



Acolhimento intercultural e ensino de português como língua adicional nas escolas municipais de Foz do Iguaçu

Intercultural welcoming and Portuguese teaching as an additional language in the state schools of Foz do Iguaçu

*Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro**

RESUMO: Como o Brasil faz fronteira com vários países de Língua Espanhola, a presença de estrangeiros hispano falantes em instituições de ensino brasileiras é muito frequente. Muitos desses alunos passam a frequentar as escolas brasileiras sem conhecimento algum da Língua Portuguesa e passam a aprendê-la, nestas instâncias, como Português Língua Materna, uma prática de ensino que contribui para a exclusão e o apagamento da sua língua de berço. Diante disso e considerando uma metodologia de educação em línguas, foi proposto o Projeto de Extensão “Ensino de Português como Língua Adicional no Ensino Fundamental I”, objetivando acolher esses discentes e dirimir as sucessivas reprovações e/ou alocações dos mesmos em séries mais iniciais, pelo simples fato de não saberem a Língua Portuguesa. Para tanto, objetiva-se discutir sobre a situação de Tríplice Fronteira vivenciada pela cidade de Foz do Iguaçu, Paraná – Brasil e a prática de acolhimento de estrangeiros nas escolas da rede municipal, no Ensino Fundamental I, sob a ótica de que as Línguas Portuguesa e Espanhola, neste espaço transfronteiriço, se caracterizam como Línguas de Fronteira (STURZA,

ABSTRACT: As Brazil borders with many Spanish-speaking countries, the presence of Hispanic foreigners in the Brazilian educational institutions is frequent. Many of those students begin to attend Brazilian schools without any knowledge about Portuguese language and get to learn it, in these cases, as Portuguese Mother Tongue, a way of teaching that contributes to the exclusion and deletion of their mother language. Knowing that and considering a methodology of languages education, the extension project “Teaching of Portuguese as an Additional Language in Elementary School I” has been proposed, aiming to welcome these students and to reduce the successive failures and/or allocations of them on the very first grades, because of the simple fact of not knowing the Portuguese language. Therefore, the main goal is to discuss about the Three Borders situation experienced by the city of Foz do Iguaçu, Paraná – Brazil and the practise of welcoming foreigners in the state schools, in Elementary School I, under the vision that the Portuguese and Spanish Languages, in this cross-border space, are characterized as Border Languages

* Professora Doutora de Português Língua Adicional da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). E-mail: simonebcr@yahoo.com.br

2006; RIBEIRO, 2015, 2017a), sugerindo um ensino de Língua Adicional (RODRIGUES, 2013) que suscite o acréscimo, agregando e adicionando conhecimentos, provendo e mantendo o multiculturalismo e o plurilinguismo existente nesta região de fronteira.

PALAVRAS-CHAVE: Português como Língua Adicional. Educação em Línguas. Acolhimento Intercultural. Línguas de Fronteira. Multiculturalismo e Plurilinguismo.

(STURZA, 2006; RIBEIRO, 2015, 2017a), suggesting a teaching of Additional Language (RODRIGUES, 2013) that rises the increase, adding knowledges, providing and maintaining the multiculturalism and the plurilinguism that exists in this border region.

KEYWORDS: Portuguese as an Additional Language. Languages Education. Intercultural Welcoming. Border Languages. Multiculturalism and Plurilinguism.

1. Introdução

Cenários fronteiriços, como é o caso do Brasil que faz divisa com vários países de Língua Espanhola, possibilitam uma maior presença de estrangeiros, principalmente, hispano falantes em diversas regiões do país. A vinda e a permanência em outro país nem sempre é algo fácil e adaptável momentaneamente. Às vezes leva-se um bom tempo para se acostumar e às vezes essa adaptação parece não se estabilizar nunca. Se de um lado têm-se os costumes, frequentemente, diferentes, de outro, tem-se a língua. O habitar outro país, cuja língua e a cultura são total ou parcialmente diferentes das suas, faz com que os sujeitos se sintam em meio a um caos enunciativo.

Em regiões transfronteiriças, como é o caso de Foz do Iguaçu, Paraná, que está inserida na Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina, a presença de estrangeiros é muito grande, seja pelo comércio, pelo turismo, pelo estudo ou pela busca de uma nova experiência de vida, fatores que determinam e propiciam uma ampla variedade de línguas que, em situações de contato e conflito, se chocam e se estranham.

Além dos limites cartográficos que determinam as condições de poder, início e fim de um espaço, “a vida da fronteira, o habitar a fronteira [significa], para quem nela vive, muito mais, porque ela já se define em si mesma como um espaço de contato, um espaço em que se tocam culturas, etnias, línguas, nações” (STURZA, 2006, p. 26).

Esse multiculturalismo propiciado na e pela fronteira, no contato e no conflito, no choque de conteúdos socioculturais e linguísticos, faz com que esses estrangeiros se sintam em meio a um *balaio de gatos*¹. Ribeiro (2015) aclara que “embora seja um estrangeiro [hispano falante] que está em contexto de imersão, lhe é ensinada a Língua Portuguesa a partir de abordagens de ensino de Língua Materna porque o mesmo não está frequentando um curso de Português Língua Adicional” (RIBEIRO, 2015, p. 211). Portanto, o ensino da Língua Portuguesa pelo enfoque Adicional se constitui em uma alternativa e em uma metodologia mais vantajosa aos aprendizes estrangeiros, tendo em vista que sugere uma prática que propicie o acréscimo de saberes. Isto é, a Língua Portuguesa seria agregada ao repertório de línguas desses falantes em conjunto com a sua Língua Materna, haja vista o contato e a utilização frequente de ambas na comunicação desenvolvida na fronteira.

Diante disso, objetiva-se apresentar e refletir sobre alguns dados quantitativos de discentes estrangeiros presentes nas escolas municipais iguaçuenses, no Ensino Fundamental I, que justificam a necessidade de uma abordagem de ensino de Português como Língua Adicional neste contexto de Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina. Para tanto, discorre-se sobre alguns dados coletados durante a execução do Curso de Extensão *De balaio de gatos a educação em línguas*, vinculado ao Projeto “Ensino de Português como Língua Adicional no Ensino Fundamental I”², ambos desenvolvidos na Universidade Federal da Integração Latino-Americana com vistas a um ensino mais inclusivo e plurilíngue.

Assim, primeiramente, discute-se sobre o viver e o habitar a fronteira a partir das proposições de Ribeiro (2015, 2017a), Sturza (2006, 2010), Pereira (2011) e Campigoto (2000, 2006). O multiculturalismo e o plurilinguismo na escola em conjunto

¹ Expressão utilizada para fazer referência ao caos linguístico vivenciado pelos não falantes da Língua Portuguesa que, em situação de imersão, são levados a aprender a língua brasileira em práticas de sala de aula, quase sempre, por meio de metodologias de ensino de Língua Materna: Português Língua Materna.

² Coordenados pela docente Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro.

com as políticas linguísticas e Línguas de Fronteira por meio de Calvet (2002, 2007), Oliveira (2005, 2013), Rajagopalan (2003, 2013), Hamel (2003), Sturza (2006), Ribeiro (2015, 2017b), Minuzzo e Ribeiro (2017), entre outros. O acolhimento intercultural e o ensino de Português como Língua Adicional com Ribeiro (2017b), Rodrigues (2013) e Ferreira (2013).

Na sequência situa-se a realidade das escolas municipais iguaçuenses, no que diz respeito ao número de estudantes estrangeiros que as frequentam, através dos dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação pelo Ofício 398/2017, de 28 de julho de 2017. Posteriormente, realizam-se algumas considerações sobre o Curso de Extensão *De balaio de gatos a educação em línguas* em execução na Escola Municipal Padre Luigi Salvucci e, por fim, uma leitura de caso de três alunos atendidos pelo projeto.

2. Vivendo (n)a fronteira

A cidade iguaçuense faz fronteira com a Argentina e com o Paraguai. É justamente esta proximidade entre as nações que possibilita um fluxo constante e significativo entre os povos e um contato intenso entre as Línguas Portuguesa, Espanhola e Guaraní. Contato que nem sempre é amistoso e tranquilo, tendo em vista que a “fronteira se dá na e pela linguagem” e “os preconceitos, ao invés de serem eliminados, serão colocados em evidência” (CAMPIGOTO, 2000, p. 17).

A fronteira como um marcador de limites geográficos que determina territórios e monopólios considera apenas a cartografia, pois é vista apenas como um demarcador de início ou fim de uma região e, mesmo que o faça de maneira simbólica, estes espaços são representativos, pois permitem que cada sujeito se comunique e se afirme em relação ao outro, definindo a sua identidade como, por exemplo, brasileiro, argentino, paraguaio, iguaçuense, paranaense, entre outros.

Geograficamente, a fronteira determina condições de circulação e controle por parte do poder público, visto que a *fronteira “é sempre espaço de transgressão e contenção*

– transgressão pelos movimentos migratórios de ocupação social e política; contenção pelos mecanismos de limitações, de vigília e de controle” (STURZA, 2006, p. 19 – grifos nossos). Essa linha de divisa entre os países “é um ‘objeto’ dito e escrito de vários modos. Podemos expressá-la como um traçado imaginário na periferia geográfica das nações, estabelecimento jurídico que separa os povos ou, ainda, ponto de junção entre nacionalidades” (CAMPIGOTO, 2006, p. 153).

Ao dialogar sobre o propósito das fronteiras, Pereira (2011), esclarece que as fronteiras, no que se vem argumentando, envolvem dois conceitos, “podem ser entendidas como divisa seca que permite, em tese, maior ir e vir dos moradores que, na maioria das vezes, se autodenominam fronteiriços, como podem ser fronteiras culturais e étnicas” (PEREIRA, 2011, p. 1). Assim, se de um lado tem-se a fronteira como espaço físico, tem-se, também, a fronteira como espaço de enunciação (RIBEIRO 2015, 2017a).

Portanto, para Pereira (2011), Sturza (2006) e Ribeiro (2015, 2017a), as fronteiras são consideradas como espaços de enunciação e de contato cultural, étnico, político, linguístico, entre outros, que vão além de conceitos e delimitações geográficas, porque são preenchidas ainda de conteúdo sociocultural. Conforme Ribeiro (2015, 2017a), há na fronteira algo de geográfico e de linguístico, que a torna uma *fronteira geográfica enunciativa*.

Ao agregar o termo “enunciativa” à expressão “fronteira geográfica”, a pesquisadora o faz por entender que

[...] a fronteira não é apenas geográfica ou enunciativa, mas sim a junção de ambas, pois a fronteira caracteriza-se pela interação comunicativa existente no representativo de vozes que permeiam o Brasil e os países de Língua Espanhola, tanto pela expressão de línguas como de culturas em contato e em conflito nos dois lados da fronteira (RIBEIRO, 2017a, p. 2).

Desse modo, a expressão *fronteira geográfica enunciativa* é caracterizada pela interação comunicativa existente nesse espaço transfronteiriço. Isso porque a “fluidez

das relações sociais fez surgir uma fronteira significada bem mais como espaço de interações e muito menos como um território delimitado” (STURZA, 2006, p. 29).

Neste sentido, a fronteira, sob a perspectiva geográfica e enunciativa, não é nem física e nem linguística, é uma mistura de ambas, visto que uma não coexiste sem a outra. Para Ribeiro (2017b), na “*fronteira geográfica enunciativa* configuram-se histórias de vida, limites cartográficos, culturas, etnias, linguagens e políticas que, em contato e em conflito, reelaboram-se e redefinem-se por meio da integração e da comunicação” (no prelo). O habitar a fronteira permite aos sujeitos que nela transitam se auto definirem e a se transformarem em “cidadãos do mundo” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70).

Essa movimentação permite que surja, em contextos fronteiriços, o plurilinguismo que se evidencia e se concretiza pelo discurso sociocultural e linguístico entre as línguas em uso neste espaço de fronteira. Como a linguagem acontece por meio de interações concretas e semelhantes que se dão nas diferentes esferas de atividades humanas (BAKHTIN, 2003), o “espaço de enunciação é um espaço configurado por uma relação de línguas e de falantes” (STURZA, 2008, p. 2538) e o “status de uma língua em relação à outra decorre da sua construção no imaginário dos sujeitos falantes [...]” (STURZA, 2010, p. 346), como se verá na sequência.

3. Multiculturalismo e plurilinguismo na sala de aula

Nesse contexto transfronteiriço, multicultural e plurilinguístico da Tríplice Fronteira, em que as “relações entre as línguas se significam no conflito, ou seja, no político” (STURZA, 2010, p. 346), tornam-se necessárias políticas e planificações linguísticas condizentes com a realidade contemporânea local, porque ao “desenvolvermos quadros descritivos das políticas linguísticas deveríamos então levar em conta não apenas o ‘que’ se planeja, mas também e, sobretudo, o ‘por que’, o ‘como’ e o ‘quando’” (LAGARES, 2013, p. 182).

A política linguística corresponde, de um lado, à “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade [de outro] à sua

implementação” (CALVET, 2007, p. 11), a sua “transformação em realidade” (OLIVEIRA, 2013, p. 1). A política linguística é “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, o *planejamento linguístico*: a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato” (CALVET, 2002, p. 145 – grifos do autor).

A planificação linguística é uma forma de intervenção que significa “trabalho conjunto com as comunidades lingüísticas que conformam o país” (OLIVEIRA, 2005, p. 87) em prol “da necessidade de se encontrar uma solução para um problema” (CALVET, 2007, p. 21). Assim, é imprescindível que as necessidades e as urgências das comunidades sejam consideradas antes mesmo de se elaborar e promulgar uma lei de cunho político linguístico, pois é “possível atuar no sentido de que as línguas destas comunidades estejam aqui no futuro” (OLIVEIRA, 2005, p. 88).

Sendo a planificação linguística a ação de pôr em prática as políticas linguísticas, pois é uma forma de intervenção, pode ter a participação de diferentes sujeitos da sociedade. Portanto, a elaboração de uma política linguística planejada com vistas a atender realmente as necessidades da comunidade ou ao grupo a que se destina, intensificando a participação dos cidadãos nas escolhas e determinações linguísticas, é urgente.

Desse modo, é preciso que as necessidades e as urgências da sociedade sejam consideradas antes mesmo de se elaborar e promulgar uma lei de cunho político linguístico. Faz-se necessária

uma reforma linguística do país que permita uma reação coletiva positiva frente às novas demandas da globalização e da inclusão cultural e linguística. Essa reforma linguística passa pela organização das demandas dos falantes, através de suas representações, e do seu contato com o legislativo, onde estas demandas se transformam em indicação de ação, pela capacitação de órgãos de Estado diretamente envolvidos com a planificação linguística, como ministério de cultura, de educação, de ciência e tecnologia, secretarias estaduais e municipais, as escolas e as mídias (OLIVEIRA, 2013, p. 13).

Estas predisposições demonstram que o planejamento linguístico deve se desenvolver em favor da resolução de um problema. Determinando que fatores como a sociedade e suas particularidades sejam considerados, uma vez que um planejamento engajado no âmbito da comunidade permite “uma reação coletiva positiva frente às novas demandas da globalização e da inclusão cultural e linguística” (OLIVEIRA, 2013, p. 13).

Neste sentido, “há a necessidade de intervir nos assuntos relativos à linguagem, deixando de lado a famigerada objetividade e isenção ideológica apregoadas pela ciência e a postura que ela exige” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 42) e passar a considerar e a valorizar as línguas de imigrantes, indígenas e de fronteira, pois “se houver uma política linguística educacional municipal com a ajuda da comunidade e de setores econômicos locais [...] talvez [isso] seja possível” (VON BORSTEL, 2013, p. 5).

Portanto, é necessária uma reforma linguística que considere as emergências de um mundo globalizado e que atenda as demandas das comunidades, em específico neste espaço de fronteira, em que a distribuição das línguas envolve diversos fatores, tanto políticos e linguísticos como socioculturais e econômicos.

Diante disso, comparte-se da fala de Rajagopalan (2011), em entrevista concedida a Silva, Santos e Justina (2011), quando o estudioso esclarece que “precisamos atrelar as duas coisas [política linguística e ensino de línguas] cada vez mais. A gente tem que pensar o ensino de línguas desde a abordagem, a metodologia a ser adotada em função da política linguística adotada no país” (SILVA; SANTOS; JUSTINA, 2011, p. 5). Para que as políticas e planificações da linguagem tornem-se efetivas devem promover os direitos linguísticos da comunidade ou do grupo, tanto em sua implementação como em sua defesa, pois “todo o direito linguístico se embasa, em última instância, na comunidade, e tem, portanto, um caráter coletivo” (HAMEL, 2003, p. 63).

Como o habitar a fronteira é extremamente desafiador, pois existe um constante conflito de pertencer ou não, identidades fragmentadas e renegociadas, é possível

observar diferentes conflitos na educação, nas relações entre o docente e o aluno, “aluno/aluno, uma vez que ensinar e aprender nestes cenários traz à luz sentimentos em relação às línguas. Certos preconceitos linguísticos são revelados e o aprendizado gera dificuldades não só para o aluno, mas também para o professor no momento de ensinar (MINUZZO; RIBEIRO, 2017, no prelo).³

O estabelecido por Minuzzo e Ribeiro (2017), é confirmado no discurso do Entrevistado 41, recorte 01, da pesquisa de Ribeiro (2015), que afirma ser

bem mais complicado... trabalhei anos alfabetizando crianças, é muito mais complicado você alfabetizar uma criança que é a língua materna dela o espanhol, ela demora muito mais para aprender do que... porque é fora do *contexto dela*, é bem mais difícil para ela, muito mais, agente tem que usar... muito mais mecanismos para a criança chegar naquele..., dá uma dó. [...]. [Entrevista em 07/04/2014 – grifos da pesquisadora] (RIBEIRO, 2015, p. 217).

Situação também compartilhada por Sedycias (2005), que alega ser “mais fácil para um brasileiro aprender espanhol do que um falante de espanhol aprender português” (SEDYCIAS, 2005, p. 42). Isso ocorre, conforme coloca o estudioso, “em parte, devido ao fato de o português, por um lado, ter mais sons vocálicos (12) do que o espanhol (5) e, por outro, na sua evolução linguística ter eliminado certos sons consonantais que ainda figuram no espanhol” (SEDYCIAS, 2005, p. 42-43).

Inclusive, é a similaridade entre as Línguas Portuguesa e Espanhola que permite que os habitantes, principalmente da fronteira, comuniquem-se em suas próprias línguas ou na língua do outro em contextos educacionais, comerciais, culturais, turísticos, profissionais ou pessoais. Por isso, “é necessário, quando se trata de estudos sobre o ensino e a formação continuada de professores, que se investiguem

³ Original: “alumno/alumno, pues enseñar y aprender en estos escenarios trae a la luz los sentimientos en relación a las lenguas. Ciertos prejuicios lingüísticos se revelan y el aprendizaje genera dificultades no solo para el alumno, sino también, para el docente al momento de enseñar” (MINUZZO; RIBEIRO, 2017, no prelo).

os falares utilizados na esfera regional ou local como práticas de ensino e de aprendizagem” (MINUZZO; RIBEIRO, 2017, no prelo)⁴.

Portanto, seja pelo caráter globalizante, a formação profissional e o comércio internacional, sobretudo no Mercosul, tanto a Língua Espanhola como a Língua Portuguesa estão acopladas à formação profissional e ao comércio internacional, o que permite dizer que a aprendizagem do português é tão necessária como a do espanhol na América Latina, pois uma educação em línguas deve considerar o “conhecimento adequado para entender a sua realidade e a realidade de nosso mundo globalizado, bem como para avaliar suas possibilidades de atuação em sociedade” (FERREIRA; SANTOS, 2010, p. 138).

Na Tríplice Fronteira o sujeito pode se comunicar com outros sujeitos, com outras culturas e com outras línguas, isto significa "antes de mais nada, que o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transforma-se em cidadão do mundo” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70 – grifos nossos), pois em um " mundo que serve de palco para o contato, o intercâmbio sem precedentes entre povos, o multilingüismo adquire novas conotações. O cidadão desse novo mundo emergente é, por definição, multilíngue” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

4. A(s) Língua(s) de Fronteira

Em virtude desse contato constante, a Língua Estrangeira, a língua do outro, passa a fazer parte do dia a dia dos cidadãos que, mesmo de nações diferentes, interagem em ambas as línguas, neste caso de Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina, portuguesa e espanhola. Embora nem sempre se fale a língua do seu interlocutor, a comunicação é possível a partir de uma enunciação que envolve as duas línguas e, em alguns casos, a hibridização de traços linguísticos do português e do

⁴ Original: “es necesario, cuando se trata de estudios sobre la enseñanza y la formación continuada de profesores, que se investiguen los hablares utilizados en la esfera regional o local como prácticas de enseñanza y de aprendizaje” (MINUZZO; RIBEIRO, 2017, no prelo).

espanhol em um mesmo enunciado, evidenciando o *Portunhol*, “um falar de solidariedade e de intercâmbio comercial” (RIBEIRO, 2015, p. 151) que ocorre em ambos os lados da Fronteira.

O uso frequente de uma ou outra Língua Estrangeira presente na fronteira lhe concerne caráter fronteiriço, pois passa a fazer parte do repertório linguístico dos falantes, tendo em vista que os sujeitos, mesmo não as falando, as entendem (parcial ou totalmente) e as reconhecem na comunicação cotidiana. São Línguas de Fronteira porque ao atravessarem as margens simbólicas se deslocam pelas fronteiras territoriais.

Ao “transgredirem os limites geográficos e se constituírem como línguas de integração, a língua deixa de ser nacional, por se tratar de uma língua enunciativa de fronteira” (RIBEIRO, 2017b, no prelo). As suas necessidades e as interações não são mais motivadas por contextos nacionais ou internacionais, mas sim por cenários de enunciação fronteiriços, tendo em vista que as línguas de fronteira “se distribuem segundo uma organização própria, enunciada nas línguas ou sobre as línguas, nesse espaço de enunciação” (STURZA, 2006, p. 66).

Ao tratar das línguas de fronteira, sob a ótica defendida pelas pesquisadoras citadas, entende-se que ao perder o sentido de língua nacional, situação evidenciada pelo contato linguístico-cultural e pelo transpor fronteiriço, a língua passa a ser vista e praticada como uma Língua tanto de Fronteira como Adicional, mediada pelas condições enunciativas de integração e interação no contexto em que se efetiva.

5. Acolhimento intercultural e ensino de Português como Língua Adicional

Embora seja amplamente difundido pelo senso comum o discurso de que as Línguas Espanhola e Portuguesa são muito semelhantes e de que não há a necessidade de serem estudadas, somente os sujeitos que precisam se comunicar por meio desses idiomas compreendem como a falta do conhecimento de um deles prejudica a comunicação e os conduz à margem, principalmente, quando se encontram fora do seu país de origem.

Neste sentido, Ribeiro (2017b) esclarece que a marginalidade é uma intensificadora de desigualdades socioculturais, cujas relações quase nunca são harmoniosas e sem preconceitos, visto que, na “verdade, estes aspectos são ressaltados e postos cada vez mais em evidencia. Situação que corrobora para que o sujeito marginalizado se afaste e/ou seja afastado ainda mais da sociedade em que está inserido” (RIBEIRO, 2017b, no prelo).

Ainda, segundo a autora,

Quando o sujeito é marginalizado lhe é negada a cidadania e o sentir-se parte de um grupo é afetado pelo sentimento de exclusão e afastamento. Portanto, no contexto atual em que se encontra o habitar e o viver na fronteira, é imprescindível que se desenvolvam reflexões e discussões interculturais que promovam o respeito e o direito de pertencimento, tendo em vista que a situação evidenciada pelas fronteiras e seus habitantes têm demonstrado que estas vão além de limites cartográficos e de poder, são também espaços de interação linguística, cultural, social, étnica e política (RIBEIRO, 2017, no prelo).

Ao desconhecer ou não dominar o idioma do país vizinho, os habitantes de regiões de fronteira promovem uma política de marginalização ao não se permitirem uma interação plurilinguística. Isso ocorre quando se desconhece a língua do outro ou quando apenas um dos lados procura aprender a Língua Estrangeira com que tem contato. Em ambos os casos, os interesses em jogo são muito variados e dependem da perspectiva de cada falante, pois “existe uma intrínseca relação entre a linguagem, os indivíduos, suas identidades e a sociedade” (VON BORSTEL, 2013, p. 3) e “não é possível desvincular a língua do significado social e particular que assume para cada indivíduo” (OLIVEIRA, 2013, p. 3).

Ferreira (2013), ao prologar a segunda edição do livro *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*, justifica muito bem a importância e a necessidade de ensinar outras línguas às crianças. De acordo com a pesquisadora:

O que justifica que crianças aprendam uma LE [Língua Estrangeira], é para ter acesso a diferentes culturas existentes e que as circundam, e através dessas diferentes culturas saber valorizar e conviver com pessoas de diferentes raças, etnias, gêneros, idades, orientações religiosas e assim ensinar através da LE e poder entender a noção de cidadania e ética e que perpassam os valores culturais de cada cidadão (FERREIRA, 2013, p. 13).

Embora a autora se utilize do termo Língua Estrangeira, o conceito de ensino se aplica tanto à Língua Adicional como à(s) Língua(s) de Fronteira, ao se considerar o espaço de *fronteira geográfica enunciativa* vivenciado aqui na Tríplice Fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina). No caso dos alunos estrangeiros das escolas iguaçuenses, a Língua Portuguesa deveria ser trabalhada como uma Língua Adicional, seja pelo contexto de imersão, ou pelo uso diário e pela manutenção da sua Língua Materna.

Rodrigues (2013) esclarece que há uma diferença entre a Língua Estrangeira e a Língua Adicional: o “termo Língua Estrangeira está intrinsecamente ligado às noções de FN [falante nativo] e FNN [falante não-nativo]” (RODRIGUES, 2013, p. 17). Já a Língua Adicional consiste no “acréscimo de uma língua a outras que o aluno tenha em seu repertório e se reconhece” (RODRIGUES, 2013, p. 17).

Agregando conhecimentos é possível prover, incentivar e manter o multiculturalismo e o plurilinguismo existente nesta região de Tríplice Fronteira, uma vez que

Quando há uma interação recíproca, as duas culturas interagem de maneira horizontal e nenhuma delas se coloca acima da outra, pois esta relação implica que haja respeito na heterogeneidade e mesmo que nem sempre as relações vivenciadas na diversidade se deem sem conflitos, estes podem ser deliberados a partir do diálogo e do respeito, ou seja, através da prática da interculturalidade (RIBEIRO, 2017b, no prelo).

Para isso, é fundamental uma pedagogia linguística e intercultural que envolva uma *educação em línguas*, possibilitando uma relação mais harmoniosa e significativa

entre os usos reais das Línguas Adicionais, pois a educação em línguas sugere o aprendizado, a utilização, o incentivo e a manutenção da nova língua em paralelo a sua Língua Materna, ou seja, as duas línguas podem e devem caminhar juntas.

No caso da Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina, a Língua Portuguesa, enquanto Língua Adicional a ser praticada nas escolas de Foz do Iguaçu, seria um acréscimo ao repertório dos discentes, cujo uso se dá em um contexto de imersão. No caso da Língua Materna desses alunos, é fundamental que haja uma política linguística que sugira e coloque em prática a manutenção da aprendizagem da mesma, para que esses alunos não a deixem de usar, provendo desta forma o plurilinguismo, pois o foco está na integração e nos benefícios que a mesma pode trazer aos alunos atendidos, haja vista que um discente bem integrado no espaço escolar alcançará mais resultados, tanto na aprendizagem como na interação com os seus colegas.

Assim, pensando na integração desses estudantes, o conceito de Língua Adicional enquanto acréscimo considera que ao aprender outra língua o sujeito desenvolverá uma “melhor consciência sobre a sua própria língua, isso permitirá que essa criança aprenda também sobre criticidade” (FERREIRA, 2013, p. 13), uma vez que “as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69), redefinindo-se como sujeito ativo na sociedade.

Diante disso e partindo do que estabeleceu Ribeiro (2015) em sua pesquisa de doutorado, surgiu o Projeto de Pesquisa “Ensino de Línguas de Fronteira sob a perspectiva de *fronteira geográfica enunciativa*”, em conjunto com o Curso de Extensão “De balaio de gatos a educação em línguas”, vinculado ao Projeto de Extensão “Ensino de Português como Língua Adicional no Ensino Fundamental I⁵”, ambos coordenados pela pesquisadora em questão e executados na Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

⁵ Projeto de Extensão contemplado com bolsa da Fundação Araucária pelo Edital 07/2016.

6. A (ir)realidade escolar iguaçuense

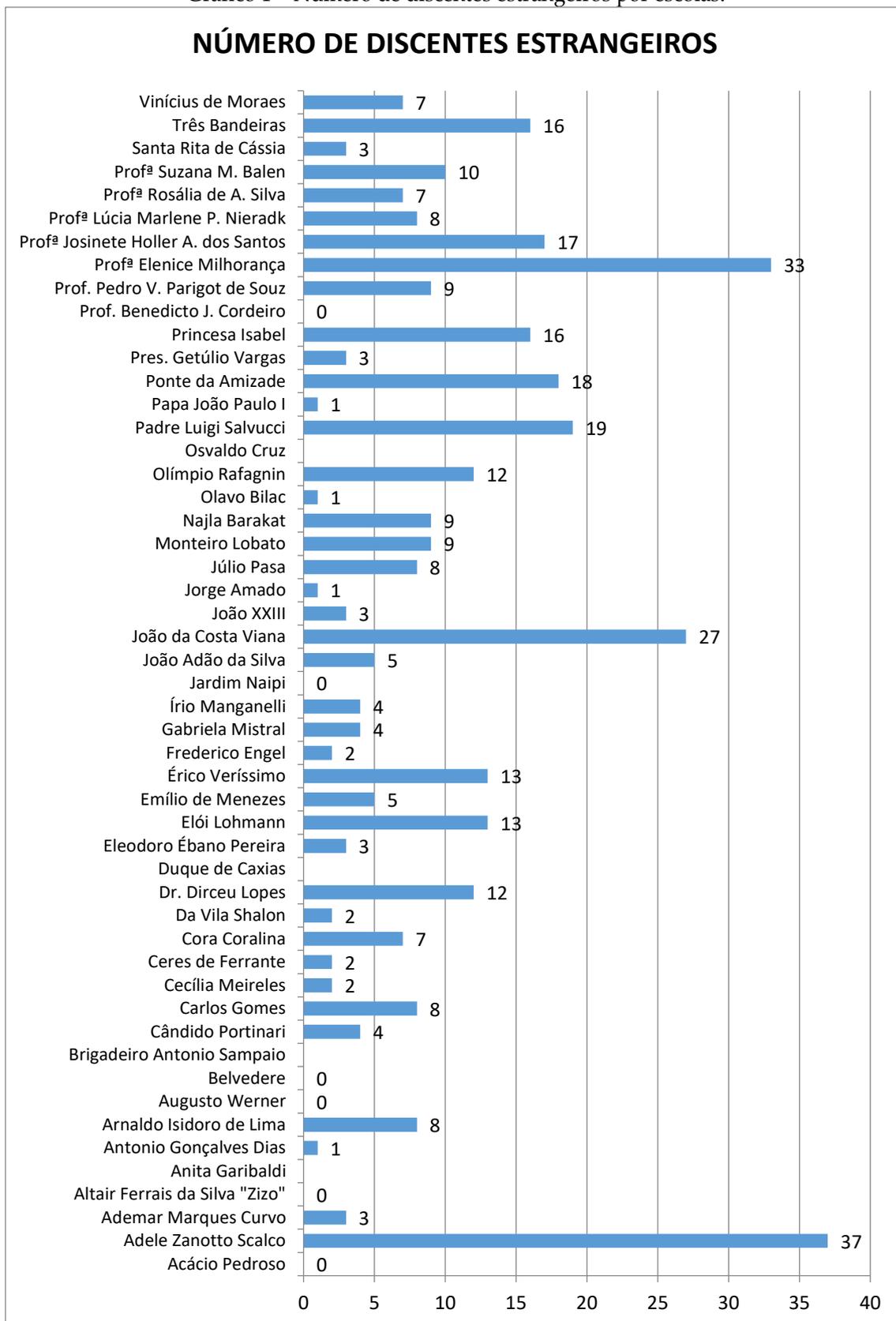
Pelo caráter transfronteiriço, o fluxo migratório na Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina é muito intenso e possibilita a presença de muitos estrangeiros nas instituições de ensino iguaçuense, tanto nos âmbitos fundamentais e médios, como nos superiores. Contudo, nem sempre as Secretarias de Educação têm um quantitativo contabilizado e que seja um número real de estrangeiros frequentadores das instituições de ensino municipais, estaduais ou federais, uma vez que essa condição fronteiriça permite que tanto os brasileiros passem a viver ou a estudar em na Argentina e no Paraguai, como que argentinos e paraguaios passem a viver ou estudar no Brasil. Evidencia-se, também, a presença de filhos de brasileiros, que moram no Paraguai ou Argentina, e que vêm apenas estudar no Brasil, mantendo sua moradia no outro país.

Como nem sempre as Secretarias de Educação dispõem de números estatísticos reais, torna-se complicado pensar em uma Política Linguística que considere a realidade atual das instituições de ensino, uma vez que surge a problemática de como propor e implementar uma Política Linguística de inserção da Língua Portuguesa como Língua Adicional se não há um quadro representativo de alunos estrangeiros para demonstrar essa realidade?

No caso das escolas municipais de Foz do Iguaçu, âmbito do Ensino Fundamental I, segundo dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, há atualmente 372 (trezentas e setenta e duas) crianças estrangeiras matriculadas em quarenta e uma (41), das cinquenta e uma (51) instituições municipais de ensino. Esse número de matrículas corresponde às famílias que já conseguiram providenciar a documentação brasileira necessária. Condição que abre precedentes para um número ainda maior de discentes estrangeiros não contabilizados.

A partir desses dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, elaborou-se o Gráfico 1 que traça um representativo do número de discentes estrangeiros matriculados nas escolas municipais do Ensino Fundamental I iguaçuense:

Gráfico 1 – Número de discentes estrangeiros por escolas.



Fonte: elaborado pela autora.

Como pode ser observado no Gráfico 1, há uma maior concentração de alunos estrangeiros em algumas escolas enquanto outras possuem uma quantidade menor ou nenhum discente estrangeiro matriculado. Enquanto isso, quatro (04), das cinquenta e uma (51) escolas municipais, não informaram se possuíam ou não estudantes estrangeiros, a Escola Municipal Duque de Caxias, a Escola Municipal Osvaldo Cruz, a Escola Municipal Anita Garibaldi e a Escola Municipal Brigadeiro Antonio Sampaio. Seis escolas afirmaram que não tinham em seus registros matrículas de estrangeiros, a Escola Municipal Acácio Pedroso, a Escola Municipal Altair Ferrais da Silva, a Escola Municipal Augusto Werner, a Escola Municipal Belvedere, a Escola Municipal Jardim Naipi e a Escola Municipal Professor Benedicto J. Cordeiro.

A Escola Municipal Adele Zanotto Scalco é a instituição municipal com o maior número de alunos estrangeiros matriculados, trinta e sete (37), seguida da Escola Municipal Professora Elenice Milhorança com trinta e três (33) e da Escola Municipal João da Costa Viana com vinte e sete (27). Em quarto lugar está a Escola Municipal Padre Luiggi Salvucci, dezenove (19) alunos e em quinto a Escola Municipal Ponte da Amizade, dezoito (18). Na sequência tem oito escolas com um número de matrículas que vão de dez (10) a dezesseis (16) e vinte e oito (28) escolas que apresentam um quantitativo que vai de um (01) aluno estrangeiro a nove (09).

Já na Tabela 1 é possível observar a disposição das matrículas por nacionalidade nas respectivas instituições:

Tabela 1 – Disposição de alunos estrangeiros por nacionalidades⁶.

Escola Municipal	NACIONALIDADES														
	PARAGUAI	ARGENTINA	COLÔMBIA	MÉXICO	PERU	ESPANHA	PORTUGAL	FRANÇA	ALEMANHA	INGLATERRA	E.U.A.	JAPÃO	SÍRIA	IRAQUE	NÃO DECLARADO
Adele Zanotto Scalco	34	3													
Ademar Marques Curvo		3													
Antonio Gonçalves Dias	1														
Arnaldo Isidoro de Lima	5	2	1												
Cândido Portinari	4														
Carlos Gomes	8														
Cecília Meireles	2														
Ceres de Ferrante	2														
Cora Coralina	7														
Da Vila Shalon	1			1											
Dr. Dirceu Lopes	12														
Eleodoro Ébano Pereira	1							1							1
Elói Lohmann	11	2													
Emílio de Menezes	3	2													
Érico Veríssimo	10	2							1						
Frederico Engel	1	1													
Gabriela Mistral	4														
Írio Manganelli	4														
João Adão da Silva	5														
João da Costa Viana	25	2													
João XXIII	3														
Jorge Amado	1														
Júlio Pasa	4					1				1		2			
Monteiro Lobato	8					1									
Najla Barakat	8														
Olavo Bilac	1														
Olímpio Rafagnin	12														
Padre Luigi Salvucci	16	2			1										
Papa João Paulo I	1														
Ponte da Amizade	18														
Pres. Getúlio Vargas	2									1					
Princesa Isabel	15														1

⁶ Nesta tabela somente estão presentes as escolas que informaram ter alunos estrangeiros matriculados.

Escola Municipal	NACIONALIDADES														
	PARAGUAI	ARGENTINA	COLÔMBIA	MÉXICO	PERU	ESPANHA	PORTUGAL	FRANÇA	ALEMANHA	INGLATERRA	E.U.A.	JAPÃO	SÍRIA	IRAQUE	NÃO DECLARADO
Prof. Pedro V. Parigot de Souza	6	3													
Profª Elenice Milhorança	28	2	1						1				1		
Profª Josinete Holler A. dos Santos	7	2					1					3		4	
Profª Lúcia Marlene P. Nieradk	5	1								2					
Profª Rosália de A. Silva	6	1													
Profª Suzana M. Balen	9	1													
Santa Rita de Cássia	3														
Três Bandeiras	16														
Vinícius de Moraes	6	1													

Fonte: elaborado pela autora.

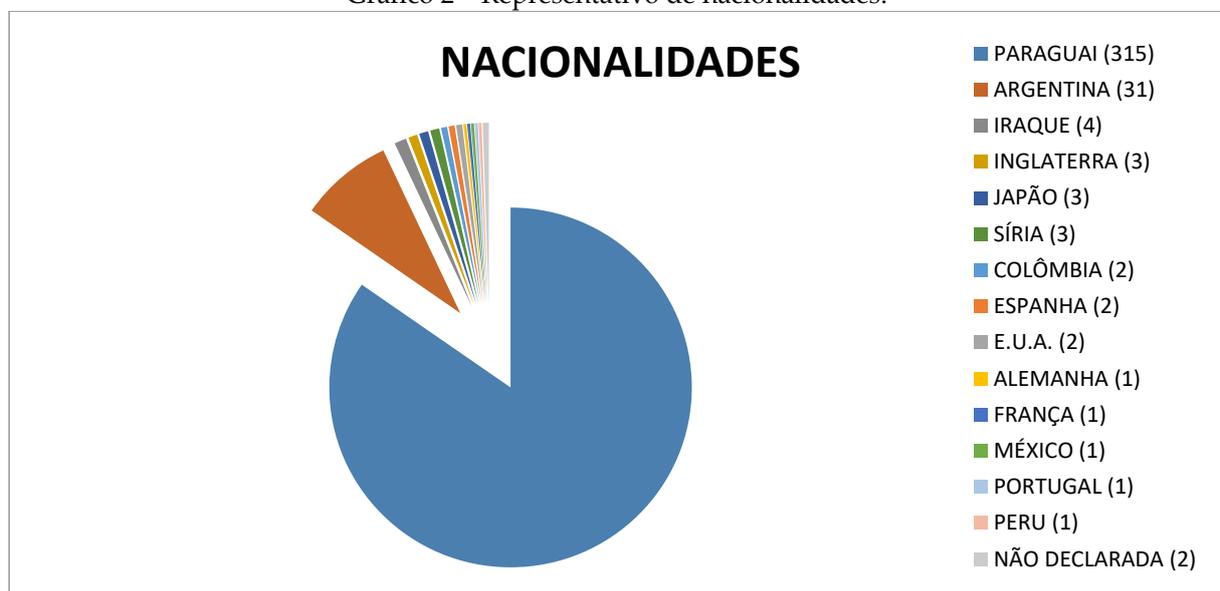
A partir da Tabela 1 é possível observar que há quatorze nacionalidades diferentes presentes nas instituições iguaçuenses de ensino municipal e que o número de alunos de nacionalidade paraguaia matriculados é o maior, totalizando 315 discentes. Destes, trinta e quatro (34) estão na Escola Municipal Adele Zanotto Scalco; vinte e oito (28) na Escola Municipal Professora Elenice Milhorança; vinte e cinco (25) na Escola Municipal João da Costa Viana; dezoito (18) na Escola Municipal Ponte da Amizade; dezesseis (16) nas Escolas Municipais Padre Luigi Salvucci e Três Bandeiras; quinze (15) na Escola Municipal Princesa Isabel que é considerada uma escola de pequeno porte.

Observando tanto a Tabela 1 quanto o Gráfico 1, verifica-se que todos os alunos estrangeiros presentes na Escola Municipal Ponte da Amizade são de nacionalidade paraguaia; que a Escola Municipal Professora Elenice Milhorança empata com a Escola Municipal Professora Josinete Holler A. dos Santos no maior número de nacionalidades diferentes em uma mesma instituição, cinco. A primeira tem 1 aluno da Colômbia, 1 da Alemanha, 1 da Síria, 2 da Argentina e 28 do Paraguai, enquanto

que a segunda tem 1 aluno de Portugal, 2 da Argentina, 3 do Japão, 4 do Iraque e 7 do Paraguai. Embora as duas escolas tenham a mesma quantidade de nacionalidades, divergem no quantitativo de alunos estrangeiros, tendo em vista que a Escola Municipal Professora Elenice Milhorança tem 33 e a Escola Municipal Professora Josinete Holler A. dos Santos 17, quase a metade.

O Gráfico 2 traça um representativo apenas das nacionalidades presentes nas escolas municipais de Foz do Iguaçu:

Gráfico 2 – Representativo de nacionalidades.



Fonte: elaborado pela autora.

O Gráfico 2 mostra como a presença de estrangeiros de origem paraguaia é muito maior em comparação com a argentina, sendo dez vezes maior, 315 para 31. Ao se considerar a Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina essa diferença quantitativa pode ser analisada a partir de diversos fatores, como a burocracia na saída e na entrada, assim como na permanência em cada país, sistemas educacionais, presença de brasileiros com suas famílias ou que constituíram famílias nos países vizinhos, interesses profissionais, entre tantos outros, mas que não serão aprofundados no momento porque não é o objetivo do presente artigo.

Na Tabela 2 pode-se visualizar a distribuição desses alunos estrangeiros por série:

Tabela 2 – Distribuição de alunos estrangeiros por série.

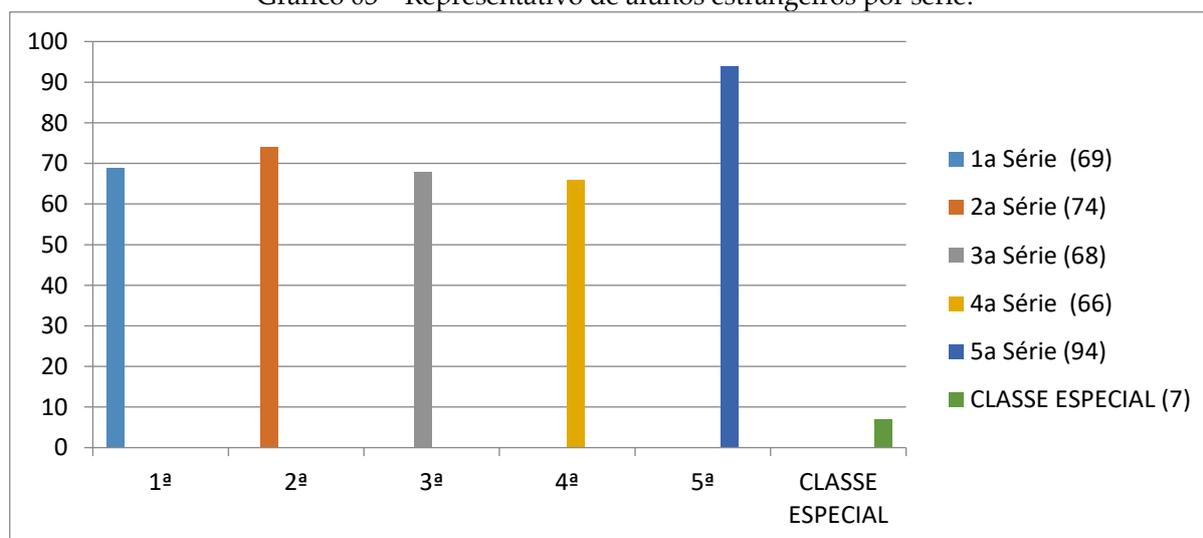
Escola Municipal	SÉRIES					CLASSE ESPECIAL
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	
Adele Zanotto Scalco	3	8	13	5	7	1
Ademar Marques Curvo		3				
Antonio Gonçalves Dias				1		
Arnaldo Isidoro de Lima	2	2	2	1	1	
Cândido Portinari		2		1	1	
Carlos Gomes	4	3		1		
Cecília Meireles	1		1			
Ceres de Ferrante		1	1			
Cora Coralina		1	3		3	
Da Vila Shalon	1			1		
Dr. Dirceu Lopes	3	2	2	2	3	
Eleodoro Ébano Pereira	1			1		
Elói Lohmann	6	2	1	3	1	
Emílio de Menezes	1		2	4		
Érico Veríssimo	1	2	1	5	4	
Frederico Engel		1	1			
Gabriela Mistral	1	1	1		1	
Írio Manganelli	2	1		1		
João Adão da Silva		1		2		
João da Costa Viana	5	10	2	2	7	1
João XXIII			1		2	
Jorge Amado		1				
Júlio Pasa	5	1	2			
Monteiro Lobato	2	1	2		4	
Najla Barakat	2	4	1	1		1
Olavo Bilac				1		
Olímpio Rafagnin	3		6		3	
Padre Luigi Salvucci		4	4	5	6	
Papa João Paulo I					1	
Ponte da Amizade	2	4	4	3	4	1
Pres. Getúlio Vargas					3	
Princesa Isabel	4	3	3	2	4	
Prof. Pedro V. Parigot de Souza	1	2	1	4	4	1

Escola Municipal	SÉRIES					CLASSE ESPECIAL
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	
Profª Elenice Milhorança	6	5	3	7	10	2
Profª Josinete Holler A. dos Santos	2	1	1	1	5	
Profª Lúcia Marlene P. Nieradk	1		4	2	4	
Profª Rosália de A. Silva	1	1	1	1	3	
Profª Suzana M. Balen		2	1	2	5	
Santa Rita de Cássia		1			2	
Três Bandeiras	7	2	3	1	3	
Vinícius de Moraes	2	2	1	6	3	

Fonte: elaborado pela autora.

Desses números contabilizados, ainda faltou agregar 2 alunos na Escola Municipal João Adão da Silva porque os mesmos estão matriculados na Educação de Jovens e Adultos, como o foco deste artigo centraliza-se no Ensino Fundamental I, esses dois discentes não foram dispostos na Tabela 2. Como pode ser observado nesta tabela, há um equilíbrio entre as séries da 1ª a 4ª. Contudo, na 5ª série o número salta para 94, como pode ser constatado no Gráfico 3 que traz esse quantitativo por série e sem especificar as escolas:

Gráfico 03 – Representativo de alunos estrangeiros por série.



Fonte: elaborado pela autora.

A partir dos dados gerados é possível traçar metodologias de trabalho pedagógico, tanto de alfabetização quanto em uma educação em línguas, que fomentem a ampliação do repertório comunicativo dos estudantes estrangeiros em conjunto com os brasileiros. Para que o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa se dê como Língua Adicional e não como Língua Materna aos estrangeiros, haja vista que a Língua Materna desses estudantes não é a Língua Portuguesa, é preciso que sejam desenvolvidas outras práticas metodológicas que contribuam para um acolhimento intercultural e pela manutenção da língua de berço desses discentes.

Deste modo, entende-se que é necessária uma abordagem intercultural de acolhimento voltada a esses alunos e metodologias de ensino de Português Língua Adicional que lhes permitam uma maior reflexão sobre a nova língua, garantindo a manutenção da sua cultura e da sua Língua Materna, agregando saberes e garantindo o plurilinguismo.

7. De balaio de gatos a educação em línguas: algumas considerações

A partir do contexto de Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina vivenciado pela cidade de Foz do Iguaçu e a forte presença de alunos estrangeiros nas instituições de ensino do município e, em conjunto com o caráter de Universidade Bilíngue da UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-americana), surgiu o Projeto de Extensão “Ensino de Português como Língua Adicional no Ensino Fundamenta I”, e o curso de Português Língua Adicional para os discentes estrangeiros.

O curso *De balaio de gatos a educação em línguas*⁷ foi pensado e proposto às crianças estrangeiras da rede de ensino municipal, Ensino Fundamental I, com vistas a promover o ensino e a aprendizagem de línguas por meio de uma educação em

⁷ Coordenado por Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro e executado pelos discentes Pedro Camargo Abboud Matuck (MEDICINA – Bolsista da Fundação Araucária), Cinthia Itatí Gabriela Minuzzo (LAMC - Voluntária) e Andres Mauricio García Torres (LAMC - Voluntário).

línguas, uma abordagem inclusiva, integrativa e plurilíngue, em detrimento à marginalidade. A relevância da proposta fundamenta-se na consequência de que quem sempre sai perdendo é o aluno, pois são vários os casos de estudantes com nove, dez, onze anos ou mais, que acabam tendo que frequentar a primeira série do Ensino Fundamental I pelo simples fato de não dominarem a Língua Portuguesa. Em casos mais extremos tem-se o abandono do meio escolar e/ou constantes reprovações.

Em virtude do número expressivo de escolas municipais iguaçuense, optou-se pela visita em algumas delas em abril de 2017 e pelo aguardo dos dados de alunos estrangeiros solicitados à Secretaria Municipal de Educação, em 05 de junho de 2017, pelas professoras Laura Amato e Jorgelina Tallei, através do Ofício 001/2017. Assim, a escolha da escola ocorreu após a visita, pela coordenadora do Projeto de Extensão, Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro, a sete instituições da rede municipal de ensino e pela constatação de um número expressivo de estrangeiros matriculados.

Três, das sete escolas visitadas, informaram que não tinham alunos estrangeiros: a Escola Municipal Monteiro Lobato, a Escola Municipal Suzana M. Belen e a Escola Municipal Altair Ferrais da Silva “Zizo”. A exceção desta última, a informação disponibilizada pelas duas primeiras não está de acordo com as informações disponibilizadas pelo Ofício 398/2017 da Secretaria Municipal de Educação. No caso da Escola Municipal Monteiro Lobato são nove (09) alunos estrangeiros matriculados e na Escola Municipal Suzana M. Belen, dez (10).

A Escola Municipal Jorge Amado informou à coordenadora do Projeto que possuía apenas um aluno estrangeiro, falante do guarani e matriculado na 2ª série. Informação de acordo com os dados do Ofício 398/2017. A Escola Municipal Ademar Marques Curvo informou que tinha em torno de quatro alunos, para três contabilizados no Ofício 389/2017. Neste caso, a divergência pode ser oriunda de que no Ofício apenas foram informados os alunos com matrícula em ordem, ou seja, que já apresentaram a documentação brasileira necessária. Já a Escola Municipal Arnaldo

Isidoro de Lima que havia informado que tinha dois alunos, uma na 1ª série e outro na 2ª, série, segundo o Ofício, na verdade são oito discentes estrangeiros.

A Escola Municipal Padre Luigi Salvucci, informou que tinha seis alunos estrangeiros que seriam beneficiados com o Projeto de Extensão, uma vez que os demais que estavam frequentando a escola já estavam bem familiarizados com a Língua Portuguesa. Segundo o Ofício 398/2017, a Escola Municipal Padre Luigi Salvucci tem dezenove alunos estrangeiros matriculados. Contudo, dos seis discentes que participam do Projeto de Extensão, três deles não estão contabilizados no levantamento disponibilizado pela Secretaria de Educação Municipal porque ainda estão em processo de aquisição documental brasileira. Situação que eleva o número de estudantes estrangeiros matriculados para vinte e dois (22).

O Projeto de Extensão e respectivamente o Curso de Extensão, como já mencionado, estão em curso atualmente na Escola Municipal Padre Luigi Salvucci, localizada na Vila C Nova, com atendimento voltado a seis alunos estrangeiros, todos hispano falantes, sendo 5 do Paraguai e 1 do Peru. Os seis alunos estão distribuídos em três turmas: 4 alunos na 2ª série, 1 na 1ª série e 1 na 3ª série. Sendo três, das seis crianças, irmãos. O Projeto teve início já no primeiro semestre de 2017, com a observação de aulas de Língua Portuguesa nas turmas em que os alunos em questão estavam inseridos e, no segundo semestre, deu-se início ao curso com um atendimento personalizado a cada estudante.

As observações realizadas pelos acadêmicos inseridos no Projeto foram muito importantes, uma vez que foi por meio das mesmas que os dados para a preparação das aulas e dos conteúdos a serem ministrados no curso *De balaio de gatos a educação em línguas* foram obtidos. Cujo objetivo principal foi o de promover o ensino da Língua Portuguesa sob a perspectiva de Língua Adicional aos alunos estrangeiros hispanos falantes, principalmente, do Ensino Fundamental I de escolas municipais e contribuir na prática pedagógica do professor sob a perspectiva do ensino de Língua Adicional, procurando fortalecer e ampliar o vínculo entre professor, aluno e língua.

A finalidade do Projeto de Extensão como a do Curso de Extensão foi contribuir para uma integração entre a Comunidade e a Universidade, por meio do ensino e da aprendizagem de Língua(s) de Fronteira sob a perspectiva de Língua Adicional, proporcionando não apenas a aprendizagem de uma nova língua e seu repertório linguístico, mas também propiciando a integração entre discentes nativos e estrangeiros por meio de uma aprendizagem multicultural e plurilinguística, dirimindo estereótipos e possibilitando uma inclusão mais significativa.

8. De um discurso sem dono e ao mesmo tempo de todo mundo a uma educação em línguas

É preciso que o conhecimento já produzido e aquele ainda a ser produzido sejam “adaptados para cada região, cada lugar, cada realidade. Cada um de nós, apesar de vivermos no mesmo país, temos realidades imediatas diferentes. Assim, como nossas circunstâncias são diferentes, nossas situações são diferentes.” Kanavillil Rajagopalan (Entrevista a SILVA; SANTOS; JUSTINA, 2011, p. 3).

Ribeiro (2015) em sua tese de doutorado realizada no município de Guaíra, Paraná, fronteira com *salto del Guairá*, Paraguai, embora tenha verificado o valor e a necessidade do ensino da Língua Espanhola no Ensino Fundamental I e da aprendizagem desta língua pelos professores e equipe pedagógica, coletou importantes percepções sobre a visão e a metodologia de ensino de Língua Portuguesa em prática nas instituições de ensino públicas e particulares da cidade guairense. Práticas de ensino de Português Língua Materna para todos os alunos, sejam brasileiros ou estrangeiros, comprovando que nem sempre há uma preocupação e/ou metodologia adequada aos estudantes estrangeiros, cuja Língua Materna não é a Língua Portuguesa.

Em vez de uma prática de acolhimento intercultural, o que se presenciou, em alguns casos, foi a indiferença e, muitas vezes, uma falta de preparação adequada, como simplesmente entender a Língua de seus alunos, como pode ser observado no recorte 12, do Entrevistado 07:

ENTREVISTADO.07 – R: 12

Sim, [necessidade de ter um curso de capacitação]. Porque na realidade a gente sempre fala assim, tanto nossos alunos vindos do Paraguai como nossos indígenas, é, a gente sempre preconiza assim, não fomos nós que viemos da sua cultura, então é vocês que tem que se adaptar ao português. Mas porque, porque nós não temos base nenhuma da língua deles, né, então talvez se a gente tivesse uma base, tivesse um conhecimento, talvez fosse até mais fácil ajudar a essa criança. Mas a gente sempre preconiza, você está numa escola de português, então tem que aprender a língua portuguesa, né. Então é uma exigência do aluno quando ele está aqui, as provas deles são em português, a leitura é em português, então é difícil você colocar pra ele uma, ah você vai fazer na sua língua. Não, se está aqui no Brasil fala-se o português, então você vai se adaptar ao português. Então o professor não tem muito conhecimento da língua dele pra tá auxiliando, a gente força ele a falar o português. (RIBEIRO, 2015, p. 212 – Entrevista em 19/11/2014 – grifos da pesquisadora).

A enunciação deste Entrevistado parte da concepção de que estando o estrangeiro no Brasil e pretendendo cursar uma escola brasileira, deve adaptar-se tanto a nova cultura quanto a nova língua. A escola, por não ter conhecimento da sua língua, força-o a se expressar linguística e culturalmente no português. Essa posição colocada em prática reforça a marginalidade e desconsidera a identidade do sujeito envolvido que está em processo de reconstrução da sua identidade.

Apesar de se enfatizar que o aluno estrangeiro deve adaptar-se à língua e à cultura brasileira, fica evidente na fala do Entrevistado 07, recorte 12, que se pratica isso porque não se tem conhecimento da língua e da cultura desse aluno: “então talvez se a gente tivesse uma base, tivesse um conhecimento, talvez fosse até mais fácil ajudar a essa criança.” (RIBEIRO, 2015, p. 212 – ENTREVISTADO 07, 2014).

As entrevistas realizadas por Ribeiro (2015) fomentaram uma discussão sobre a viabilidade de se inserir a Língua Espanhola no currículo de Guaíra e de se capacitar o corpo pedagógico e docente das escolas, procurando contribuir na melhoria da qualidade no atendimento dos estudantes hispano falantes, haja vista que uma das

problemáticas apontadas pelos participantes foi a falta de conhecimento da Língua Materna de seus alunos.

Em Foz do Iguaçu evidencia-se um maior engajamento do poder público, representado pela Secretaria Municipal de Educação, por um acolhimento intercultural voltado aos seus alunos estrangeiros, como foi observado pela coordenadora do Projeto de Extensão em visita a esse Departamento para apresentar o curso *De balaio de gatos a educação em línguas*.

Dos seis alunos da Escola Municipal Padres Luigi Salvucci que começaram a serem atendidos pelo Projeto e pelo Curso, três chamaram mais a atenção. São três irmãos. Dois estão cursando a 1ª série e o outro a 2ª série. Os três não estavam contabilizados no número de discentes estrangeiros matriculados nas escolas municipais porque ainda não possuíam a documentação brasileira na época do levantamento de dados. Os três irmãos, embora com idades bem próximas, apresentaram domínio e usos da Língua Espanhola bem diferentes e julgamentos de valor que menosprezavam a sua Língua Materna.

Discursos sem dono, mas que ao mesmo tempo são de todos. O senso comum de língua desprestigiada é reforçado nas mais variadas práticas do cotidiano e se efetiva no apagamento da sua língua de berço, em prol de uma língua mais condizente com o ambiente em que se está inserido. Um ambiente que muitas vezes força o estrangeiro a se adaptar e a esquecer a sua Língua Materna.

Em meio a este cenário conflituoso que é a Sociedade, tem-se a escola que, na maioria das vezes, reforça a marginalidade e o monolinguismo ao não dispor de metodologias que incentivem e mantenham o plurilinguismo. Como ocorre com a Língua Portuguesa ao ser trabalhada na escola apenas como Língua Materna, pois não contempla o discente estrangeiro que possui outra Língua Materna que não é a Portuguesa. Não há nessa metodologia uma perspectiva de acréscimo de saberes porque não há uma promoção do plurilinguismo, nem análises contrastivas ou comparativas e que incentivem a manutenção da Língua Materna desses alunos. Há

somente uma abordagem que obriga o uso de uma língua, mas não há uma que defenda o uso de outra. É preciso escolher para fazer parte. Muitas vezes nem se trata de escolha, mas sim de imposição, como destacado pelo Entrevista 07, no recorte 12: “se está aqui no Brasil fala-se o português, então você vai se adaptar ao português” (RIBEIRO, 2015, p. 212 – ENTREVISTADO 07, 2014).

No caso dos três irmãos foi possível observar, em uma aula do curso de Português Adicional, do curso *De balaio de gatos a educação em línguas*, que falar em espanhol é “errado”, é “feio” e que é preciso “pedir desculpas”, “redimir-se” quando se comete o “erro de falar em espanhol” na aula de português. Uma das cenas que apresentou este entendimento deu-se por parte do irmão de 9 anos que está na 2ª série. Ocorreu quando o mesmo estava jogando um jogo de tabuleiro e quando foi contar as casas começou: *uno, dos, tres...a não, desculpa está errado professora. É assim: um, dois, três...* Ao que a professora respondeu: *Não está errado! Está certo!* O aluno contestou que não estava certo porque era espanhol, mas a docente incentivou-o a não deixar de lado a sua Língua Materna e conscientizou-o a utilizar as duas línguas, principalmente, com a sua família e com os amigos que falavam espanhol, para não esquecê-la e mantê-la junto com a Língua Portuguesa que estava aprendendo na escola.

A situação presenciada poderia ter sido ainda mais triste se a docente não tivesse essa consciência política linguística e cultural. Do mesmo modo, uma metodologia em Língua Adicional praticada em sala de aula poderia ter evitado esse discente de pensar e de julgar a sua Língua Materna como errada e poderia, ainda, ter incentivado a manutenção e o uso da mesma, mostrando que não é preciso apagar um saber para adquirir um novo.

No transcorrer da aula foi possível observar também que o irmão de 9 anos fala em espanhol e em guarani, mas que prefere falar em português porque está no Brasil e todos falam em português; o irmão de 8 anos que está na 1ª série fala pouca coisa em espanhol, palavras soltas, alternando com o português e fala guarani porque foi ensinado, mas acha muito chato. Segundo ele o português é muito legal e é “a nossa língua”; o irmão de 7

anos que está na 1ª série fala apenas o português e acha uma língua muito legal, que tem uma “voz legal”, entende em espanhol, mas apenas contesta em português.

Como pode ser observado, a idade dos irmãos é muito próxima, mas a relação que os três têm com a Língua Espanhola e com a Língua Guarani é muito diferente. Houve uma perda muito grande no uso da Língua Espanhola em tão pouco tempo e o novo ambiente em que estão inseridos não está contribuindo para que o plurilinguismo se mantenha e para que os irmãos não percam a sua Língua Materna. A Língua Portuguesa está assumindo o lugar antes ocupado pela Língua Espanhola e Guarani e se fortalecendo no apagamento das mesmas porque não há com quem falar ou porque a nossa língua agora é outra.

Portanto, as vivências desta cidade de Tríplice Fronteira precisam ser fortalecidas e (re)pensadas para atender as necessidades dos cidadãos envolvidos, pois como constou na epígrafe inicial desta seção, as situações são diferentes e mesmo vivenciadas no mesmo ambiente, apresentam necessidades diferentes, como também, abordagens de ensino diferenciadas. No caso do ensino da Língua Portuguesa aos estudantes estrangeiros, seria o ensino de Português como Língua Adicional, com vistas a adicionar, a agregar.

Espera-se que através do desenvolvimento do curso *De balaio de gatos a educação em línguas*, a discriminação, os preconceitos e os estereótipos sejam reduzidos ou extintos. Que os alunos estrangeiros passem a vivenciar uma harmonia linguística, tanto na comunicação como na integração entre as Línguas Materna e Adicional. Que o poder público não apenas perceba, mas planeje em conjunto com a Comunidade e com a Universidade, políticas linguísticas e culturais em Línguas Adicionais para serem implementadas nas práticas pedagógicas de sala de aula.

Para tanto, é necessário um ensino focado nas necessidades do aprendiz e que contribua para uma melhor aquisição da linguagem, assim como para uma melhor

interação com a sociedade. Contribuindo para a manutenção dos direitos linguísticos de seus cidadãos brasileiros ou não.

9. Considerações Finais

Como a presença de alunos estrangeiros, principalmente hispano falantes, tem sido uma realidade frequente nas instituições de ensino brasileiras é preciso que haja políticas linguísticas que considerem essa pluralidade linguístico-cultural e que pensem em abordagens de ensino diferenciadas e inclusivas, pois muitos desses alunos estrangeiros passam a frequentar a escola sem conhecimento algum da Língua Portuguesa, uma vez que a sua Língua Materna é outra e passam a aprender o português nestas instâncias sob a perspectiva de Língua Materna, uma prática de ensino que acaba contribuindo para a exclusão e apagamento da língua e da cultura desses discentes estrangeiros.

Estas situações têm se desenvolvido em virtude das abordagens de ensino praticadas em determinadas instituições, pelo simples fato da ausência e/ou pouca divulgação de políticas e planificações linguísticas de ensino de Línguas Adicionais, ou ainda, na falta de profissionais da educação com conhecimento da Língua Espanhola para auxiliar e entender a língua desses discentes hispano falantes, no caso da Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina.

Acredita-se que o ensino da Língua Portuguesa como Língua Adicional contribuirá na aquisição do português pelos alunos estrangeiros, possibilitando um maior interesse pela língua e pela cultura do país de moradia, haja vista que a perspectiva de ensino deixa de ser vista como uma imposição, em que é preciso aprender por obrigação e passa a ser vista como uma nova aquisição, como um acréscimo. O objetivo é o de complementar os saberes e não reduzi-los às concepções e práticas de monolinguismo. O plurilinguismo não pode ser apagado por políticas linguísticas em favor do monolinguismo, ainda mais em espaços transfronteiriços em que o contato com outras línguas e culturas é cotidiano, constante e conflituoso.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins fontes, 2003.

CALVET, L. J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. **As políticas lingüísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

CAMPIGOTO, J. A. **Hermenêutica da fronteira: a fronteira entre o Brasil e o Paraguai**. Florianópolis, 2000. Tese de Doutorado em História. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Florianópolis, 2000.

_____. Narradores de fronteira: malhas da pré-compreensão. **Anais do Simpósio Nacional em Ciências Humanas – Universidade e Sociedade**. Unioeste, Marechal Cândido Rondon, PR: EDUNIOESTE, junho/2006, p. 153-157.

FERREIRA, A. de J. Prefácio à 2ª edição: Ensino de Língua Estrangeira para crianças e a formação de professores. In TONELLI, J. R. A; CHAGURI, J. de P. (Orgs.). **O ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2013, p. 11-14.

FERREIRA, I. K. de S; SANTOS, L. F. dos. A aprendizagem de língua estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Letrônica**, v. 3, n. 1, jul. 2010, p. 128-141, 2010. Disponível em revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/6930/5468. Acesso em janeiro de 2015.

HAMEL, R. E. Direitos linguísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. In OLIVEIRA, G. M de (Orgs.). **Declaração universal dos direitos lingüísticos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 47- 80.

LAGARES, X. C. Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.). **Política e políticas lingüísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 181-198.

MINUZZO, C. I. G; RIBEIRO, S. B. C. Enseñanza de Lenguas de Frontera en la Triple Frontera. In *RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*. v. 3. Edição Especial, outubro de 2017, p. xx-xx, 2017 (no prelo).

OLIVEIRA, G. M. de. **Políticas linguísticas como políticas públicas**. 2013. Disponível em http://e-ipol.org/wp-content/uploads/2013/06/Políticas_linguísticas_e_Políticas_publicas.pdf. Acesso em setembro de 2013.

_____. Política Linguística na e para além da Educação Formal. **Estudos linguísticos XXXIV**, p. 87-94, 2005. Disponível em http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/journal%3Aestudos/oliveira_2005_politica.pdf. Acesso em setembro de 2013.

PEREIRA, M. C. O português e as línguas nas fronteiras: desafios para a escola. **Revista Siple**. Ed. 2. Ano 2, n. 1. Brasília: 2011. Disponível em http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=172:3-o-portugues-e-as-linguas-nas-fronteiras--desafios-para-a-escola&catid=57:educacao-2&Itemid=92. Acesso em novembro de 2014.

RAJAGOPALAN, K. Língua Estrangeira e autoestima. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003, p. 65-70.

_____. Repensar o papel da linguística aplicada. In MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 149-168.

_____. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In NICOLAIDES, C. et al. (Orgs). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 19-42.

RIBEIRO, S. B. C. **Língua(s) de fronteira: o ensino da língua espanhola em Guaíra, Paraná**. 2015. 259 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2015.

_____. Políticas linguísticas e ensino de língua(s) de fronteira na escola. In **Revista Organon**. v. 32, n. 62, junho de 2017, p. 1-17, 2017a. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/72274> Acesso em julho de 2017.

_____. A Marginalidade em Detrimento da Interculturalidade em Regiões de Fronteira Geográfica Enunciativa. In **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**. v. 3. Edição Especial, outubro de 2017, p. xx-xx, 2017b (no prelo).

RODRIGUES, B. C. **Ensino de português como língua adicional para hispanofalantes: uma proposta de material didático para o ensino de leitura e escrita em níveis iniciais**. Porto Alegre, 2013. Monografia de conclusão de curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. 2013.

SALINAS, A. Ensino de espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma? In SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 54-60.

SEDYCIAS, J. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 35-44.

SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. **Revista de Letras Norte@mentos** – Revista de Estudos Linguísticos e Literários. Edição 08 – Estudos Linguísticos 2011/02. Disponível em http://projetos.unemat.net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos. Acesso em março de 2014.

STURZA, E. R. **Línguas de Fronteira e Políticas de línguas: uma história das idéias linguísticas**. Campinas, 2006. Tese de Doutorado. Campinas. UNICAMP, 2006.

_____. A Interface Português/Espanhol: a Constituição de um Espaço de Enunciação Fronteiriço. **IV Congresso Brasileiro de Hispanistas**, 2008, Belo Horizonte: UFMG, v. 1. p. 2537-2545, 2008. Disponível em http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas%202502-3078/Interface%20portugu%EAAS.pdf. Acesso em setembro de 2013.

_____. No tempo e no espaço: mapeando as línguas de fronteira. In **I CIPLOM**, de 19 a 22 de outubro de 2010. Foz do Iguaçu, 2010, p. 1-7. Disponível em <http://www.apeesp.com.br/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/elianasturza.pdf>. Acesso em setembro de 2013.

VON BORSTEL, C. N. Políticas linguísticas e educacionais em situações de línguas em/de contato. **LLJournal**, v. 8, n. 1, p. 1-10. 2013. Disponível em <http://ojs.gc.cuny.edu/index.php/lljournal/article/view/1365/1452>. Acesso em junho de 2014.

Artigo recebido em: 29.10.2017

Artigo aprovado em: 23.01.2018