN

Trabalho de Conclusão do Curso de
Especialização em Ensino-aprendizagem de
Línguas Adicionais, da Universidade Federal
da Integração Latino-Americana – UNILA.

Professora Orientadora Dra. Tatiana Pereira
Carvalho

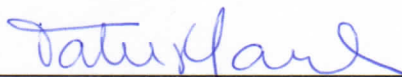
Foz do Iguaçu
2019

MARLENE NIEHUES GASPARIN

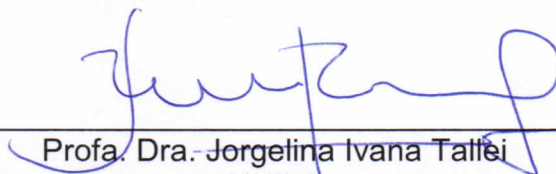
**POLÍTICAS DE ENSINO DO ESPANHOL EM FOZ DO IGUAÇU:
O DESAFIO DO ENSINO DA LÍNGUA EM CONTEXTO DE FRONTEIRA**

Trabalho de Conclusão do Curso de
Especialização em Ensino-aprendizagem de
Línguas Adicionais, da Universidade Federal
da Integração Latino-Americana – UNILA.

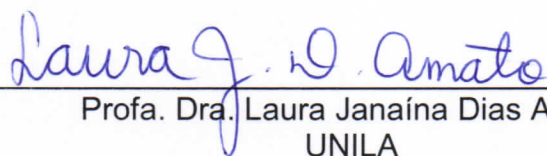
BANCA EXAMINADORA



Orientadora: Profa. Dra. Tatiana Pereira Carvalho
UNILA



Profa. Dra. Jorgelina Ivana Tallei
UNILA



Profa. Dra. Laura Janaína Dias Amato
UNILA

Foz do Iguaçu, 06 de julho de 2019.

TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Nome completo do Autor(a): Marlene Niehues Gasparin

Curso: Especialização em Ensino - Aprendizagem de Ling. Adicionais.

Tipo de Documento

(.....) graduação

() especialização

(.....) mestrado

(.....) doutorado

(.....) artigo

() trabalho de conclusão de curso

(.....) dissertação

(.....) tese

(.....) monografia

(.....) CD/DVD – obras

(.....) audiovisuais

Título do trabalho acadêmico:

Políticas de Ensino do Espanhol em Foz do Iguaçu: O de-
safio do ensino da língua em contexto de fronteira.

Nome do orientador(a): Profa. Dra. Tatiana Pereira Carrvalho

Data da Defesa: 06 / 07 / 2019

Licença não-exclusiva de Distribuição

O referido autor(a):

a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que o detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

Na qualidade de titular dos direitos do conteúdo supracitado, o autor autoriza a Biblioteca LatinoAmericana – BIUNILA a disponibilizar a obra, gratuitamente e de acordo com a licença pública <https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/br/>.

Foz do Iguaçu, 06 de julho de 2019.

Marlene Niehues Gasparin

Assinatura do Responsável

AGRADECIMENTOS

Aqui, agradecer é expor um sentimento que contempla este momento no qual me sinto satisfeita e encorajada, graças ao apoio de Outros....

Cursar esta especialização tornou-se uma extensão da minha vida pessoal/profissional na qual, uns com os Outros, convivemos e aprendemos constantemente, por meio de trocas de experiências de modos de ver e viver a vida.

Este trabalho é resposta dos conhecimentos que foram (re)construídos e amadurecidos durante as diferentes discussões, no percurso destes dois anos, assim, o seu desenvolvimento contou com a contribuição de instituições e de várias pessoas, dentre as quais eu agradeço:

À UNILA, por reconhecer e abrir espaço para a existência deste programa de especialização que contribui grandemente com o campo educacional e profissional e, conseqüentemente, com o âmbito social mais amplo.

À professora Tatiana, minha orientadora querida, quem me ajudou a pôr os pés no chão no momento da delimitação deste trabalho e que, com muita sutileza e competência, acompanhou e contribuiu para cada processo desta escrita.

Aos professores das diferentes disciplinas com quem tive a possibilidade de vislumbrar vários caminhos, principalmente ao coordenador, professor Gregório, pela paciência e competência em relação as orientações burocráticas.

Aos alunos e professores dos colégios Estaduais com quem tive a possibilidade de, além de outras coisas, discutir temas voltados às nossas práticas docentes.

Aos colegas do curso, com os quais sempre pude contar por estarem dispostos a ouvir e trocar ideias, seja pessoal ou virtualmente ...

À minha mana, Lurdes, para quem sempre eu sumia aos sábados “para não limpar a casa”. Te amo! Obrigada por me apoiar em tudo, sempre!

Ao meu pequeno Ângelo, por mais que me cobrava para ficar mais tempo em casa, sempre me recebia com um sorriso e abraço de desmanchar corações ...

Às minhas irmãs de coração, Catiane e Débora (à Deh, pela acolhida e deliciosos almoços aos sábados)

Aos demais que eu não nomeei aqui, mas que, indiretamente, fizeram suas contribuições.

Pais e *manis*, obrigada por soltarem, estimular e potencializar estas asas!!!!

GASPARIN, Marlene. **Políticas de ensino do espanhol em Foz do Iguaçu: O desafio do ensino da língua em contexto de fronteira.** 2019, 46 páginas. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Ensino-aprendizagem de Línguas Adicionais, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2019.

RESUMO

A proposta deste trabalho é avaliar as movimentações em torno de políticas linguísticas educativas na região de Foz do Iguaçu, considerando o ensino do espanhol como língua estrangeira. Para tanto, faz-se uma identificação das políticas de ensino do espanhol no Brasil e no Estado do Paraná, e, de modo mais específico, no município de Foz do Iguaçu. Em seguida, propõe-se uma discussão considerando tanto essas políticas oficiais como os discursos de docentes atuantes no ensino da língua espanhola em escolas estaduais do município, durante o período de 2017 e 2018. Constatou-se que, além das políticas locais de ensino da língua espanhola já vigentes, ainda existe uma grande necessidade de implantar estratégias pensando no campo educacional a fim de haver maiores mudanças sociais por meio de formação profissional e do ensino que contribuam para a formação de alunos à luz da pluralidade e da busca pela melhor integração.

Palavras-chave: Política Linguística. Ensino de língua espanhola. Contexto de fronteira.

GASPARIN, Marlene. **Políticas de ensino do espanhol em Foz do Iguaçu: O desafio do ensino da língua em contexto de fronteira.** 2019, 46 páginas. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Ensino-aprendizagem de Línguas Adicionais, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2019.

ABSTRACT

The proposal of this work is to evaluate the movements around educational linguistic policies in the region of Foz do Iguaçu, considering the teaching of Spanish as a foreign language. In order to do so, it is necessary to identify the policies of teaching Spanish in Brazil and in the State of Paraná, and, more specifically, in the municipality of Foz do Iguaçu. Next, it is proposed a discussion considering both these official policies and the speeches of teachers working in the teaching of the Spanish language in state schools of the municipality, during the period of 2017 and 2018. It was verified that, in addition to the local education policies of the Spanish language already in force, there is still a great need to think and implement strategies in the educational field in order to have greater social changes through professional training and teaching that contribute to the formation of students in the light of plurality and the search for the best integration.

Key words: Linguistic Policy. Spanish language teaching. Frontier context.

GASPARIN, Marlene. **Políticas de ensino do espanhol em Foz do Iguaçu: O desafio do ensino da língua em contexto de fronteira.** 2019, 46 páginas. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Ensino-aprendizagem de Línguas Adicionais, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2019.

RESUMEN

La propuesta de este trabajo es evaluar los movimientos en torno de las políticas lingüísticas educativas en la región de Foz do Iguaçu, considerando la enseñanza del español como lengua extranjera. Para ello, se hace una identificación de las políticas de enseñanza del español en Brasil y en el Estado de Paraná, y, de modo más específico, en el municipio de Foz do Iguaçu. A continuación, se propone una discusión considerando tanto estas políticas oficiales como los discursos de docentes actuantes en la enseñanza de la lengua española en escuelas estatales del municipio, durante el período de 2017 y 2018. Se constató que, además de las políticas locales de enseñanza de la lengua española ya vigentes, todavía existe una gran necesidad de implantar estrategias pensando en el campo educativo a fin de haber mayores cambios sociales por medio de formación profesional y de enseñanza que contribuyan a la formación de alumnos a la luz de la pluralidad y de la búsqueda por la mejor la integración.

Palabras clave: Política lingüística. Enseñanza de lengua española. Contexto de frontera.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - CONTEXTO DE PESQUISA E PROPOSTA METODOLÓGICA.....	12
1.1. CONHECENDO O CONTEXTO DE PESQUISA – A FRONTEIRA EM FOCO ..	12
1.2 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	13
CAPÍTULO 2 - POLÍTICA LINGUÍSTICA E POLÍTICA DE ENSINO DE LE	15
2.1 OS CONCEITOS DE LÍNGUA E DE POLÍTICA LINGUÍSTICA.....	15
2.2 AS POLÍTICAS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL.....	17
2.2.1 Breve esboço: caminhos das políticas de ensino de línguas no Brasil e no Paraná.....	18
CAPÍTULO 3 - O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NA FRONTEIRA	21
3.1 AS LÍNGUAS NAS/DE ESCOLAS DE REGIÃO DE FRONTEIRA	21
3.2 POLÍTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU	22
3.1 “NÃO TEMOS MUITAS PERSPECTIVAS NO ENSINO DA LÍNGUA” – A VISÃO DO PROFESSOR REGENTE COMO MEDIADOR DE ESTÁGIO	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37

INTRODUÇÃO

É sabido que existem muitos estudos já elaborados no atual contexto educacional e social na região de Foz do Iguaçu, em relação às línguas de fronteira (AMATO, 2016; PIRES SANTOS, 2017; MELO, 2013) e de representações de línguas em escolas regionais (CARVALHAL, 2016; PAIVA, 2018; ESCALADA, 2015; RIBEIRO, 2017; ALBUQUERQUE e SOUSA, 2014), contudo, são necessárias contínuas reflexões já que as novas propostas de ensino vêm modificando, cada vez mais, o panorama que legisla o ensino de língua estrangeira e que, por via dessas novas configurações, existem também políticas não hegemônicas que contrastam às políticas globais.

Parece existir um grande desafio para muitos profissionais da área do ensino de língua espanhola em escolas em aplicar e enxergar uma perspectiva significativa no ensino-aprendizagem da língua, tendo em vista as enxurradas de posicionamentos e políticas divergentes desde a esfera político-pedagógico bem como a realidade local onde muitos dos profissionais atuam.

Ainda, sabendo das grandes mudanças políticas e pedagógicas em relação ao ensino do espanhol, há a grande preocupação de como os fatores linguísticos e extralinguísticos que são valorizados ou estigmatizados podem interferir numa mudança de concepção e conseqüentemente, nas práticas em sala de aula.

Cabe destacar que os estudos e as reflexões sobre ensino-aprendizagem de línguas são importantes, pois possibilitam compreender os fatores que regem as concepções de ensino de línguas, suas mudanças, os preconceitos linguísticos em relação às variedades linguísticas e seus falantes e, conseqüentemente, os fatores que visam a formação do profissional de línguas. Assim, com esta pesquisa pretende-se contribuir para a compreensão das políticas de ensino-aprendizagem da língua espanhola orientada por uma perspectiva da diversidade linguística, bem como ter por foco contribuir com o conhecimento científico e visibilizar determinadas práticas sociais nesse contexto, propondo reflexões que legitimem e valorizem os contextos plurilíngues, considerando a importância dessas discussões em nosso contexto social mais amplo, principalmente em contexto de fronteira.

Falar da região de fronteira e olhar para ela como espaço institucionalizado é, por conseguinte, cristalizá-la e naturalizá-la. Assim, pensando na região delimitada por países cuja língua oficial é o espanhol, além da língua guarani, no Paraguai. É

importante entender que esta região não é vazia, mas cheia de representações dadas por seus habitantes ou pelos sujeitos nela inserida.

Cada vez mais, nos adentramos às novas propostas de ensino, novas metodologias de ensino-aprendizagem à luz das diferentes concepções de *língua*. E, em virtude dos posicionamentos em relação às mobilizações do ensino da língua espanhola na região de Foz de Iguaçu, este trabalho tem como objetivo identificar e avaliar as políticas atuais de ensino da língua espanhola no município de Foz do Iguaçu, considerando tanto as políticas oficiais quanto os discursos de docentes atuantes no ensino da língua em escolas estaduais do município, durante o segundo semestre de 2017 e o primeiro semestre de 2018, na prática de Estágio Supervisionado de alunos do curso EAD em Letras - Espanhol, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no polo de Foz do Iguaçu. Para tanto, partimos do pressuposto teórico de que há uma multiplicidade de agentes que elaboram e implementam políticas linguísticas, e que nem sempre essas políticas estão coordenadas. Compreender, pois, os desafios atuais colocados por essas políticas é também um dos objetivos desta pesquisa.

Para iniciar este trabalho, em primeiro momento, descrevo o contexto e a metodologia de pesquisa; na sequência, as discussões teóricas que discutem o fazer política linguística em contexto plurilíngue; em seguida identifico os programas que visam o ensino de espanhol em Foz do Iguaçu e analiso depoimentos de docentes a partir dos meus diários de campo em relação à prática de estágio realizada no último semestre de 2018, logo, proponho uma discussão da situação atual de ensino do espanhol no município e, por último, as considerações finais.

CAPÍTULO 1 - CONTEXTO DE PESQUISA E PROPOSTA METODOLÓGICA

1.1. CONHECENDO O CONTEXTO DE PESQUISA – A FRONTEIRA EM FOCO

*...Cidade cosmopolita
Tem brasileiro, tem argentino
Árabe, chinês, paraguaio e palestino...*
(Canção “**Isso é Foz do Iguaçu**”, de Sergio Copetti)

Esta pesquisa situa-se em um contexto de tríplice fronteira constituída por: Brasil, Argentina e Paraguai, denominado também, como um espaço trinacional e transnacional que se conecta com as cidades vizinhas, sendo estas, Puerto Iguaçu (Argentina), Cidade do Leste (Paraguai) e, do lado de cá, Foz do Iguaçu (Brasil). Seu processo histórico promoveu uma configuração sociocultural específica, marcada por intensa imigração e pela transitoriedade das diferentes populações, proporcionando contatos sociais, interculturais, linguísticos e econômicos, e, ainda assim, sendo caracterizada como uma fronteira territorial e, ao mesmo tempo, ‘simbólica’ (BOURDIEU, 1989).

Não obstante, a grande circulação de pessoas e o contato entre elas criam um grande espaço onde, às vezes, coexiste uma diversidade linguística que é possível de ser percebida nas ruas, nos comércios, nos grandes centros comerciais e de turismo, no próprio contexto familiar, ademais, ao circular nos espaços públicos são perceptíveis os usos tanto com alternância (*code-switching*) quanto com mistura (*code-mixing*) das línguas portuguesa e espanhola, guarani, inglesa, árabe, entre outras, nos anúncios e placas. Esse fator, dentro de uma perspectiva social mais ampla, é considerado como ‘Paisagem Linguística’ (SHOHAMY; GORTER, 2009; BURDICK, 2012; DALLA VECCHIA e JUNG, 2016), que está diretamente relacionada a uma paisagem sócio-histórica e cultural visibilizada a partir dos diferentes recursos linguísticos compreendida como a interação de pessoas que participam no diálogo com outros falantes, onde se ressaltam suas próprias experiências, suas vivências, suas histórias, assim também, suas próprias redes sociais locais e ‘translocais’ (DALLA VECCHIA e JUNG, 2016). Assim, linguagem é articulada no contexto urbano, como espaço de transformação e mobilidade de diferentes práticas ligadas às línguas que circulam no local (BURDICK, 2012).

Desta forma, é importante a reflexão sobre a circulação e as práticas das línguas pensando no ensino de línguas que visem e permitam a transitoriedade das diferentes práticas em qualquer contexto social situado, principalmente, nas escolas,

já que, são elas que, por meio de professores (não só de línguas), visibilizam e contestam as políticas de língua(s) dadas pelos níveis institucionais e locais, neste caso, mais especificamente, sobre as línguas estrangeiras e, por meio delas, a compreensão de fatores sociais mais amplos.

1.2 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Esta investigação baseia-se em uma abordagem da pesquisa qualitativa/interpretativa (ERICKSON, 1989; DENZIN e LINCOLN, 2006; LUDKE e ANDRÉ, 1986; PIRES SANTOS, 2010, entre outros), a qual consiste em um conjunto de práticas e escolhas interpretativas que dão melhor visibilidade ao mundo que se estuda, abarcando um conjunto de atividades que visam melhores aproximações aos significados das realidades postas em análise e que se apresentam durante todo o percurso de pesquisa.

Utiliza como método a pesquisa documental, tendo em vista que esta consiste em estudos baseados em documentos como sendo um material fundamental para o gerenciamento de uma pesquisa, já sejam como revisões bibliográficas, historiográficas, etc. A pesquisa documental, enquanto método de investigação, é um procedimento muito utilizado nas ciências humanas e sociais por serem e estarem registrados de forma escrita e, a partir delas, podemos estabelecer os critérios de estudo por meio da unidade de análise da qual se propõe analisar, seja a análise de registro ou do contexto (LUDKE & ANDRÉ, 1986). Neste caso, serão selecionadas partes de documentos que conversem com o objetivo proposto referentes às diretrizes curriculares que estabelecem e legislam sobre o ensino das línguas estrangeiras, mais especificamente da língua espanhola, sendo um documento de domínio público. Contudo, durante a análise do documento, é necessário considerar a natureza do texto, seu suporte, seu contexto de produção e elaboração (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). A pesquisa documental é, muitas vezes, confundida com a pesquisa bibliográfica, elas se diferem pela natureza das fontes, enquanto a primeira é fonte primária de análise, a segunda remete às contribuições de diferentes autores.

De acordo com Cellard (2008), citado por Sá-Silva; Almeida; Guindani (2009), a pesquisa documental permite a compreensão e dimensão de alguns fatores sociais, de conceitos, de conhecimentos, etc., embora o documento não se limite ao escrito, ele constitui um recurso muito eficaz e precioso por se referir a constituição e

reconstituição de saberes que circulam e são reproduzidos em diferentes esferas sociais.

Ademais, esta pesquisa utiliza também procedimentos da etnografia, sobretudo para geração de dados em um contexto específico. Como foi apontado anteriormente, a análise parte também das experiências vivenciadas durante a prática de estágio supervisionado dos alunos do curso de Letras - Espanhol, da UFSC, considerando os discursos dos professores regentes que se posicionavam sobre o ensino de língua por meio de suas práticas e concepções de ensino e aprendizagem quanto à importância do ensino da língua espanhola no contexto educacional e, principalmente, no contexto de fronteira.

Nesse sentido, foram gerados dados por meio do diário de campo, o qual define-se, dentro dos estudos qualitativos, como um registro de observações sendo instrumento de análise coletado numa determinada situação para contribuir com a reflexão detalhada sobre um fato específico. Ainda, o diário de campo:

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista (MACEDO, 2010, p. 134 *apud* OLIVEIRA, 2014).

A partir da reflexão sobre o diário registrado, é possível observar, refletir e compreender 'os significados das situações vividas pelos sujeitos' (OLIVEIRA, 2014). O diário de campo permite recorrer por duas etapas, a de descrição/anotações que trata do registro de fatos, manifestação dos interlocutores, de situações, impressões pessoais, de conversas e, a etapa das reflexões sobre esses registros, no qual se ressalta as preocupações do autor, as inquietudes e considerações.

Assim, nos diários, foi possível registrar o cenário das práticas de estágio, os sujeitos envolvidos, professor regente, professor estagiário, alunos, contexto escolar, situação social ou contexto de pesquisa. Contudo, o ponto chave para a reflexão neste trabalho é sobre o posicionamento de alguns professores regentes sobre a prática do ensino da língua e suas considerações sobre o ensino-aprendizagem no contexto em que cada qual se encontra inserido.

As reflexões serão contempladas a partir de engajamentos teóricos, reflexão bibliográfica, pesquisa documental e experiências vivenciadas e registradas no diário de campo (LÜDKE & ANDRÉ, 1986; VASCONCELOS, 2009).

CAPÍTULO 2 - POLÍTICA LINGUÍSTICA E POLÍTICA DE ENSINO DE LE

Explanamos, neste capítulo, o conceito de *língua* a partir do estudo sobre políticas linguísticas (RAJAGOPALAN, 2007;2013; OLIVEIRA, 2005; HAMEL, 1993; SPOLSKY, 2004;COOPER, 1989; entre outros) e do plurilinguismo no contexto social mais amplo (PIRES-SANTOS,2008; MAHER,2008,2010; BORTONI-RICARDO, 2001; LERNER, 2017; FERGUSON, 2006; CAVALCANTI,1999; CÉSAR e CAVALCANTI, 2007, entre outros). Me atento para esta pesquisa como uma grande possibilidade de refletir, compreender, interpretar e interferir nessas realidades complexas representadas pelas práticas sociais globais e situadas (ROJO, 2013) relacionadas ao ensino da língua espanhola no município de Foz do Iguaçu.

2.1 OS CONCEITOS DE LÍNGUA E DE POLÍTICA LINGUÍSTICA

Compreendemos a noção de *língua*, em sua definição mais ampla, dentro do conceito da atual superdiversidade (VERTOVEC, 2010, BLOMMAERT, 2003; RAMPTON, 2011), considerando que as características linguísticas são dialéticas, construtivas e, por conseguinte, dinâmicas (MOITA LOPES, 2013; GUMPERZ e HYMES, 1972 *apud* BLOMMAERT 2012). Assim, entendemos que a complexidade social do mundo moderno implica na grande influência das línguas em contexto de globalização que ampliam os cenários sociais e contribuem para a heterogeneidade linguístico-cultural.

Ademais, diante dos novos cenários de políticas de línguas conseguimos estabelecer, dentro do campo de pesquisa, a consideração da complexidade e importância em compreender a relação do global com o local em práticas sociais envolvendo a linguagem nas práticas dos sujeitos de contexto pluri/multilíngue (BLOMMAERT, 2012; CAVALCANTI, 2013:2015; MAHER, 2007, PIRES SANTOS, 2004:2008; ALTENHOFEN, 2011; MOITA LOPES, 2003, p. 20).

Assim sendo, o multilinguismo é parte da condição humana, tornando-se um lugar privilegiado para se desvendar a natureza e consequências das diferenças por meio das representações sobre as línguas, permitindo que se liguem as experiências e práticas individuais com as dimensões das estruturas sociais (PIRES SANTOS, 2004), entendendo que a língua faz parte do conjunto de elementos que marca a diferença (CÉSAR e CAVALCANTI, 2007).

Ainda, entendemos que o multi e o plurilinguismo contemplam a dimensão linguística e cultural, que se manifesta na prática, pela interação socio comunicativa, uma vez que, plurais são as sociedades humanas e as situações de uso das línguas que permitem uma postura de se constituir plural diante da diversidade na qual se aplica a inclusão e o respeito à diversidade em diferentes comunidades linguísticas que coabitam determinado espaço de legislação (ALTENHOFEN, 2011).

Para Cesar e Cavalcanti (2007), as reflexões sobre as línguas devem partir da tentativa de produzir transformações significativas estreitando os construtos teóricos sobre as línguas e as perspectivas ou representações socioculturais dos fenômenos linguísticos, entendendo que, existem muitos fatores em suas múltiplas interações, onde correntes migratórias e de movimentos sociais tendem a definir, inclusive, relações de poder.

Cabe compreendermos que “as diferenças de línguas, cultura e valores podem gerar conflitos que precisam ser pacientemente negociados, superando os mitos e estereótipos de nacionalidade construídos durante séculos de doutrinação patriótica” (LEFFA, 2013). Entender também que qualquer língua, seja ela majoritária ou minoritária, possui uma importância e um valor no “mercado linguístico” que dependem de uma série de fatores em que todas têm seus valores definidos por seus usuários e respectivas comunidades de fala, a quem deve ser garantido o direito de uso” (ALTENHOFEN, 2011). E, a partir disso, criar políticas que permitam fomentar a pluralidade linguística constituindo-se plural diante da diversidade.

Por essa razão, pensar as línguas é pensá-las enquanto fatos históricos influenciados pelo contexto social de interação, cujas representações respondem a práticas linguísticas situadas dentro de um aspecto ideológico de significação e concebida de um ponto de vista histórico-social.

Entendemos, então, que a relação de integração social responde a uma diáspora na ideia de multiculturalismo e multilinguismo, e, com isso, considerando as práticas culturais e linguísticas compartilhadas, é possível refletir sobre a transitoriedade entre as diferentes línguas tornando situações efetivas de interação entre os sujeitos locais.

E, sendo as práticas linguísticas reconhecidas como ideológicas, concebidas histórica e socialmente, o ensino de língua(s) na sociedade e no contexto escolar também responde a esses fatores, por essa razão, as políticas de ensino de línguas estrangeiras não são neutras e estão inseridas dentro desse sistema político e social que não se restringe somente a uma política global vinda de cima, como política

oficial, mas também, são políticas efetivadas localmente de acordo com a concepção dos alunos e, principalmente, do professor de línguas, ao visibilizar e pensar sobre o que é a língua em suas diferentes dimensões ideológicas, políticas e sociais.

2.2 AS POLÍTICAS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

Apresentamos a discussão acerca das políticas linguísticas que regem as práticas, representações e o ensino de uma determinada língua considerando como ação e decisão política (RAJAGOPALAN, 2013:2007; OLIVEIRA, 2005, GARCEZ, 2013; ROJO, 2013; TORQUATO, 2010), já que, conforme Rajagopalan (2013 e 2007, p. 34), a política linguística surgiu com um interesse ligado diretamente à existência ou gestão do multilinguismo e plurilinguismo e que se encontra ligada às mudanças políticas de diversas comunidades linguísticas, onde a ação política é guiada por propósitos ideológicos factíveis num dado momento histórico, diante de uma dada conjuntura de circunstâncias histórico-políticas, implementadas tanto no sentido de cima para baixo (*top down*), como no sentido de baixo para cima (*bottom up*).

Ainda, a política linguística é um campo de atividades, é a arte de conduzir reflexões em torno de línguas específicas, que tem como propósito conduzir ações concretas relativas (s) língua(s) que importam para um determinado povo (nação, estado, etc.). Em consonância com essa afirmação, parte-se do princípio de que políticas linguísticas consistem tanto em decisões mais abstratas como determinadas nas ações localmente, isto é, denominações estatais e locais (ALTENHOFEN, 2011; MAHER, 2013).

Ademais, para Hamel (2012), as políticas relacionadas à linguagem não são relacionadas especificamente por fatores da própria língua, mas sim, por fatores sociais. A política de uso da língua funciona sempre como intervenção que transforma a experiência coletiva e individual de uma comunidade em experiência que se cristaliza num complexo sistema de símbolos linguísticos e extralinguísticos. Por conseguinte, a política de língua forma parte da história social e linguística de um povo, assim, quando falamos de um conflito linguístico nos referimos,

certamente, não à luta entre línguas, mas sim, a grupos diferenciados por fatores socioeconômicos, étnicos e/ou socioculturais¹ (HAMEL, 2012, p. 44 e 52).

Contudo, tratar de ensino de língua estrangeira é tratar de estratégias políticas que são implantadas e organizadas por decisões ou medidas legislativas que respondem a situações linguísticas, econômicas, culturais etc. de um determinado momento histórico-social que possibilita essa demanda, portanto, tratar de ensino de língua estrangeira é tratar de políticas de línguas.

As propostas de ensino de línguas estrangeiras no Brasil afiliam-se a tendências globais da época, como se verifica nos casos de ensino do latim e do francês, e, de modo geral, foram implantadas graças à expansão do comércio na época colonial, bem como com a hegemonia do inglês e, já ao final do século XX, também com a criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul). O reconhecimento das influências das línguas em diferentes esferas sociais, entre outros, impulsionam a necessidade de criação de órgãos que possibilitem a aprendizagem e a circulação da(s) língua(s). Contudo, no contexto atual, após anos de implementação do ensino de línguas, como veremos mais abaixo, as demandas advindas de órgãos públicos vêm desfavorecendo as políticas de ensino da língua espanhola nos contextos educacionais e, para tanto, é cabível e necessário repensar nossas práticas, como profissionais de línguas, para tentar resgatar e enriquecer a diversidade linguístico-cultural, por meio de políticas locais ou regionais.

2.2.1 Breve esboço: caminhos das políticas de ensino de línguas no Brasil e no Paraná

A língua espanhola é uma das línguas utilizada por um vasto número de falantes nativos e não nativos. Assim, a visibilização e o ensino da língua espanhola, sem desmerecer outra língua, é muito importante no sistema educacional, já que, possibilita abrir caminhos para novos conhecimentos, novos horizontes, amplia a compreensão do mundo, de si mesmo, da(s) sociedade(s), estreita o vínculo entre países cuja língua oficial é o espanhol e modifica a maneira de enxergar a vida, etc.

A efetivação do ensino de língua espanhola nas escolas públicas brasileiras sucedeu e vem enfrentando constantes desafios à medida que novas políticas

¹ La política del lenguaje forma parte de la historia social y lingüística de un pueblo... cuando hablamos de un conflicto lingüístico nos referimos, por supuesto, no a la lucha entre lenguas sino entre grupos diferenciados por factores socioeconómicos, étnicos y/ o socioculturales. (HAMEL, 2012, p. 44 e 52) (tradução minha).

(oficiais e locais) vão se implantando em diferentes níveis e unidades federais facilitadas por novas demandas favoráveis ou não ao ensino da língua.

A utilização (e ensino) da língua espanhola perpassa as oficializações considerando a chegada de imigrantes falantes do espanhol e, conseqüentemente, sua comunicação e interação com a língua, porém, os enunciados oficiais relativos às políticas de ensino de língua espanhola para a matriz curricular, no Brasil, se deu na década de 40, cuja demanda surgiu como modelo de patriotismo e de respeito às tradições (Reforma Capanema), apesar de não permanecer vigente por muito tempo em função das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 e 1970 que retira a obrigatoriedade do ensino de LE (MACIEL, 2012). Em seguida, graças às incansáveis lutas de professores em defesa da língua, foi criado, no Paraná, em 1986, o Centro de Línguas (CELEM), a Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro e de São Paulo (APEERJ/SP), entre outros que contribuíram para o desenvolvimentos de programas que abrissem para o ensino da língua.

Não obstante, só mais adiante, em 2005, foi criada a Lei nº 11.161/2005 que apresenta vários pontos para a implementação do ensino da língua espanhola e que estabelece a obrigatoriedade deste idioma no ensino médio, por meio da LDB²:

- O ensino da língua espanhola, será de matrícula facultativa para o aluno, porém de oferta obrigatória pela escola (*Art. 1º*);

- A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos (*Art. 2º*).

- Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola (*Art. 3º*).

- Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada (*Art. 5º*).

Junto à LDB, criou-se os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), objetivando complementar o projeto de lei anterior e contribuir para com o trabalho do professor em sala de aula, auxiliando na organização curricular. Com esta lei também surgiram muitas críticas considerando que o viés teórico metodológico era insuficiente e que não havia profissionais formados na área nem materiais

² BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação.

disponíveis (MACIEL, 2012) embora, se compartilhe aqui do entendimento de que a lei deu um salto, uma vez que, possibilitou a ampliação do sistema educacional e abriu espaço para o campo da linguagem, da cultura e para maior interação entre sociedade, nação e sujeitos, ainda que não nos seja tão favorável, haja vista que parece não existir grande interesse por parte do sistema público brasileiro.

Em consonância com a Lei nº 11.161/2005, que implanta e torna obrigatório o ensino do espanhol nas escolas, o Ministério da Educação determinou que cada órgão estadual se organizasse para efetivar o ensino da língua no currículo escolar. Diante dessa exigência em relação à distribuição e organização das leis de acordo com cada órgão estadual, no Paraná, ações foram feitas em cumprimento da Lei nº 11.161/2005: pareceres que ditam sobre oferta do ensino de língua espanhola no Estado (Parecer nº 331/2009); deliberações que implantam o ensino da língua espanhola no Sistema Estadual de Ensino do Paraná (Deliberação nº 06/2009) e resoluções e instruções que regulamentam o ensino extracurricular como o CELEM (Resolução nº 3.904/2008; Instrução nº 019/2008) (MACIEL, 2012). Assim, muitas instituições de ensino, a princípio, passaram a ofertar o espanhol em uma das séries do Ensino Médio e, nos anos seguintes, implementou-se em todas as séries do ensino médio, juntamente com o programa do CELEM (Centros de Línguas Estrangeiras Modernas).

No cenário atual, as novas propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vêm almejando uma reforma como novo ensino médio, na qual se tenta flexibilizar a grade curricular determinando, em relação ao ensino de língua estrangeira, o ensino obrigatório da língua inglesa, desde o 6º ano do ensino fundamental e no ensino médio, cabendo a instituição ofertar outra língua estrangeira.

Todavia, com esta nova implementação curricular, é perceptível o não espaço da língua espanhola no cenário educacional, cuja resolução não irá contribuir com as inúmeras propostas de ampliação do ensino e uso da língua já elaboradas por diferentes profissionais da área bem como o visível retrocesso diante da conscientização da importância das práticas plurilíngues em qualquer contexto social.

CAPÍTULO 3 - O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NA FRONTEIRA

“Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 1996).

3.1 AS LÍNGUAS NAS/DE ESCOLAS DE REGIÃO DE FRONTEIRA

Frente à grande expansão econômica e social em nível mundial, as escolas, principalmente escolas de fronteira, são espaços para se fazer políticas linguísticas e culturais por meio de um ‘diálogo entre a educação e as ciências sociais’ tendo em vista que as escolas em zonas de fronteira entre países são espaços privilegiados para o estudo de processos interativos, circulação de pessoas, de objetos, de símbolos e lugares de pertença de sujeitos de distintas nacionalidades (ALBUQUERQUE e SOUSA, 2014).

Ademais, considerando as políticas nacionais de ensino de línguas, o Estado fomenta a política de línguas nas escolas de fronteira, mas as realidades específicas das línguas obedecem a uma dinâmica própria e escapam às políticas linguísticas dos Estados nacionais, isto é, há uma ‘assimetria’ (op. cit.) inquietante que constitui dimensões de poder entre as línguas que exigem muito mais cuidado e esforço que fogem dos planejamentos ofertados. Então, pensar as línguas em escolas de fronteira é fazer uma reflexão sobre uma nova ‘geopolítica dos Estados’ que prevê espaços de integração cultural, mas ainda, é importante aproximar-se de uma ‘geopolítica crítica’ que funcione além das determinações estatais para buscar compreender a prática real de comunicação entre os sujeitos fronteiriços.

Tratar de espaço fronteiriço é considerar um sistema heterogêneo de realidades linguísticas e culturais, assim, o trabalho operacional exige muito mais complexidade do que apenas considerar o ensino e aprendizagem dentro que contemple o projeto bilíngue.

Cabe enfatizar que, na fronteira da cidade Foz do Iguaçu, apesar das atuais legislações que desfavorecem o ensino da língua espanhola, houve avanços em relação ao ‘fazer chegar’ a língua espanhola na comunidade escolar e a preocupação com a preparação de profissionais que trabalham e com quem, ainda, irá exercer o papel de facilitador do ensino de línguas. Vejamos alguns programas e projetos que (re)configuram o trabalho dos profissionais da área, e que,

consequentemente, essas decisões e práticas refletem tanto na esfera escolar como também no contexto social mais amplo.

3.2 POLÍTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU

As questões políticas relacionadas ao ensino de línguas por muitos profissionais do espaço ou comunidade acadêmica e programas de universidades colocam em discussão posições fundamentadas nas políticas linguísticas do Brasil para vislumbrar e criar novas propostas de aplicação da língua estrangeira no âmbito educativo, seja ele, estadual ou municipal, considerando que o ensino de língua estrangeira está fortemente ligada às questões geopolíticas, econômicas e sociais de uma determinada região. Assim, aqui em Foz do Iguaçu, foram tomadas muitas iniciativas para propor mudanças na realidade de escolas estaduais e municipais, implantando projetos de ensino de línguas, mais especificamente, da língua espanhola.

A região de Foz do Iguaçu contempla instituições e universidades públicas e privadas que formam professores de língua espanhola bem como muitas propostas de ensino e projetos em escolas estaduais e municipais que visam visibilizar a importância do uso e ensino da língua por meio de parcerias e projetos de pesquisa e extensão.

O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), por exemplo, é um projeto criado em 2005, pelo Ministério de Educação do Brasil em parceria com Ministérios de Educação de países que fazem fronteira com o território brasileiro, juntamente com órgãos estaduais e municipais, que objetiva possibilitar a integração regional por meio da educação intercultural, considerando contextos multilíngues ou bilíngues existentes nas fronteiras, visando a ampliação das oportunidades do aprendizado das línguas, português e do espanhol, em uso e trocas culturais (AMATO, 2016; CARVALHAL, 2016.).

Na escola de fronteira em Foz do Iguaçu em parceria com uma escola de Puerto Iguaçu - Argentina, conforme Amato (2016), quem fez parte integrante na elaboração prática do projeto, afirma que considerar as práticas linguísticas e a participação ativa da comunidade escolar, escola, pais, alunos configurou um rico espaço de trocas culturais. Assim, observa-se “uma educação intercultural que vai além do aprendizado da e pela língua, mas uma educação com princípios morais e éticos, na qual a criança educanda é tomada como um ser completo, com

necessidades e características que devem ser respeitadas”. No contexto atual, temos novas resoluções que não estão sendo favoráveis a este projeto como a falta de apoio governamental, apoio de leis municipais, etc.

Também, para Tallei (2016), o ponto mais importante deste projeto é o aspecto intercultural inserido no Plano Político Pedagógico no qual se cria um modelo curricular que trabalhe com a pluralidade atravessando fronteiras onde os alunos refletem desde suas condições latino-americanas que são por eles compartilhados. Ainda, a autora aponta que pensar em uma política para o PEIF é também pensar no aspecto linguístico como fator fundamental para o desenvolvimento de políticas educativas desde a integração regional.

Ademais, além da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, que oferta cursos de licenciatura em Letras português e espanhol, também, e mais recente, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) visibiliza uma concepção de língua enquanto integradora e humanizadora, sendo que esta atua sobre as regiões de fronteira contribuindo para o intercâmbio acadêmico e cooperação entre os países que compõem o MERCOSUL e dos demais países da América Latina (TALLEI; SALGADO, 2018). O Estatuto institucional reconhece o contexto no qual se encontra inserida como contexto plurilíngue e aponta para “a necessidade de um planejamento linguístico plural, que não ignore as demais línguas/culturas da região” embora as línguas escolhidas para a comunicação no âmbito administrativo e acadêmico da instituição, serem as línguas Portuguesa e Espanhola.

Assim, a instituição, além do curso de Letras – Português e Espanhol como Línguas Estrangeiras, implantou também, em 2017, uma especialização voltada ao Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais, a qual consiste em formação continuada que valorize o ensino e a pesquisa e uma integração marcada pela conscientização da diferença, já que, o contexto social local é bastante complexo e heterogêneo. Surge, então, a necessidade de se pensar nas línguas e seus contatos para que prevaleçam as discussões e reflexões, dentro do viés de ensino-aprendizagem em relação ao plurilinguismo de fronteira possibilitando ou/e abrindo espaço para ideias e propostas que prezem por maior integração linguística e cultural entre as comunidades escolares, universitárias, bem como entre o contexto social mais amplo.

Em 2018, criou-se o projeto de ensino de língua na rede municipal, parceria entre o Instituto Federal do Paraná (IFPR), *campus* Foz do Iguaçu; a Universidade

Federal da Integração Latino-Americana (UNILA); a Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE); e a Prefeitura de Foz do Iguaçu. O projeto denominado de 'Projeto Intercultural de Fronteira' tem por objetivo possibilitar um método alternativo de ensino e aprendizagem da língua espanhola a partir de práticas que permitem intercâmbios de culturas. O trabalho começou a ser desenvolvido em sete escolas municipais. O projeto terá uma avaliação e acompanhamento contínuo, já que tem um amplo conjunto de professores da rede de ensino municipal, os quais participam de diversas oficinas sobre o ensino intercultural, identidade, língua espanhola e cultura dos povos latino-americanos.

Ainda, existe também, recentemente, após as novas propostas nacionais e ensino das línguas, o movimento 'Fica Espanhol no Paraná'³, que é uma iniciativa de um conjunto heterogêneo levantados por profissionais da área de todas as províncias do Estado, a fim de conciliar o ensino da língua espanhol com as necessidades dos sujeitos em níveis geográficos fronteiriços.

O que se destaca nessas políticas linguísticas de ensino da língua espanhola é seu caráter contra hegemônico em relação às propostas do Estado-Nação, refletindo sobre uma pedagogia de e para as fronteiras (TALLEI, 2018). De acordo com Tallei (2018), configurar o projeto na fronteira é considerar os sujeitos de todo o território, desde a periferia, como agentes protagonistas de formação. A autora ainda nos lembra que existem nas escolas muitos estudantes de outras nacionalidades, na maioria paraguaios e brasileiros, e que essa realidade requer reconhecimento da comunidade escolar como transfronteiriça, assim, o projeto resultou no reconhecimento de diferentes práticas interculturais e que as escolas, no transcurso da formação docente, foram adquirindo uma identidade de fronteira a partir da proposta de uma política pública que tem transformado o currículo escolar.

Considerando todas estas propostas e projetos bastante significativos, todavia, há muitas indefinições, barreiras e contrapontos em relação a projetos de fronteiras que visibilizam o ensino da língua, principalmente pela não distribuição viável de recursos para o mantimento efetivo dos projetos. Existe também uma grande lacuna entre projetos de ensino da língua espanhola e formação continuada dos professores atuantes que empregam concepções de ensino de línguas de uma maneira tanto quanto rasa e desvantajosa à proposta dada como língua e prática social crítica e transformadora. Esse distanciamento na formação continuada se

³ Ver mais em: <http://apeeprenlinea.blogspot.com/>.

deve a muitos fatores, dentre eles, a falta de investimento por parte de órgãos públicos que se preocupem e implantem projetos para abranger toda a comunidade considerando o sistema de recursos estruturais das instituições e também a realidade dos profissionais de línguas, investindo em formação continuada visando maior engajamento dos profissionais, alunos e comunidades.

Necessitamos considerar as pressões externas que obedecem a interesses alheios aos do processo educativo que devemos garantir, pois muitas ações demandadas de cima ‘ameaça qualquer ação educativa o descaso em relação à situação do professorado, seja seu vínculo e condições de trabalho, salários, formação continuada, etc.’ (GONZÁLEZ, 2012).

Essa realidade sobre a condição de trabalho e formação do professor se refletem, como aponta González (2002), na prática em sala de aula, no conteúdo que é ensinado, na própria língua que domina, na produção e maneiras de utilização de materiais didáticos, na própria legitimidade desse ensino considerando sua concepção de língua e seu valor na sociedade, bem como, na sua sobrevivência.

A seguir apresentamos alguns posicionamentos de professores de língua espanhola quanto a seus conceitos de línguas, suas perspectivas frente ao ensino e aprendizagem da língua espanhola e suas inquietações referente às novas políticas que desfavorecem visibilizar e viver a/da língua desta fronteira.

3.1 “NÃO TEMOS MUITAS PERSPECTIVAS NO ENSINO DA LÍNGUA” – A VISÃO DO PROFESSOR REGENTE COMO MEDIADOR DE ESTÁGIO

Os dados a seguir foram coletados em uma prática de estágio supervisionado, o qual é compreendido como processo de formação pessoal e profissional do professor em formação. A prática e experiência adquiridas e vivenciadas durante esse evento são fundamentais para refletir sobre o campo educacional em que se concentra a formação social e cidadã dos sujeitos (alunos), sendo o professor, o principal agente/mediador de transformação social (PIMENTA e LIMA, 2004; DINIZ PEREIRA, 2007).

A prática de estágio, além de ser um conjunto de atividades curriculares, é também uma ponte facilitadora de aprendizagem social e cultural, contudo, parece haver incongruências entre o modelo teórico, principalmente sobre o ensino de língua estrangeira, com a prática real situada, já que, na prática, é perceptível um vasto campo de experiências que são refletidas, de forma negativa ou favorável ao ensino, no ambiente escolar e no trabalho do professor (regente) em sala de aula.

Assim, o fazer diálogo entre as partes, teoria e prática, é pertinente para a formação mais crítica da ação docente. Nessa perspectiva, os professores formandos reelaboram e refletem continuamente sobre seu papel como ser professor.

Durante o ano de 2017 e 2018, como tutora de Estágio de Observação e de Estágio Supervisionado, acompanhei os alunos do curso de Letras espanhol EAD da UFSC, no polo localizado em Foz do Iguaçu. Como tutora avaliadora do estágio, orientada pelos professores regentes da disciplina de estágio, acompanhei os alunos durante todo o percurso desde o planejamento como também da prática em si. As práticas de estágio foram realizadas em diferentes Colégios Estaduais de Foz do Iguaçu, nas turmas do Ensino Médio, assim, era possível apreender e verificar diferentes ações e competências dos sistemas escolares dos colégios envolvidos, possibilitando também, olhar de perto e refletir sobre a trajetória e visão de professores docentes atuantes.

À medida que os acompanhava, necessitava registrar, no diário de campo, o processo da prática de cada professor estagiário como requisito para o processo de avaliação, anotava questões pertinentes que surgiam para, posteriormente, colocar em pauta como discussão com o grupo de alunos, no seminário de Estágio Supervisionado, momento em que os compartilham suas experiências com os demais colegas, onde era necessário e pertinente, retomar determinados fatos e acontecimentos para refletir com o grupo e também, individualmente, já que era o momento de reflexão coletiva considerado como um espaço de aprendizagem e crescimento profissional.

Assim, cada aluno tinha seu espaço para expressar as impressões sobre suas práticas e sobre o que haviam registrado como situações que acarretavam certas inquietudes e desconfortos, bem como, ações contributivas para reflexão críticas e autorreflexão. Com os debates e reflexões, criavam-se pensamentos bastantes críticos frente aos aspectos educacionais e sociais no qual visavam, sempre, aprimorar seu papel de educador.

Durante a prática de estágio trabalhamos com professores de diferentes perfis e diferentes posicionamentos e crenças a respeito do ensino da língua espanhola. Muitos destes professores não se distanciavam do ensino tradicional e materializado da língua, isto é, conforme os depoimentos dados por eles, tinham dificuldades de conciliar o conteúdo especificado junto a práticas situadas, em função da realidade social dos alunos, como veremos mais adiante, nos excertos.

A concepção de língua é o fator fundamental que orienta e direciona o trabalho do professor. A prática pedagógica do professor é, pois, orientada por suas intuições, crenças, experiências, concepções de língua estrangeira, bem como sobre o que seja o processo de ensino e aprendizagem (BARCELOS, 2004). É, mediante essa compreensão, que irá organizar, planejar e aplicar suas aulas, por isso, da importância de se fazer um trabalho em conjunto onde haja espaço para discussões e reflexões sobre o ensino buscando aprimorar e partir para atividades e práticas significativas e transformadoras.

Podemos ver, no excerto abaixo, o posicionamento sobre o ensinar a língua espanhola numa instituição de região mais periférica do município, exposto por um professor que trabalha no local, no período noturno.

[...] aqui temos uma realidade muito difícil, os alunos não querem aprender, eles não ficam quietos, são indisciplinados, para eles esta disciplina não tem importância, nós aqui não temos muitas perspectivas no ensino da língua (DIÁRIO DE CAMPO 1)

Conforme a fala do professor, há impasses que influenciam no ensino-aprendizagem da língua espanhola, e que a realidade social do contexto em que os alunos estão inseridos determina o interesse deles pelo aprendizado da língua e influencia também no seu comportamento em sala. Com isso, em função desse interesse restrito dos alunos pela língua, o professor afirma que não existe muita perspectiva para o ensino da língua naquele espaço acadêmico.

Essa afirmação recai sobre muitos critérios, principalmente, sobre a concepção de ensino e de língua que o professor adota diante dos aspectos plurais de situações sociais no qual se insere. O pensar sobre a perspectiva do ensinar e aprender a língua são reflexões que devem ser feitas continuamente, considerando que as realidades de ensino são plurais.

De acordo com Soares (2015), as crenças de alunos e professores quanto à língua, à cultura e ao ensino, como maneiras de ver e perceber o mundo são dinâmicas, interacionais e contextuais, que podem ser reformuladas com o tempo, que estão em constante mudança e podem ser ressignificadas, pois são construídas socialmente, mas também de modo individual, já que são formadas a partir de experiências.

Ademais, o discurso sobre *não ter perspectiva sobre a língua e o porquê do estudante não enxergar importância* em estudá-la, talvez se dê pelo silenciamento da questão fronteira nos materiais e, até mesmo, nos discursos utilizados pelos

professores. Essas afirmativas contribuem, de certa forma, para o não reconhecimento da diversidade social/local como trocas interculturais que existem, circulam e são negociadas constantemente pelos sujeitos que vivem na fronteira. Ainda, ao não possibilitar aos alunos pensar criticamente sobre as diferentes instâncias relacionadas às práticas sociais desde às questões culturais como também das assimetrias socioeconômicas compreendendo a fronteira como complexa e de grande dinamismo social, é invisibilizá-los e deslegitimá-los como sendo sujeitos ativos participantes dessa construção social mais ampla.

Assim, as crenças são passíveis de mudanças com a qual é possível, a partir de constantes reflexões sobre o ensino e concepção de línguas, rever o papel do professor engajado na educação desconstruindo e reconstruindo identidades onde não se existam estereótipos negativos sobre a língua e cultura estudada.

Ademais, para Barcelos (2004), a aprendizagem de uma língua estrangeira envolve questões de identidade, e, ao nosso ver, as crenças seriam parte constituinte da identidade, assim, segundo a autora, nós somos e fazemos aquilo em que acreditamos.

No campo de ensino de línguas estrangeiras é comum considerar que, para ser professor de determinada língua, o conhecimento linguístico seja suficiente e, com isso, a atenção a fatores sociais, emocionais e didáticos não são considerados.

Para Almeida Filho (1993, p.20, *apud* SOAREZ, 2015), uma prática de ensino não pode se embasar apenas na competência linguístico-comunicativa, considerando que seria insuficiente para a construção de uma prática profissional e reflexiva. O autor enfatiza sobre a necessidade de incentivar e correlacionar tanto o desenvolvimento da Competência Teórica, o da Competência Aplicada e da Competência Profissional.

O autor entende que a competência linguístico-comunicativa ou teórica é o conhecimento que o professor tem sobre a língua que ensina. A competência aplicada compete à maneira consciente de ensinar, isto é, esta competência capacitaria o professor a ensinar permitindo que ele explique com plausibilidade o porquê ensina e o que entende por ensinar. Já a competência profissional trata da elevação a um nível mais alto de consciência profissional permitindo ao professor conhecer seus deveres, seu potencial e importância social no exercício da sua ação na área de ensino de línguas.

Então, torna-se viável considerar essas referências para desenvolver um trabalho mais coerente e completo, visando a importância da reflexão contínua do

professor, durante seu trabalho e, em grande medida, contribuir para os interesses e construção da identidade de si próprio como professor bem como dos alunos, sobre a determinada língua a ser ensinada e apreendida.

Em outro momento, o mesmo professor comenta que:

[...] eles chegam cansados, não querem prestar atenção, eles vêm só pra se encontrar com os colegas e cumprir horário... (DIÁRIO DE CAMPO 2)

A afirmação acima era, também, recorrente na fala de outros professores. Era perceptível a consideração generalizadora que o professor utilizava para explicar/justificar a situação que se criava durante a aula. Importante salientar que, como a aula se dava no período noturno, a maioria dos alunos dessa turma trabalhava durante o dia e vinha para aula à noite, então, estabelecer esse tipo de discurso era muito recorrente, até mesmo, pelos próprios alunos.

Realmente, a maioria dos alunos era bastante agitada, porém, havia muitos alunos que elaboravam as atividades propostas, mas se deixavam levar pela situação real em que o ambiente se encontrava, onde não havia um controle sobre a turma por meio dos seguimentos da aula e o posicionamento do professor frente a essas práticas 'desinteressadas' realizadas pelos alunos.

Importante salientar que, embora, na visão do professor, o fato dos alunos conversarem muito durante a aula seja sinônimo de 'não prestar atenção', poderia ser compreendido, considerando, sempre, os alunos como pessoas pensantes e atuantes, como uma ponte que possibilita criar um ambiente de trocas interpessoais em que esse contexto permita potencialmente favorecer um trabalho bastante significativo por meio de discussões sobre questões socioculturais, de identidade e de uso da plurilíngua.

Vejam a colocação de outro professor, de outro colégio, período da manhã, em relação a sua prática pedagógica em sala de aula, considerando a dada situação:

[...] o único jeito de fazer com que fiquem quietos durante um tempo é dando textos para tradução, para entregar no dia, valendo nota, assim eles se prendem no dicionário e ficam fazendo... (DIÁRIO DE CAMPO 3)

O que se sobressai neste depoimento, também, é o fato de os alunos serem agitados e a necessidade de haver um controle sobre eles. Então, para o professor,

buscar atividades que mantivessem os alunos detidos em suas carteiras e fixos nas atividades no caderno funcionava como estratégia que impedia os alunos de conversar durante a aula. E, como percebemos, o professor recorreu ao método de tradução de texto, atividade bem específica do ensino da gramática tradicional.

Recorrer à gramática tem sido, muitas vezes, uma prática que precede às demais atividades, isto é, não contempla outras modalidades que abrangem os saberes culturais e identitários ligados ao uso da linguagem. Para tanto, perceber que os alunos mostram interesse pela prática de tradução devemos entender como efeito positivo, ou seja, como um caminho para trabalhar a aprendizagem da língua espanhola, bem como questões socioculturais fronteiriças, em práticas interculturais. Compreender o contexto de aprendizagem e visualizar estratégias de aprendizagem é, certamente, uma das tarefas docente.

A seguir, fala de outro professor, que atua no período da manhã:

[...] nós temos muito pouco tempo para elaborar um bom trabalho, assim como é ideal, mas o tempo não ajuda, assim mal dá para trabalhar as questões que o livro traz, pois eles têm que seguir também o livro... (DIÁRIO DE CAMPO 4)

O professor, considerando o pouco tempo que tem para se dedicar ao ensino da língua, tenta dar conta do conteúdo do livro didático fazendo com que as aulas fiquem presas ao material físico.

Sabemos que as adversidades de condições de trabalho dos profissionais da educação estão atreladas a fatores que dificultam o fazer pedagógico de maneira mais significativa e contemplativa, porém, recorrer ao livro didático, como sendo uma prática mais confortável, é contribuir para uma forma de ensino e aprendizagem mais estática, artificial e previsível, já que a distribuição de livros didáticos disponibilizados pelo Ministério de Educação incentiva uma cultura do 'conhecimento congelado' (BOHN, 2001), para tanto, o autor, enfatiza que, uma das maneiras para mudar esse sistema escolar 'da linearidade, da hierarquização e das gramáticas prontas é introduzir rupturas no sistema', mudando a própria percepção de ensino e aprendizagem. Assim, conceber o conceito de conhecimento como processo de construção e não como produto acabado que pode ser transmitido e pensar que a construção do conhecimento se faz pela interlocução, pelo signo compartilhado e negociado, são reflexões fundamentais que influenciam no trabalho do professor.

Nessa perspectiva, o ensino nunca deve estar pronto, pois ele responde a processos ideológicos, tratando-se da ação pedagógica dentro da imprevisibilidade e

da diferença. O ensino-aprendizagem pressupõe também partir dos significados já construídos, dos atos culturais internalizados e compartilhados entre os sujeitos. É nesta cultura compartilhada que o ensino da língua estrangeira se integra à cultura e experiências locais. Cabe ver a escola como um lugar de aproximação e ação social e não como uma entidade distante do meu social mais amplo.

Estes dados adquiridos mostram que muitos professores de língua estrangeira, não estão considerando, como um todo, o aspecto da interculturalidade (AMATO, 2017), tampouco desenvolvendo o trabalho conforme as propostas educacionais (LDB), que determina, por meio do ensino de língua, a compreensão mais ampla no que diz respeito a uma nação, a uma sociedade, a identidade e cultura do outro.

A prioridade do professor é olhar para seu entorno, considerar a diversidade da sala de aula, o aspecto heterogêneo de situações, conhecimentos e crenças trazidas pelos alunos, para que assim, haja maior engajamento e aprendizado mais significativo.

[...] eles não dão muito valor à língua espanhola, pois é uma língua que eles acham que sabem, na verdade é uma língua fácil de se comunicar, então eles não dão muito valor [...] a gente sabe que aprender a língua é importante, a língua ensina muitas questões de culturas, mas para eles não faz diferença (DIÁRIO DE CAMPO 5)

De acordo com a fala do professor, é notável as percepções e expectativas em relação aos alunos. No primeiro momento, o professor reconhece afirmando que a língua espanhola não é muito difícil de ser compreendida e que, por isso, os alunos não a legitimam como uma disciplina significativa e relevante. Em seguida, o professor reconhece o campo de aprendizagem e formação que o ensino da língua possibilita, porém enfatiza que os alunos não têm essa mesma consciência de aprendizagem.

Na função de professor formador, frente a divergentes situações problemáticas no contexto educacional, compete-lhe facilitar ao aluno, por meio da língua, o acesso à cultura, à ciência, à formação cidadã crítica, a saber refletir sobre suas próprias práticas de linguagens etc., considerando que todos são sujeitos atuantes no processo do que ensinar e aprender e, assim, conscientizá-los e despertar neles a tarefa da busca pelo aprendizado.

Acreditar que o ensino da língua espanhola venha a fazer parte do currículo e do dia a dia da realidade escolar é e deve ser uma vontade de nós, professores de línguas, e brigar pelo nosso sistema educativo. O currículo precisa ser feito em sala

de aula, com ações e práticas significativas, para que haja não só um currículo escrito, mas principalmente, um currículo ativo dentro de uma perspectiva reflexivo crítica nas práxis educativa (MACIEL, 2012).

Todavia, é necessário olhar para língua estrangeira não como uma disciplina isolada dos demais componentes curriculares, como uma matéria opcional e desnecessária, devemos conceber que elas podem ser inseridas e trabalhadas possibilitando maior integração entre as áreas legitimando um lugar, não somente como língua estrangeira, mas como construto para a educação e formação dos alunos como um todo, principalmente num contexto de diversidades linguísticas e culturais onde transitam alunos de diferentes nacionalidades, com é a fronteira de Foz do Iguaçu.

Conforme Tallei (2016), as fronteiras marcam espaços legitimados, geográficos e temporais, espaços simbólicos e de contatos lingüísticos e culturais que unem os países e sujeitos de fronteiras como um espaço plural. Todavia, apesar de muitas ações realizadas a nível de fronteira, há uma que, muitas vezes, não é considerada, a fronteira como espaço do social, na qual alunos de diversas nacionalidades vivem no mesmo espaço compartilhado.

Para tanto, no sentido de compreender a dinâmica sobre o ensino da língua espanhola considerando as relações sociais na de políticas linguísticas nacionais e locais onde os sujeitos fronteiriços se constroem e se reconstroem socialmente por meio da língua, já que, o não reconhecimento da língua espanhola como prática legítima da fronteira, como instrumento de comunicação, de negócio, de identidade, de cultura, faz com que se obscureça uma formação de postura crítica em relação a heterogeneidade linguística e à formação intercultural.

Fazer com que a língua tenha um significado social é um desafio de todos os profissionais, desafio que atenta para o impacto do efeito da globalização em relação as dinâmicas das relações e interações sociais. Então, é cabível sermos menos consumidores passivos das políticas homogeneizadoras e mais condutores ativos de políticas significativas e de mudanças sociais, dando ouvidoa diversidade linguística e cultural do nosso entorno, investindo em projetos de conscientização linguística para a integração nacional e internacional fomentando os “múltiplos focos de luz” (TALLEI, 2016) que surgem em meio aos obscurantismo do sistema educativo.

Carecemos em promover e consolidar políticas de línguas que permitem avançar para uma sociedade de caráter plurilíngue que supere o olhar monolítico e

'monopolar e hegemônico' (HAMEL, 2000), das experiências passadas e reforce a percepção social principalmente dos profissionais de línguas, para pensar em modelos educacionais e estratégias que deem visibilidade a diversidades linguísticas e culturais.

Nós, educadores, ainda carregamos ou naturalizamos essa percepção de monolíngüismo no Brasil e, quanto a língua estrangeira, muitas vezes, reforçamos a ideia de língua 'hiper-central' (HAMEL, 2000) reconhecendo a língua inglesa mais que as demais línguas, como língua internacional. Fazendo isso, seguimos contribuindo com as políticas vindas de cima, mais com o mercado linguístico de um sistema econômico ou de ideologia dominante do que com a o reconhecimento dos direitos linguísticos dos falantes propriamente dito.

Sabemos que, no decorrer da história das implementações das políticas de ensino de línguas estrangeiras no Brasil, o processo passou por várias modificações quanto às legislações como em suas metodologias e concepções de ensino e aprendizagem, contudo, cada vez mais, necessitamos ampliar o campo das avaliações das políticas que favoreçam a implantação de mais projetos que possibilitem maior integração social por meio do reconhecimento de um agir plurilíngue, principalmente, em contextos de fronteiras, de imigração ou contextos de várias línguas.

A escola é um contexto onde se constroem e se vivem conhecimentos sociais. Monte Mór (2012, p. 38), pensando no campo educacional, afirma que a proposta para ensino de línguas estrangeiras deve ser construída com base nas teorias dos novos letramentos e multiletramentos. Para autora, é necessário haver mudanças sociais por meio do campo educacional e ensino de línguas estrangeiras que contribuam para a formação de alunos-cidadãos a luz de uma proposta com valor educacional, numa sociedade em que existe a necessidade que prevaleça "a pluralidade, a diferença, o estrangeiro, o outro" evidenciado pelas dinâmicas sociais em busca de maior integração.

Para tanto, a formação científica e continuada é a base para a formação crítica do professor, a partir disso, ele irá desenvolver aulas mais direcionadas ao reconhecimento da diversidade a partir da reflexão de seus próprios trabalhos. Embora algumas universidades estejam atentas e respondendo aos novos desafios advindos graças ao impacto da globalização e a ideia de internacionalização política e social, é perceptível, ainda, a necessidade de mais investimento na formação docente, desde a graduação à formação continuada considerando que, "os

professores necessitam estar preparados, desde sua formação, para lidar com uma sala de classe multilíngue e multicultural” (TALLEI; SALGADO, 2018). A ação educacional não deve ser “um plano neutro e apolítico” (MONTE MÓR, 2012, p. 40), precisa haver uma relação entre práticas, teorias e constante reflexão crítica sobre os valores culturais dos saberes globais e locais.

Pelos excertos, podemos verificar que os professores de língua espanhola têm dificuldade de pôr em prática um ensino mais dinâmico e efetivo. A situação se torna complicada quando, além do pouco preparo em termos teórico-metodológico de ensino e aprendizagem, existe também a precariedade de recursos disponíveis para o contexto educativo para desenvolver práticas mais eficientes e inovadoras, considerando as novas exigências de mundo globalizado.

Essas dificuldades podem existir por vários fatores, como uma formação precária, o perfil e trajetória sociocultural e econômica dos profissionais que se dedicam à docência e as condições adversas de trabalho que influenciam no exercício prático do professor em sala de aula (BARROS; ALMEIDA e MARINS COSTA, 2012). Então, propor ações que enxergam, consideram e tentam buscar maneiras de distorcer esse ciclo é uma necessidade urgente, por meio de mobilidades e políticas públicas.

É clara a importância de reconhecer, visibilizar e legitimar a diversidade linguística cultural dentro das escolas, mas pode haver conflitos se as políticas públicas educativas e os cursos de formação de docentes não preparam adequadamente estes profissionais de línguas para o contexto de pluralidades que gere um trabalho intercultural. (TALLEI e SALGADO, 2018). Com uma formação mais direcionada e adequada, os professores de línguas tendem a estar mais preparados para enxergar o contexto heterogêneo de sala de aula e poder reconhecer o uso da língua como práticas sociais reais e de grande significado local.

Considerando a grande necessidade de promoção das línguas estrangeiras, mais especificamente, da língua espanhola, no contexto de fronteira de Foz do Iguaçu, é possível perceber e sentir o distanciamento de estratégias do governo brasileiro quanto as políticas linguísticas educacionais que visam à implementação dessa língua entendendo que também as políticas vigentes parecem não dar conta das demandas da implementação e promoção do fazer e viver o plurilinguismo no contexto escolar. Então, diante das mobilizações para com o ensino da língua espanhola e para o seguimento dessas demandas, cabe fazer uma avaliação das

políticas linguísticas bem como refletir sobre as legislações vigentes considerando todo o contexto socio-histórico local.

Essa ideia de hegemonia linguística e de modelo cultural afeta a promoção das diversidades linguísticas e do caráter plurilíngue que permite a circulação e a visão mais positiva sobre as diferentes línguas que circulam nos diferentes entornos sociais. O reconhecimento e legitimação da diversidade como práticas sociais diversas movidas por relações de poder são necessárias nas escolas como forma de criar um espaço 'culturalmente-sensível' (BORTONI-RICARDO, 2001).

Ademais, fazer política linguística não se limita a legislações de órgãos públicos de diferentes instâncias (municipal, estadual, federal), trata também de como nós, professores de línguas, agimos e colocamos em práticas nossas concepções de ensino-aprendizagem. Essas percepções sobre a língua estrangeira que, muitas vezes, direcionam o trabalho do profissional qual reflete em sala de aula, nas práticas dos alunos e, por conseguinte, na comunidade de forma mais ampla.

Trabalhar com a língua é se inserir nessa dinâmica de formação social, criação do senso de cidadania, fomentar a sensibilidade com a diversidade linguística e cultural, compreendendo o outro e a si mesmo como um agente e protagonista social criando e vivendo uma relação de identidade e alteridade no qual os valores globais possam ser interpretados localmente (MONTE MÓR, 2012, p. 40).

Pensar em formular estratégias educacionais que promove a tolerância para com a diversidade, é um desafio constante, já que, estamos inseridos num contexto bastante heterogêneo, dinâmico e cheio de representações sociais divergentes. Assim, propostas produtivas a luz de reflexões e investimento na educação linguística, implicará, positivamente, nos espaços discursivos plurilíngues voltados ao enfoque intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, em sua brevidade, propomos discutir sobre as perspectivas educacionais voltadas sobre e para com o ensino da língua espanhola no contexto de fronteira de Foz do Iguaçu, considerando tanto as políticas nacionais, as políticas locais de promoção da língua e os discursos de docentes atuantes no ensino da língua em escolas estaduais do município.

Entendemos que, para implementar políticas para o ensino de línguas estrangeiras, é necessário desenvolver contínuas reflexões e investigações que permitem observar os aspectos conflitivos com forma de agir de forma responsável e significativamente a fim de fortalecer o conhecimento das dimensões sociais, políticas, identitárias etc., diminuindo barreiras entre as línguas e suas representações diante deste processo de globalização.

Existe um grande desafio por parte dos professores de línguas em repensar e também tornar-se parte dessa organização de educação considerando as diversas dificuldades. Contudo, no pensar em fazer ciência que vise a educação de/nas línguas, que existem aqui, na cidade de Foz do Iguaçu, além das já existentes, necessita-se ampliar ainda mais diferentes formas e propostas de políticas linguísticas locais que objetivam explanar essas ideias de criação e promoção da língua espanhola como língua das pessoas das fronteiras.

A prática de um ensino voltada à aprendizagem não convencional é um desafio constante e que vem sendo ou deve ser, pouco a pouco, construída, a fim de prezar pelas mudanças favorecendo ou contemplando a heterogeneidade e a visão multicultural para com a formação dos alunos como cidadãos críticos e atuantes sociais, estabelecendo estratégias de curto e longo prazo. Como mencionamos, ensinar e trabalhar com a língua estrangeira reconhecendo-a como práticas sociais significativas é também relacioná-la às mudanças sociais e educacionais implicadas em valores e pensamentos críticos na construção de conhecimento.

Ademais, as formulações sobre o ensino da língua espanhola apresentadas pelos professores regentes são construções que, muitas vezes, evidenciam a necessidade de maior articulação das políticas de línguas entre instâncias oficiais/legitimadoras e a realidade local dos sujeitos efetivamente envolvidos para que haja maior engajamento entre os profissionais de línguas e as políticas educacionais brasileiras possibilitando ou fomentando uma formação continuada que contribua

com o trabalho do professor buscando diferentes alternativas de se fazer ensino-aprendizagem.

Criar políticas que fomentem discussões sobre diferentes práticas pedagógicas que funcionem como recursos significativos para os profissionais de línguas estrangeiras, a fim de estimular espaços de reflexões facilitando o uso dos recursos tecnológicos, tanto para a formação como para a prática docente construindo, no entorno educacional é partir de uma “prática docente mais fundamentada, reflexiva e crítica” (BARROS; ALMEIDA e MARINS COSTA, 2012) por meio de trabalhos colaborativos e intercâmbios de experiências.

Considerando que, neste contexto de globalização, a educação crítica e reflexiva faz-se necessária, principalmente, por estarmos em mundo fluído e em constante mutação (AMATO, 2016), ensinar língua estrangeira é abrir espaços para a sensibilização e possibilidades às compreensões culturais, compreensões identitárias e linguísticas dos sujeitos inseridos, desde a comunidade escolar a contextos sociais mais amplos, principalmente, quando se trata de contextos de fronteiras considerando o grande fluxo de pessoas em constante contato com outras línguas que não seja sua língua materna.

Fazer política é agitar um campo social, é fazer escolhas diante de uma dada realidade, é agir responsabilmente, somos políticos quando fomentamos o crescimento do outro, mas também somos “tristemente políticos quando diminuimos o outro, tirando-lhe as oportunidades” (LEFFA, 2013).

Para isso, cabe salvaguardar política de educação linguística plurilíngue desde uma instancia maior como regulamentos estatais/nacionais fazendo relação com práticas e políticas locais, onde existem dinâmicas e confrontos linguísticos pelos quais veiculam diferentes construções de identidades, onde existem também, a necessidade do reconhecimento e do viver interculturalmente por meio do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e línguas adicionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE e SOUSA. **Escolas de Fronteira: percebendo diferenças, construindo pontes.** Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal/RN.

ALBUQUERQUE, J.; SOUSA, F. **Escolas de Fronteira: percebendo diferenças, construindo pontes.** 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, 2014.

ALTENHOFEN, Cléo. V.; BROCH, I. K. **Fundamentos para uma "pedagogia do plurilinguismo" baseada no modelo de consciência linguística (language awareness)**. V Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas, Montevideo/Uruguay, 2011.

AMATO, L. J. D. Interculturalidade e língua: uma experiência em uma Escola Municipal de Foz do Iguaçu. In: SOUZA, F. M., and ARANHA, S. D. G., orgs. **Interculturalidade, linguagens e formação de professores** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

AMATO, L. J. D. Interculturalidade e língua: uma experiência em uma Escola Municipal de Foz do Iguaçu. In: SOUZA, F. M., and ARANHA, S. D. G., orgs. **Interculturalidade, linguagens e formação de professores** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

BARCELOS. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004a.

BARCELOS. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n.2, pp. 109-138, 2007.

BARROS; ALMEIDA e MARINS COSTA. Educación continua de profesores de español: la experiencia del proyecto FOCOELE. In: Elzimar Goettenauer de Marins Costa; Cristiano Silva de Barros. (Org.). **Se hace camino al andar: reflexiones em torno do ensino de espanhol na escola**. 1ed. Belo Horizonte: UFMG, 2012, v. 1.

BLOMMAERT J. Chronicles of complexity Ethnography, superdiversity, and linguistic landscapes. 2012.

BLOMMAERT, J. e Ben Rampton. **Language and Superdiversity**. *Diversities*, 13(2), 1-22, 2011.

_____. **From fieldnotes to grammar: Artefactual ideologies of language and the micromethodology of linguistics**, 2013.

BOHN. A criação de ecologias cognitivas para a aprendizagem de línguas estrangeiras – o caso da cultura local. In: Transformando a sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira. Vetromille-Castro e Hammes (orgs.). EDUCAT Editora da Universidade Católica de Pelotas PELOTAS – 2001

BORTONI-RICARDO, S. M & DETTONI, R. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. COX, M. I. P; ASSIS-PETERSON, A. *As Cenas da sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

BOURDIEU, Pierre. A identidade e a representação. Elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região. In. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BURDICK, Christa. **Mobility and Language in Place: A Linguistic Landscape of Language Commodification**. *University of Massachusetts*, 2012. Disponível em: http://scholarworks.umass.edu/chess_student_research/7/. Acesso em: 20-01-2019.

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

CARVALHAL, T. P.. Conflitos linguísticos em zonas fronteiriças: diagnóstico das atitudes linguísticas e do perfil sociolinguístico dos estudantes de uma escola de Foz do Iguaçu. In: **Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística**, 2016, Foz do Iguaçu. Anais do Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística. Brasília, DF: Iphan, 2016.

CARVALHAL, Tatiana Pereira. **Avaliação de Política e Planejamento da Linguagem: um estudo sobre os efeitos de um projeto de integração regional**. 2016. 150f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

CAVALCANTI, Marilda C.; CÉSAR, América L. **Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio**. In: CAVALCANTI, Marilda C. e BORTONIRICARDO, Stella Maris (orgs.). Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2007.

DALLA VECCHIA e JUNG. **Paisagem linguística em um contexto suábio-brasileiro: mobilidade e representação de uma comunidade “germânica”**. Revista da Anpoll nº 40, p. 115-128, Florianópolis, 2016.

DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. Educação & Linguagem, São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, ano 10, n. 15, p. 82-98, jan./jun. 2007.

ESCALADA, Adriana Faria de. **O ensino de espanhol na tríplice fronteira: encontros e desencontros nas representações de professores e alunos**. 2015. 84 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZÁLEZ, Neide. A importância da formação inicial e continuada na atual conjuntura da implantação do ensino de espanhol nas escolas brasileiras. In: Elzimar Goettenauer de Marins Costa; Cristiano Silva de Barros. (Org.). **Se hace camino al andar: reflexiones em torno do ensino de espanhol na escola**. 1ed. Belo Horizonte: UFMG, 2012, v. 1.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11º ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LAGARES, Xoán Carlos. Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In: NICOLAIDES, C. et al. (org.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p.181-198.

LÜDKE Menga & MARLY, E. D. A. André. **Pesquisa em educação/abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Daniela Terezinha. A língua espanhola no currículo das escolas públicas. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

MADRID, D. "Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera". En García Sánchez, M. E. y Salaberri, M. S. (eds.): **Metodología de investigación en el área de filología inglesa**. Universidad de Almería, 2001, p. 11-45.

MAHER, T. M. **Do casulo ao movimento**: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. IN: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S.M. Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

MELO, Thiago Benitez de. **Narrativas educacionais em perspectiva: línguas e culturas no contexto escolar de fronteira**. 39 páginas. Orientadora: Maria Fatima Menegazzo Nicodem. Monografia de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

MENEZES, G.; MARCONDES, B.; TOSHIMITSU, T. Como usar outras linguagens na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2003.

MONTE MÓR. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. In: Elizimar Goettenauer de Marins Costa; Cristiano Silva de Barros. (Org.). **Se hace camino al andar: reflexiones em torno do ensino de espanhol na escola**. 1ed. Belo Horizonte: UFMG, 2012, v. 1.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Rita. (Entre)linhas de uma pesquisa: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, 2014.

PAIVA, Tatiane Lima de. **Ser aluno transfronteiriço em contexto de fronteira: representações de identidades**. 2018. 163 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e docência. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

PIRES SANTOS, M. E. **O cenário multilíngue/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário "brasiguai" na escola e no entorno social**. 2004. 253 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PIRES-SANTOS, CAVALCANTI, M. C., Identidades híbridas, lingua(gens) provisórias – alunos "brasiguaios" em foco. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, p. 429-446, 2008.

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

RIBEIRO, Simone. **Políticas linguísticas e ensino de língua(s) de fronteira na escola**. In Revista Organon. v. 32, n. 62, junho de 2017.

SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, 2009.

SHOHAMY, E.; GURTER, D. **Linguistic Landscape**: Expanding the Scenery. Routledge: Oxon, 2009.

SILVA, C. **Letramento: práticas sociais de leitura e escrita no ensino de línguas adicionais**. Revista Via Litterae. Anápolis, v. 4, n. 1, p. 25-37, jan./jun. 2012.

SOAREZ, Ana Carolina. Aprender e ensinar espanhol como língua estrangeira: o papel das crenças na formação de ingressantes no curso de licenciatura em letras. São Carlos : UFSCar, 2015.

TALLEI, Jorgelina; SALGADO, D. . Escuelas interculturales en Foz do Iguacu: universidades públicas, territorio y saberes docentes. In: Miranda, Cícero. (Org.). La lengua española en Brasil Enseñanza, formación de profesores y resistencia. 1ed.: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA, 2018, v. 1, p. 130-139.

TALLEI, Jorgelina Testimonios en la profesión docente: tejiendo caminos. Jornal pensar a educação, 2016. disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/sin-fronteras-para-la-integracion-regional/>.

TALLEI, Jorgelina. (Sin) Fronteras para la integración regional. Jornal pensar a educação, 2016. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/sin-fronteras-para-la-integracion-regional/>.

TALLEI, Jorgelina. Clases invertidas en el aprendizaje de lenguas adicionales: nuevos conceptos?. Caracol , v. 1, p. 208-222, 2017.

TALLEI, Jorgelina. Programa de formación docente: hacia una pedagogía de frontera. Programa Regional para el Desarrollo de la Profesión Docente en América Latina y el Caribe 2018. Disponível em: <https://desarrollodocente.org/es/experiences/49?public=true>.

Sites relacionados

- <https://www.clickfozdoiguacu.com.br/projeto-estimulara-aprendizagem-de-espanhol-nas-escolas-municipais-de-foz/>. Acesso em: 11-12-2018.
- <https://www.unila.edu.br/especializacao/linguas-adicionais>. Acesso em: 11-12-2018.