



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS NEOLATINAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL EM LETRAS NEOLATINAS

CIDNEYA DE SOUZA CIDADE

A IDENTIDADE LINGUÍSTICA DO SUJEITO MIGRANTE BRASILEIRO NO ESPAÇO
FRONTEIRIÇO PACARAIMA (BRASIL)-SANTA ELENA (VENEZUELA) E O ENSINO-
APRENDIZAGEM DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE)

Rio de Janeiro

CIDNEYA DE SOUZA CIDADE

A IDENTIDADE LINGUÍSTICA DO SUJEITO MIGRANTE BRASILEIRO NO ESPAÇO
FRONTEIRIÇO PACARAÍMA (BRASIL)-SANTA ELENA (VENEZUELA) E O ENSINO-
APRENDIZAGEM DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE)

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Mestrado Interinstitucional (MINTER) em Letras Neolatinas entre a Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal de Roraima (UFRR), como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos Neolatinos – Opção: Língua Espanhola).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold

Co-orientador: Prof. Dr. Manoel Gomes dos Santos

Rio de Janeiro
2013

C568i

Cidade, Cidneya de Souza

A identidade linguística do sujeito migrante brasileiro no espaço fronteiriço Pacaraima (Brasil) - Santa Elena (Venezuela) e o ensino - aprendizagem de e/le / Cidneya de Souza Cidade. – Rio de Janeiro, Roraima, 2013.

104 f. il.

Orientadora: Profª Drª Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold

Coorientador: Prof. Dr. Manoel Gomes dos Santos

Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – Departamento de Letras Neolatinas, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro / Universidade Federal de Roraima, Rio de Janeiro, 2013.

Bibliografia: f. 73-75

1. Sociolinguística. 2. Identidade. 3. Língua espanhola – Estudo e ensino I. Título. II. Sebold, Maria Mercedes Riveiro Quintans III. Santos, Manoel Gomes

CDD 306.44

CIDNEYA DE SOUZA CIDADE

A IDENTIDADE LINGUÍSTICA DO SUJEITO MIGRANTE BRASILEIRO NO ESPAÇO
FRONTEIRIÇO PACARAÍMA (BRASIL)-SANTA ELENA (VENEZUELA) E O ENSINO-
APRENDIZAGEM DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE)

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Mestrado Interinstitucional (MINTER) em Letras Neolatinas entre a Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal de Roraima (UFRR), como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos Neolatinos – Opção: Língua Espanhola).

Aprovada em:

Prof.^a Dr.^a Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold (UFRJ)

Prof.^a Dr.^a Angela Maria da Silva Corrêa (UFRJ)

Prof.^a Dr.^a Marília Santanna Villar (UFRJ)

Prof.^a Dr.^a Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagorio (UFRJ) SUPLENTE

Prof.^a Dr.^a Sonia Cristina Reis (UFRJ) SUPLENTE

Dedicatória

À minha querida mãe e amiga, Maria Dina de Souza Goncalvez, por estarmos sempre juntas compartilhando conhecimentos de mundo e de vida; e a meu pai, Cid Barbosa Cidade (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a elaboração desta dissertação.

De forma particular e, primeiramente, agradeço àquele que sempre me concede fé e persistência para não desistir dos meus sonhos.

Aos colaboradores: migrantes brasileiros, professoras e alunos que prontamente se dispuseram a prestar as entrevistas que compuseram os dados dessa pesquisa; à direção e à coordenação pedagógica da instituição de ensino de educação básica envolvida nesse trabalho, pela atenção e pelo fornecimento de documentos essenciais ao objeto de estudo desta pesquisa.

À minha orientadora, Maria Mercedes Sebold, por acreditar na minha capacidade acadêmica, pela paciência e pelas valiosas sugestões.

Ao meu co-orientador, Manoel Gomes dos Santos, por suas palavras sempre estimuladoras e por suas ricas contribuições à pesquisa.

A todos os professores do Minter/Neolatinas pelo apoio e carinho com que nos receberam na UFRJ e também pelos meses em que estivemos juntos compartilhando aulas, experiências, conhecimentos, eventos.

Aos meus colegas de curso de ambas as instituições UFRR e UFRJ, pelo intercâmbio de conhecimentos nesse rico processo de aprendizagem, o qual nos proporciona o fazer científico, especialmente, agradeço ao meu ex-professor Giocondi, por sinceramente acreditar que eu chegaria ao meu objetivo.

De igual forma, agradeço a todos os professores do Curso de Letras da UFRR, especialmente, àqueles que compõem o Minter na referida universidade, pelo espaço concedido para produção de trabalhos nos eventos que ocorreram na instituição durante o ano de 2011.

À amiga e professora Leonor Bráñez, que desde o início da minha carreira acadêmica acreditou no meu sucesso.

Aos amigos da época da graduação que, ainda que distantes, com outros caminhos trilhados, torcem por mim: Marlúcia, Nayara, Rayana e Cleyton.

A Franciza, pela disponibilidade e presteza em elaborar o *abstract* desta dissertação.

Aos meus queridos amigos, D. Angelita e Sr. Israel, pelo acolhimento, paciência, amor e carinho com que me receberam em sua casa durante o período de estada no Rio.

À Edi, carinhosamente, por sua presteza em sempre ajudar no que fosse preciso.

À amiga Edleusa e à tia Iracy, pela disposição e alegria de me fazerem conhecer parte da cidade maravilhosa.

Aos amigos, Pr. Carmo e sua esposa Helena, Pr. Ivo e sua esposa Iris, Pr. Ronaldi e sua esposa Lucivete, Valter e sua esposa Marly e Francisco Chaves pela amizade sincera, pelas conversas, pelo apoio e pelas orações!

Aos amigos, Socorro e seu esposo Eudo, Luziete, Damiane e Dayane, pelo apoio e pela hospedagem em sua casa, durante o período das visitas de campo ao Município de Pacaraima.

Ao tios, Sebastião e Raimundo Nonato, amigos que desde minha infância sempre apostaram no meu sucesso.

Agradeço, ainda, aos amigos Alexandre e Damião, pela amizade sincera e pela disposição em sempre ajudar!

À minha querida Carlinha, a quem tenho como irmã, pela sua amizade sincera, por suas conversas tão maduras e confortadoras, apesar de tão pouca idade!

À minha tia Edila, pelo carinho e por seu real desejo de me ver crescendo!

À tia Cleo e ao tio Ademir por terem me dado apoio e acreditado no meu sucesso.

À minha família, especialmente, à tia Marlete e ao tio Luis Carlos, por sempre acreditarem e torcerem por mim. À tia Darlene e ao tio José, por terem me incentivado a enveredar nos estudos da língua espanhola.

Especialmente à minha querida mãe, irmã e amiga, Dina, a quem devo maior gratidão, por sua dedicação, por sua amizade, por suas orientações feitas com amor e sabedoria para que, ao longo das fases da minha vida, eu viesse a trilhar sempre os melhores caminhos!

*“A alegria está na luta, na tentativa,
no sofrimento envolvido, não na
vitória propriamente dita”.*

Gandhi

RESUMO

CIDADE, Cidneya de Souza. **A identidade linguística do sujeito migrante brasileiro no espaço fronteiriço Pacaraima (Brasil)-Santa Elena (Venezuela) e o ensino-aprendizagem de espanhol língua estrangeira (E/LE)**, 2013. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Letras Neolatinas) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Esta dissertação investiga a identidade linguística revelada nas práticas discursivas dos sujeitos brasileiros residentes na fronteira Pacaraima (Brasil)-Santa Elena (Venezuela) e como o ensino-aprendizagem de língua espanhola lida com essa questão. O capítulo 1 apresenta as condições discursivas a que estão submetidos os sujeitos cujas práticas discursivas foram analisadas mediante conceituações da análise Crítica do Discurso e dos estudos identitários. O capítulo 2, por sua vez, explana sucintamente documentos regulamentadores do ensino de língua estrangeira (LE), com destaque especial para o ensino de língua espanhola; contemplando, ainda, a análise do componente curricular de uma escola de ensino médio situada no espaço fronteiriço investigado. O capítulo 3, na sequência, fornece informações sobre a natureza dos dados analisados. O capítulo 4, finalmente, exhibe as análises das práticas discursivas propriamente ditas, com o objetivo de evidenciar como se dá a construção da identidade linguística dos sujeitos brasileiros que habitam esse espaço fronteiriço, e observa como o processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola praticado numa escola de ensino médio de Pacaraima que abriga alunos dos dois lados da fronteira lida com essa realidade identitária específica. Os resultados apontam que o processo ensino-aprendizagem de língua espanhola caracteriza-se pela ênfase no estudo sistêmico dessa língua, carecendo, assim, de um componente discursivo e intercultural que contemple a questão identitária em foco.

Palavras-chave: discurso, identidade, ensino de língua espanhola, interculturalidade.

RESUMEN

CIDADE, Cidneya de Souza. **A identidade linguística do sujeito migrante brasileiro no espaço fronteiriço Pacaraima (Brasil)-Santa Elena (Venezuela) e o ensino-aprendizagem de espanhol língua estrangeira (E/LE)**, 2013. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Letras Neolatinas) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Esta disertación investiga la identidad revelada en las prácticas discursivas de los sujetos brasileños residentes en la región de frontera (Brasil)-Santa Elena (Venezuela) y como la enseñanza de lengua española trata de este tema. El capítulo 1 presenta las condiciones discursivas a que están sometidos los sujetos cuyas prácticas discursivas fueron analizadas por intermedio del Análisis Crítico del Discurso y de los estudios identitarios. El capítulo 2, por su parte, explica concisamente algunas de las principales leyes que reglamentan la enseñanza de lengua extranjera (LE), con destaque especial para la enseñanza de lengua española; además de eso se analiza el plan curricular de una escuela de enseñanza secundaria ubicada en este espacio de frontera. El capítulo 3 expone informaciones acerca de la naturaleza de los datos analizados. El capítulo 4, finalmente, expone el análisis de las prácticas discursivas propiamente dichas, con el propósito de evidenciar cómo se construye la identidad lingüística de los sujetos brasileños que viven en esta zona de frontera, y observar cómo el proceso de enseñanza de la lengua española practicado en una escuela de enseñanza secundaria de la ciudad de Pacaraima, la cual atiende a alumnos de los dos lados de la frontera da cuenta de esta realidad identitaria específica. Los resultados señalan que el proceso de enseñanza de lengua española se caracteriza por el énfasis en el estudio sistémico de esa lengua, haciendo falta, así, un componente discursivo e intercultural que aprecie la cuestión identitaria de esta zona de frontera.

Palabras-clave: discurso, identidad, enseñanza de lengua española, interculturalidad.

ABSTRACT

CIDADE, Cidneya de Souza. **A identidade linguística do sujeito migrante brasileiro no espaço fronteiriço Pacaraima (Brasil)-Santa Elena (Venezuela) e o ensino-aprendizagem de espanhol língua estrangeira (E/LE)**, 2013. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Letras Neolatinas) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

This paper investigates the linguistic identity revealed in the discursive practices of Brazilian residents in the border Pacaraima (Brazil)-Santa Elena (Venezuela) and investigates how the teaching and learning of the Spanish language deals with this issue. Chapter 1 presents the discursive conditions that are imposed upon whose discursive practices were analyzed using concepts of Critical Discourse Analysis and identity studies. Chapter 2, in turn, explains succinctly regulatory documents of foreign language teaching, with particular attention to the teaching of the Spanish language; contemplating also the analysis of the curricular component of a high school located in the border area investigated. Chapter 3, following, provides information about the nature of the data analyzed. Chapter 4, finally, shows the analysis of discursive practices themselves, with the goal of showing how is the construction of the linguistic identity of Brazilian subjects who inhabit this space frontier, and notes how the teaching and learning of the Spanish language practiced a high school education Pacaraima which houses students from both sides of the border deal with this reality specific identity. The results show that the teaching-learning Spanish is characterized by the emphasis on systemic study of that language, lacking thus a discursive and intercultural component that addresses the identity issue in focus.

Keywords: discourse, identity, language teaching spanish, interculturality.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD	Análise Crítica do Discurso
FD	Formação discursiva
LE	Língua estrangeira
LEM	Línguas estrangeiras modernas
E/LE	Espanhol língua estrangeira
PS	Posição sujeito
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
P	Professor
A	Aluno

LISTA DE FIGURA E QUADRO

Figura 1	Mapa da fronteira Pacaraima (Brasil)-Santa Elena (Venezuela).....	38
Quadro 1	Perfil dos informantes.....	39

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 CONDIÇÕES DISCURSIVAS EM TEMPOS PÓS-MODERNOS	18
1.1 Da modernidade à pós-modernidade.....	18
1.2 A noção de identidade.....	19
1.3 A noção de fronteira.....	22
1.3.1 Deslocamento e entre-lugar.....	25
2 DOCUMENTOS LEGAIS QUE REGEM O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) NO BRASIL.....	28
2.1 A proposta curricular contida nos PCN e nas OCEM para o ensino- aprendizagem de LE.....	28
2.2 Os componentes curriculares propostos por uma escola de ensino médio de Pacaraima para o ensino-aprendizagem de espanhol língua estrangeira (E/LE).....	33
3 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	36
3.1 Espaço pesquisado.....	36
3.2 Sujeitos da pesquisa.....	38
3.3 Procedimentos de análise.....	39
4 ANÁLISE DOS DADOS	41
4.1 O migrante brasileiro residente em Santa Elena e sua relação com as línguas portuguesa e espanhola.....	42
4.2 Perspectiva docente: o ensino-aprendizagem formal de espanhol língua estrangeira (E/LE) como suporte de comunicação.....	51
4.3 Perspectiva discente: o aluno da fronteira e a língua espanhola.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70

REFERÊNCIAS.....	73
ANEXOS.....	76
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PESQUISA QUALITATIVA.....	76
ANEXO B - QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO REALIZADO COM MIGRANTES DA FRONTEIRA PACARAIMA (BRASIL)-SANTA ELENA (VENEZUELA) RESIDENTES EM SANTA ELENA.....	77
ANEXO C - ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS SUJEITOS MIGRANTES DO CONTEXTO PACARAIMA(BRASIL)-SANTA ELENA (VENEZUELA).	78
ANEXO D - ROTEIRO DE ENTREVISTA DESTINADO AOS DOCENTES DE E/LE DO MUNICÍPIO DE PACARAIMA.....	79
ANEXO E - ROTEIRO DE ENTREVISTA DESTINADO AOS DISCENTES..	81
ANEXO F - CONVENÇÕES EMPREGADAS PARA A TRANSCRIÇÃO DE DADOS.....	82
ANEXO G - TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO DOS MIGRANTES BRASILEIROS RESIDENTES EM SANTA ELENA.....	83
ANEXO H - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM MIGRANTES BRASILEIROS RESIDENTES EM SANTA ELENA.....	85
ANEXO I - TRANSCRIÇÕES DE ENTREVISTAS REALIZADAS COM DOCENTES DE E/LE.....	88
ANEXO J - TRANSCRIÇÕES DE ENTREVISTAS REALIZADAS COM DISCENTES DO ENSINO MÉDIO.....	97
ANEXO K - PLANOS DE CURSO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA- ESPANHOL.....	99

INTRODUÇÃO

A dissertação *A identidade linguística do sujeito migrante brasileiro no espaço fronteiriço Pacaraima (Brasil)–Santa Elena (Venezuela) e o ensino-aprendizagem de espanhol língua estrangeira (E/LE)* objetiva, mediante a análise de práticas discursivas de sujeitos brasileiros que habitam esse “entre-lugar”, evidenciar a construção da identidade linguística desses sujeitos. Além disso, esse trabalho busca verificar se e como o processo ensino-aprendizagem escolar e, mais precisamente, o ensino de língua espanhola, nesse espaço fronteiriço lida com essa realidade.

Por lidar com um tema tão complexo de cunho transdisciplinar, que envolve conhecimentos não apenas de natureza linguística, mas também de ciências sociais, tais como a Sociologia, a História, a Educação, o trabalho emprega conceituações da Análise Crítica do Discurso, ou simplesmente Análise do Discurso, como é mais conhecida no Brasil (TRASK, 2006). Essa teoria, ao ter como objeto o discurso, volta-se para o limiar da língua(gem), ali onde sentidos são construídos em enunciados que perpassam a simples estrutura e significados estáticos, revelando que tais sentidos determinantes da subjetividade são construídos no interior de formações discursivo-ideológicas específicas (PÊCHEUX, 1997).

Outros conhecimentos, entretanto, são requisitados para a compreensão dos fatos analisados. Assim, uma vez que o trabalho lida com a constituição identitária de sujeitos, necessário se fez analisar a noção de identidade do homem na pós-modernidade, período complexo em que o sujeito, afastado da noção de essencialidade que predominou até o período moderno, vê-se fragmentado em identidades distintas conforme as posições sociais que ocupa (HALL, 2006). De igual forma, também a noção de fronteira, requisito importante a esse estudo, em função do espaço estudado, foi tomada em sua concepção pós-moderna, em que os limites se tornam difusos, deixando-se a noção puramente espacial, que durante a modernidade constituiu seu núcleo de significação, para alcançar o sentido de espaço híbrido, onde falam e negociam vozes diversas e onde tempo e espaço deixam de ser dimensões relevantes, já que aí ganham espaço as relações de natureza socioculturais (PESAVENTO, 2002), espaço sem direção horizontal nem vertical, em que o prefixo *pós-* indica apenas o além, ponto onde começa o novo (BHABHA, 1998).

Temas relacionados ao ensino-aprendizagem são abordados do ponto de vista de uma pedagogia crítica, no sentido empregado por Silva (2000), isto é, uma pedagogia que conceba identidade e diferença como produzidas ativamente, quer dizer, no contexto das relações socioculturais, devendo se reconhecer que à instituição educação cabe um papel

transformador, no sentido de que, além de meros conhecimentos técnicos e instrumentais, dote o aprendiz de conhecimentos que lhe permitam compreender a construção de sentidos realizada por sujeitos no complexo das relações estabelecidas entre o “eu” e “Outro” (MOITA LOPES, 2002). Particularmente, no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira, interessa também considerar uma abordagem interculturalista e discursiva (SERRANI, 2005), uma vez que tal processo de ensino-aprendizagem envolve a relação entre culturas, requisitando, pois, mais que conhecimentos de natureza léxico-gramatical e competência comunicativa, a inserção de um componente discursivo que revele os usos e, com esses, a construção de sentidos específica de cada cultura envolvida, afinal, a verdadeira aprendizagem de uma segunda língua tem como imperativo que se seja um pouco o “Outro” (REVUZ, 2006).

Os dados utilizados na pesquisa foram obtidos mediante oito entrevistas (segundo o modelo DAHER, 1998) com brasileiros residentes nesse espaço fronteiriço, envolvendo temas selecionados para cumprir objetivos em conformidade com a natureza das informações necessárias à análise das práticas discursivas que revelasse a identidade do sujeito migrante e as posições docente e discente acerca do ensino-aprendizagem de espanhol língua estrangeira (E/LE) praticado nesse entre-lugar.

A pesquisa aqui desenvolvida caracteriza-se por empreender uma análise de caráter qualitativo; a qual, sendo de natureza transdisciplinar, envolve conhecimentos relativos às ciências humanas e sociais e procura tanto encontrar o sentido dos fenômenos estudados, quanto interpretar os significados atribuídos a eles pelas pessoas. Significados esses que podem encontrar-se patentes ou ocultos (CHIZZOTTI, 2003). Além disso, considerando que esta pesquisa elege uma determinada comunidade de informantes para analisar a problemática em questão: a construção da identidade do sujeito fronteiriço e suas implicações para o ensino de E/LE”, pode ser caracterizada como um estudo de caso (GONSALVES, 2007).

Do ponto de vista de sua estruturação, esta dissertação é constituída de quatro capítulos, que se encontram ordenados da seguinte maneira:

O capítulo 1, *Condições discursivas em tempos pós-modernos*, apresenta as condições determinantes da formação discursivo-ideológica a que estão submetidos os sujeitos da pesquisa. Para isso, é oferecida uma apreciação sucinta da transição da sociedade moderna para a sociedade pós-moderna, com o objetivo de observar as mudanças que aí ocorreram e suas consequências para as noções de sujeito, de fronteira, de deslocamento e de entre-lugar hoje assumidas; também expõe os suportes teóricos que permitem um tratamento do discurso pós-moderno e que, em função disso, são empregados para nortear as análises das práticas discursivas estudadas; e, finalmente, oferece uma síntese avaliativa das condições discursivas

e do tratamento dado aos enunciados em tempos pós-modernos e globalizantes em espaços híbridos, tais como o da fronteira em foco;

O capítulo 2, *Documentos legais que regem o ensino de língua estrangeira (LE) no Brasil*, apresenta uma breve explanação sobre os documentos que regulamentam o ensino de língua estrangeira (LE), com destaque especial para aqueles que regulamentam o ensino de espanhol língua estrangeira (E/LE), além de explicar, também, os componentes curriculares propostos pela escola pesquisada;

O capítulo 3, *Considerações metodológicas*, contém informações sobre a natureza dos dados analisados, considerando-se o espaço pesquisado, a caracterização dos sujeitos envolvidos e os procedimentos empregados na análise;

O capítulo 4, *Análise dos dados*, apresenta as análises propriamente ditas das práticas discursivas dos migrantes brasileiros residentes em Santa Elena, evidenciando a construção da sua identidade lingüística nesse entre-lugar e observa, ainda, como o processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola praticado numa escola de educação básica de Pacaraima que abriga alunos dos dois lados da fronteira lida com essa realidade identitária específica.

1 CONDIÇÕES DISCURSIVAS EM TEMPOS PÓS-MODERNOS

Neste trabalho, analiso, a partir de uma perspectiva pós-moderna, práticas discursivas dos sujeitos migrantes brasileiros que habitam a fronteira Pacaraima (Brasil)–Santa Elena (Venezuela) com o objetivo de descrever sua identidade linguística. Nessa perspectiva adotada, a concepção de identidade do sujeito é descentrada e fragmentada, portanto, produzida historicamente; e a concepção de fronteira, também dinâmica, é assumida como um entre-lugar, isto é, um espaço possibilitador de mestiçagem. Assim, considerando essa formação discursivo-ideológica pós-moderna e globalizante, busco neste capítulo descrever as condições discursivas a que estão submetidos os sujeitos colaboradores da pesquisa.

Com esse intuito, em 1.1, caracterizo a transição da sociedade moderna para a sociedade pós-moderna, de forma a observar as relevantes mudanças que ocorreram nesse importante período histórico e suas consequências para as noções de sujeito e de fronteira hoje assumidas; em 1.2, volto-me para a questão da complexidade identitária do sujeito no interior da pós-modernidade; e, finalmente, em 1.3, também do ponto de vista da realidade pós-moderna, apresento a noção de fronteira, com vistas a observar como as mudanças ocorridas nessa realidade refletiram em seu conceito, de forma a obter uma visão atual do que se concebe por esse tipo de espaço.

1.1 Da modernidade à pós-modernidade

As sociedades modernas passaram por uma mudança estrutural, no final do século XX, que fragmentou as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que antes nos forneciam sólidas localizações como indivíduos sociais. Tal mudança abalou, também, a ideia que tínhamos de nós mesmos como sujeitos integrados, gerando um deslocamento ou descentração do sujeito (HALL, 2006, p. 9). Esse processo, que leva esse autor a sugerir que a própria modernidade está em processo de transformação, evidencia o mundo pós-moderno, cuja característica principal é a rejeição a qualquer concepção essencialista ou fixa de identidade (HALL, 2006, p. 10).

Nesse contexto pós-moderno, torna-se relevante para os propósitos desta dissertação analisar as mudanças pelas quais passaram os conceitos de identidade e de fronteira, uma vez que tais conceitos são fundamentais para que se possa descrever a construção da identidade do sujeito brasileiro migrante que habita a fronteira Pacaraima (Brasil)-Santa Elena (Venezuela),

haja vista que, além do caráter dinâmico de tais conceitos, esse sujeito habita um espaço típico, um “entre-lugar”, onde o negociar de vozes conduz à hibridez linguístico-cultural.¹

1.2 A noção de identidade

Assim, na pós-modernidade, o conceito de identidade atribuído pelo homem moderno vem sendo questionado. Conforme Hall (2006, p. 7), “[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado.”

Hall distingue três concepções de identidade: a identidade do sujeito iluminista, a identidade do sujeito sociológico e a identidade do sujeito pós-moderno. Conforme o autor, a identidade do sujeito iluminista fundamentava-se:

[...] numa concepção da pessoa humana como indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo. (HALL, 2006, p. 10-11)

Como se pode notar, a concepção de identidade do sujeito iluminista era profundamente essencial e individualista.

A concepção de identidade do sujeito sociológico, por sua vez, refletia a complexidade do mundo moderno e a consciência de que o sujeito não era autossuficiente, mas formado na relação com outras pessoas; portanto tratava-se de uma concepção interativa. De acordo com essa, que é a visão sociológica clássica:

[...] a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. (HALL, 2006, p.11)

Conforme o autor, essa concepção alinha nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural, de forma que a identidade costura os sujeitos à estrutura, tornando-os mais unificados e predizíveis (HALL, 2006, p. 12).

¹ Esta noção de “entre-lugar” é proposta por Hanciau e será apresentada na seção 1.3.1.

A identidade do sujeito pós-moderno, finalmente, surge da mudança desse sujeito – sociológico -, compreendido como tendo uma identidade unificada e estável, que se torna fragmentado, isto é, composto “[...] não de uma única, mas de várias identidades [...]” (HALL, 2006, p. 12), resultado de mudanças estruturais e institucionais que desmoronam a conformidade subjetiva com as necessidades objetivas da cultura. Portanto, o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial e permanente; sua identidade, segundo o autor:

[...] torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...] É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor do seu “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2006, p. 13)

Assim, a identidade e a diferença, antes vistas, numa perspectiva “multicultural”, como estáveis, naturalizadas, essencializadas, o que implicava respeito e tolerância para com a diversidade; devem passar a ser analisadas como instáveis e em relação de dependência mútua (SILVA, 2000, p. 73). Este autor observa que, em vez da posição moderna liberal, uma pedagogia crítica deve propor uma teoria sobre a produção social da identidade e da diferença e, considerando o caráter dinâmico da identidade e da diferença, afirma:

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais (SILVA, 2000, p. 76).

Ainda, conforme Silva (SILVA, 2000, p. 76, grifo do autor), identidade e diferença “[...] são o resultado dos atos de criação *lingüística* [...] elas são criadas por meio de atos de linguagem”, os quais se encontram vinculados a relações de poder, num campo de disputa, pois, conforme Bakhtin (1990, p. 36, grifo do autor), a palavra, enquanto signo linguístico, “[...] é um fenômeno ideológico por excelência”.

Tomando a identidade como um movimento na história, portanto, não fixa, nem homogênea, Orlandi (2006) afirma que a identidade imóvel é uma ilusão do imaginário que nos garante uma unidade e que a articulação entre unidade e dispersão, levando em conta a injunção, isto é, as relações coercitivas do ser-se em relação ao Outro, nos identifica. Assim:

[...] É preciso que haja uma unidade na língua, para que as diferenças se organizem significativamente: falamos a mesma língua (o português brasileiro) mas falamos diferente e isto nos garante singularidade. É preciso que haja uma unidade no sujeito, para que, no movimento da sua identidade, ele se desloque nas distintas posições: somos professores na Universidade, somos pais e mães em casa, somos aquele(a) que conversa no cabeleireiro, somos aquele(a) que dá aula etc. (ORLANDI, p. 204)

Portanto, a noção de identidade como estável e permanente, na atualidade, é substituída por uma noção instável, temporária que se realiza no discurso e se fundamenta na representação feita pelos sujeitos envolvidos, cujos papéis variam em dependência dos contextos em que se dão as interações, podendo envolver, não apenas “[...] estados psicológicos duradouros e únicos [...]” (BUCHOLTZ & HALL, 2003 apud DIAS e MILLER, 2009, p. 366), (nas palavras de Dias e Miller: “[...] componentes macro relacionados aos processos culturais de categorias mais amplas”), mas também aspectos micro, pertinentes aos papéis e orientações temporários (DIAS e MILLER, 2009, p. 367).

Conceber as identidades como dinâmicas, incessantemente produzidas pelo ato de linguagem ou discurso e como determinadas pela relação do “eu” com o Outro, isto é, pela diferença ou exterior constitutivo (HALL, 2000, p. 129), e pelo contexto sociocultural implica compreender como se dá a constituição dos sentidos do ponto de vista dos processos sócio-históricos (SERRANI, 2005, p. 64).

Conforme Hall (2000, p. 109), o fato de as identidades serem construídas no discurso requer compreendê-las “[...] no interior de formações e práticas discursivas específicas [...]” que tentam nos convocar para assumirmos nossas posições enquanto sujeitos sociais. Assim se refere Hall (2000) ao termo identidade:

Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discurso particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (HALL, 2000, p. 111-112).

As formações discursivas que, segundo Pêcheux (1997, p. 160), são imbricadas com a formação ideológica, determinam o que pode e deve ser dito em um dado momento, uma vez

que é nelas que as expressões adquirem sentido, através do que o autor chama de “intradiscurso” e “interdiscurso”, noções que são assim caracterizadas por Serrani:

O *intradiscurso* diz respeito à consideração das seqüências linguístico-discursivas efetivamente formuladas na cadeia – horizontal – do dizer. Trata do fio do discurso, da dimensão linear da linguagem. Ao focalizarmos o intradiscurso examinamos o que um enunciador efetivamente formula em um momento dado, em relação ao que disse antes e enunciará depois. O *interdiscurso* remete à dimensão não linear do dizer, às memórias implícitas que atravessam – verticalmente – todo discurso (SERRANI, 2005, p. 64).

Assim, o sujeito não constitui a origem de seu enunciado, uma vez que o “interdiscurso” enquanto pré-construído incide em seu discurso – o intradiscurso, já que “Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 297). Tais conceituações analisadas nessa seção são tomadas nas análises das práticas discursivas dos sujeitos entrevistados, de forma a observar nas diversas paráfrases por eles formuladas, isto é, nas “[...] diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado [...]” (ORLANDI, 2001, p. 36), a relação desses sujeitos com as línguas espanhola e portuguesa no espaço fronteiriço Pacaraima (Brasil)-Santa Elena (Venezuela).

É, pois, essa concepção pós-moderna dinâmica que resulta em múltiplas identidades ou identidades fragmentadas, para a qual alteridade e contexto constituem “[...] categorias básicas para compreender como o significado é elaborado na sociedade [...]” (MOITA LOPES, 2002, p. 30) que orienta o presente trabalho, que encerra uma microanálise, isto é, construção de identidade no contexto da fronteira Pacaraima (Brasil)-Santa Elena (Venezuela) com vistas a verificar se o processo ensino-aprendizagem aí praticado considera tais aspectos tão particulares desse contexto de fronteira.

1.3 A noção de fronteira

Durante certo tempo, o conceito de fronteira era ancorado basicamente em uma concepção de territorialidade, a qual designava as fronteiras como um espaço fechado, de limite, estático, criado para separar um território do outro. Nessa perspectiva, as fronteiras possuíam apenas um caráter de marcos divisórios construídos, que representavam limites e estabeleciam divisões. Se tal concepção de fronteira teve uma razão, o que se devia às dificuldades de locomoção física do passado, tantas vezes utilizadas com fins espúrios, isso

não se justifica nos tempos atuais, em que a tecnologia de informação encurtou a distância, que é agora vista como um produto social (BAUMAN, 1999, p.19).

O processo globalizante atual se expressa por três modos distintos: 1) a diminuição da distância espacial; 2) a diminuição da distância temporal e 3) o desaparecimento das fronteiras, conforme o United Nations Report on Human Development (1999 apud KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131). As mudanças decorrentes desse processo de globalização refletem-se diretamente no contexto sócio-lingüístico-cultural das nossas fronteiras, que passam a ser definidas como um espaço de desbordamento, uma terceira dimensão, um entre-lugar, espaço de trânsito, passagem, possibilitador de mestiçagem, de hibridiz, de interpenetração. Assim, nos termos de Pesavento (2002):

[...] as fronteiras, antes de serem marcos físicos ou naturais, são sobretudo simbólicas. São marcos, sim, mas sobretudo de referência mental que guiam a percepção da realidade [...] produtos desta capacidade mágica de representar o mundo por um mundo paralelo de sinais [...] são, sobretudo, culturais [...] são construções de sentido, fazendo parte do jogo social das representações [...] (PESAVENTO, 2002, p. 35-6).

Conforme essa autora, mesmo na dimensão de abordagem fixada pela geopolítica, “[...] o conceito de fronteira já avança para os domínios da construção simbólica de pertencimento a que chamamos identidade e que corresponde a um marco de referência imaginária que se define pela diferença.”, uma vez que, de acordo com esse conceito, fronteira “[...] aponta sentidos socializados de reconhecimento.” (PESAVENTO, 2002, p. 36)

Nesse mesmo sentido, posição idêntica é assumida por Bhabha (1998), como se pode observar no fragmento, em que analisa as tradicionais fronteiras nacionais:

Os próprios conceitos de culturas nacionais homogêneas, a transmissão consensual ou contígua de tradições históricas, ou comunidades étnicas “orgânicas” – *enquanto base do corporativismo cultural* -, estão em processo de redefinição (BHABHA, 1998, p. 24).

Tomando como exemplo a Sérvia, esse autor afirma que casos de extremismo odioso de nacionalismo provam que a identidade nacional “eticamente purificada” só é atingida pela “[...] morte, literal e figurativa, dos complexos entrelaçamentos da história e por meio das fronteiras culturalmente contingentes da nacionalidade moderna” (BHABHA, 1998, p. 24).

A concepção simbólica suscita uma visão integracionista e intercambiante de fronteira, propiciadora do surgimento de algo novo. Pesavento (2002, p. 37), comentando texto de Leenhardt (2002), considera que, nesse terceiro espaço, a fronteira é tomada como conceito

possibilitador do encontro de “novos sujeitos, novas construções, novas percepções de mundo”. Nessa perspectiva, evidenciam-se as fronteiras culturais, as quais:

[...] remetem à vivência, às socialidades, às formas de pensar intercambiáveis, ao *ethos*, valores, significados contidos nas coisas, palavras, gestos, ritos, comportamentos e idéias [...] forma pela qual os homens investem no mundo, conferindo sentidos de reconhecimento. (PESAVENTO, 2002, p. 36)

Conforme Clifford (apud GONZÁLEZ, 2010, p.112), nós já não temos uma cultura global, mas translocal, devido a uma vasta rede de relações, complexas, móveis, e, sobretudo, multidirecionais. Nesse sentido, as fronteiras estão incluídas com relação a duas posições: quanto à configuração e reconfiguração de identidades nas zonas de contato: controladora (resistência quanto ao outro) e transgressora (que rompe as barreiras).

Bhabha (1998, p. 19) insere a questão da cultura na esfera do *além* - fronteiras do presente para as quais não encontra um termo adequado, além do deslizamento do prefixo “pós”, expressão comum na literatura, em palavras como pós-modernismo, pós-colonialismo, etc. Entretanto, o significado desse prefixo não deve restringir-se à noção de sequencialidade, mas incorporar a energia inquieta e revisionária do *além*, de forma a transformar “[...] o presente em um lugar expandido e excêntrico de experiência e aquisição de poder” (BHABHA, 1998, p. 23).

Assim, evitando qualquer conotação cronológica que sugira a noção de linearidade temporal, o autor afirma que o *além* “não é nem um novo horizonte, nem um abandono do passado [...]” (BHABHA, 1998, p. 19), mas encerra uma sensação de desorientação, representando o momento de trânsito em que cruzam espaço e tempo, de forma a produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão.

Conforme Bhabha (1998), a consciência das posições do sujeito foi possível a partir do abandono das categorias conceituais básicas:

O afastamento das singularidades de “classe” ou “gênero” como categorias conceituais e organizacionais básicas resultou em uma consciência das posições do sujeito – de raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual – que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno (BHABHA, 1998, p. 19-20).

Para ele, o que é teoricamente relevante é a necessidade de ir além das narrativas de subjetividades originárias para focalizar momentos e processos que são produzidos na

articulação de diferenças culturais, “entre-lugares”, que alimentam as estratégias de subjetivação, dando início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação (BHABHA, 1998, p. 20).

Conforme o autor, a condição pós-moderna mais significativa está na coincidência liminar entre as ideias etnocêntricas e a enunciação de uma pluralidade de vozes:

A significação mais ampla da condição pós-moderna reside na consciência de que os “limites” epistemológicos daquelas idéias etnocêntricas são também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes – mulheres, colonizados, grupos minoritários, os portadores de sexualidades policiadas. (BHABHA, 1998, p. 23-4)

Isso é assim porque, segundo ele, a demografia do novo internacionalismo é:

[...] a história da migração pós-colonial as narrativas de diáspora cultural e política, os grandes deslocamentos sociais de comunidades camponesas e aborígenes, as poéticas de exílio, a prosa austera dos refugiados políticos e econômicos (BHABHA, 1998, p. 24).

Como se observa, notável complexidade opera-se na passagem da modernidade para a pós-modernidade, rompendo limites, cortes epistemológicos etnocêntricos, com o levante de vozes antes silenciadas, resultando numa noção de fronteira que, ao invés de demarcação incisiva, remete a um além. É nesse sentido, prossegue Bhabha, “[...] que a fronteira se torna o lugar a partir do qual *algo começa a se fazer presente.*” (BHABHA, 1998, p. 24).

1.3.1 Deslocamento e entre-lugar

Corroborando o conceito pós-moderno de identidade e de fronteira explicitado nas subseções anteriores, o conceito de deslocamento pode ser concebido não apenas como traslado físico, mas remete também a diferentes formas de mobilidades, como a cultural e a linguística, com as quais esta pesquisa lida. O deslocamento físico se refere ao deslocamento geográfico em si; o deslocamento cultural remete ao deslocamento de alguém que parte de “um centro ou de um ponto estável” - a terra natal, com seus costumes, cultura, identidades - assumindo, segundo Clifford (apud GONZÁLEZ, 2010, p.112), uma posição bifronte (de conceber esse deslocamento): ao mesmo tempo controladora, no sentido de resistir ao Outro; e transgressora, no que se refere à articulação do “eu” e do “nós”.

O deslocamento não funciona de forma unitária, nem como vivência homogênea (IMBERT apud GONZÁLEZ, 2010, p.113). Para Piglia (apud GONZÁLEZ, 2010, p.113), o deslocamento não é somente um problema de localização geopolítica, espacial, mas também de relação com a linguagem. Dessa forma, o teórico demonstra o deslocamento sob o ângulo do espaço, tempo e discurso. Conceitos como nação, estado, identidade, língua e literatura nacional não podem ser tomados como essencialistas.

A noção de deslocamento do sujeito se aproxima da noção de entre-lugar, pois dá conta de explicar as múltiplas acepções do mundo contemporâneo, tais como: os limites difusos entre centro e periferia, cópia e simulacro. O conceito de entre-lugar, por sua vez, denota um terceiro espaço, lugar intervalar, no qual não se é uma coisa nem outra. Para esse sentido também converge o conceito de *limes* ou fronteiras: “[...] caminho entre dois territórios e não pertencendo nem a um nem a outro mas aos dois, abre a perspectiva de um terceiro olhar [...]” (LEENHARDT, 2002, p. 30).

Considerando o caráter dinâmico, deslocamento e identidade se assemelham, ambos não se referem somente a um local (CLIFFORD apud GONZALÉZ, 2010, p. 111). Esses conceitos se definem como plurais e multifacetados, de forma que se apagam culturas e as tradições contínuas. Trata-se de uma não essencialidade da cultura e da identidade. “Poder-se-ia dizer que vivemos uma existência entre fragmentos móveis” (GONZÁLEZ, 2010, p. 111). “Vivimos una residencia en viaje” (GONZÁLEZ, 2010, p. 111), a qual consiste numa articulação do deslocamento e da fixação.

Assim, em consonância com essas conceituações pós-modernas, trabalho o fenômeno do deslocamento não apenas em seu aspecto físico, no que se refere ao sujeito brasileiro que se desloca, mas além, considero o aspecto linguístico-cultural, o qual tomo como fonte para verificar a identidade linguística desse sujeito.

Como se pode depreender das seções precedentes, com o advento da pós-modernidade e do processo globalizante, surge um sujeito fragmentado, dividido, com múltiplas identidades, portanto há uma fragmentação da subjetividade. Paralelamente, dá-se uma erosão das fronteiras nacionais. Assim, tais processos que, respectivamente, separam e unem se dão pela quebra da essencialidade dos indivíduos e das instituições. Bhabha (1998) nos faz ver que o primeiro processo, o da identidade fragmentada do sujeito, provém do abandono de antigas categorias essencialistas singularizadoras de classe ou gênero. O segundo processo, o das fronteiras simbólicas, resulta numa hibridização consequente de uma pluralidade de vozes que negociam entre si e não retornam imunes, mas contaminadas mutuamente. Em ambos os processos, o que se vê é o rompimento de categorias absolutas ou polos estáveis em prol de

uma gradação, isto é, no primeiro caso, classes concebidas na subjetividade não se restringem a unidades opostas polares, mas a uma escala gradual cujas “unidades” ou “pontos” se interpenetram ou se afastam, mais ou menos; no segundo caso, de igual maneira, as velhas concepções de fronteira, com limites bem delineados, não correspondem à realidade, é necessário ter consciência de que vozes de um lado a outro se levantam e negociam gerando a hibridação. O relevante em tudo isso, que de tão óbvio, cega, mas não pode ser negligenciado, é que tudo isso não é novo, mas de que somente agora se tem consciência, isto é, categorias estáveis foram estabelecidas na sociedade moderna, com suas ideias positivistas sobre a verdade, incluindo e excluindo o que suas lentes viam ou queriam ver, mas todos esses fatos que constituem a base para a apreensão atual do mundo nas classificações estabelecidas e no levante de vozes já estavam e sempre estiveram presentes no sujeito e na fronteira.

É diante, pois, dessas condições pós-modernas e globalizantes que analiso, no capítulo 4, a identidade linguística do sujeito fronteiriço do entre-lugar Pacaraima (Brasil)-Santa Elena (Venezuela), contexto que envolve um intercâmbio diário sociocultural e lingüístico.

2 DOCUMENTOS LEGAIS QUE REGEM O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) NO BRASIL

Esse capítulo destina-se a uma apresentação de documentos que regulamentam o ensino de língua estrangeira, com ênfase especial para a regulamentação do ensino de língua espanhola. Além disso, contempla uma apreciação do componente curricular empregado por uma escola de ensino médio que se situa no município de Pacaraima (Brasil), área limítrofe fronteiriça com a cidade de Santa Elena do Uairén (Venezuela), doravante Santa Elena.

Os assuntos encontram-se ordenados da seguinte maneira: na seção 2.1, a seguir, investigo a proposta contida em documentos legais: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Orientações Curriculares para Línguas Estrangeiras (OCEM) e, em 2.2, apresento os componentes curriculares empregados para essa disciplina pela escola.

2.1 A proposta curricular contida nos PCN e nas OCEM para o ensino-aprendizagem de LE

Nesta seção, trato de alguns aspectos relevantes da proposta curricular contidas nesses documentos nacionais que regulamentam o ensino de Língua Estrangeira no Brasil, PCN e OCEM, dando ênfase especial ao capítulo IV desse último documento, que trata exclusivamente do ensino da Língua Espanhola no Ensino Médio, com a finalidade de verificar se tais documentos contemplam situações específicas como essa de fronteira e, se contemplam, de que forma o fazem.

Começo essa apreciação trazendo à memória um breve histórico acerca da evolução do ensino das línguas estrangeiras modernas (LEM) no Brasil, com ênfase, na língua espanhola, que constitui especial interesse para esta dissertação. De acordo com Laseca (2008, p.51-7), a inserção das línguas estrangeiras modernas (LEM) no currículo brasileiro passou por várias dificuldades, as quais perpassaram reformas e LDBs que regulamentam o ensino de línguas estrangeiras.

Assim, a primeira reforma a que se faz referência é a de Francisco Campos (1931). Nessa reforma, em virtude de um extremo nacionalismo que se vivenciava nesse contexto, a situação das línguas estrangeiras exibiu um quadro de marginalização no currículo brasileiro. Na segunda reforma, denominada Capanema (1942), a situação das línguas estrangeiras modernas (LEM) começa a dar indícios de que essas línguas serão inseridas no currículo, pois se começa a destinar parte das horas ao ensino dessas Línguas estrangeiras: francês com treze

horas, inglês com doze horas e o espanhol com duas horas, porém essa inclusão não se dá com grande êxito, pois o ensino ficou reduzido à leitura e à tradução.

Além disso, outros fatores impediam o desenvolvimento com eficácia dessas disciplinas no ensino, a saber: as poucas horas destinadas ao ensino dessas línguas, a carência de professores com formação adequada e a dificuldade de acesso a materiais didáticos da área, dentre outros fatores, que configuravam um ensino de língua descontextualizado e desvinculado da realidade, resultando “[...] quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita” (BRASIL, 2002, p. 147- 8).

Todavia, em 1961, com a criação da primeira Lei de diretrizes e Bases (LDB), as línguas estrangeiras modernas (LEM) passam por uma nova realidade, perdendo seu caráter obrigatório e ficando na condição de disciplinas complementares ou optativas. E esta mudança, segundo Laseca (2008, p. 55-6), traz duas consequências para o ensino de língua estrangeira: a primeira diz respeito à escolha de um idioma pela própria instituição de ensino nos seus planos de estudo, e a segunda, à proeminência do ensino do inglês em detrimento das outras línguas estrangeiras modernas (LEM) que ficam numa posição secundária.

A segunda LDB, a de 1971, tida como continuação da lei de 1961, também não contribui significativamente para a maioria das línguas estrangeiras modernas (LEM), exceto para o inglês. A segunda LDB representa praticamente uma ausência do ensino das línguas estrangeiras modernas (LEM) no currículo e o espanhol constitui-se como uma das línguas que menos apareceu nesse período. Entretanto começa a reaparecer no início dos anos 80, devido à criação das primeiras associações estaduais de professores de espanhol no estado do Rio de Janeiro, em 1980, e no estado de São Paulo, em 1983. Esse reaparecimento, que já se mostra no início dessa década, ganha maior espaço, como se poderá ver, na terceira Lei, a denominada nova LDB, de 1996 (LASECA, 2008, p. 55-56).

Diferentemente das outras LDB, a de 1996 devolve a obrigatoriedade ao ensino de línguas estrangeiras, as quais passam a ser cobradas na educação básica, a partir da 5ª série do ensino fundamental e no ensino médio; havendo, ainda, para este último nível, além do estudo de uma língua estrangeira, a exigência de outra língua estrangeira em caráter optativo. Assim, nesse período, o ensino das línguas estrangeiras modernas (LEM) passa a figurar de forma diferente daquela como vinha sendo concebido até então:

Ao serem inseridas numa grande área – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias -, as Línguas Estrangeiras Modernas assumem a função

intrínseca que, durante muito tempo, esteve camuflada: a de serem veículos fundamentais na comunicação entre os homens. Pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente, e ao mesmo tempo, mais sólida. (BRASIL, 2002, p. 148).

Note-se que essa citação extraída dos PCN chama a atenção para uma nova forma de conceber o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, ou seja, não mais marcado puramente pelo aspecto formal da língua-alvo, mas de um aprendizado de língua estrangeira que funcione como uma forma de interação cultural, instigando o aprendiz a refletir com mais profundidade sobre sua própria cultura, possibilitando-lhe ter “[...] melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos” (BRASIL, 2002, p.152); enfim, que contemple o aspecto sociocultural da língua que está aprendendo. Como se pode depreender, deu-se uma significativa valorização do ensino das línguas estrangeiras modernas (LEM) no currículo.

Nesse sentido, é interessante destacar a relevância que gradativamente a Língua Espanhola foi adquirindo no currículo brasileiro, pois, conforme mencionado anteriormente, o espanhol era a língua que menos tinha espaço com relação às outras línguas estrangeiras modernas (LEM). Todavia, o apogeu dos processos globalizantes, a implantação do MERCOSUL na década de 90 e, agora mais recentemente, a implantação da lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005, que torna obrigatória a inclusão da língua espanhola no ensino médio, conferem ao ensino-aprendizagem da língua espanhola uma considerável relevância, depois do inglês, no âmbito do ensino de línguas estrangeiras.

Assim, nessas últimas décadas, é notável uma expansão do ensino-aprendizagem da língua espanhola no Brasil. As causas dessa expansão são evidentes: procura-se estudar espanhol porque o mundo do trabalho exige o aprendizado de línguas estrangeiras, porque se cobram noções de tal língua em concursos de vestibulares, de pós-graduação, ou, simplesmente, porque se busca aprender a língua espanhola para estabelecer comunicação quando em viagem a um lugar onde a língua usada é o espanhol.

Como se pode observar, de fato houve uma evolução positiva da situação do espanhol no currículo. Todavia, é interessante observar que se essa evolução, por um lado, melhora a realidade do ensino da Língua Espanhola, em termo de metodologia, de materiais didáticos, de profissionais mais capacitados para ministrar a disciplina, uma nova realidade de

problemas emerge, qual seja, a perspectiva teórica na qual é fundamentado o ensino de Línguas Estrangeiras.

Considerando que durante muito tempo, a concepção que predominava, quando se pensava no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, limitava-se ao aspecto gramatical (estrutura sistêmica) e às habilidades comunicativas (ler, escrever, ouvir e falar), as OCEM discutem o significado do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira no contexto atual.

Nessa visão prospectiva, ensinar e aprender uma outra língua constitui-se numa experiência muito mais complexa do que aquela que se concebia antes, pois, além de se requerer conhecimentos de ordem estrutural de um sistema lingüístico para o aprendizado de uma língua-alvo, se requer do processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira que se considere também o aspecto sociocultural da língua que se está estudando. E isso significa dizer que o papel do ensino das línguas estrangeiras, antes de qualquer instrumentalização lingüística, deve servir para ampliar o horizonte do aprendiz em termos de conhecimento das heterogeneidades com relação à cultura, ao contexto, à sociedade e à história que nas entrelinhas da linguagem estão ditas. (OCEM, 2006, p.92).

Nesse sentido, faço um recorte com relação ao ensino-aprendizagem de língua espanhola no Brasil. Não é nenhuma novidade para quem lida com o ensino de espanhol língua estrangeira (E/LE) no Brasil se deparar com as representações reducionistas dispensadas ao aprendizado desse idioma por parte de alunos brasileiros, como se pode comprovar no documento das OCEM (2006, p. 138), no qual se discute a proximidade/distância entre o português e o espanhol.

Uma dessas representações bastante recorrente refere-se à proximidade tipológica existente entre o espanhol e o português, que traz como consequência uma desvalorização do aprendizado da língua espanhola, pois os alunos a veem como língua fácil; assim, em razão dessa concepção, acreditam que para alcançar o aprendizado da língua espanhola basta se desvencilhar das armadilhas dos falsos amigos e conhecer o repertório lexical dessa língua e suas variantes, como indica a citação abaixo:

O que muitas vezes se observa no ensino de Língua Espanhola, no entanto, é que ele está permeado pela idéia de que existe um mundo único e homogêneo constituído de objetos sempre idênticos que apenas mudam de nome quando se passa de uma língua a outra, algo que por vezes reduz o tratamento da variedade à apresentação de extensos “vocabulários” em que se oferecem as “equivalências”; só as palavras e certas formas mudariam na passagem de um código a outro (OCEM, 2006, p. 135-6).

Como se vê, a citação acima retrata essa perspectiva reducionista que o ensino de língua espanhola enfrenta. Todavia, dentro de uma visão que contemple o contexto sociocultural, compreende-se que essa forma de conceber as variedades da língua espanhola não é relevante para um aprendizado eficaz da língua, pois é preciso ir além do superficial da língua. Estudar tais variedades do ponto de vista que envolve os contextos socioculturais de outros implica fazer indagações do tipo: “A que mundo cada um deles nos remete? Que papéis peculiares desempenham nessas realidades com necessidades, valores, culturas e histórias tão peculiares?” (OCEM, 2006, p. 136).

Outra representação evidenciada pela OCEM no ensino dessa língua diz respeito ao *portuñol*, fenômeno que resulta do contato entre as línguas português e espanhol que, por vezes, cria a ilusão de competência espontânea. Com relação a isso, as OCEM chamam a atenção dos professores de espanhol língua estrangeira (E/LE) para a desmistificação dessa ilusão, a fim de que os alunos não se contentem apenas em sanar as “[...] necessidades rudimentares de comunicação, via *portuñol*, que em geral longe está de qualquer forma usual de expressão na língua-meta” (OCEM, 2006, p. 141, grifo do autor).

Todavia, o documento já mencionado refere-se à outra representação que tomo em especial, pois está relacionada ao ensino de espanhol língua estrangeira (E/LE) realizado em um espaço de fronteira, como este em discussão na investigação aqui proposta. Tal representação diz respeito à valorização do espanhol peninsular, o espanhol estândar, tido como espanhol “puro”, o “mais correto” em detrimento das suas variedades que são tratadas como “mistura de línguas, “gírias e manias locais”, “mais popular” e, portanto, desvalorizadas. (OCEM, 2006, p.134).

Tal concepção na visão das OCEM é um ponto que merece ser trabalhado pelo professor de espanhol língua estrangeira (E/LE) a fim de que não se produzam e reproduzam preconceitos, estereótipos acerca desse assunto. Mas que se conceba o contrário, que se perceba nessas variedades um aprendizado mais enriquecedor. E dessa tarefa ficam incumbidos os professores, os quais passam a uma posição de quase articuladores de muitas vozes (OCEM, 2006, p.134).

Assim, ao contrário de uma proposta basicamente formal que envolve o emprego das tradicionais habilidades (ouvir, falar, ler e entender), as OCEM sugerem que se integrem outras habilidades no aprendizado da língua espanhola, com o propósito de que se conceba o ensino da língua estrangeira, nesse caso específico, o espanhol, não apenas como uma língua que oferece conhecimento para fins escolares ou profissionais, mas que principalmente conscientize o aprendiz de “[...] que dominar uma língua estrangeira supõe conhecer, também

e principalmente, os valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais” (OCEM, 2006, p. 147), o que está em acordo com o documento Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas², que considera o contexto sociocultural no aprendizado de uma língua.

Conforme se pode depreender, todas essas competências envolvem o sociocultural e contemplam elementos de identidade e diferença em detrimento de uma visão puramente sistêmica ou de natureza voltada para uma comunicação meramente operatória. Nessa perspectiva, privilegia-se sempre uma relação de interdependência entre a língua materna do aprendiz e a língua-meta. É, pois, desse ponto de vista, que observo a realidade do ensino de espanhol língua estrangeira (E/LE) no contexto fronteiro Pacaraima (Brasil)-Santa Elena (Venezuela).

2.2 Os componentes curriculares propostos por uma escola de ensino médio de Pacaraima para o ensino-aprendizagem de espanhol língua estrangeira (E/LE)

Na seção anterior, expus alguns pontos dos PCN e das OCEM para o ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil e fiz menção a algumas problemáticas ainda encontradas no âmbito do ensino de tais línguas, evidenciando a língua espanhola. Nesta seção, focalizo os componentes curriculares empregados no ensino da língua espanhola para o ensino médio no município brasileiro de Pacaraima, considerando seu limite com o município venezuelano de Santa Elena.

A Coordenação Pedagógica da Escola fez menção a um projeto político-pedagógico para a escola que ainda se encontra em processo de desenvolvimento. Assim, atualmente, os componentes curriculares, disponibilizados por essa Coordenação Pedagógica aos professores para que tomem como base em seus planos de aula para a disciplina de Língua Estrangeira – Espanhol para o Ensino Médio são os mesmos contidos nos Planos de Ensino fornecidos pela Secretaria de Educação e Desporto do Estado para emprego em todo o estado de Roraima. Nesses Planos de Ensino que orientam o processo de ensino-aprendizagem são prescritos os conteúdos programáticos que devem ser trabalhados em cada bimestre de cada série do ensino médio (ver ANEXO A).

A análise desses planos permite observar que os conteúdos encontram-se organizados em tema, léxico, estrutura comunicativa, fonética, gramática e cultura. De um modo geral, observa-se que o ensino é direcionado para as habilidades de comunicação, porém restritas ao

² Criado em decorrência da unificação européia, este documento propõe um padrão de metodologia de ensino, aprendizagem e avaliação das línguas. <http://speakupidiomas.net/>

caráter operatório; prescindindo, pois, de elementos em seu componente curricular que considerem as questões que envolvam o sociocultural e identitário.

No que concerne aos aspectos de interesse desta dissertação, é importante observar que, embora temas relevantes, tais como: “A identidade cultural” (primeiro bimestre da segunda série), “As línguas” (primeiro bimestre da terceira série) e “A cultura” (segundo bimestre da terceira série) sejam contemplados, a abordagem a eles conferida apenas reconhece a diversidade cultural, sem, contudo, trabalhá-la de uma forma crítica do ponto de vista de sua construção.

A proposta contida nos planos para “A identidade cultural” (primeiro bimestre da segunda série), por exemplo, tema por demais importante para este trabalho, cobre a identificação de alguns países e nacionalidades que falam o espanhol e suas variações (castelhano ou espanhol), privilegiando o espanhol peninsular em detrimento de variedades do espaço fronteiriço que seriam mais relevantes para esse contexto local, e as características psicológicas permanentes ou transitórias das pessoas; sem, contudo, explicitar qual a natureza dessas características a serem estudadas: são características essencializadas, tomadas como naturais, cristalizadas ou consideram as formas de construção de sentido pelas culturas envolvidas e o contexto híbrido linguística e culturalmente constituído nesse espaço fronteiriço? Tais questões não são definidas no Plano de Ensino, o que significa dizer que, uma vez que esse é o único documento que serve de baliza ao professor de espanhol língua estrangeira (E/LE), na melhor das hipóteses, a qualidade do ensino vai depender em muito das iniciativas individuais dos professores. Questões dessa natureza são que levam a reflexões tais como:

Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser cristalizadas, essencializadas. [...] Mas será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal? E, sobretudo: essa perspectiva é suficiente para servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora? Não deveríamos, antes de mais nada, ter uma teoria sobre a produção da identidade e da diferença? [...] Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las? (SILVA, 2003, p. 73-4)

Com efeito, o mero reconhecimento da existência da diversidade sem levar em conta a produção da identidade e da diferença não parece eficaz, quando se sabe que, com o advento da “virada cultural”, “A linguagem passou a ter um papel mais importante. Teóricos de diversos campos – filosofia, literatura, feminismo, antropologia cultural, sociologia – têm

declarado que a linguagem constitui os fatos e não apenas os relata” (DU GAY, 1994 apud HALL, 2002, p. 9).

Se a linguagem constitui fatos, um ensino de línguas que se atém às habilidades comunicativas sem considerar a construção de sentidos, perde, talvez, sua função essencial, como se pode observar no trecho que segue:

A sala de aula de línguas, talvez mais do que qualquer outra, tem função central na definição dos significados construídos pelos indivíduos. Isso se deve ao fato de que o que se faz primordialmente nessas salas é exatamente o que se tem que aprender, isto é, construir significados para agir no mundo social através do discurso [...] a sala de aula de línguas é, essencialmente, um espaço onde se aprende língua para construir significados por meio de leitura, compreensão oral, fala e produção escrita [...] o ato de construir significados constitui exatamente o cerne do que se tem que aprender a fazer nesse contexto. Isso faz com que a visão de discurso e a visão de natureza da interação que subjazem ao trabalho do professor sejam elementos norteadores de sua ação em sala de aula (MOITA LOPES, 2002, p. 193).

Considerando, assim, a construção de sentidos como meta fundamental do ensino de línguas para o agir no mundo, espera-se que esse ensino permita ao aprendiz que não apenas se expresse, isto é, compreenda e seja compreendido na língua-alvo, mas, além, supõe-se que, especialmente em uma sala bilíngue, ele tenha acesso às formas de como se constroem sentidos na língua-alvo, de forma que mais que apenas decodificar o sistema linguístico estudado e fazer uso de um punhado de frases dessa língua para se expressar possa partir, ainda que parcialmente, da maneira de conceber o mundo que é própria do povo que fala tal língua na apreensão e construção da realidade, e, dessa forma, adquirir conhecimentos que realmente contemplem elementos que ponham em relevo a alteridade, evitando, assim, um aprendizado que se configure como um exílio na língua estrangeira (REVUZ 2006, p. 213-30).

Portanto, da forma como estão elaborados os planos, nem mesmo se percebe uma preocupação no engajamento discursivo do aprendiz, conforme prevê o PCN (BRASIL, 1998), enfim, não se percebem elementos que revelem uma abordagem que propicie os devidos saberes para o exercício de tal competência. Feitas essas observação gerais sobre os componentes curriculares contidos nos planos de ensino que norteiam o ensino da disciplina língua espanhola, no capítulo 4, mediante depoimentos de professores e alunos, ilustro a forma como vem sendo trabalhado o ensino-aprendizagem dessa língua nesse contexto.

3. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Neste capítulo, apresento dados concernentes aos procedimentos metodológicos empregados para a construção do conjunto de dados que serviram de base à análise empreendida. Logo a seguir, em 3.1, faço breve caracterização do espaço pesquisado; na sequência, em 3.2, traço um perfil dos sujeitos da pesquisa; e, finalmente, em 3.3, exponho os procedimentos de análise.

3.1 Espaço pesquisado

Como analisado no capítulo 1, o processo de globalização vem enfatizando cada vez mais transformações nas estruturas da sociedade; o conceito de fronteira reflete essas mudanças. A concepção que hoje se tem de fronteira já não se restringe àquela que toma fronteira como sendo simplesmente um marco divisor entre um território e outro. Pensar a noção de fronteira hoje significa misturar, interligar, hibridizar. Dessa forma, as culturas de distintas nações se interligam, se entrecruzam, se inter-relacionam nesse movimento de passagem, no qual sucedem traços fronteirizos de diversas ordens em decorrência de relações de natureza espaciais, educacionais, culturais e comerciais.

É, pois, em consonância com essa nova concepção, que trabalho o espaço pesquisado - a fronteira Pacaraima (Brasil)-Santa Elena (Venezuela). O município de Pacaraima está localizado no extremo norte de Roraima, Estado criado em 1995, que possui uma área territorial de 8.028 Km² e cuja população constitui-se de aproximadamente 15.364 habitantes. No que se refere à cidade de Santa Elena, que faz parte do município da Gran Sabana, esta nasceu na década de 20, principalmente em função da busca de minérios tais como o diamante, dentre outros. Sua população compõe-se de cerca de 29.795 habitantes (Censo 2006).

Esse entre-lugar, que envolve as cidades fronteiriças Pacaraima (Brasil) e Santa Elena (Venezuela), constitui-se de um tecido social multifacetado, pois nele habitam migrantes de várias regiões dos países envolvidos e mesmo de outras partes do mundo, incluindo outras nacionalidades hispânico-falantes, dentre as quais, destaca-se a peruana (BRAZ, 2010, p. 47), além de diversas etnias indígenas. Essa diversidade linguístico-cultural resulta em uma situação de hibridismo que é refletida nas práticas discursivas e é observável nos escritos de placas e fachadas dos estabelecimentos comerciais de ambas as cidades.

Outra característica da fronteira a ser considerada é a base econômica, expressa fortemente pelo comércio, pelo turismo e pela atividade mineradora, fatores significativos em função dos quais ocorrem inter-relações entre as culturas e línguas que transitam nessa “terceira margem”. Ainda, outro fator relevante para a economia da região e que propicia o intercâmbio cultural é o grande fluxo de funcionários públicos.

Também a educação constitui fator determinante desse trânsito dinâmico entre culturas. Dessa forma, os indivíduos de ambos os países envolvidos compartilham inter-relações com seu “Outro”, sendo comum o acesso de alunos de um país em espaços educacionais do outro no âmbito da fronteira. Assim, no município de Pacaraima, tanto o ensino básico quanto o ensino superior (este último, por meio de extensão da Universidade Estadual de Roraima) abrigam alunos das duas nações: Brasil e Venezuela, figurando, conforme Braz (2010), cenário bilíngue.

Observa-se, conforme (BRAZ, 2010, p. 2), que há um desprestígio do espanhol da região em relação à língua portuguesa. Postura que se manifesta pela saída de alunos venezuelanos para estudar a língua portuguesa na maior escola de ensino médio de Pacaraima, com o argumento de ter o devido “cuidado para com a aprendizagem, ou a manutenção da língua portuguesa” (BRAZ, 2010, p. 2). Enquanto essa preocupação de mandar o filho (brasileiro) estudar em Santa Elena quase não ocorre por parte dos residentes pacaraimenses.

A literatura sobre o estudo de fronteiras revela que realidades assim fluidas congregam acepções de diversas ordens, como o tempo, o espaço, o passado, o presente, a exclusão, a inclusão, o concreto e o abstrato, e, portanto, - mesclas linguístico-culturais -, que formam, como já mencionado, “um novo”, o entre-lugar em que não se define passado nem presente, mas constituem o resultado dessa integração. Isso é o que se pode notar em espaços fronteiriços, tais como esse da fronteira Pacaraima (Brasil)-Santa Elena (Venezuela), onde podemos destacar, a título de exemplo, o fenômeno do “portunhol”, que constitui o recurso utilizado por comerciantes da região para tornar cômoda a comunicação (AMORIN, 2010, p. 170).

Portanto, o universo a ser pesquisado constitui espaço bastante propício para se estudarem questões identitárias, uma vez que envolve línguas e culturas num entre-lugar, onde se dá o fenômeno da “hibridação intercultural”. O mapa abaixo mostra o limite entre as cidades geminadas Pacaraima (Brasil)-Santa Elena (Venezuela):



FIGURA 1: Mapa da fronteira Pacaraima (Brasil)-Santa Elena (Venezuela)

Fonte: OLIVEIRA (2007, p. 65)

3.2 Sujeitos da pesquisa

Os dados utilizados na pesquisa foram obtidos mediante oito entrevistas, orientadas segundo o modelo de entrevista de Daher (1998). Com relação a esse modelo, faço uma breve descrição de como ele se aplica na construção dos dados. Esse modelo estrutura-se a partir do estabelecimento de temas, de objetivos, problemas e hipóteses, que tem a finalidade de orientar a construção das perguntas que, uma vez direcionadas por esses quesitos, concedem suporte para se verificar posteriormente se os objetivos propostos foram atingidos e as hipóteses previstas confirmadas ou não nas respostas obtidas pela entrevista.

Assim, baseada no referido modelo e na ótica dos estudos identitários, construí três roteiros de entrevista: um destinado aos migrantes brasileiros, outro direcionado aos docentes de espanhol língua estrangeira (E/LE) de uma escola estadual do município de Pacaraima e outro, ainda, direcionado aos alunos do ensino médio da mesma escola.

Esses roteiros de entrevista foram gravados *in locu* e depois transcritos para, em seguida, serem submetidos à análise. Com relação à composição dos dados para análise, esta ficou assim definida: Três entrevistas com sujeitos migrantes brasileiros, as quais se destinaram à análise de práticas discursivas com fins de verificar a constituição identitária dos sujeitos envolvidos; e cinco, à observação do processo ensino-aprendizagem praticado no espaço da pesquisa. Apesar dessa tentativa de controle metodológico, certas vezes, o fio dos

discursos convergem, de tal modo que se obtiveram informações acerca do processo ensino-aprendizagem no primeiro grupo de entrevistas e vice-versa, isto é, informações relacionadas à constituição identitária dos sujeitos, no segundo grupo de entrevistas.

Como se vê, os perfis selecionados para a presente pesquisa não se restringem única e exclusivamente aos principais atores envolvidos no ensino-aprendizagem da língua espanhola: professor/aluno. Mas também consideram o contexto em que o ensino-aprendizagem dessa língua está imerso, visando oferecer um diagnóstico daquele entre-lugar que ultrapasse os muros escolares, de forma a se obter um quadro sociocultural mais amplo, já que a responsabilidade pelo processo ensino-aprendizagem não se restringe ao espaço formal escolar tradicional, se consideramos que a formação discursivo-ideológica afeta os sujeitos em geral, de forma que suas posições funcionam como elemento repetidor ou transformador dos sentidos fornecidos- impostos pelo simbólico.

Seguem os perfis resumidos de cada um dos entrevistados, cujos nomes não são revelados, mas indicados por siglas em que PS, P e A (antes do número de ordem das entrevistas) significam, respectivamente: *posição-sujeito*, já que indicam posições-sujeito que correspondem não a um sujeito em particular, mas a posições assumidas dentro de uma determinada formação discursiva; *professor*, já que corresponde a posições docentes sobre o ensino-aprendizagem de E/LE; e *aluno*, já que se refere a posições de discentes acerca desse mesmo processo:

QUADRO 1: Perfil dos informantes

Nome	Ocupação	Idade	Sexo
PS1	Taxista	25	Feminino
PS2	Estudante	22	Feminino
PS3	Administradora de loja	18	Feminino
P1	Professora de E/LE	38	Feminino
P2	Professora de E/LE	36	Feminino
A1	Aluno	17	Feminino
A2	Aluno	17	Feminino
A3	Aluno	17	Masculino

3.3 Procedimentos de análise

Os dados obtidos a partir das entrevistas concedidas pelos sujeitos colaboradores, após serem transcritos, foram submetidos a uma análise qualitativa, a qual se caracteriza por ser de natureza transdisciplinar, envolvendo ciências humanas e sociais, e procurar, tanto encontrar o

sentido dos fenômenos estudados, quanto interpretar os significados atribuídos a eles pelas pessoas (CHIZZOTTI, 2003, p. 221), significados esses, ainda segundo esse autor, patentes ou ocultos. Além disso, a pesquisa pode ser caracterizada como um estudo de caso, se consideramos como critério os procedimentos para a coleta de dados, pois a obtenção dos dados se deteve a um grupo em particular, porém significativo para o levantamento da problemática em questão: “a identidade linguística do sujeito migrante brasileiro em sua relação com as línguas espanhola e portuguesa e suas implicações para o ensino de espanhol língua estrangeira (E/LE)”, e, a partir dela, apontar possibilidades de mudanças para tal problema (GONSALVES, 2007, p. 69).

4 ANÁLISE DOS DADOS

Tendo exposto, no capítulo 1, as condições discursivas que contextualizam as formação e prática discursivas envolvidas neste trabalho; explanado, no capítulo 2, a regulamentação do ensino de línguas estrangeiras e o componente curricular proposto para E/LE por uma escola do município de Pacaraima; e apresentado, no capítulo 3, os procedimentos metodológicos empregados para a construção dos dados que serviram de base à pesquisa, neste capítulo, procedo às análises das práticas discursivas de sujeitos migrantes brasileiros que habitam Santa Elena, de docentes e de discentes que atuam no processo de ensino-aprendizagem de uma escola do município fronteiro de Pacaraima.

Conforme observado no capítulo 1, mudanças ocorridas nas estruturas da sociedade descentraram a concepção de identidade unificada do sujeito que persistiu até a modernidade para dar lugar à noção de um sujeito constituído por diversas identidades construídas historicamente na pós-modernidade (HALL, 2006, p. 12). Assim, a identidade, antes centrada no sujeito, hoje é reconhecida como fragmentada, fluida, instável, tecida a partir da alteridade e do contexto (MOITA LOPES, 2002, p.30).

Também, a noção de fronteira, definida até a modernidade, sobretudo, como demarcação física ou natural, passa a ser concebida, na pós-modernidade, essencialmente, como simbólica, constituindo um espaço de desbordamento, uma terceira dimensão, um entre-lugar, ou espaço de trânsito, possibilitador de mestiçagem, de hibridez, onde interagem contradições e conflitos linguísticos, históricos e culturais (PESAVENTO, 2002, p. 35-6).

Assumindo essas concepções complexas de identidade e de fronteira, busco, neste capítulo, analisar as práticas discursivas dos sujeitos colaboradores, considerando não apenas o reconhecimento da identidade e da diferença, mas, sobretudo, como se dá sua produção (SILVA, 2000, 73-4), o que pode ser verificado, mediante a análise da construção de sentidos revelada nas práticas discursivas desses sujeitos, a partir dos dados construídos com a aplicação do modelo de entrevista de Daher (1998), que foi descrito no capítulo 3.

De igual forma, o estudo da identidade desses sujeitos implica considerar o fato de que habitam um entre-lugar - a fronteira Pacaraima (Brasil)–Santa Elena (Venezuela) -, que é caracterizado, não apenas por divisão espacial, mas também por envolver um contexto sociocultural, isto é, um feixe intrincado de relações socioculturais, em uma realidade de identidades fragmentadas que se manifestam em seus discursos híbridos, envolvendo variedades linguísticas alternantes ocasionadas pelo contato entre sua língua materna – o português – e a língua da comunidade acolhedora – o espanhol.

Os assuntos encontram-se dispostos da seguinte forma: na seção 4.1, analiso as práticas discursivas do migrante brasileiro residente em Santa Elena; em 4.2, analiso as práticas discursivas de docentes de E/LE; e, em 4.3, as práticas discursivas de discentes com relação a esse processo de ensino-aprendizagem praticado em contexto de fronteira.

4.1 O migrante brasileiro residente em Santa Elena e sua relação com as línguas portuguesa e espanhola

As análises referentes às posições de sujeito aqui apresentadas decorrem de três entrevistas realizadas, seguindo o modelo Daher (1998), com três migrantes brasileiros residentes em Santa Elena. O roteiro dessas entrevistas envolve duas temáticas: I. Relação língua portuguesa e língua espanhola no contexto de fronteira e II. Adaptação ao lugar do Outro. Para a temática I, levantei as seguintes hipóteses: 1) Os migrantes brasileiros empregam a língua espanhola apenas quando necessário, uma vez que falar a língua do Outro é também um exílio; 2) Nas interações entre brasileiros e venezuelanos, pode prevalecer uma ou outra língua, conforme a natureza lhe exija, havendo a necessidade do espanhol em situações formais. Para a temática II, avantei apenas uma hipótese: 1) A adaptação ao lugar do outro pode ser rápida, mas o migrante tem problemas com a língua do Outro.

Com relação à primeira hipótese da primeira temática: “Os migrantes brasileiros empregam a língua espanhola apenas quando necessário, uma vez que falar a língua do Outro é também um exílio”, os dados revelaram que ela se confirmou, pois, apesar de os migrantes empregarem quase que diariamente a língua espanhola em suas interações, o sentimento de exílio é notório em seus discursos, como se poderá constatar nas respostas concedidas por PS1 e PS3, ao se pronunciarem sobre as indagações: “Você fala espanhol?” e “Considera fácil falar nesse idioma?”:

Excerto 1:

<p>Me defendo, (()) Pra mim, aprender mais ou menos espanhol, eu num achei difícil. Achei uma medida até boa, porque é até parecido com o português, eu me adaptei bem, eu achei que sim (...) Não, não, pra mim assim, não teve muita dificuldade (inint) Quando eu cheguei lá, como eu era mais nova, né? Num tive dificuldade pra aprender, porque como eu sempre tive lutando muito com venezuelano (...) eu sempre fiquei vendo como as pessoas falavam, né? Eu também achei (...) que uma maneira mais fácil pra mim aprender, né? era ir vendo como é que eles falavam. Eu caçava, eu anotava que era pra mim saber como é que era que ia falar depois (...) o espanhol eu falo tudo, qualquer coisa em espanhol.</p>

Note-se que PS1 inicia seu discurso afirmando que teve poucas dificuldades em aprender a falar o espanhol, como demonstram as sequências: “Pra mim, aprender mais ou menos o espanhol, eu num achei difícil” e “o espanhol eu falo tudo, qualquer coisa em espanhol”. Como se pode ver, PS1 acredita que possui uma considerável facilidade no trato com a língua espanhola. Observe-se que, mesmo quando essa crença poderia ser posta em dúvida, nas frases iniciais do excerto, “me defendo” e “mais ou menos”, logo na sequência de seu discurso, essa dúvida cai por terra, ao considerarmos o prazer e a leve ironia com que tais sequências foram pronunciadas.

Além disso, fica clara a convicção de PS1 com relação à facilidade no trato do espanhol, quando expõe as razões pelas quais acredita não ter tido dificuldades em aprender esse idioma, como se observa nos fragmentos: “Achei uma medida até boa, porque é parecido com o português” e “Num tive dificuldade pra aprender, porque como eu sempre tive lutando muito com venezuelano”, em que supõe que a semelhança entre as línguas envolvidas e a interação constate com falantes do espanhol são suficientes para o domínio dessa língua.

Note-se que até aqui a primeira hipótese parece não ser contemplada, já que PS1 demonstra estar à vontade falando a língua do Outro. Todavia, se analisarmos a fundo as razões pelas quais PS1 afirma ter tido facilidade para falar o espanhol, perceberemos que estamos diante do que Revuz (2006) denomina de exílio da língua estrangeira, pois como se pode depreender do discurso de PS1, houve um considerável empenho para aprender a língua do Outro, o que confirma a primeira hipótese.

Observe-se também a confirmação dessa hipótese, quando PS1 justifica a facilidade que teve para aprender a falar em espanhol no trecho: “porque é até parecido com o português”, concepção bastante corriqueira entre falantes de línguas tipologicamente próximas, como é o caso do português e do espanhol, em acreditar que o fato de poder transferir a competência da língua materna na aprendizagem do idioma estrangeiro já seja suficiente para afirmar que se sabe um idioma é equivocada, pois “[...] aprender uma língua é ainda e sempre [...] aprender uma nova competência comunicativa.” (COSTE, 1988, p.14)

Com efeito, isso é o que revela a sequência discursiva “ir vendo como é que eles falavam. Eu caçava, eu anotava que era pra mim saber como é que era que ia falar depois”, a qual revela um não-dito, isto é, a implícita afirmação de que não é realmente fácil a aquisição de uma segunda língua. Assim, embora PS1 busque atenuar sua luta no aprendizado do espanhol, fica evidente que o caminho percorrido para a aprendizagem do idioma foi trabalhoso.

Posição similar é a que se percebe no discurso de PS3, como se observa no excerto abaixo:

Excerto 2:

(()) Sim, eu já aprendi muita coisa; já sei me comunicar. Eu já trabalho aí em Santa Elena (()) Eu trabalho numa loja de móveis, é uma MOVERÍA, onde vende praticamente de tudo. Eu trabalho com um turco. (()) Eu tenho que ser bem extrovertida (...) porque eu tenho que fazer praticamente TODO a administração da loja. (...) (()) Nossa, quando eu cheguei aqui, era um pouquinho difícil, até hoje eu tenho dificuldade no “r”, porque num é o mesmo som do “r” brasileiro do “r” venezuelano, essa é a minha dificuldade. Agora, entender, conseguir DIALOGAR com as pessoas, si, normal.

Nesse excerto, embora PS3, tal como PS1, tente amenizar seus esforços no enfrentamento dos obstáculos encontrados, como se pode observar no grau diminutivo do advérbio “pouco” do trecho “era um pouquinho difícil”, logo em seguida, deixa transparecer a dura caminhada que empreendeu e ainda empreende no processo de aprendizagem de sua segunda língua, como demonstra o fragmento: “até hoje eu tenho dificuldade no “r”, porque num é o mesmo som do “r” brasileiro do “r” venezuelano”, em que a preposição “até” demonstra o prolongamento de seu empenho em função do distanciamento de línguas tipologicamente tão próximas, como é o caso do português e do espanhol.

Esse caso específico da dificuldade com fonemas no processo de aprendizagem da língua estrangeira constitui uma árdua tarefa, pois, segundo Revuz (2006), envolve uma situação de regressão ao estado de bebê em período de aquisição da língua materna, experiência consciente por parte do aprendiz adulto que, focalizando sons e ritmos, se sente impotente na tentativa de se fazer compreender. Essa autora assim descreve experiências dessa natureza:

Tentar pronunciar o “r” francês, o “j” do espanhol, o som de th do inglês, é proporcionar uma liberdade esquecida ao aparelho fonador, explorar movimentos de contração, relaxamento, abertura, fechamento, vibração que produzem, ao mesmo tempo que os sons, muitas sensações surpreendentes no plano dessa região bucal, tão importante no corpo erógeno (REVUZ, 2006, p. 221).

Esse processo complexo, então, que diz respeito a uma incapacidade de lidar de maneira diferente com acentuação, sons, ritmos e entoações traz a sensação de algo impossível e perigoso que parece ao indivíduo, ao mesmo tempo, regressivo e transgressivo (REVUZ, 2006, p. 222).

Portanto, PS1 e PS3 despenderam alto esforço para aprender a língua espanhola, especialmente, quando chegaram à Venezuela; e, embora por viver em contexto em que essa é

a língua predominante, em suas interações seja constante seu emprego, seus discursos acabam revelando os obstáculos enfrentados para tomá-la como instrumento de comunicação.

No que diz respeito à segunda hipótese da primeira temática: “Nas interações entre brasileiros e venezuelanos pode prevalecer uma ou outra língua, conforme a natureza lhe exija, havendo a necessidade do espanhol em situações formais”, também se pode dizer que ela foi confirmada, conforme revelam as respostas concedidas por PS1 e PS3 referentes à pergunta: “Em que situações você fala em espanhol?”:

Excerto 3:

Eu trabalho numa cooperativa de táxi, sou taxista. Então eu mexo muito com venezuelano; e, lá no hotel chega muito venezuelano. Assim, como a gente viaja pra fora, a gente mexe muito com os guarda, eles são venezuelanos, por aí vai né?! (()) Não, em casa, PURO PORTUGUÊS. (...) Não, MEU PORTUGUÊS, CLARO, COM CERTEZA!

Como se pode observar, PS1 utiliza bastante o espanhol como instrumento de comunicação, uma vez que trabalha em uma função que exige a interação constante com venezuelanos, tanto no ponto fixo onde permanece mais tempo, o hotel, quanto em viagens.

Todavia, o uso do espanhol não se estabelece em todas as interações de PS1; no ambiente familiar, o uso é exclusivamente do português, como confirmado no fragmento: “Não, em casa, PURO PORTUGUÊS (...) Não, MEU PORTUGUÊS, CLARO, COM CERTEZA!”. Note-se que esse trecho não apenas revela a exclusividade do emprego do português no ambiente doméstico, como também denuncia sua forte identidade com a língua materna, em função do tom enfático com que é pronunciado.

Essa identidade tão marcada com a língua materna se justifica, se considerarmos, com Revuz (2006), que a língua materna constitui as bases de nossa estruturação psíquica e suporte a partir do qual se dá a aprendizagem de uma segunda língua, como se pode observar no fragmento:

[...] o exercício requerido pela aprendizagem de uma língua estrangeira se revela tão delicado porque ao solicitar, a um tempo, nossa relação com o saber, nossa relação com o corpo e nossa relação com nós mesmos enquanto sujeito-que-se-autoriza-a-falar-em-primeira pessoa, solicitam-se as bases mesmas de nossa estruturação psíquica, e com elas aquilo que é, a um mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna. (REVUZ, 2006, p. 217)

Portanto, diante do exercício tão complexo que é a experiência com a língua do Outro, que envolve a interação entre as dimensões cognitiva (da relação do sujeito com o saber), da

relação com o corpo (no exercício da produção da fala) e da afirmação do *eu* (enquanto sujeito de seu discurso), é natural que PS1 prefira empregar sua língua materna, o português, a empregar sua segunda língua, o espanhol, em contextos em que possa fazer opção por um desses códigos, como é o caso do ambiente doméstico.

Esse apego à língua materna em detrimento à língua do Outro está relacionado ao fato de que laços afetivos e inconscientes que nos prendem a nossa língua materna nos impedem de viver as diferenças que nos habitam, uma vez que essa linguagem adquirida na infância foi tecida a partir do desejo do Outro (REVUZ, 2006, p. 219), e, ao mesmo tempo, viver as diferenças do Outro a quem pertence a língua estrangeira que se deseja aprender. Assim, a luta pela aquisição de uma segunda língua nos coloca diante de um duplo estranhamento, conforme Revuz:

[...] aprender uma outra língua é fazer a experiência de seu próprio estranhamento no mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua e da comunidade que a faz viver [...] não será sempre entregar-se a um duplo desconhecimento: desconhecimento do Outro, da alteridade e desconhecimento de si e do próprio estranhamento? (REVUZ, 2006, p. 229)

Entretanto, “[...] como viver com os outros, sem rejeitá-los e sem absorvê-los, se nós não nos reconhecemos ‘estrangeiros em nós mesmos?’” (KRISTEVA, 1988, apud REVUZ, 2006, p. 229)

Também para PS3 confirma-se a segunda hipótese da primeira temática: “Nas interações entre brasileiros e venezuelanos pode prevalecer uma ou outra língua, conforme a natureza lhe exija, havendo a necessidade do espanhol em situações formais”, como se evidencia no excerto abaixo, em que PS3 responde a mesma pergunta (“Em que situações você fala em espanhol?”):

Excerto 4:

No trabalho, e na minha casa, porque eu já sou casada com um venezuelano. Então, na minha casa, a mãe dele, a irmã dele são tudo venezuelano, então eu tenho que/ passar o dia falando venezuelano, ESPANHOL.

Como se pode observar nesse excerto, PS3 emprega a língua espanhola até mais que PS1 em suas interações cotidianas. No ambiente profissional, por exemplo, o uso do espanhol é constante pela necessidade de comunicação com os clientes da empresa em que trabalha em Santa Elena, uma vez que trabalha no comércio varejista de diversos produtos, como

explicitado no Excerto 2 mais acima. Com relação ao ambiente doméstico, o caso de PS3 exhibe uma situação diferente daquela analisada em relação ao discurso de PS1, pelo fato de PS3 ser casada com um venezuelano e conviver com a família dele diariamente, o que a faz usar, exclusivamente, o espanhol, nas interlocuções com a família. Esse fato, aparentemente, contraria a segunda hipótese levantada nesta temática. No entanto, a expressão modalizadora de obrigatoriedade “tenho que” revela que o uso exclusivo do espanhol nas interações com familiares venezuelanos não diz respeito a uma opção de PS3, mas constitui-se em uma necessidade de uso dessa língua, já que todos em seu lar têm como língua materna a espanhola.

No que tange à única hipótese da segunda temática: “A adaptação ao lugar pode ser rápida, mas o migrante tem problemas com a língua do Outro”, ela se confirmou, como se pode constatar na resposta de PS1 à indagação: “Você já retornou ao seu lugar de origem?”:

Excerto 5:

Não (...) A minha vontade é de ir lá passear e voltar, já me adaptei aí, gosto daí.

Como se pode constatar nesse excerto, PS1 sente-se adaptada à Santa Elena, seu lugar de acolhida, de forma que, desde que migrou para Santa Elena, não retornou a sua terra natal e, quando faz menção ao retorno, sua intenção “é de ir lá passear e voltar”, pois, como atesta a parte final de seu discurso, gosta de morar nesse lugar que habita atualmente. Com relação a dificuldades com a língua do Outro, isso foi comprovado, no Excerto 1, com a explicitação dos esforços empreendidos por PS1 para aprender o espanhol.

Com relação a PS3, pode-se dizer que essa hipótese também foi confirmada, pois, embora suas respostas às indagações dessa temática não revelem claramente sua posição quanto a essa hipótese, em conformidade com o que se pôde observar por ocasião da análise do excerto (2), PS3 ainda tem problemas com o trato da língua, como se pode constatar no fragmento: “até hoje, eu tenho dificuldade no “r”, porque num é o mesmo som do “r” brasileiro do “r” venezuelano, essa é a minha dificuldade”.

Após ter confirmado as hipóteses levantadas para o roteiro de entrevista do sujeito migrante com base nos discursos de PS1 e PS3, destaco a aparição de um elemento que não havia sido previsto nas hipóteses. Esse elemento novo diz respeito à situação de contato de PS2 com a língua espanhola, como se poderá constatar na análise de seu discurso nos excertos de 6-8 que seguem. Observe-se como esta migrante respondeu à pergunta “Você fala espanhol? Considera fácil falar nesse idioma?”, que objetivava testar a primeira hipótese da

primeira temática “Os migrantes brasileiros empregam a língua espanhola apenas quando necessário, uma vez que falar a língua do Outro é também um exílio.”:

Excerto 6:

(...) Falo, falo normal, porque/ minha mãe é peruana, pela parte da minha mãe são tudo peruano, né?! Desde pequena eu venho entendendo espanhol, entendendo, escrevendo espanhol. (()) Acho fácil/ porque desde pequena me criei com essa linguagem dentro de casa, né?! (...)

Como se observa nesse excerto, a situação de contato de PS2 com a língua espanhola se dá de forma diferente daquela dos casos descritos acima acerca de PS1 e de PS3, uma vez que seu contato com essa língua se dá desde a infância, o que justifica sua afirmação e o porquê de sua facilidade no uso dessa língua, como se observa na sequência: “Desde pequena eu venho entendendo espanhol, entendendo, escrevendo espanhol. (()) Acho fácil/ porque desde pequena me criei com essa linguagem dentro de casa, né?!”. Nesse sentido, observe-se o que Revuz diz acerca do recém-nascido, fase em que a criança tem suas primeiras experiências com a linguagem:

A partir de seu primeiro instante de vida, ele está ligado a um ambiente que lhe prodigaliza cuidados e palavras. Cada um que cuida da criança fala dela, coloca em palavras o que percebe dela, de seu “jeito de ser”, de suas semelhanças, de suas necessidades. E essas falas são em todo o momento interpretações daquilo que é ou sente a criança, predicação sobre o que ela é, o que se espera dela, e a nomeação das sensações, dos afetos, dos objetos do mundo. A descoberta das palavras, das significações linguísticas é indissociável da experiência da relação com o outro e das significações libidinais que se inscrevem nela. A voz, as palavras da mãe são fonte de prazer ou de desprazer; elas têm, além disso, o poder de interferir nas outras sensações (visão, tato, paladar) reforçando ou anulando os sentimentos de prazer ou de desgosto que são ligados a elas (REVUZ, 2006, p. 218-19).

Como se percebe, tendo tido em seu primeiro contato com a linguagem um ambiente linguístico que envolvia falantes da língua espanhola, em especial sua mãe: “minha mãe é peruana, pela parte da minha mãe são tudo peruano, né?!”, sua descoberta das significações linguísticas foi repleta da linguagem desses que constituem o Outro - sua estruturação psicológica (REVUZ, 2006, p. 217) e, conseqüentemente, a construção de sentidos que hoje emergem em suas práticas discursivas é estruturada a partir dessa língua, o que sugere que sua língua materna é o espanhol e não o português como se poderá notar ao longo dessa análise.

No que diz respeito à segunda hipótese da primeira temática “Nas interações entre brasileiros e venezuelanos pode prevalecer uma ou outra língua, conforme a situação lhe

exija, havendo necessidade do espanhol em situações formais.”, percebe-se, naturalmente, que a língua predominantemente usada por PS2 é a língua espanhola, como se pode notar no excerto que segue abaixo, no qual concede resposta a pergunta: “Em que situações você fala espanhol?”:

Excerto 7:

(...) em Santa Elena, em todo canto, porque lá a maioria a linguagem é em espanhol, em casa principalmente, porque eu já sou casada, meu marido é venezuelano e eu tenho uma menina também, então eu falo só espanhol, português é muito pouco! Só com minha filha mesmo, que meu esposo não entende muito português. E com minhas irmãs que eu falo português, né?! E aqui na escola.

Como se observa, o uso do português é mínimo; a rigor, restringe-se à conversa com a filha e as irmãs e com falantes do português na escola onde estuda em Pacaraima. E, pelo que se percebe do contexto de PS2, essa predominância do uso do espanhol não se vincula ao fator necessidade, já que essa é a língua com que tem maior familiaridade desde a infância; sendo, assim, sua língua materna e também a língua materna de sua mãe. Além disso, PS2 é casada com um venezuelano e mora em Santa Elena, comunidade que tem essa língua como o principal veículo de comunicação utilizado nas interações.

No que se refere à primeira e única hipótese da segunda temática desse roteiro: “A adaptação ao lugar pode ser rápida, mas o migrante tem problemas com a língua do Outro”, nota-se, a partir dos discursos de PS2, que similarmente a PS1 e PS3, sente-se adaptada à Santa Elena. Quanto à segunda parte dessa hipótese, embora mencione a sua familiaridade e facilidade com a língua espanhola como analisado no Excerto 6 acima: “Falo, falo normal, porque / minha mãe é peruana (...) Acho fácil / porque desde pequena me criei com essa linguagem dentro de casa”, é interessante notar, no excerto a seguir, como se pronuncia, quando indagada sobre “Qual a principal dificuldade que enfrentou quando chegou à Santa Elena”:

Excerto 8:

Dificuldade, um pouco, porque desde pequena eu já tava em casa/ em casa com minha mãe era tudo espanhol, né?! como aqui, ônibus, eles chamam de autobús. No Peru, é diferente! (...) Na mesma situação que escola. Pra gente escola é da 1ª série até o ensino médio e no Peru também, escuela mesmo normal. E, aqui na Venezuela, escuela, eles chamam liceo, já é diferente.

Note-se que a dificuldade a que PS2 sempre se remete não é da língua espanhola com relação à língua portuguesa, mas sim com relação ao espanhol falado no Peru, que é a variedade com que ela teve contato desde a infância, já que sua mãe é peruana, como ilustrado

pelo fragmento: “Dificuldade, um pouco (...) como aqui, ônibus, eles chamam de autobús. No Peru, é diferente! (...) Na mesma situação que escola (...) no Peru também, escuela mesmo normal. E, aí, na Venezuela, escuela, eles chamam liceo, já é diferente (...) (()) Ficou um pouco, a linguagem do Peru com a Venezuela, é diferente, mais fui acostumando, fui aprendendo”.

Como se vê, uma identidade essencialmente ancorada no espanhol falado no Peru. Portanto, o exílio aqui existente se dá entre duas variedades da língua espanhola, a do Outro que é falada na Venezuela e aquela falada no Peru. A questão do exílio para PS2, dessa forma, envolve não o falante de português que procura aprender o espanhol venezuelano, mas o falante que tem como língua materna a variedade peruana em incursão pelo espanhol venezuelano.

Diante dessa particularidade de PS2 e considerando que este trabalho lida com a identidade dos sujeitos em termos de sua relação com o espanhol e o português, se poderia julgar que a identidade linguística de PS2 não seria objeto da análise aqui empreendida, todavia, apesar de PS2 ter como língua materna o espanhol, mais precisamente a variedade falada no Peru, é preciso considerar sua identidade, uma vez que ela não apenas nasceu no Brasil, mas também tem a noção de pertencimento ao povo brasileiro, como expresso no seu discurso, no fragmento que segue: “Pra gente escola é da 1ª série até o ensino médio e no Peru também, escuela mesmo normal. E, aí, na Venezuela, escuela, eles chamam liceo”, em que a expressão “pra gente” marca essa noção de pertencimento à comunidade brasileira em oposição às comunidades peruana e venezuelana.

De toda a análise realizada nesta seção, conclui-se que a identidade linguística do sujeito migrante brasileiro que habita a fronteira em foco caracteriza-se, sobretudo, por envolver um negociar de vozes que a torna necessariamente híbrida do ponto de vista cultural, hibridez essa que se materializa linguisticamente nos enunciados proferidos em suas práticas discursivas. Além disso, maior complexidade se observa, considerando o fato de que nem sempre as dificuldades encontradas dizem respeito à relação entre português e espanhol, havendo, assim, casos em que as dificuldades se dão entre variedades do espanhol, como ilustrado pela situação de PS2 que tem como língua materna o espanhol.

Assim ao considerar a especificidade linguístico-cultural desse entre-lugar, como deve intervir a educação, em especial, o processo de ensino-aprendizagem de línguas e, de forma mais restrita, o ensino-aprendizagem de língua espanhola nesse espaço de fronteira? Essa é a indagação que orienta a discussão que empreendo nas seções a seguir, mediante a análise das

práticas discursivas de professores e alunos acerca do ensino-aprendizagem da língua espanhola num contexto dessa natureza.

4.2 Perspectiva docente: o ensino-aprendizagem formal de espanhol língua estrangeira (E/LE) como suporte de comunicação

As análises referentes às posições de sujeito aqui apresentadas decorrem de duas entrevistas realizadas, seguindo o modelo Daher (1998), com duas docentes de espanhol língua estrangeira (E/LE) de uma escola de ensino básico do município de Pacaraima. O roteiro dessas entrevistas compõe-se de três temáticas: I. Identidade do professor de espanhol língua estrangeira (E/LE) com sua área de atuação; II. A formação do professor de espanhol língua estrangeira (E/LE) e III. A prática docente do professor(a) de língua espanhola no entre-lugar Pacaraima (Brasil)-Santa Elena (Venezuela). Para a temática I, levantei as seguintes hipóteses: 1) A principal razão para se tornar professor(a) de língua espanhola está no crescente interesse pelo estudo desse idioma na atualidade, em razão da necessidade de profissionais dessa área especialmente em função do MERCOSUL” e 2) O professor se identifica com sua área de atuação. Para a temática II, avantei duas hipóteses: 1) A formação do professor de espanhol língua estrangeira (E/LE) apresenta falhas e 2) Considerando a carência de professores de espanhol, profissionais não devidamente habilitados estão atuando nessa área. Para a temática III, finalmente, cogitei uma única hipótese: 1) O professor(a) orienta-se pelo plano curricular proposto pela escola e a ele soma seu próprio fazer didático.

Com relação à primeira hipótese da primeira temática: “A principal razão para se tornar professor(a) de língua espanhola está no crescente interesse pelo estudo desse idioma na atualidade, em razão da necessidade de profissionais dessa área especialmente em função do MERCOSUL”, os dados revelam que essa hipótese confirma-se parcialmente, pois, embora a necessidade de profissionais dessa área constitua, realmente, um motivo para a opção pelo ensino de língua espanhola por parte do professor, outros fatores estão implicados nessa escolha, como se pode constatar na resposta dada por P1 à pergunta “Como se deu a descoberta de que você gostaria de trabalhar com língua espanhola?”:

Excerto 9:

<p>Na verdade, eu não me descobri, os outros que me descobriram. Quando eu vim do Amazonas, eu tinha três anos de idade quando a gente foi morar na Venezuela. Eu cresci e me alfabetizei lá. (...) A gente morou em Santa Elena, Ikabarus, uma zona mineira um pouco distante de Santa Elena. Hoje, quando é nas férias, por exemplo, a gente viaja: eu, meu marido e meus filhos, pra Bolívar,</p>
--

Puerto Ordaz. Então a gente tem essa troca de informações (...) Quando vim trabalhar aqui na escola, minha área não era espanhol, minha área era matemática, aí devido essa falta de professor, né?! O pessoal viram que eu trocava informações com relação ao espanhol e me colocaram em espanhol (...) Eu comecei minha formação de matemática e até parei ela, aí resolvi entrar na Letras, PORQUE NÃO TEM PROFESSOR DE ESPANHOL, mais fácil ENCONTRAR UM PROFESSOR DE MATEMÁTICA DO QUE UM PROFESSOR DE ESPANHOL (...) Aí eu comecei o meu curso de Letras, tô amando o meu curso de Letras, eu gosto muito de ler, sou viciada em ler, leio, leio, leio loucamente /.../.

Como se pode inferir desse excerto, P1 inicia sua carreira como professora de espanhol língua estrangeira (E/LE) em função da falta de profissionais habilitados para essa área, fato que confirma a hipótese aventada, como expresso nos fragmentos: “Quando vim trabalhar aqui na escola minha área não era espanhol, minha área era matemática; aí, devido essa falta de professor, né?! O pessoal viram que eu trocava informações com relação ao espanhol e me colocaram em espanhol” e “PORQUE NÃO TEM PROFESSOR DE ESPANHOL, mais fácil ENCONTRAR UM PROFESSOR DE MATEMÁTICA DO QUE UM PROFESSOR DE ESPANHOL”.

Entretanto, apesar de P1 ter ingressado no ensino de espanhol língua estrangeira (E/LE) em função dessa carência de professores, isso não constitui a única razão para sua opção, uma vez que já tinha certa afinidade com a língua espanhola desde a infância, como se observa nas sequências “eu tinha três anos de idade quando a gente foi morar na Venezuela. Eu cresci e me alfabetizei lá” e “nas férias, por exemplo, a gente viaja: eu, meu marido e meus filhos, pra Bolivar, Puerto Ordaz. Então a gente tem essa troca de informações” o que, certamente, contribuiu para sua opção pelo ensino nessa área com a qual se identificou profissionalmente, como revelado na ênfase dada ao prazer de estar cursando letras no final do excerto: “Aí eu comecei o meu curso de Letras, tô amando o meu curso de Letras, eu gosto muito de ler, sou viciada em ler, leio, leio, leio loucamente”, fato que confirma a hipótese de que “o professor se identifica com sua área de atuação”.

Quanto a P2, diferentemente de P1, a primeira hipótese levantada que diz respeito à necessidade de profissionais habilitados sequer constitui razão para seu ingresso como professora de espanhol língua estrangeira (E/LE), como demonstra sua resposta, quando indagada sobre “as motivações que a levaram a trabalhar no ensino de língua espanhola”, como se pode observar no excerto abaixo:

Excerto 10:

(...) na faculdade eu me interessei por um outro idioma, outra língua. Aí, então procurei falar mesmo, buscando a questão do sotaque, a pronúncia certinha das palavras, pra eventualmente trabalhar com a língua espanhola na escola. Antes de entrar na faculdade / eu fiz magistério / o

magistério mais recente ... Eu estudava no Recesso, que era o pró-formação, formação de professores. (...) E nesse curso ... a gente estudou três módulos de espanhol... Então, eu já tinha contato antes com o espanhol, e assim, e gostava.

Note-se que os elementos motivadores da descoberta por P2 de que gostaria de trabalhar com a língua espanhola decorreram do contato que ela havia tido antes com a língua espanhola num curso de magistério e posteriormente na faculdade, quando iniciou seu curso de Letras com Habilitação em Língua Espanhola, como revelam os fragmentos: “na faculdade eu me interessei por um outro idioma, outra língua (...) Eu estudava no Recesso, que era o pró-formação, formação de professores. (...) E nesse curso ... a gente estudou três módulos de espanhol... Então, eu já tinha contato antes com o espanhol, e assim, e gostava”. Com efeito, essa afirmação de que já gostava de espanhol se confirma nesse excerto, como se pode observar no fragmento “Aí, então procurei falar mesmo, buscando a questão do sotaque, a pronúncia certinha das palavras, pra eventualmente trabalhar com a língua espanhola na escola”, em que o emprego do diminutivo com valor superlativo da expressão “certinha” por parte de P2, revela sua responsabilidade e zelo com o ensino dessa disciplina, o que caracteriza sua identificação com essa área de ensino, tal como no caso de P1.

Partindo, agora, para a averiguação da segunda hipótese da primeira temática: “O professor se identifica com sua área de atuação”, é possível se perceber a partir dos dados que essa hipótese é confirmada. Assim, vejamos alguns excertos que ilustram essa constatação. O primeiro deles diz respeito ao posicionamento de P1 frente à pergunta: “Como você percebe o tratamento que os professores de língua espanhola concedem a sua área de atuação?”:

Excerto 11:

A gente vê a importância do espanhol hoje, pro Brasil é o único país que tá aqui na América Latina que não fala espanhol (...) a gente tem muitas influências do espanhol, seria importante aprender.

Observe-se que, em seu discurso, P1 identifica-se claramente como professora de espanhol língua estrangeira (E/LE), conforme se pode perceber no trecho a seguir: “A gente vê a importância do espanhol hoje, pro Brasil”. Observe-se que, ao empregar a expressão “a gente”, P1 o faz não apenas referindo a outros, mas também a si própria, denunciando seu pertencimento à categoria de professores de espanhol em detrimento daqueles que não são da área, e que, portanto, não veem a importância da disciplina de língua espanhola.

Também se observa a identificação de P2 com o ensino de espanhol língua estrangeira (E/LE), conforme se constata no excerto a seguir, em que ela responde à pergunta: “Quais as motivações que a levaram a trabalhar no ensino de língua espanhola?”:

Excerto 12:

O fato mesmo de você / saber falar outro idioma né! Aperfeiçoar mais. Porque se você faz um curso de licenciatura, no caso de Letras, mas você não trabalha com o espanhol, você acaba que quando vai trabalhar sente uma certa dificuldade. Como alguns professores são formados em letras com habilitação em português–língua espanhola e tem dificuldade em trabalhar com a língua espanhola. Quando você começa trabalhar em sala de aula você tem que tá estudando cada vez mais, pra também tá sanando algumas dúvidas dos alunos. E o fato de trabalhar aqui na Y é que você tem muito aluno venezuelano. Então você tem que estudar em dobro. Você tem que SABER, porque eles SABEM, não que por eles serem venezuelanos eles sabem tudo! Porque nós somos brasileiros e não sabemos tudo de língua portuguesa. Mas tem coisas assim, se o professor não se esforçar às vezes até passa vergonha na sala, porque eles são venezuelanos. São falantes desse idioma.

Note-se que, similarmente a P1, P2 se identifica com o ensino de espanhol língua estrangeira (E/LE), porém é interessante observar que essa identificação se dá de forma diferente para cada docente: enquanto P1 expressa sua identidade com a área de forma explícita, até com certa emoção, como expresso no Excerto 1 da primeira temática: “tô amando meu curso de letras, eu gosto muito de ler, sou viciada em ler, leio, leio, leio loucamente”, P2 o faz de forma mais contida, manifestando-a através de uma postura que revela comprometimento com o ensino-aprendizagem da língua em si, como ilustram os fragmentos de seu discurso, a seguir: “saber falar outro idioma, né?! Aperfeiçoar mais”; “Quando você começa trabalhar em sala de aula você tem que tá estudando cada vez mais, pra também tá sanando algumas dúvidas dos alunos (...) Então você tem que estudar em dobro”. Note-se que há sempre uma preocupação por parte de P2 em se capacitar para oferecer um trabalho de melhor qualidade.

Tendo apresentando os resultados obtidos para as hipóteses da primeira temática, passo agora à análise das hipóteses: “A formação do professor de espanhol língua estrangeira (E/LE) apresenta falhas” e “Considerando a carência de professores de espanhol língua estrangeira (E/LE), profissionais não devidamente habilitados estão atuando na área”, que correspondem à segunda temática: A formação do professor de espanhol língua estrangeira (E/LE).

Com relação à primeira hipótese dessa temática, os dados revelam que, de fato, a formação dos professores de espanhol língua estrangeira (E/LE) apresenta falhas, pois, conforme se percebe nos excertos de P1 e P2, embora se comente a necessidade de contextualização dos fenômenos linguísticos, seus estudos, realmente, ainda não contemplam os aspectos relacionados à variedade linguística. Observe-se, assim, a resposta de P1 para a indagação: “Em qual curso do nível de graduação você se formou? A grade curricular desse curso tinha disciplinas e/ou conteúdos relacionados ao ensino de espanhol língua estrangeira (E/LE) e/ou a seu uso ou eram de natureza gramatical?”:

Excerto 13:

(...) Eu tenho observado, né? que eles não privilegiam muito essa gramática / normativa, essa que a gente usa, né? (...), que é cobrada massivamente. Não há mais essa EXIGÊNCIA, pelo menos aqui no campus, né, de Pacaraima. Tô percebendo que essa é uma exigência desnecessária, porque nós já somos falantes da língua. A professora diz: nós temos uma gramática universal. Então nós temos que ir encaixado ali nosso conhecimento, mas não pra ter aquela exigência (...) Não, da língua em uso. Não, a gramática normativa, não. Uma coisa que foi falado também, nós estudamos na apostila do Lyons (...) e do Chomsky, ele fala sobre essa questão (...) a professora explicou (...) que é preciso ser trabalhado, mas não como vem sendo trabalhado hoje!, fora de um contexto. E aí o aluno não entende porque não é contextualizado. Muitas vezes é mais importante o aluno ler um texto, e entender, extrapolar aquele texto, do que trabalhar aquela gramática ali, que quando chega na aula de português ele num quer nem saber.

Como se observa nesse excerto, embora exclua conteúdos meramente normativos, a formação em curso de P1, até o presente, não parece contemplar a língua em uso, de forma a permitir um trabalho efetivamente contextualizado, que contemple a realidade particular do espaço fronteiriço, razão da indagação indireta de P1: “E aí o aluno não entende porque não é contextualizado”.

No que tange ao conteúdo programático para a disciplina de língua espanhola propriamente dita, ele parece encaminhar-se para um estudo de natureza gramatical da língua, como aponta o excerto de P1 abaixo:

Excerto 14:

O ESPANHOL, a minha professora de espanhol (...) ela trabalha com a gente (...) agora nós estamos no espanhol II, né, modalidade textuais na área do espanhol. Ela trabalha com apostilas/ é, eu vejo o espanhol dela como espanhol de cursinho. Tanto que eu perguntei pra ela, SE ESSE ESPANHOL ia capacitar o professor pra dar aula, porque é diferente! Eu perguntei na sala (...) Ela disse, - Olha, vai depender do aluno, do futuro profissional, se ele vai se interessar agora ou não! (()) A questão dos verbos. Verbos indicativos, não indicativos, foi do primeiro, agora são os do futuro, pretérito. Essa parte do verbo a gente tá vendo bastante! Mas/ eu vejo mais pra conhecer (...) É trabalhado apostila, em que ela lê; a gente repete, né?! Ou faz trabalhos de tá respondendo na apostila mesmo! Classes gramaticais não tanto /.../ (()) A gente quase não tem visto texto. Inclusive tem uma aluna lá, que tem uma certa bagagem, que perguntou se nós não iríamos trabalhar com texto (...) Ela disse: gente, eu acho que vocês não estão preparados ainda! Devido o nível da turma, no geral. Ela disse que a gente não vai entender! Então, mas a outra disse: não, você deveria trazer uns textos, pra gente ver, pra ver se vai ou não vai. Então, já que vocês querem assim, eu vou trazer! (()) É assim, frases / alguns verbos, entendeu?

Embora se tenha que considerar o fato de que P1 ainda se encontra no nível II do espanhol, observa-se nesse excerto que os conteúdos gramaticais (modos e tempos verbais) parecem ser tratados em uma perspectiva tradicional e de forma descontextualizada, razão da preocupação por parte do aluno com relação à inserção, ao menos de textos para estudo. Tal deficiência no processo ensino-aprendizagem de espanhol língua estrangeira (E/LE) sugere,

também, certa acomodação e/ou falta de recursos por parte da professora, que desperdiça, assim, a oportunidade de aproveitar a complexidade cultural e linguística do espaço fronteiriço em que se encontra, tão propício para estudos interculturais e discursivos.

O posicionamento de P2, com relação a essa mesma pergunta, também revela um ensino-aprendizagem de língua estrangeira pautado basicamente pela perspectiva tradicional, como se observa em seu discurso abaixo:

Excerto 15:

A gente estudou sobre países que falam o idioma espanhol (...) algumas variações de um país para outro... E a questão da gramática / toda a parte sintática / fonética, e tudo que nós tínhamos em língua portuguesa (...) A questão da escrita mesmo!, da pronúncia / As provas dela, a maioria eram orais, que era pra você tá falando (...) Ela enfatizava bastante a fala da gente.

Nesse excerto, P2 fazia uma breve explanação sobre como havia sido sua formação em termo de conteúdos. Note-se que P2 divide esses conteúdos em dois aspectos: a parte sistêmica da língua e a parte das habilidades comunicativas com ênfase na compreensão e produção oral, conforme se pode constatar quando menciona a ênfase que sua professora dispensava a essa habilidade, como demonstra o fragmento a seguir: “As provas dela, a maioria eram orais, que era pra você tá falando (...) Ela enfatizava bastante a fala da gente”.

A constatação dessa hipótese também pode ser evidenciada nas respostas de P1 e P2, quando indagadas “se haviam realizado algum outro tipo de curso (extensão, pós-graduação) na área de língua espanhola”. Notem-se os excertos respectivos que seguem:

Excerto 16:

Teve um aqui na Univir que foi um básico e um intermediário, eu fiz, né!? Mas o básico era BÁSICO, BÁSICO, BÁSICO/ tão básico que a gente se desestimula de fazer, né? É pra quem realmente não sabe! (...) Também teve o intermediário, eu fiz também, mas também (...) não foi lá muito (inint).

Excerto 17:

(...) a maioria são cursos básicos... Eu já nem me interessei pelos cursos que ofertam, não que eu saiba tudo! Mas geralmente os cursos são para iniciante. (...) Geralmente o que eles ensinam, o que vem nas apostilas, vem mais a parte de conversação, são diálogos e a parte gramatical (...)

Como se observa nesses dois excertos, P1 e P2 estão em acordo com relação ao nível dos cursos que é básico para ambas, razão do desinteresse por tais cursos, embora, ainda assim, participem de alguns. Com relação aos conteúdos programáticos de tais cursos, como

mencionado por P2, resumem-se à “conversação, são diálogos e a parte gramatical”, não contribuindo, assim, para o acréscimo dos conteúdos ministrados nos cursos de licenciatura.

Com relação à segunda hipótese: “Considerando a carência de professores de espanhol, profissionais não devidamente habilitados estão atuando nessa área”, relacionada ainda à temática “A formação do professor espanhol língua estrangeira (E/LE)”, ela dá-se como confirmada, em função da própria situação de P1 já aludida (por ocasião da análise do Excerto 9 acima, quando P1 responde à pergunta “Como se deu a descoberta de que você gostaria de trabalhar com língua espanhola?”) que, mesmo antes de ter uma formação nessa área, já atuava como professora de espanhol língua estrangeira (E/LE), como se observa no trecho a seguir:

Excerto 18:

Na verdade, eu não me descobri, os outros que me descobriram. (...) Quando vim trabalhar aqui na escola minha área não era espanhol minha era matemática, aí devido essa falta de professor, né?! O pessoal viram que eu trocava informações com relação ao espanhol, e me colocaram em espanhol (...) Eu comecei minha formação de matemática, e até parei ela, aí resolvi entrar na Letras, PORQUE NÃO TEM PROFESSOR DE ESPANHOL, mais fácil ENCONTRAR UM PROFESSOR DE MATEMÁTICA DO QUE UM PROFESSOR DE ESPANHOL.

Como se pode inferir desse excerto, a carência de profissional habilitado na área de espanhol conduz à prática bastante comum, por parte de muitas instituições de ensino, que contribui para desqualificação específica do ensino de espanhol língua estrangeira (E/LE), a qual diz respeito à permissão do exercício do magistério para essa disciplina por pessoas ainda não devidamente habilitadas. Como se pode perceber, mesmo antes de possuir formação específica para atuar como professora de espanhol, P1 já ministrava aulas dessa disciplina, embora sua área de formação fosse ciências exatas, como se confirma no seguinte trecho de seu discurso: “minha área não era espanhol, minha área era matemática, aí devido essa falta de professor, né?! O pessoal viram que eu trocava informações com relação ao espanhol e me colocaram pro espanhol”. É certo que o caso de P1 foi bem sucedido, em função de ela ter-se mostrado identificada com a área, como já descrito anteriormente na temática referente à identidade do professor com a área de espanhol, todavia é importante salientar, que nem sempre se poderá dar como certo que o professor de outra disciplina decida parar seu curso ou mesmo fazer letras com habilitação em língua espanhola para se capacitar nessa área e, dessa forma, oferecer um melhor trabalho; pelo contrário, ainda há um significativo número de professores que estão na disciplina de língua espanhola e não possuem formação adequada

para tal, o que traduz um ensino-aprendizagem de espanhol língua estrangeira (E/LE) ainda enfraquecido e submetido ao acaso.

Em resumo, a partir desses excertos, pode-se concluir que a formação de P1 e P2 parece ainda estar restrita ao estudo da língua enquanto sistema linguístico com intuito de comunicação operatória, realidade que não é específica das escolas de fronteira, mas das escolas que lidam com o ensino de línguas estrangeiras em geral, como se pode verificar no fragmento abaixo:

Atualmente, a maioria das escolas baseia as aulas de Língua Estrangeira no domínio do sistema formal da língua objeto, isto é, pretende-se levar o aluno a entender, falar, ler e escrever, acreditando que, a partir disso, ele será capaz de usar o novo idioma em situações reais de comunicação. Entretanto, o trabalho com as habilidades linguísticas citadas, por diferentes razões, acaba centrando-se nos preceitos da gramática normativa, destacando-se a norma culta e a modalidade escrita da língua (BRASÍLIA, 2002, p. 150).

Todavia, considerando a complexidade sociocultural e linguística envolvida em uma área de fronteira como essa em estudo, em que múltiplas vozes se confundem produzindo o hibridismo linguístico, certamente, um espaço com tal peculiaridade mais se ressentir de uma capacitação especial que ponha em relevo o elemento intercultural e discursivo que instrumentalize de forma mais adequada o professor de espanhol língua estrangeira (E/LE) para o adequado exercício de sua função, o que estaria em consonância com as orientações pedagógicas para o ensino de espanhol língua estrangeira (E/LE), como se pode ver no fragmento a seguir:

Estabelecer os objetivos realizáveis, considerando-se as peculiaridades (regionais, institucionais e de toda ordem) de cada situação de ensino, e das relações entre o universo hispânico e o brasileiro, em toda a sua heterogeneidade constitutiva (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p. 146).

Além dessa necessidade de qualificação dos professores de espanhol língua estrangeira (E/LE), há também a necessidade de ampliação do número de profissionais qualificados nessa área, evitando, assim, o ingresso de pessoas não qualificadas para o exercício do ensino de espanhol língua estrangeira (E/LE).

Finalmente, no que tange à temática “A prática docente do professor(a) de língua espanhola no entre-lugar Pacaraima (Brasil)-Santa Elena (Venezuela)”, pode-se dizer que a hipótese levantada: “O professor(a) orienta-se pelo plano curricular proposto pela escola e a

ele soma seu próprio fazer didático, conjugando gramática e o lúdico em sala de aula” foi confirmada parcialmente, pois, apesar de a escola onde atuam as professoras entrevistadas dispor de um componente curricular para a disciplina de língua espanhola, os discursos proferidos por elas não fazem menção a esse currículo, mas apenas ao emprego de metodologias lúdicas no ensino da gramática de língua espanhola.

Assim, P1, quando indagada sobre “Como se sentia ministrando aula de espanhol nesse contexto de fronteira”, respondeu:

Excerto 19:

Olha, eu sinto, assim, maior facilidade pra trabalhar com os alunos, devido essa / proximidade que eles têm com o outro idioma, com outras pessoas. Se têm necessidade de ir lá comprar, usam o espanhol, nem todos (...) percebo que essa questão do falar é mais uma questão da VERGONHA! (...) Mas quando eles vão lá com os pais vão comprar. Às vezes, tem venezuelanos que estudam aqui (...) tem bastante venezuelanos (...) Então em relação ao espanhol, aqui a gente sente assim, que você tem mais /.../ material pra trabalhar. Você tem a fronteira, tem pessoas que conversam, tem venezuelanos que vêm, às vezes; esse ano não teve, mas teve um ano aí que veio pessoas fazer apresentações aqui. Os alunos daqui vão lá / assistir apresentações lá dentro / Então, é um campo MUITO /.../ vasto pra ser trabalhado.

Como se pode depreender dessa resposta, há uma consciência de que o espaço fronteiriço constitui um lugar bastante propício para o estudo de aspectos interculturais, uma vez que o aprendiz tem contato real com a cultura da língua-alvo, como expresso no fragmento: “eu sinto, assim, maior facilidade pra trabalhar com os alunos, devido a essa proximidade que eles têm com o idioma, com outras pessoas”. Note-se que, implicitamente, compreende-se que, devido a tal contato entre os falantes das duas culturas envolvidas (brasileira e venezuelana) ocorre a “interculturalidade”, a qual, segundo o relato da informante, se dá, entre outros fatores, pelo deslocamento de professores, palestrantes e alunos venezuelanos que sempre visitam a escola para fazer apresentações e, da mesma forma, dos alunos brasileiros que se deslocam de Pacaraima para “assistir apresentações lá dentro”, isto é, em Santa Elena. Como se pode deduzir desse fragmento de discurso, o fato de esses alunos estarem imersos em um contexto fronteiriço se caracteriza como propício para que haja um intercâmbio entre culturas. Em síntese, a proximidade entre as comunidades falantes das línguas envolvidas e intercâmbio cultural propiciam, no entendimento de P1, condições favoráveis ao bom desempenho do professor de espanhol língua estrangeira (E/LE). Com relação a essa mesma indagação, P2 também compartilha uma visão favorável a esse intercâmbio, como se pode notar no excerto abaixo:

Excerto 20:

Nossa eu me sinto muito importante (...) Aqui é interessante também, porque ... quando estamos na faculdade, estudamos o espanhol da Espanha. Então / assim, eles falam não exatamente o espanhol da Espanha. Porque, assim, a gente aprende mais coisas que eles falam diferente. E isso é bom pro seu currículo. Bom, é uma troca de verdade, porque tem alunos que são venezuelanos. Então (...) a gente já conhece uma palavra de um jeito, eles já conhecem de outra forma. Aí tem a questão dos dialetos que eles falam também. E, assim, é muito gratificante pra gente por essa troca também. Tanto eles aprendem uma coisa com a gente que eles não sabem, como eles passam algumas palavras que eles utilizam no dia a dia, que nos não conhecemos, por que não tá lá no livro que utiliza a norma culta (...) A gente acaba tendo uma troca de conhecimento.

Nesse excerto do discurso de P2, observa-se, sobretudo, a riqueza que constitui esse intercâmbio cultural para a própria formação da professora, em função da troca de conhecimentos entre ela e o contexto, o que permite uma diversificação do conhecimento adquirido na licenciatura baseado no espanhol da Espanha e as variedades empregadas no espaço fronteiro, como demonstrado no fragmento: “na faculdade, estudamos o espanhol da Espanha. (...) assim, a gente aprende mais coisas que eles falam diferente. (...) são venezuelanos. Aí tem a questão dos dialetos que eles falam também”. O resultado, conforme P2, é o benefício para professora e alunos, ambos ganham com a troca de conhecimento, o que é salutar, pois contraria a velha concepção da falsa dicotomia espanhol peninsular versus variedades hispano-americanas (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p. 134).

Como se vê, tanto P1 quanto P2 caracterizam o espaço fronteiro como favorável ao ensino de espanhol língua estrangeira (E/LE), no entanto, quando indagadas “sobre como lidavam com alunos venezuelanos e brasileiros em sala de aula”, revelaram que um contexto dessa natureza oferece certa dificuldade, como demonstra o seguinte excerto do discurso de P1:

Excerto 21:

Olha, no começo, / é uma troca (...) por eles serem nativos, eles sempre trazem uma informação a mais (...), por exemplo, a gente começa falar sobre uma música, ou de uma cultura (...) eles vivem lá, (...) eles tem país lá, eles nasceram lá... há uma troca maior de informações entre os alunos (...). Os venezuelanos interagem mais. Eu percebo assim, entre eles uma / facilidade para falar, pra se expressar muito grande. Pode conversar que tem vários alunos que falam espanhol, que fala espanhol, tu conversa com ele e ele conversa contigo, A FACILIDADE pra se comunicar nem parece que são adolescentes; já os nossos NÃO TEM ESSA FACILIDADE para se comunicar...

Nesse excerto, verifica-se a complexidade do ensino de espanhol língua estrangeira (E/LE) na fronteira, em função da dificuldade enfrentada pelos aprendizes brasileiros em termos de comunicação oral em relação aos venezuelanos. Certamente essa desigualdade constitui um desafio a mais a ser enfrentado pelos professores que trabalham com o ensino de

espanhol língua estrangeira (E/LE) nesse espaço. Isso é o que se observa também no seguinte excerto do discurso de P2:

Excerto 22:

Eu tento tratar iguais. Você sabe tudo sobre Língua Portuguesa? Não! Por isso que tem um professor de Língua Portuguesa que vem ensinar língua portuguesa. Não significa que os alunos venezuelanos saibam tudo de espanhol (inint). Lógico que os venezuelanos têm mais facilidade em questão de entender algumas palavras. Quanto o que é brasileiro, vai ter que buscar no dicionário algumas palavras que ele não entende, ou mesmo perguntar. Mas eu sempre deixo que eles tão de igual pra igual ali, para não se sentir menosprezado por ser brasileiro (...) se vocês forem se dirigirem a mim falem em espanhol, porque assim, vai facilitando! Mas, professora, eu não sei! Mas é assim mesmo! (...) Eu não sabia! A professora determinou na sala que a gente tinha que pelo menos tentar (...) muitos já fazem isso... eu sempre tento falar o espanhol... depois, se eles não entenderam falar em português também, pra que eles possam desenvolver as atividades.

Como se vê, P2 procura minorar o problema buscando dar um tratamento semelhante no sentido de solicitar à sala que a comunicação se faça em espanhol “se vocês forem se dirigirem a mim falem em espanhol, porque assim, vai facilitando!”, embora reconheça a dificuldade dos brasileiros: “Lógico que os venezuelanos têm mais facilidade em questão de entender algumas palavras. Quanto o que é brasileiro, vai ter que buscar no dicionário algumas palavras que ele não entende, ou mesmo perguntar”. Todavia, não se furta, quando necessário, a empregar o português especialmente para fins de execução das atividades.

Note-se que a troca de conhecimentos observada acerca dos excertos 19 e 20, assim como, a assimetria em termos de conhecimento revelada nos excertos 21 e 22 revelam um caráter propício para a realização de uma abordagem que envolva elementos tais como a identidade e a diferença, uma vez que, em se tratando de sala bilíngue, constitui espaço adequado para o estudo de como são construídos sentidos por falantes de ambas as culturas envolvidas. P2, todavia, parece restringir a troca de conhecimentos ao léxico e a variedades linguísticas: “Então (...) a gente já conhece uma palavra de um jeito, eles já conhecem de outra forma, Aí tem a questão dos dialetos que eles falam também”, no Excerto 20; e ao léxico: “os venezuelanos têm mais facilidade em questão de entender algumas palavras. Quanto o que é brasileiro, vai ter que buscar no dicionário algumas palavras que ele não entende”, no Excerto 22. P1, por sua vez, até faz referência à contribuição que os alunos venezuelanos oferecem à aula de língua espanhola pelo fato de serem nativos da língua, como expresso no fragmento: “Olha, (...) é uma troca (...) por eles serem nativos, eles sempre trazem uma informação a mais (...) a gente começa falar sobre uma música, sobre cultura”, do Excerto 21. Todavia, observa-se que a abordagem de cultura é tomada, não como um tema que envolva questões relacionadas à identidade e diferença, alteridade e hibridismo, mas

como categoria essencializada, como demonstra o seguinte excerto de discurso de P1, no qual responde a pergunta: “Como você vê o ensino de língua espanhola sendo ministrado por professores não-nativos da língua?”

Excerto 23:

...E, o espanhol é muito gostoso, gente! ouvir, falar,... é um outro idioma, outra realidade, outra cultura, por exemplo, esse ano eu comecei a estudar sobre a cultura da Espanha, o que que eles fazem, o que que eles comem... Espanha é um país muito lindo, país rico, desenvolvido. Às vezes eu trago pra os alunos ou deixo na xerox para os alunos... O próximo ano quero estudar sobre a cultura do México... O México gosta de comidas picantes, com bastante pimenta, então é muito bom a gente aprender sobre essa questão cultural.

Como se pode notar neste excerto, o ensino assim praticado parece contentar-se mais com o reconhecimento do exótico do que com aspectos da cultura que os falantes da língua-alvo apresentam, não explicitando a relação entre essas diferenças culturais e a forma como são construídas pelos sujeitos, o que só seria possível mediante uma análise da forma de ver o mundo desses falantes em seus contextos culturais.

Por outro lado, também é perceptível, nos excertos 21 “Os venezuelanos interagem mais. (...) A FACILIDADE pra se comunicar nem parece que são adolescentes; já os nossos NÃO TEM ESSA FACILIDADE para se comunicar” e 22 “se vocês forem se dirigirem a mim falem em espanhol, porque assim, vai facilitando! Mas, professora, eu não sei!”, “um estranhamento” (REVUZ, 2006, p. 229), por parte dos alunos brasileiros que, mesmo estando em contato diariamente com a variedade do espanhol da Venezuela, ainda sentem dificuldade ao lidar com a língua do Outro, fato que nos faz considerar com Revuz (2006, p.227, grifo da autora) que aprender uma língua estrangeira profundamente exige “*sempre, um pouco, torna-se o outro*” e isso implica viver as diferenças, as quais exigem do aprendiz que ele considere o seu “eu”, mas que também considere “o Outro”. Dessa forma, aprender realmente uma língua estrangeira:

[...] significa tomar consciência do que representa a aprendizagem profunda de uma língua estrangeira. Isso significa fazer a diferença entre as comunicações operatórias nas quais nos contentamos em transferir informações já identificadas e codificadas, e uma comunicação criativa na qual podem surgir informações, significações e elaborações novas (REVUZ, 2006, p. 229).

É certo, porém, que, nos limites do possível, as docentes se esforçam para empregar estratégias que tornem mais aprazíveis suas aulas, como se pode observar no excerto de P1

logo abaixo em que responde a indagação: “Que estratégias de ensino você emprega para ensinar a língua espanhola?”:

Excerto 24:

Eu mudei o sentido de trabalhar com o espanhol, de levar as coisas com mais (...) Através das brincadeiras deles comigo, e eu com eles (...) Porque já é uma disciplina que eles não gosta. E vou brincando, a gente vai conversando. Às vezes, eu tô explicando aqui um assunto, um fala lá atrás alguma coisa de espanhol, aí eu digo: - Não, venha cá. Fale pra todo mundo ouvir. E dali a gente vai introduzindo outros assuntos, entendeu? Porque a gente tem que entrar no mundo deles, porque se não as coisas não fluem (()) Com música (...) Eu não gosto de dar muita ênfase, apesar de que é importante (...) A gente fez até um texto complete. (...) Tem gente que tá fazendo muito no ensino médio de conjugar, mas aquela conjugação massiva, não! Os verbos mais utilizados, os que eles não conhecem, tal do: pondré, pondría, pondrá; nós brasileiros não tem ele, então isso é importante eles conhecerem pra saber o que significa (...) tendrá, com esse errezinho com irregularidades.

Como se observa nesse excerto, P1 emprega o lúdico como estratégia de ensino para a produção e compreensão oral, como expresso no trecho: “Através das brincadeiras deles comigo, e eu com eles (...). Às vezes, eu tô explicando aqui um assunto, um fala lá atrás alguma coisa de espanhol, aí eu digo: - Não, venha cá. Fale pra todo mundo ouvir”. O lúdico também é empregado por P2, como se vê no excerto a seguir:

Excerto 25:

(...) Eu sempre trago texto, que eles se interessem, não muito longos pra que eles não se cansem de ler...Agora mesmo eu tô trabalhando com uma música: que eles deixam espaço, recorta a música, eles vão preencher, depois cantam a música (...) E é uma estratégia que dá pra você trabalhar toda a parte da gramática, numa música né? (...) Eu sempre utilizo cópia (...) E, assim, tem os livros que eu consegui, outros que eu comprei lá na escola Adventista em Boa Vista. Tenho até o material do Fisk de um curso (...) a questão de material a gente não tem muito na escola. Tem que tá buscando na *internet* (...), porque o que vem pra escola, às vezes, não é muito interessante! O material que eu tenho é o do *español sin fronteras* (...). É o que mais utilizo (...) Tem umas apostilas que eu baixei da *internet*, mas nenhum livro em específico /.../ Eu sempre faço de um, faço de outro (...) (()) Conversação, o diálogo. Pegar um menino e uma menina e apresentar eles dois, pra questão da fala. A parte da gramática, trabalho letras de música (...), interpretação de texto (...) A dificuldade é mais na parte da escrita. Eles até entendem, mesmo porque convivem aqui na fronteira (...) pra fazer uma compra, ele tem que saber perguntar o preço, fazer algum tipo de pergunta. Então (...) quem mora aqui (...) é privilegiado, porque tem que aprender. Pra ir ali, ele tem que saber o mínimo do idioma.

Nessa sequência, em que P2 também expõe suas estratégias para ensinar a língua espanhola, observam-se, para o ensino de gramática e de interpretação, o emprego de textos diversos, inclusive letras de música, como descrito nos trechos: “trago texto, que eles se interessem, não muito longos pra que eles não se cansem de ler... Agora mesmo eu tô trabalhando com uma música: que eles deixam espaço, recorta a música, eles vão preencher, depois cantam a música”. Para a produção e compreensão oral, P2 emprega o diálogo, como

explícito na passagem: “Conversação, o diálogo. Pegar um menino e uma menina e apresentar eles dois, pra questão da fala”, mas considera que a habilidade oral é facilitada em função do convívio diário com os venezuelanos nesse espaço de fronteira, de forma que a maior dificuldade encontrada está relacionada à habilidade escrita.

Assim, do ponto de vista das estratégias empregadas, as análises desses excertos demonstram que P1 e P2 buscam o lúdico como ferramenta para tornar mais agradável o ensino de espanhol língua estrangeira (E/LE). Do ponto de vista da abordagem dos conteúdos, entretanto, não revelam em seus discursos uma prática que contemple questões de ordem identitária, mas a ênfase no aspecto formal e na habilidade oral, que é até considerada por P2, um aspecto que não traz muita dificuldade para o aluno brasileiro, devido ao fato de ele conviver diariamente com os venezuelanos.

Como se vê, o ensino-aprendizagem de espanhol língua estrangeira (E/LE) praticado no espaço fronteiro estudado parece estar mais direcionado para o aspecto formal da língua com intuito de comunicação operatória, de forma que elementos como identidade e diferença, tidos como primordiais nos estudos socioculturais e linguísticos, tais como essa investigação encerra, especialmente porque se trata do ensino de língua estrangeira em espaço fronteiro, não são evidenciados.

4.3 Perspectiva discente: o aluno da fronteira e a língua espanhola

As análises referentes às posições discentes aqui apresentadas decorrem de três entrevistas, seguindo o modelo de entrevista Daher (1998), realizadas com três alunos do ensino médio de língua espanhola do município de Pacaraima. O roteiro dessas entrevistas era composto por uma única temática: “A língua espanhola e o aluno fronteiro”, para a qual levantei três hipóteses, a saber: 1) A disciplina de língua espanhola, por não reprovar por nota, é desvalorizada pela maioria dos aprendizes; 2) Predomina a instrumentalização do aprendizado como meio de acesso ao mercado de trabalho; e, finalmente, 3) O contato constante com o espanhol torna seu aprendizado desvalorizado.

Com relação à primeira hipótese: “A disciplina de língua espanhola, por não reprovar por nota, é desvalorizada pela maioria dos aprendizes”, ela não se confirmou, uma vez que os alunos entrevistados sequer se referiram à falta de nota para a disciplina de língua espanhola, embora os docentes P1 e P2 tenham feito comentários a respeito disso em suas entrevistas.

Quanto à segunda hipótese: “Predomina a instrumentalização do aprendizado como meio de acesso ao mercado de trabalho” pode-se dizer que ela se confirmou parcialmente,

pois se revelou a instrumentalização do aprendizado dessa língua por um dos entrevistados, não em relação ao acesso ao mercado de trabalho, mas como meio de ingresso em curso de nível superior, como se pode observar no excerto imediatamente abaixo, em que A2, respondendo às perguntas “Você gosta de estudar a língua espanhola? Por quê?”, explicita as razões pelas quais gosta de estudar língua espanhola:

Excerto 26:

(...) gosto, porque auxilia muito, né? na hora que a gente for futuramente fazer alguma faculdade. Sempre exigem a língua espanhola ou inglês / mas eu prefiro espanhol, é mais fácil pra mim. Também, porque a gente mora perto da fronteira. Tem que se comunicar com os venezuelanos, pra que eles entendam.

Como se observa nesse excerto, uma das razões porque gosta de estudar espanhol diz respeito ao fato de que o aprendizado dessa língua é útil ao ingresso em curso de nível superior, como expresso no fragmento: “gosto, porque auxilia muito (...) na hora que a gente for futuramente fazer alguma faculdade”. Além dessa razão explicitada, A2 também menciona mais dois outros motivos pelos quais gosta de aprender espanhol: a facilidade no trato com essa língua e a necessidade de comunicação com os coabitantes venezuelanos da fronteira, como se observa na sequência: “eu prefiro espanhol, é mais fácil pra mim. Também, porque a gente mora perto da fronteira. Tem que se comunicar com os venezuelanos”.

Os outros dois entrevistados não fazem referência à instrumentalização do aprendizado da língua espanhola, como se pode observar nas razões apresentadas, respectivamente, por A1 e A3, para gostar de estudar espanhol, em resposta às mesmas indagações:

Excerto 27:

Eu gosto, porque é uma língua que se parece um pouco com português. Tem algumas palavras que são muito interessantes!

Excerto 28:

Eu gosto. Eu vejo os venezuelanos falando, eu acho muito bonito! Eu queria dominar o espanhol como eles. Mas não é o caso que tá tendo aqui na escola, porque o ensinamento que tá tendo aqui do espanhol É PÉSSIMO, não vou mentir: É MUITO PÉSSIMO! Aí a gente só faz traduções de texto, etc. Mas a gente nem faz aquela leitura pra gente aprender. Na parte gramatical também é um pouco complicado para aprender.

Note-se que, nesses dois excertos, as razões reveladas para se gostar de estudar a língua espanhola são diferentes. No caso de A1, esse gostar está relacionado à semelhança da língua portuguesa com a língua espanhola, como evidenciado no fragmento: “porque é uma

língua que se parece um pouco com português”, o que sugere aquela crença que os falantes do português brasileiro têm de que já sabem o espanhol, ou têm menos dificuldade de aprendê-lo por essas línguas serem tipologicamente próximas. Outra razão exposta por A1, com relação a gostar de aprender a língua espanhola, diz respeito à apreciação valorativa que faz de algumas palavras do léxico dessa língua, como se pode verificar no fragmento: “Tem algumas palavras que são muito interessantes!”.

Com relação a A3, o motivo que desperta o seu interesse pelo estudo desse idioma está vinculado à apreciação valorativa que faz da compreensão e produção oral que observa nos falantes nativos venezuelanos do espanhol e ao desejo que tem de falar como eles, como já é possível notar no início do Excerto 28: “Eu vejo os venezuelanos falando; eu acho muito bonito! Eu queria dominar o espanhol como eles”. Chamo atenção para o posicionamento de A3 com relação ao ensino-aprendizado da língua espanhola que vem sendo praticado na escola em que estuda, note-se o fragmento a seguir: “o ensinamento que tá tendo aqui do espanhol É PÉSSIMO, não vou mentir: É MUITO PÉSSIMO! Aí a gente só faz traduções de texto, etc. Mas a gente nem faz aquela leitura pra gente aprender”. Observe-se que a crítica de A3 com relação ao ensino do espanhol na escola assinala um ensino marcado por uma metodologia tradicional, como afirma no fragmento: “Aí a gente só faz tradução de texto, etc. Mas a gente nem faz aquela leitura pra gente aprender”, no qual, ao referir-se à ausência de leitura, A3 parece sugerir falta do exercício da produção e compreensão oral, se considerarmos a sequência anterior “Eu vejo os venezuelanos falando, (...) Eu queria dominar o espanhol como eles. Mas não é o caso que tá tendo aqui na escola”, em que “dominar o espanhol” supostamente refere a falar, à habilidade oral. Portanto, a mesma preocupação com a produção e compreensão oral demonstrada pelos professores é também compartilhada pelos alunos.

Essa metodologia tradicional também é sugerida pela frase de A3: “Na parte gramatical também é um pouco complicado para aprender”, em que a menção da dificuldade com relação ao estudo gramatical e nenhuma menção a aspectos concernentes aos processos de produção-compreensão discursivos que estão relacionados à identidade sociocultural e proporcionam aos alunos construir sentidos de si e dos outros (SERRANI, 2005, p. 29), tão relevantes para um contexto de fronteira como este em foco, parece indicar uma abordagem direcionada para a análise gramatical nos limites da língua enquanto sistema.

Passo agora aos resultados obtidos para a terceira hipótese: “O contato constante com o espanhol torna seu aprendizado desvalorizado”. No que diz respeito a essa suposição, pode-se dizer que ela, à semelhança do que ocorreu com a primeira hipótese, também não se

confirmou, pois, conforme se pôde observar nos discursos dos alunos envolvidos nessa entrevista, não necessariamente ocorre uma desvalorização da língua espanhola, mas, ao contrário, há uma busca de se comunicar com o Outro, em função das necessidades de interação típicas de um espaço de fronteira. Isso pode ser constatado nas respostas dadas por esses discentes à pergunta “Como você se sente estudando aqui na fronteira?”, em que, respectivamente, A1, A2 e A3 destacam a importância do estudo do espanhol para fins de comunicação com os venezuelanos, como se pode constatar:

Excerto 29:

(()) Me sinto privilegiada, né? Porque tenho contato com dois idiomas. Eu posso aperfeiçoar o meu, ensinando eles, e aperfeiçoar o segundo, no caso, o espanhol, se comunicando com eles.

Excerto 30:

(()) Eu acho legal (inint) É importante ter esse intercâmbio (...).

Excerto 31:

(()) Eu acho muito legal, como tem os vizinhos que são venezuelanos, a gente vê eles fluentemente falando aqui na escola. Aí, alguns que estudam aqui comigo, eles falam na sala, aí eu pergunto pra eles o que eles tavam falando (...) Eu gosto de aprender /.../ Eu aprendo mais com os alunos venezuelanos do que com os professores.

No Excerto 29, A1 classifica como um privilégio estudar o espanhol na fronteira em função do contato que tem com os dois idiomas e valoriza a troca de conhecimentos possibilitada por esse contato, como se observa no trecho: “Eu posso aperfeiçoar o meu, ensinando eles, e aperfeiçoar o segundo, no caso, o espanhol, se comunicando com eles”; A2, no Excerto 30, mais econômica em palavras, apenas ressalta a importância do intercâmbio linguístico: “É importante esse intercâmbio”; e, finalmente, A3, no Excerto 31, ressalta a importância da presença de alunos venezuelanos em sala para sua melhor aprendizagem do idioma espanhol: “alguns que estudam aqui comigo, eles falam na sala, aí eu pergunto pra eles o que eles tavam falando (...) Eu gosto de aprender /.../ Eu aprendo mais com os alunos venezuelanos do que com os professores”.

Essa terceira hipótese referente aos discentes: “O contato constante com o espanhol torna seu aprendizado desvalorizado” é também contrariada pelos alunos entrevistados em suas respostas às indagações: “Para você, é importante estudar espanhol? Por quê?”, mas por motivos diversos. Em respostas a tais perguntas, A1 assim se pronunciou:

Excerto 32:

(()) Sim, pelo fato de nós morarmos na fronteira, pra ter uma comunicação com eles, pra ter um diálogo mais claro e objetivo, aí eu acho que seja importante, o espanhol.

Como se vê no discurso de A1, o contato constante com o espanhol, diferentemente do que se supunha, valoriza o aprendizado dessa língua, que é, então, visto como um instrumento para aprimorar a comunicação com os venezuelanos que habitam a fronteira, como se observa no trecho: “pra ter uma comunicação com eles, pra ter um diálogo mais claro e objetivo, aí eu acho que seja importante, o espanhol”. A2, por seu turno, assim se expressa em resposta às mesmas perguntas:

Excerto 33:

É importante, porque essa língua estrangeira sempre vai fazer parte. Então, a faculdade exige sempre alguma língua diferente do português: inglês, espanhol, eu prefiro espanhol, pra mim é mais fácil! Porque desde pequena eu já convivo com pessoas que falam espanhol. Minha família tem pessoas que são venezuelano. Então, eu sempre achei mais fácil, e como aqui num tem professores que ensinam o inglês, então pra mim, o espanhol sempre será mais fácil!

A importância do aprendizado do espanhol para A2 envolve três razões. A primeira delas, de caráter instrumental, ratifica sua posição descrita por ocasião da análise da hipótese 2 acima que dizia respeito à instrumentalização da língua, isto é, tal aprendizado é necessário como exigência do ensino de nível superior, como demonstra o fragmento: “É importante, (...) essa língua estrangeira (...) a faculdade exige sempre alguma língua diferente do português: inglês, espanhol, eu prefiro espanhol”. A segunda razão, explicitada no trecho: “pra mim é mais fácil! Porque desde pequena eu já convivo com pessoas que falam espanhol”, é a que mais contraria a hipótese levantada, uma vez que, para P2, o contato com espanhol, ao invés de “desvalorizar”, torna-se um atrativo ao aluno para o aprendizado dessa língua. A última razão apresentada por A2, menos relevante para a hipótese em questão, diz respeito à ausência de professores de inglês, como se observa no trecho: “e como aqui num tem professores que ensinam o inglês”. Finalmente, para A3, a importância de aprendizado do espanhol está relacionada a uma conquista, como se comprova na resposta dada às questões em discussão:

Excerto 34:

(()) Pra mim é /.../ porque se eu falar o espanhol fluentemente, é um idioma conquistado pra mim. Falar, acho bem interessante! /.../

Como se pôde observar nessas análises acerca da terceira hipótese que previa uma desvalorização do aprendizado da língua espanhola em função do constante contato com essa língua, tal contato, ao contrário, revelou-se motivador para a busca de seu aprendizado, seja em função da necessidade principal revelada por todos: interação com o Outro - falante de espanhol -, nesse espaço de fronteira; seja em função de necessidades menos expressivas citadas apenas parcialmente, tais como: o emprego dessa língua como suporte para os estudos em nível superior e a suposta facilidade em lidar com o espanhol.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como proposta investigar a construção identitária linguística de migrantes brasileiros residentes em Santa Elena (Venezuela), cidade que faz fronteira com o município de Pacaraima (Brasil), e verificar se e como o processo ensino-aprendizagem praticado nesse espaço fronteiriço lida com esse tipo peculiar de identidade.

Para alcançar essa meta, elaborei um roteiro em acordo com o modelo de entrevistas de Daher (1998) que envolvia objetivos específicos para cada uma das categorias de sujeitos colaboradores, como segue: para o migrante brasileiro residente em Santa Elena, dois objetivos foram propostos: “Verificar se e em que situações os migrantes brasileiros usam a língua espanhola” e “Verificar se e como se deu a adaptação do indivíduo migrante”. Para os docentes, três objetivos foram determinados: “Perceber se esse profissional se identifica com a área que escolheu para atuar”, “Verificar se há compatibilidade entre a formação do professor de espanhol língua estrangeira (E/LE) e os requisitos necessários para o exercício de sua função” e “Identificar a prática docente do professor de língua espanhola em espaço de fronteira”. E, finalmente, para a categoria discente, propus um único objetivo: “Verificar o grau de envolvimento dos alunos com a língua espanhola e seu aprendizado”.

No que diz respeito ao primeiro objetivo proposto para a categoria migrante, percebe-se, a partir das hipóteses levantadas com respeito à relação dos sujeitos com a língua espanhola e a língua portuguesa no contexto de fronteira: “Os migrantes brasileiros empregam a língua espanhola apenas quando necessário, uma vez que falar a língua do Outro é também um exílio” e “Nas interações entre brasileiros e venezuelanos pode prevalecer uma ou outra língua, conforme a natureza da relação lhe exija, havendo a necessidade do espanhol em situações formais”, que os migrantes usam o espanhol regularmente em situações que o exijam, tais como em interações no âmbito do trabalho e no contexto familiar em que prevaleça o espanhol como língua materna.

Com relação à adaptação do migrante ao lugar do Outro, a hipótese levantada: “A adaptação ao lugar pode ser rápida, mas o migrante tem problemas com a língua do Outro” foi confirmada, uma vez que a análise das práticas discursivas desses sujeitos revelaram que, ainda quando tais sujeitos já se encontram integrados à comunidade acolhedora, ainda assim, enfrentam obstáculos com a língua.

No que diz respeito ao primeiro objetivo para a categoria docente, das duas hipóteses referentes à identidade do professor de espanhol língua estrangeira (E/LE) com sua área de atuação: “A principal razão para se tornar professor(a) de língua espanhola está no crescente

interesse pelo estudo desse idioma na atualidade, em razão da necessidade de profissionais dessa área especialmente em função do MERCOSUL” e “O professor se identifica com sua área de atuação”, a primeira foi confirmada parcialmente, pois, embora a necessidade de profissionais dessa área constitua fator motivador para o ingresso na carreira de professor de espanhol língua estrangeira (E/LE), a afinidade com o idioma também mostrou-se na análise das práticas discursivas dos sujeitos como fator determinante para essa escolha. Quanto à segunda hipótese, a análise revelou que ela se confirma, uma vez que ambas as professoras entrevistadas demonstraram em suas práticas discursivas no dito e no não-dito identificar-se com a sua área de atuação.

Com relação ao segundo objetivo, no que se refere à formação do professor, as duas hipóteses: “A formação do professor de espanhol língua estrangeira (E/LE) apresenta falhas” e “Considerando a carência de professores de espanhol, profissionais não devidamente habilitados estão atuando na área” foram ratificadas, tendo em vista que a formação dos professores dessa área ainda segue um modelo tradicional, que privilegia um ensino de natureza léxico-gramatical com fins de comunicação operatória e a carência de professor nessa área tem favorecido a atuação de profissionais não habilitados para o exercício dessa função.

Com relação ao terceiro objetivo dessa categoria, no que diz respeito à prática docente de língua espanhola nesse contexto de fronteira, a única hipótese aventada: “O professor orienta-se pelo plano curricular proposto pela escola e a ele soma seu próprio fazer didático, conjugando gramática e o lúdico em sala de aula” foi confirmada parcialmente, pois, embora a escola forneça um componente curricular para a disciplina de língua espanhola, as professoras não fizeram referência a esse documento, mas apenas ao emprego de metodologias lúdicas no ensino da gramática de língua espanhola.

Com relação ao único objetivo traçado para a categoria discente, das três hipóteses cogitadas, “A disciplina de Língua Espanhola, por não reprovar por nota, é desvalorizada pela maioria dos aprendizes”, “Predomina a instrumentalização do aprendizado como meio de acesso ao mercado de trabalho” e “O contato constante com o espanhol torna seu aprendizado desvalorizado”, a primeira não se confirmou, uma vez que nenhum dos discentes fez qualquer menção a nota como fator de valorização da disciplina de língua espanhola. A segunda, por sua vez, foi confirmada parcialmente, pois, embora a análise revele instrumentalização, tal instrumentalização foi relativa ao acesso a ensino de nível superior, e não a acesso ao mercado de trabalho. A terceira hipótese, finalmente, não apenas não foi confirmada, mas

também foi refutada, uma vez que o contato constante com o espanhol na fronteira revelou-se como fator motivador do interesse pelo aprendizado dessa língua.

Em termos gerais, pode-se dizer que a identidade do sujeito fronteiriço se evidenciou como híbrida, envolvendo variedades alternantes decorrentes do tipo de relação específica desse sujeito com o português e com o espanhol em função da diversidade linguístico-cultural por ele vivenciada. No que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem de espanhol língua estrangeira (E/LE) nesse entre-lugar, infere-se que ele não atende à especificidade desse espaço de fronteira, pois se limita aos aspectos léxico-gramaticais com fins de comunicação operatória, desconsiderando a riqueza linguístico-cultural dessa região que requereria ao menos a inserção de um componente intercultural e discursivo que desse conta das variedades linguísticas em uso.

Essa inadequação do processo ensino-aprendizagem no espaço fronteiriço Pacaraima (Brasil)-Santa Elena (Venezuela) a essa realidade de fronteira certamente constitui tema para futuras pesquisas com vistas a oferecer subsídios para o aprimoramento da política educacional de língua estrangeira (LE) em espaços com essa especificidade.

REFERÊNCIAS

AMORIM, J. S. El fenómeno portuñol practicado por comerciantes brasileños en el área de frontera Brasil-Venezuela: um estúdio sociolingüístico. **Norte Científico**, Boa Vista, v.2, n.1, jan./dez. 2007.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Franteschi Vieira. 5.^a São Paulo: HUCITEC, 1990.

_____. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. ÁVILA, Myriam; REIS, Eliana L. de Lima; GONÇALVES, G. Renate. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BRAZ, Evódia de Souza. **Línguas e identidades em contexto de fronteira Brasil/Venezuela**. 2010. 114f. Dissertação (Mestrado em lingüística aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

COSTE, Daniel. Leitura e competência comunicativa. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo. **O texto: escrita e leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

DAHER, María del Carmen. **‘Quando informar é gerenciar conflitos: a entrevista como estratégia metodológica’**. In: The Specialist. Vol.19. São Paulo. CEPRI/EDUC, 1998.

DIAS, Fenanda Henriques; MILLER, Inés Kayon de. Mudanças de *footing* e projeções do ‘eu’ de uma professora de língua inglesa: “aí da pra entender como a gente não consegue trabalhar”. In: **Discursos socioculturais em interação: interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração**. PEREIRA, M. das G. de; BASTOS, C. R. P.; PEREIRA, T. C. (Org.). Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

GONZÁLEZ, Elena Palmero. **Deslocamento/desplacamento**. In: BERND, Zilá (org.). **Dicionário das mobilidades culturais**. Porto Alegre: Literalis, 2010. p. 109-27.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. 2002. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em 29/11/2010.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa da identidade? In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.

HANCIAU, Núbia Jacques. **O entre-lugar**. Trabalho não publicado.

KUMARAVADIVELU, B. A. lingüística aplicada na era da globalização. In: **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. MOITA LOPES, L. Paulo da (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

LASECA, Álvaro Martínez Cachero. **O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro**. Brasília: Thesaurus, 2008.

LEENHARDT, Jacques. Fronteiras, fronteiras culturais e globalização. In: **Fronteiras culturais: Brasil-Uruguai-Argentina**. MARTINS, M. Helena (org.). Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

OLIVEIRA, Rafael da Silva e PIMENTEL, Geysa Alves. Tráfico de mulheres para fins de exploração sexual comercial na fronteira Brasil-Venezuela: o caso da BR-174. In: VIOLES/SER (org.) **Tráfico de pessoas e violência sexual**. Brasília: Editora da Unb, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 3.^a edição. Campinas: Pontes, 2001.

_____. Maio de 1968: os silêncios da memória. In ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. Trad. De José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi et al. 3.^a edição. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Fronteiras, fronteiras culturais e globalização. In: **Fronteiras culturais: Brasil-Uruguai-Argentina**. MARTINS, M. Helena (org.). Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2002.

REVUZ, Christine. 'A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio'. Tradução Silvana Serrani. In: SIGNORINI, Inês (Org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. 4ª impressão. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua estrangeira**. Brasília: MEC, 1998.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 2002.

SERRANI, Silvana. **Discurso e cultura na aula de língua / currículo - leitura- escrita**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: ____ (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. Tradução: Rodolfo Ilari. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PESQUISA QUALITATIVA

Eu, _____, fui convidado(a) a participar de uma pesquisa sobre práticas discursivas de sujeitos que habitam o contexto de fronteira Pacaraima (Brasil)/Santa Elena (Venezuela), como parte do projeto: *Representações no espanhol e no português brasileiro por falantes brasileiros e venezuelanos no espaço fronteiroço Brasil/Venezuela*. Entendo que minha participação na pesquisa se dará por meio de respostas a um questionário, relatos de experiência de vida, em que se visa esclarecer aspectos identitários do sujeito fronteiroço. Fui informado(a) de que os dados servirão de base para análises sobre o tema e só serão utilizados para fins de pesquisa e divulgação de resultados de pesquisa e que o meu anonimato será garantido em todos os materiais de divulgação acadêmica e científica. Estou ciente de que minha participação não implicará nenhum benefício pessoal e, além disso, tenho o nome e endereço do(a) investigador(a) para fins de contato, caso seja necessário.

Assinatura do participante: _____

Assinatura da testemunha: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

Pacaraima, _____ de _____ de 2011.

ANEXO B

QUESTIONÁRIO SÓCIO-LINGÜÍSTICO REALIZADO COM OS MIGRANTES DA

FRONTEIRA PACARAIMA (BRASIL)- SANTA ELENA (VENEZUELA)-

RESIDENTES EM SANTA ELENA

<p>Objetivo: conhecer o panorama sócio-lingüístico dos migrantes que residem em Santa Elena.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1) Qual o seu nome? 2) Qual a sua nacionalidade? E a de seus pais? 3) Você é natural de qual região do seu país de origem? 4) Quantos anos você tem? 5) Você mora aqui há quanto tempo? 6) Qual seu estado civil? 7) Você tem filhos? Quantos? 8) O que você já conhecia de ouvir falar de Santa Elena que lhe motivou vir para cá? 9) Como foi sua adaptação? Como você se sentia nesse período? 10) Você já falava o espanhol quando veio pra cá? 11) Aqui se falam outras línguas além do espanhol? 12) Aqui em Santa Elena fala-se mais de um sotaque do espanhol? Você usa qual? (buscando a origem identitária regional e o preconceito lingüístico nacional)
<p>Objetivos: Verificar como esse sujeito vê a sua língua nativa. Saber como o sujeito se relaciona com a língua do outro em termos de fluência.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 13) Que língua(s) aprendeu com seus pais e avós? 14) Como você aprendeu o espanhol? 15) Como você se sente falando o espanhol? (sente-se com certa facilidade, fluência ou com certa dificuldade e constrangimento ...) 16) Em que situações você fala em português e em que situações fala em espanhol? (em casa, com a família, no trabalho, no mercado...) 17) De qual das línguas você gosta mais? Do espanhol ou do português? Por quê? 18) Que línguas você ensina (ou) a filhos e netos? Por quê?
<p>Objetivo: Conhecer o contexto econômico de Santa Elena</p>
<ol style="list-style-type: none"> 19) Qual a sua atividade profissional? 20) O que você poderia dizer sobre as oportunidades de emprego aqui em Santa Elena? 21) Em termos de facilidade para se conseguir recursos para a sobrevivência, em qual dos lados da fronteira é melhor viver? 22) Qual a principal atividade econômica dessa cidade?

ANEXO C

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA DOS SUJEITOS MIGRANTES DO CONTEXTO
FRONTEIRIÇO PACARAIMA (BRASIL)-SANTA ELENA (VENEZUELA)**

Bloco Temático I	Objetivos	Problemas	Hipóteses
Relação língua portuguesa e língua espanhola no contexto de fronteira.	Verificar se e em que situações os migrantes brasileiros usam a língua espanhola.	Os migrantes brasileiros usam o espanhol nesse espaço fronteiriço? Quando o fazem é por opção ou tal uso decorre de necessidades em situações específicas? Considera fácil o uso do espanhol? Qual língua predomina nas interações sociais entre brasileiros e venezuelanos?	Os migrantes brasileiros empregam a língua espanhola apenas quando necessário, uma vez que falar a língua do outro é também um exílio. Nas interações entre brasileiros e venezuelanos pode prevalecer uma ou outra língua, conforme a natureza da relação o exija, havendo a necessidade do espanhol em situações formais.
Perguntas			
<ol style="list-style-type: none"> 1) Você fala espanhol? Considera fácil falar nesse idioma? 2) Em que situações você fala em espanhol (no trabalho, em casa, outros)? 3) Acha importante falar o espanhol para quem mora aqui na fronteira? Por quê? 			

Bloco Temático II	Objetivos	Problemas	Hipóteses
Adaptação ao lugar do Outro	Verificar se e como se deu a adaptação do indivíduo migrante.	O migrante brasileiro por estar em um lugar em que se fala uma língua diferente da sua tem dificuldades de adaptar-se ao contexto fronteiriço?	A adaptação ao lugar pode ser rápida, mas o migrante tem problemas com a língua do outro.
Perguntas			
<ol style="list-style-type: none"> 1) Qual a principal dificuldade que você enfrentou quando chegou aqui? 2) A língua constituiu um obstáculo para sua adaptação? 3) Você já retornou ao seu lugar de origem? 4) Como se sentiu estando de novo em um lugar onde falam português? Isso faz ter vontade de voltar lá para ficar? 			

ANEXO D
ROTEIRO DE ENTREVISTA DESTINADO AOS DOCENTES DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA DO MUNICÍPIO DE PACARAÍMA

Bloco Temático I	Objetivos	Problemas	Hipóteses
Identidade do professor de espanhol língua estrangeira (E/LE) com sua área de atuação	Perceber se esse profissional se identifica com a área que escolheu para atuar.	Considerando que a área do ensino de língua espanhola no Brasil apresenta quadro de carência com relação ao número de profissionais habilitados para atuar nessa área de ensino, até que ponto a opção por ensinar espanhol é primordialmente elegida por identidade profissional?	A principal razão para se tornar professor (a) de língua espanhola está no crescente interesse pelo estudo desse idioma na atualidade, em razão da necessidade de profissionais dessa área especialmente em função do MERCOSUL. O professor não se sente identificado com sua área de atuação. O professor se identifica com sua área de atuação.
Perguntas			
1) Como se deu a descoberta de que você gostaria de trabalhar com língua espanhola? 2) Quais as motivações que a levaram a trabalhar no ensino da língua espanhola? 3) Como você percebe o tratamento que os professores de língua espanhola concedem à sua área de atuação? 4) Como você vê o ensino de língua espanhola sendo ministrado por professores não-nativos da língua?			

Bloco Temático II	Objetivos	Problemas	Hipóteses
A formação do professor de espanhol língua estrangeira (E/LE)	Verificar se há compatibilidade entre a formação do professor de espanhol língua estrangeira (E/LE) e os requisitos necessários para o exercício de sua função.	A formação do professor de espanhol é adequada ao ensino requerido nesse contexto de fronteira?	A formação do professor de espanhol língua estrangeira (E/LE) apresenta falhas. Considerando a carência de professores de espanhol, profissionais não devidamente habilitados estão atuando nessa área.
Perguntas			
1) Em qual curso do nível de graduação você se formou? A grade curricular desse			

<p>curso tinha disciplinas e/ou conteúdos relacionados ao ensino de espanhol e/ou a seu uso ou eram de natureza gramatical?</p> <p>2) Você realizou algum outro tipo de curso (extensão, pós-graduação) nessa área?</p> <p>3) Participou de algum evento (congresso, seminário, etc) na área de espanhol? De qual natureza (gramatical, língua em uso, ensino da língua)?</p> <p>4) Como você avalia sua formação em língua espanhola?</p>
--

Bloco Temático III	Objetivos	Problemas	Hipóteses
A prática docente do professor(a) de língua espanhola no entre-lugar Pacaraima (Brasil) – Santa Elena (Venezuela)	Identificar a prática docente do professor (a) de língua espanhola em espaço de fronteira.	De que modelo teórico a escola X dispõe para orientar a sua prática pedagógica no ensino-aprendizagem de espanhol língua estrangeira (E/LE) nesse espaço de fronteira?	O professor (a) orienta-se pelo plano curricular proposto pela escola e a ele soma seu próprio fazer didático, conjugando gramática e o lúdico em sala de aula.
Perguntas			
<p>1) Como você se sente ministrando aula de espanhol neste contexto de fronteira?</p> <p>2) Como você lida com os alunos venezuelanos e brasileiros em sala de aula (Com respeito a relacionar-se com eles)?</p> <p>3) Que estratégias de ensino você emprega para ensinar a língua espanhola?</p>			

ANEXO E
ROTEIRO DE ENTREVISTA DESTINADO AOS DISCENTES

Bloco Temático I	Objetivos	Problemas	Hipóteses
A Língua Espanhola e o aluno fronteiriço	Verificar o grau de envolvimento dos alunos com a língua espanhola e seu aprendizado.	O aluno de língua espanhola da fronteira Pacaraima (Brasil) – Santa Elena (Venezuela) valoriza o processo de ensino-aprendizagem desse idioma? Que expectativas tem o aluno acerca do espanhol e de seu aprendizado?	A disciplina de Língua Espanhola por não reprovar por nota é desvalorizada pela maioria dos aprendizes. Predomina a instrumentalização do aprendizado como meio de acesso ao mercado de trabalho. O contato constante com o espanhol torna seu aprendizado desvalorizado.
Perguntas			
1) Você gosta de estudar a Língua Espanhola? Por quê? 2) Como você se sente estudando aqui na fronteira? 3) Para você, é importante estudar espanhol? Por quê? 4) Você fala o espanhol? Em que situações (em casa, no lazer, na escola, etc.)?			

ANEXO F

CONVENÇÕES EMPREGADAS PARA TRANSCRIÇÃO DE DADOS

Essas convenções são uma adaptação das transcrições de conversões de Marcuschi (1986, p. 9-13)

/	Pausa curta
/... /	Pausa longa
(inint)	Trecho duvidoso ou incompreensível
Letra maiúscula	Ênfase ou acento forte
...	Transcrição parcial de trecho
(...)	Eliminação de fala
(())	Comentário do pesquisador
[[Falas simultâneas

ANEXO G

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO SOCIOLINGÜÍSTICO

QS1- Maranhão (()) QS1- 65 anos. [23 anos. [Casados. [sete. QS3- (()) QS1- Eu vim pra cá mais pelo garimpo... Eu trabalhava na Cascável... aí, eu encontrei uma tia minha foi a mina...vem pra cá trabalhar com meu marido na mina... QS3- Através dele... a gente morava em Boa Vista (()) QS1-foi a mina, o garimpo. QS3- E eu vim atrás dele. Eu pelo meno, me senti um pouco assustada, eu não conhecia o idioma... Pemón, taurepang... O espanhol daqui é muito rápido..., o daqui é muito rápido. E o de lá é lento, é claro... Nós usa o rápido o daqui mermo... O português... QS1-Olhando pro outro falar... Através dos meus filhos: a gente tem que falar nem que num queira... Se eu for pro médico, ta entendendo? Se eu for pra escola, pra reunião de um filho, ta entendendo? Mas eu num gosto de falar em espanhol, sou sincera, apesar de eu ter esses anos todo aqui, mas eu num gosto! QS1- A mesma coisa!... Você vê, por exemplo,eu vou falar espanhol, pra mim eu to falando feio, por exemplo, eles puxam o “r”...Só falo assim, quando é necessário mermo... (()) QS3- Português, (()) QS1- Eu acho mais bonito o espanhol...(()) QS3- porque eu me sinto mais a vontade pra falar e a maioria os venezuelanos aqui da fronteira já entendem o português... Porque eu moro aqui mermo... O português... Eles falam os dois idiomas... mas num foi nós que ensinamo... foi na escola... Doméstica.... era motorista, agora trabalho de táxi, taxista... Aqui, e eu gosto do português. (()) Aqui como te digo: nós tava lá no Brasil, e meu marido trabalhava na empresa e tudo mais, e meus meninos tudo pequinininho. Ele veio embora pra cá, porque lá o meio de vida já não tava dando, já com cinco filhos! Nós tinha casa própria,... as condições já tava meia apertada. E aqui é melhor, aqui eu criei meus filhos tudinho... QS1- Esse tempo todinho, nunca fui empregado de ninguém. O pessoal me pergunta: porque tu vive num lugar tão feio assim, nesse maracujazal, pois eu vivo é bem! Aqui eu criei meus filhos tudinho...Graças a Deus nunca roubei, nunca fui preso...

.. Bom, de 25 anos pra cá todo tempo fui comerciante (...) antes de ser comerciante eu tive uma vida que me acompanhou com um currículo muy bom, muito bom! sempre tive um: quando eu tinha 23 anos fui gerente no Bradesco, tive lá 7, 8 anos no Bradesco, em seguida fui gerente lá numa empresa, fui gerente noutra, voltei a ser gerente no banco estado de Rondônia Beron, sempre tive um cargo administrativo antes de ser comerciante, não tenho o que reclamar da vida. Agora aí há um detalhe: Venezuela é TÃO BOM, que eu cheguei aqui aos 50 anos, tenho 58 anos hoje e o que não consegui no Brasil em 50 anos, consegui em 08 anos aqui. Até dá impressão que trabalhamos com droga, porque o nosso crescimento foi muito grande! mas tudo isso, primeiro a graça de Deus, e em segundo plano o favorecimento do câmbio, né?! Aqui em Santa Elena, de uma certa forma não tem dificuldade... eu entrei aqui em Santa Elena distribuindo roupa íntima brasileira... com um passaporte você abre uma empresa na Venezuela...acertar num ramo bom...Mas a atividade melhor de se vender...Não, aqui em Santa Elena é um paraíso...se tu tem calor tu vai pra cachoeira, se tu gosta de tomar cerveja, uísque, preço de banana...em Boa Vista tu depende de ter um ar-condicionado... se

you place an air conditioner 200, 250 reais just to pay for the electricity... Well, ... it's incredible that I don't miss home. I'm going to have my grave made here in Venezuela, in the Manacri cemetery... it's better to die here... Here you classify people. At the commercial level for me they are spectacular. ... the reception many times is not satisfactory... like in Venezuela they sell materials at a very low price and people come anyway, it doesn't matter. ... At the personal level my relationships with everyone are spectacular (...) the reception is not satisfactory... No, my relationship, like I'm involved ... It's the best possible... For an economic necessity. Because it's much easier to be an entrepreneur than an employee. Because if you work for a company you're limited, I earn 550 monthly, I have to live within those 500. As a merchant you live according to what you produce... a standard of living better... I work in what I like... what people do here, is that they don't have experience... Here in Santa Elena there is no cultural factor... it's very different, you get a salesman in Manaus she is, cultured, educated, unencumbered... it's the way that this people was created, this people was created very rustic. ... the commercial business in Venezuela is different from Brazil. You can be a small man or a millionaire the treatment is equal... Like I already said I'm 58 years old. Here it's like 5 rubles, and BOA is better than Boa Vista, and maybe even better than Manaus, at the level of night life. Here there is a world of waterfalls... sports is baseball... I practically don't go out. I live for work, here from work I go home, I take a shower, I watch a Brazilian soap opera. As Brazilians. Football. The football. Salsa... Ayaca, the baião de dois, the pau a pique, arepa. De arepa, de empanada, da ayaca.

ANEXO H

TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM MIGRANTES

BRASILEIROS RESIDENTES EM SANTA ELENA

PS1- (...) Me defendo, (()) Pra mim, aprender mais ou menos espanhol, eu num achei difícil. Achei uma medida até boa, porque é até parecido com o português, eu me adaptei bem, eu achei que sim (...) Não, não, pra mim assim, não teve muita dificuldade (inint) Quando eu cheguei lá, como eu era mais nova, né? Num tive dificuldade pra aprender, porque como eu sempre tive lutando muito com venezuelano. Não, eu sou do estado do Maranhão, e quando eu vim de lá, eu vim direto pra Venezuela (()) Não, não eu sempre fiquei vendo como que as pessoas falavam, né? Eu também, achei, assim que uma maneira mais fácil pra mim aprender, né, era ir vendo como é que eles falavam. Eu caçava, eu anotava que era pra mim saber como é que era que ia falar depois (()) Eu acho assim, que/ pra mim, o espanhol eu falo tudo, qualquer coisa em espanhol (()) Eu trabalho numa cooperativa de táxi, então eu mexo muito com venezuelano, e lá no hotel chega muito venezuelano. Assim, como a gente viaja pra fora, a gente mexe muito com os guarda, eles são venezuelanos, por aí vai né?! Não, em casa, puro português. Minha menina sim, fala só com amiguinhas, mas eu mesmo, só português (()) Não, **MEU PORTUGUÊS, CLARO COM CERTEZA!** (()) Com certeza. Aqui nós moramos na fronteira, lhe damos com muitos turistas que vem de fora, e as vezes, aqueles que num sabe falar inglês, já fala o espanhol, já ajuda bastante! (()) Não, assim/ tem, já aconteceu até de eu ta em Boa Vista, e algum venezuelano chega (...) eu já faço, interpreto (...) nas compras, nos hotéis, às vezes num tem gente especial pra atender que fala pelo menos o espanhol, né?! E, às vezes já aconteceu (()) Eu acho assim que/a dificuldade na língua, porque eu sempre fui uma pessoa/ que gosto de conversar bastante, né?! Aí, sempre eu tava perguntando, como que era, e já ia anotando direitinho, guardava, via muitas novelas, ouvia as músicas, e aí, por aí já fui aprendendo (()) Não (()) Não, (()) tenho (...) A minha vontade de ir lá pra passear e voltar, já me adaptei aí, gosto daí. (()) Acho e assim, que/ aqui e acolá eu meto o espanhol, né?! No meio às vezes, até aqui escola mesmo estudando, a professora me reclama que eu escrevo muito espanhol. Mas acho que metendo o espanhol aqui, acolá nas palavras Às vezes acho que não ia dá certo, porque as pessoas iam perguntar: o quê que tu ta dizendo, né?! (...) Não, aqui/ eu mesmo me sinto normal, falo o português com todo mundo. Às vezes falo o português com o próprio venezuelano, aqui e acolá já meto o português, eles perguntam como que é muitas palavras em português, a gente já diz (...) Acho que devem se sentir assim, ah a muier sabe falar espanhol, ela fala língua estranha (...) uma língua rara, porque o pessoal lá no Maranhão acha que a Venezuela já fica quase no final do mundo, né (...) (()) Bem, meu marido já é um exemplo. Ele mora lá mais tempo do que eu. Ele tem treze anos, e não sabe falar nada em espanhol, nada, ele não diz nada. Ele vai com o venezuelano, ele só conversa em português, e os venezuelanos se quiser que entenda, porque ele não fala nada em espanhol. Eles ficam sorrindo, eles acham muita graça (...) Eles acham até bonito o português, eles querem aprender o português. Os venezuelanos acham muito bonito o nosso português, e o nosso português é bonito mesmo.

PS2- (...) Falo, falo normal, porque/ minha mãe é peruana, pela parte da minha mãe são tudo peruano, né?! Desde pequena eu venho entendendo espanhol, entendendo, escrevendo espanhol. (()) Acho fácil/ porque desde pequena me criei com essa linguagem dentro de casa, né?! (()) Também é porque, eu estudei desde a primeira série aqui no Brasil, aí depois eu vim pra cá, quando eu tinha doze anos e, passar a morar aqui na fronteira de Pacaraima, depois eu passei a morar com minha mãe em Santa Elena. Agora, to em Santa Elena, morando lá (()) Ah, em Santa Elena, em todo canto, porque lá a maioria a linguagem é em espanhol, em casa principalmente, porque eu já sou casada, meu marido é venezuelano e eu tenho menina também, então eu falo só espanhol, português é muito pouco! Só com minha filha mesmo, que meu esposo não entende muito português. E com minhas irmãs que eu falo português, né?! E aqui na escola. Quando chego pro Brasil, é português, pra lá a maioria é espanhol (()) Dificuldade, um pouco, porque desde pequena eu já tava em casa/ em casa com minha mãe era tudo espanhol, né?! (...) (()) como aqui, ônibus, eles chamam de autobús. No Peru, é diferente! (...) Na mesma situação que escola. Pra gente escola é da 1ª série até o ensino médio e no Peru também, escuela mesmo normal. E, aí, na Venezuela, escuela, eles chamam liceo, já é diferente (...) (()) Ficou um pouco, a linguagem do Peru com a Venezuela, é diferente, mais fui acostumando, fui aprendendo (()) Não, (()) tenho vontade, mais família mais próxima eu (...).

PS3- (()) Sim, eu já aprendi muita coisa; já sei me comunicar. Eu já trabalho aí em Santa Elena (()) Eu trabalho numa loja de móveis, é uma MOVERÍA, onde vende praticamente de tudo. Eu trabalho com um turco. (()) Eu tenho que ser bem extrovertida (...) porque eu tenho que fazer praticamente TODO a administração da loja. (...) (()) Nossa, quando eu cheguei aqui, era um pouquinho difícil, até hoje eu tenho dificuldade no “r”, porque num é o mesmo som do “r” brasileiro do “r” venezuelano, essa é a minha dificuldade. Agora, entender, conseguir DIALOGAR com as pessoas, si, normal (()) E/ no trabalho, e na minha casa, porque eu já sou casada com um venezuelano. Então, na minha casa, a mãe dele, a irmã dele são tudo venezuelano, então eu tenho que/ passar o dia falando venezuelano, ESPANHOL. (()) Sim, é bem/ é importante, porque também a gente ta num país que é fluente essa língua, então a gente tem que aprender. (()) A dificuldade foi a mudança de hábito e de costume, a cultura, A COMIDA, bem diferente. (()) Sim, no começo quando a gente entra lá, a gente num entende muitas coisas. A gente num entende quase nada, é / como me dá uma dor de cabeça quando eu ficava um venezuelano falando perto de mim, agora já me acostumei (()) Eles aqui / quando eu cheguei, eu não morava aqui na fronteira, eu morava já pra dentro, porque meu pai mora aqui já faz muito tempo (()) Eu morava em Porto Daz- Estado BOLÍVAR, e depois vim pra cá, porque meu pai veio morar pra cá e é até também BOM, porque meu irmão tem dupla nacionalidade, pra nós dois vim estudar aqui na fronteira, porque o ensino é melhor na fronteira (...) Sou de Santarém, do Pará (()) Não, só final do ano (()) é um pouquinho diferente, porque eu já peguei o sotaque da Venezuela, então TODO mundo pensa que eu sou venezuelana, e não brasileira, porque eu passo o dia falando ESPANHOL, e venho pra escola pra falar português, então complica um pouco! (()) E, como eu não sou de Roraima, sou do Pará, então às vezes, eles me confundem com CHI, china, como meu chefe, a família dele todinha é árabe, eles pensam que eu sou árabe, nunca passa pela cabeça que eu sou brasileira, por causa do sotaque, porque tem muita da gente daqui vai

lá pra dentro, mas machuca muito o ESPANHOL, e já tenho / como eu passo o dia falando eu já entendo muita coisa.

ANEXO I

TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM DOCENTES DE E/LE

P1- Olha, eu sinto assim, maior facilidade pra trabalhar com os alunos, devido essa / proximidade que eles tem com o outro idioma, com outras pessoas. Se tem necessidade de ir lá comprar: usam o espanhol, nem todos (...) percebo que essa questão do falar é mais uma questão da VERGONHA! (...) Mas quando eles vão lá com os pais vão comprar. Às vezes tem venezuelanos que estudam aqui (...) tem bastante venezuelanos (...) Eles dão valor bastante valor a nossa educação. Eles dizem que a nossa educação é muito melhor que a deles, por exemplo, por ano nós temos que cumprir a carga horária de 200h, já eles não tem essa obrigação (...). Mas quando eles chegam, os venezuelanos que eles querem interagir ficam constrangidos e os alunos também ficam constrangidos, (()) porque estão inseridos num meio de um número menor de brasileiros. Então em relação ao espanhol, aqui a gente sente assim, que você tem mais /.../ material pra trabalhar. Você tem a fronteira, tem pessoas que conversam, tem venezuelanos que vem às vezes, esse ano não teve, mas teve um ano aí que veio pessoas fazer apresentações aqui. Os alunos daqui vão lá / assistir apresentações lá dentro / Então, é um campo MUITO /.../ vasto pra ser trabalhado (()) ... FRUSTRADA... Eu comprei uma coleção. Essa coleção, um livro dessa coleção é setenta reais, pra chegar aqui ele sai a cem reais, são quatro livros, são quatrocentos reais. Coleção maravilhosa (...) que até se chama: español sin fronteras. Aí chamo os pais, mostro todo o material didático e tal, pra que os alunos possam tá adquirindo, se não puder adquirir o livro QUE NÃO SAI NEM A VINTE REAIS. Esse é um investimento na educação, né? Que ele possa comprar apostila que sai aí dois, três reais pra passar O BIMESTRE! O pai também não se interessa, o filho também não se interessa. Aí a gente vai na orientação, o que aconteceu muito isso comigo (...) conversa, eles dizem: nós não podemos obrigar o pai a comprar a apostila, nós não temos material, copia. Gente! Copiar na época que nós vivemos pra esses alunos NÃO FUNCIONA, nós já estamos numa era tecnológica que eles não agüentam mais ficar copiando (...) Não pode obrigar o pai a comprar, a ter a apostila, porque é escola pública. O aluno num quer, às vezes não copia, às vezes ele fica só sentado, porque sabe que já coloquei presença, a gente bota a presença dele e ele fica lá sentado, esperando o tempo passar. Gente isso é ANGUSTIANTE! Até por que a gente sabe que aprender um idioma, a gente vai precisar mais lá na frente. (()) Na verdade, eu não me descobri, os outros que me descobriram. Quando eu vim do Amazonas, eu tinha três anos de idade quando a gente foi morar na Venezuela: eu cresci e me alfabetizei lá. [...] A gente morou em Santa Elena, Cabarú, uma zona mineira um pouco distante de Santa Elena. Hoje quando é nas férias, por exemplo, a gente viaja: eu, meu marido e meus filhos, pra Bolivar, Puerto Ordaz. Então a gente tem essa troca de informações (...) Quando vim trabalhar aqui na escola minha área não era espanhol minha era matemática, aí devido essa falta de professor, né!. O pessoal viram que eu trocava informações com relação ao espanhol, e me colocaram em espanhol (...) Eu comecei minha formação de matemática, e até parei ela, aí resolvi entrar na Letras, PORQUE NÃO TEM PROFESSOR DE ESPANHOL, mais fácil ENCONTRAR UM PROFESSOR DE MATEMÁTICA DO QUE UM PROFESSOR DE ESPANHOL (...) Aí eu comecei o meu curso de Letras, tô amando o

meu curso de Letras, eu gosto muito de ler, sou viciada em ler, leio, leio, leio loucamente... (()) eu conversei com vários professores de espanhol em Boa Vista e eu percebo que a maioria não domina a questão da oralidade. Eles entendem a escrita, a questão gramatical, mas a questão da fala falta bastante! (()) Eu acho que as pessoas estudam o espanhol, se apaixonam pelo espanhol, mas falta (...), por exemplo, teve um tempo que eu fiquei afastada do espanhol, quando eu retornei eu senti uma certa diferença, a questão do ouvir e do falar. Hoje em dia eu escuto bastante música em espanhol, eu escuto rádio, por exemplo, nós temos uma directv lá de Santa Elena, eu assisto filme, noticiários, tudo em espanhol. Então isso vai melhorando o meu espanhol, vai melhorando o MEU OUVIR, o MEU FALAR. Então isso é importante, então lá em Boa Vista não tem isso. Por exemplo, aqui em Santa Elena, eu alugo vídeos em espanhol, filmes, eu compro revistas, e isso vai melhorando ainda, e é porque eu já tenho uma certa afinidade... Agora, imagine lá, por exemplo, o pessoal que formou em Letras agora disse pra mim, por exemplo, vinham uns professores que ensinavam e tudo, mas não falavam espanhol ... (()) eu vejo que os outros acham que é só pra encher tempo, PORQUE NUM TEM NOTA! (...) educação física, artes, religião e espanhol, eles acham que pra encher tempo... você se sente até um pouco mais excluído! Não em relação, assim a pessoal, em relação A DISCIPLINA (...) Quando vai ter reunião as básicas: geografia, história, ciências, matemática e português, as outras NÃO É TÃO ASSIM! (()) lógico a gente que é da área num vê assim... A gente vê a importância do espanhol hoje, pro Brasil é o único país que ta aqui na América Latina que fala espanhol... a gente tem muitas influências do espanhol, seria importante aprender... Olha um curso de espanhol é caro em Boa Vista, e pra fora deve ser mais caro ainda! (()) ... vai muito da sua preparação. Olha, o espanhol, eu vejo assim, por exemplo, tu não vai dar aula de matemática se tu não conhece, num vai dar aula de função se tu num sabe o que é função. Assim mesmo é o professor que vai dar aula de espanhol. Ah, eu nunca vi espanhol na minha vida, mas vou receber essa disciplina de espanhol, e vou dar aula. Não faça isso! Você vai se prejudicar profissionalmente, ainda vai ficar perante os alunos ((desmoralizado?))... Então você tem que dominar o idioma... É importante que a gente na área de letras, no espanhol APRENDA A FALAR ESPANHOL... E os alunos cobram isso. E a gente aprende ouvindo, que nem criança... Por isso que eu acho importante a gente ler noticiários, ler revistas, ouvir música, por exemplo, a rádio daqui não passa programação de Boa Vista só de Santa Elena... Aqui não pega nem uma programação de Boa Vista, quem tem antena parabólica, pega do geral. Agora na rádio só passa programação de Santa Elena... E, o espanhol é muito gostoso gente! ouvir, falar,... é um outro idioma, outra realidade, outra cultura, por exemplo, esse ano eu comecei a estudar sobre a cultura da Espanha, o que que eles fazem, o que que eles comem... Espanha é um país muito lindo, país rico, desenvolvido, Às vezes eu trago pra os alunos ou deixo na Xerox para os alunos... O próximo ano quero estudar sobre a cultura do México... O México gosta de comidas picantes, com bastante pimenta, então é muito bom a gente aprender sobre essa questão cultural. (()) Olha, no começo, / é uma troca (...) por eles serem nativos, eles sempre trazem uma informação a mais (...), por exemplo, a gente começa falar sobre uma música, ou de uma cultura (...) eles vivem lá, já tem eles tem país lá, eles nasceram lá... há uma troca maior de informações entre os alunos (...). Os venezuelanos interagem mais. Eu percebo assim, entre eles uma / facilidade para falar, pra se expressar muito grande. Pode conversar que tem vários alunos que falam espanhol, que fala espanhol, tu conversa com ele e ele conversa contigo, A FACILIDADE pra

se comunicar nem parece que são adolescentes; já os nossos NÃO TEM ESSA FACILIDADE para se comunicar...(...) Eu tenho observado, né, que eles não privilegiam muito essa gramática/normativa, essa que a gente usa né (...), que é cobrada massivamente. Não há mais essa EXIGÊNCIA, pelo menos aqui no campus, né, de Pacaraima. Tô percebendo que essa é uma exigência desnecessária, porque nós já somos falantes da língua. A professora diz: nós temos uma gramática universal. Então nós temos que ir encaixado ali nosso conhecimento, mas não pra ter aquela exigência (...) (()) Não, da língua em uso. Não, a gramática normativa, não. Uma coisa que foi falado também, nós estudamos na apostila do Lyons (...) e do Chomsky, ele fala sobre essa questão, (...) a professora explicou com propriedade, a aula maravilhosa dela (...) que é preciso ser trabalhado, mas Não como vem sendo trabalhado hoje!, fora de um contexto. E, aí o aluno não entende, porque não é contextualizado. Muitas vezes é mais importante o aluno ler um texto, e entender, extrapolar aquele texto, do que trabalhar aquela gramática ali, que quando chega na aula de português ele num quer nem saber (()) Até agora num vimos não! Quer dizer, não vou dizer que não vimos nada! Não da forma como é visto nas escolas, já que é uma licenciatura. Muitos pensam que vai chegar na universidade com essa COBRANÇA, e não é bem assim. Até agora eu não vi essa questão. (()) O ESPANHOL, a minha professora de espanhol (...) ela trabalha com a gente (...) agora nós estamos no espanhol II, né, modalidade textuais na área do espanhol. Ela trabalha com apostilas/ é, eu vejo o espanhol dela como espanhol de cursinho. Tanto que eu perguntei pra ela, SE ESSE ESPANHOL ia capacitar o professor pra dar aula, porque é diferente! Eu perguntei na sala (...) Ela disse, --- Olha, vai depender do aluno, do futuro profissional, se ele vai se interessar agora ou não! (()) A questão dos verbos. Verbos indicativos, não indicativos, Foi do primeiro, agora são os do futuro, pretérito. Essa parte do verbo a gente ta vendo bastante! Mas/ eu vejo mais pra conhecer. Como já tenho afinidade com a língua, então, por isso que eu perguntei dela: é suficiente essa forma de trabalhar para o futuro profissional?(()) Acho que mesma forma que eu trabalho com os alunos do terceiro ano, ensino médio. (()) Não tão voltado pra gramática. É uma língua em uso. É trabalhado apostila, em que ela ler a gente repete, né! Ou faz trabalhos de ta respondendo na apostila mesmo! Classes gramaticais não tanto /.../ (()) A gente quase não tem visto texto. Inclusive tem uma aluna lá, que tem uma certa bagagem que perguntou se nós não iríamos trabalhar com texto (...) Ela disse: gente, eu acho que vocês não estão preparados ainda! Devido o nível da turma, no geral. Ela disse que a gente não vai entender! Então, mas a outra, disse não você deveria trazer uns textos, pra gente ver, pra ver se vai ou não vai. Então, já que vocês querem assim, eu vou trazer! (()) É assim, frases / alguns verbos, entendeu? (()) Teve um aqui na Univir que foi um básico e um intermediário, eu fiz, né! Mas o básico, era BÁSICO, BÁSICO, BÁSICO/ tão básico que a gente se desestimula de fazer, né? É pra quem realmente não sabe! Mas eu fiz, porque sempre tem alguma novidade, né! Também teve intermediário, eu fiz também, mas também lá foi também não foi lá muito (inint) Aqui também tá tendo em espanhol, que eu tava avaliando as apostilas deles do Senac, é bem básico, mesmo! Básico, pra quem não sabe nada! O conteúdo que eu trabalho com meus alunos de 6ª série É MAIS BÁSICO do que eles tão trabalhando, e os alunos sabem. (()) Olha se a gente for pensar no Estado há 15 anos na Educação, se eu fiz cinco cursos é muito! Ah, mais professor num procura, a gente mora no interior, num vou colocar dificuldade! Ah, tem que se deslocar. Esse ano a direção é mais MALEÁVEL, a gente conversa, diz que vai um curso e eles permitem.

E a gente deixa alguém com os alunos, mas nos outros anos isso não acontecia, tinha que estar na escola. (()) Oferece, mas nem sempre nessa área de espanhol. Não, quase todos os cursos que tem online eu faço, que eu gosto mesmo! da Proinfo, / teve mídias na Educação / todos esses eu fiz, mas na área de espanhol, só veio esses dois, e mais assim, nível básico e intermediário, pra quem não sabe! (()) Eles abrem pra toda comunidade, se os professores quiserem eles entram também, sempre tem uma vaga para professor, aí se não preencher eles completam com a comunidade (()) Não tem (()) é mais a comunicação. Esse que eu até tava falando com ele, era chileno, ele ta dando aula aqui no Senac. Ele trabalha mais com a conversação. Ele não privilegia outros conhecimentos gramaticais, essas coisas não! Mais coisa do dia-a-dia mesmo. (()) formas de saudação: bom dia, boa tarde, boa noite, essa conversa assim (()) Eu percebo que desperta (...) o acadêmico não deveria ser tão acanhado. Mas ela procura trabalhar muito a conversação, o dialogo / (...) eu até li um livro que ela me indicou. Ele falando por exemplo, que uma criança de três, quatro anos fase de formação deixar lá numa comunidade indígena ou aqui mesmo na Venezuela, vai aprender o espanhol perfeitamente, né? Mas já pro adolescente é mais complicado. Ele tem que ter um empenho, um esforço maior pra ele aprender, desenvolver lá, se ele quer realmente aprender um outro idioma...por exemplo, eu aprendi quando a gente veio do Amazonas. A gente foi pra Venezuela. Então, nós moramos lá 5, 6 anos, mas sempre minha mãe ia pra lá. Nós éramos pequeno (...) E, nós aprendemos espanhol perfeitamente, eu acredito que sim! E devido à gente perder o contato a gente perdeu um pouco o acento, porque eles tem um acento muito forte. Eles acentuam corretamente ou se percebe o acento muito forte nas palavras! Aqui também nós temos acento! Mas eu digo que a gente fala linear, eles não! Então a convivência, o ouvir, vai despertado novamente o a gente aprendeu (...) (()) Ela enfatiza bastante essa questão do acento, né? Mas enfatiza também que o espanhol, num pode pensar, por exemplo, que o espanhol, por exemplo da Espanha (...) é igual o do México, por exemplo, se são 21 países que falam o espanhol, foras as comunidades isoladas, espanhol diferente! Eu tenho que contextualizar, né? Mas sempre se trabalha o Espanhol da Espanha, que a gente sabe porque é a língua mãe, né? Que eles dizem. (()) sempre uma outra, ela coloca essas variações, como são muitas. Por exemplo, eu tenho um amigo que ele mora lá no Paraguai, e expressões aqui da Venezuela, (...) por exemplo, “ porco” aqui eles chamam de cochino, já no Paraguai eles não chamam de cochino, porque porco é de sujeira. Pra eles sujeira não tem nada a ver com porco. (()) nem na área do espanhol, em nenhuma área (...) nem relacionado à língua (()) Até agora, eu acho um pouquinho fraca (...) Mas, eu acho, que deveria ter mais alguma coisa! Mas uma vez, nós reunimos pra avaliar o campus. O campus não tem biblioteca pro acadêmico pesquisar. Tá que nem a nossa biblioteca, que só tem livro didático. A gente quer uma bibliografia, ou baixa da internet ou compra (...) Muita já questionou. A pessoa que é responsável pela biblioteca do nosso curso veio aqui. Mas é toda uma questão política, né? (...) Já veio verba pra cá, pra fazer o campus. Num agilizou perdeu a verba. Sabe como são essas verbas assim, é rapidinho, se não tiver interesse perde! (()) Todas as áreas (()) Muita coisa é do seu interesse, é do interesse do acadêmico. Eu pedi o nome de umas bibliografias, uns livros. Eu tenho procurado ler essas bibliografias, quando eu acho na internet; outras que num achei, eu vi no site. Sempre tem que ter o ir buscar. Se for se contentar, só com o que está ali, num vai pra frente não (()) (...) Uma professora veio lá de Boa Vista, ela trabalhou com espanhol, né! Ela passou uma semana. Ela disse: ---gente eu não sei espanhol. Eu disse:--

-a senhora sabe. Ela disse: --- Não, os alunos sabem mais. Porque é diferente: os alunos daqui eles sabem. Eles tem acento. Algumas coisas realmente, eles deixam de conhecer. A gente é que tem que tá fazendo essa interação. Mas os alunos daqui fazem é saber. Eles tem acento. Eles pronunciam corretamente. E o ruim de trabalhar em ESCOLA PÚBLICA ou nessa escola (...) é complicado, porque a gente trabalha com apostila. Pede-se a apostila. Eles tão acostumado com o paternalismo do Estado que tem que dar tudo: livro didático, caderno, borracha, lápis. Então, se a gente pede a apostila de R\$ 1,60 PRO BIMESTRE, eles não compram. Aí, lá vai eu copiar. Muitas vezes a gente quer trabalhar com som, a escola não tem; ouvir, é importante, né, músicas /.../ Esse ano nós ganhamos dois data-show, melhorou um pouquinho! Num é lá essas coisas, mas /.../ A gente tem trabalhado com apostila, música. Seria interessante também, a gente ir num comércio desse da Venezuela, ver os preços, nomes dos produtos. Aí tem toda a questão burocrática, que atrapalha muito o trabalho do professor. Outro dia eu fui lá no Cee (...) Eu fiquei besta, lá tem tipo uma cabinizinha, tem computador, tem um aparelhinho pra você colocar aqui. Aí, você vídeo, lê, o professor conversa contigo, você fala. Gente, a escola dos meus sonhos (()) Eu já me deparei com alguns alunos venezuelanos. Primeiro ele te testa, PROFESSORA DE ESPANHOL? VAI SABER MAIS DO QUE EU? Aí eu começo a me expressar / que eu não falo com eles em português. Aí quando eu começo a me expressar, eles ficam assim. Aí uns até abaixam a cabeça, com medo que eu vá perguntar alguma coisa que eles desconheçam, né? Aí, então eu começo a tirar brincadeiras com eles, aí é quando eles se soltam mais. Teve um período que eles tinham vergonha de se expressar no idioma deles, porque a maioria da sala fala em português; eles tinham vergonha. Acho que de tanto eu trabalhar essa questão assim, de tirar brincadeiras, de conversar com um e com outro, de falar em espanhol com eles e não falar em português. Então, eles tem se soltado mais /.../ . Achei bem interessante isso, de ter percebido / já trabalho há cinco anos aqui, e tenho acompanhado o desenvolvimento das turmas (()) Não, eu aprendi / A professora da universidade ela não fala em português, ela só fala em espanhol com todo mundo (()) É o tal preconceito. Num quero ser taxativa, mas os alunos COMO ELES TEM PRECONCEITO PARA COM OS VENEZUELANOS. É tanto que eles chamam eles de VENECA (()) e, os venezuelanos não gostam de ser chamados de veneca. E, eu já falei em todas as salas que eu entro, que quando eu escuto a expressão eu paro e digo: Por quê você tá chamando ele de veneca? E quase não tenho escutado mais, tão parando mais assim! Sabe que educação é um processo (()) Eles se sentem inferiorizados com essa expressão, ou é veneca ou mira, porque mira é olhar (...) Mas como eles falam muito mira, mira. Então, eles falam: lá vai o mira. Então, essa expressão já virou um substantivo (...) o mira não, ou diga o nome ou venezuelano (...) Aqui tem muitos que se dizem venezuelanos, são brasileiros, não são venezuelanos, são brasileiros que moram na Venezuela (...) e falam muito bem espanhol. Então, eu tenho percebido que o desenvolvimento deles aqui na Venezuela, na Venezuela é mais acelerado (...) Aí, tinha esse conflito: os VENECA e os BRASILEIROS. Hoje em dia, já num tem tanto. Eu vejo (...) Eu vejo que os adolescentes, desde pequenininho, eles lidam bem. Eles procuram falar o espanhol na sala. Muitas vezes eles se retraem. Mas, se tiver, assim, um grupo de: três, quatro, cinco na sala do grupo dele que fala espanhol, ele se expressa, mas se tiver , só ele, ele se retrai. Tem muitos que não gostam, pra que eu aprender essa língua (...) outros já ficam bem curiosos, e se esforçam mesmo! (()) Talvez eles achem que já sabem (...) acho que é isso (...) E eu tenho me deparado que trabalho determinados assuntos que eles não

sabem. Aqui, por exemplo, acontece / tem uns brasileiros que moram na Venezuela que falam o espanhol, mas ele não articula bem as palavras, porque ele não sabe como escreve. A partir do momento que ele começa a ver como é que escreve, aí, ele começa a falar corretamente. É tanto, que tem uns que falam assim pa / eu digo não entendi: repete de novo! Ele fala de novo! Eu não entendi, como é que escreve? Ah, num sei! Vamo escrever aqui, aí lê corretamente, até articula bem a palavra. Por quê, porque ele ta acostumado só em ouvir. Então, ele aprende só no ouvir. Por isso que eu digo, assim pra eles: ---Oh, tem muita gente que diz que sabe falar espanhol, mas não fala, não articula corretamente as palavras, porque desconhece como que escreve essa palavra. Então, sempre tem que ter essa associação. (...) Eu tenho vários livros que eu até emprestei da menina do Fisk, do Ceee pra gente montar uma apostila, não pra gente trabalhar com os livros, mas montar uma apostila, até com os livros que veio esse ano do Mec, porque antes não vinha livro de espanhol do Mec (...) pras quintas e oitavas e ensino médio, dois livros de espanhol, pra gente avaliar os textos, e trabalhar, né? E como a gente mora aqui na fronteira, eu conheço muita gente que tem revista do espanhol da Venezuela, jornal, pra gente trabalhar com os alunos. Então, o quê que a gente trabalha? (...) Copiar, por quê? Nós não tínhamos livros pra poder dar um assunto pro aluno. As cópias que eu deixava na xérox, eles não tiravam, era até estressante! Eles não pegavam as cópias! Então, eu tinha que tá sempre falando com eles, e copiando no quadro, isso é cansativo! (...) copiar, copiar e na apostila. (...) Eu mudei no sentido de trabalhar com espanhol, de levar as coisas com mais /.../ como eu posso dizer pra ti. Através das brincadeiras deles comigo, e eu com eles eu tá ensinando o espanhol, entendeu? Porque já é uma disciplina que ele não gosta. Eu vou ta enfiando as coisas de goela abaixo no menino?! Não vai! (...) E vou brincando, a gente vai conversando. Às vezes, eu tô explicando aqui um assunto, um fala lá trás alguma de espanhol, aí eu digo: ---Não, venha cá. Fale pra todo ouvir. E dali a gente vai introduzindo outros assuntos, entendeu? Porque a gente tem que entrar no mundo deles, porque se não as coisas não fluem no espanhol, não fluem de jeito nenhum. (()) com música.(...) (()) Eu não gosto de dar muita ênfase, apesar de que é importante. Então a gente tem trabalhado / Tá com duas semanas que nós não conseguimos professor de espanhol. Então, eu to com a 8ª C o espanhol (...) Eu trabalho o espanhol. A gente fez até um texto de complete. Tem gente que ta fazendo muito no ensino médio de conjugar, mas aquela conjugação massiva, não! Os verbos mais utilizados, os que eles não conhecem, tal do: pondré, pondría, pondrá, nós brasileiros não tem ele, então isso é importante eles conhecerem pra saber o quê significa esse: pondré, pondría, pondrá, tendrá, com esse errezinho com irregularidades. Eu trabalho isso com eles, mas não aquela exigência de / porque se não, não dá! Agora, nessa fase que eles estão, talvez mais lá pra frente.

P2 - Pelo fato de a opção do vestibular opção por Letras com dupla habilitação, tanto em língua portuguesa como em língua espanhola. E, trabalhei mais com língua portuguesa. Agora como a necessidade na Boca da Mata que a maioria dos professores são seletivados e não tem formação. Aí, então, como não tinha professor pro espanhol. Eu fiquei com a língua portuguesa e a língua espanhola também. Mas também na faculdade eu me interessei por um outro idioma, outra língua. Aí, então procurei falar mesmo, buscando a questão do sotaque, a pronúncia certinha das palavras, pra eventualmente trabalhar com a língua espanhola na escola. Porque a maioria dos professores de Letras geralmente trabalham com Língua

portuguesa e o espanhol vai ficando. O fato mesmo de você / saber falar outro idioma né! Aperfeiçoar mais. Porque se você faz um curso de licenciatura, no caso de Letras, mas você não trabalha com o espanhol, você acaba que quando vai trabalhar sente uma certa dificuldade. Como alguns professores são formados em Letras com habilitação em português–Língua espanhola e tem dificuldade em trabalhar com a língua espanhola. Quando você começa trabalhar em sala de aula você tem que ta estudando cada vez mais, pra também ta sanando algumas dúvidas dos alunos. E o fato de trabalhar aqui na Y é que você tem muito aluno venezuelano. Então você tem que estudar em dobro. Você tem que SABER, porque eles SABEM, não que por eles serem venezuelanos eles sabem tudo! Porque nós somos brasileiros e não sabemos tudo de língua portuguesa. Mas tem coisas assim, se o professor não se esforçar às vezes até passa vergonha na sala, porque eles são venezuelanos. São falantes desse idioma... Eu vejo assim/ Que é meio alheio. Pelo que eu percebi / assim trabalhando/ não dão muita importância também. Sabe que os alunos tem que aprender, porque ta na fronteira, mas não pela importância do idioma em si. Pra eles as outras disciplinas são mais importantes do que as outras disciplinas. Eu vejo assim dessa forma. Eu vejo assim ... um ponto positivo... só o fato de saber falar um outro idioma. Ser pelo menos bilíngüe. Isso conta muito! na vida pessoal, profissional de cada um. E assim /se fosse adotado nas escolas como as outras disciplinas. Como tem em português, matemática. O valor da nota mesmo, que reprova e tudo. Eu acredito que teria mais êxito... no ensino. Os alunos se interessariam mais. Porque... aqui em Pacaraima eles estudam desde do primeiro ano. As criancinhas já estudam espanhol. Então chega os alunos no ensino médio... Tem alunos que não sabem se comunicar... Porque eu vejo assim / o espanhol não tem tanta importância como português e matemática pra nós, no currículo da escola. E se tivesse / Eu acredito que os alunos se interessariam em aprender mesmo o idioma. Eu vejo um ponto positivo. Porque é assim / o professor que trabalha com língua espanhola sendo brasileiro ele entende mais a questão dos alunos, a questão da aprendizagem. Porque quando ele foi aprender. Ele sabe onde teve dificuldade. Então, dá de fazer esse intercâmbio com os demais alunos. Porque pelo que eu já passei quando comecei aprender. Onde eu tive dificuldade. Então uma noção no que os alunos terão dificuldade. Letras. Sim. Desde do terceiro semestre em diante, que nós estudamos língua espanhola até o final. E / são dupla habilitação... Nós tivemos questão de literatura ... Sim, tinha questão de uso da língua, da segunda língua, de se falar em espanhol e / a parte gramatical também bastante / Como em Língua portuguesa... era semelhante. Os conteúdos que nós estudávamos em Língua portuguesa ... Então, praticamente o que nós estudávamos em português, nós víamos em Língua espanhola ... E, uma A gente estudou sobre países que falam o idioma espanhol. Assim algumas variações de um país para outro... E a questão da gramática / toda a parte sintática / fonética, e tudo que nós tínhamos em Língua portuguesa ... A questão da escrita mesmo!, da pronúncia / As provas dela, a maioria eram orais, que era pra você ta falando. E ela sempre tinha aquele cuidado de pronunciar uma palavra ... e sempre tá repetindo pra você, pra que você com consertasse, pra você conseguir mesmo falar com um pouco de sotaque. Não como quem é nativo, né?! , mas / pelo menos o mais próximo ... Ela enfatizava bastante a fala da gente. Na sala de ta perguntando as coisas pra ela, mas no idioma pra que nós aprendêssemos. Não só a gramática, mas a fala também, que é bem importante! ... a maioria dos professores até sabem a parte escrita, mas a parte da fala tem uma certa dificuldade. Antes de entrar na faculdade / eu fiz magistério / o magistério mais recente ... Eu

estudava no RECESSO, que era o pró-formação, formação de professores. Quem tinha só o ensino médio. E nesse curso ... a gente estudou três módulos de espanhol... Então, eu já tinha contato antes com o espanhol, e assim, e gostava. Ah, uma coisa interessante que a professora falava: se você quer aprender um outro idioma, você tem que escrever em outro idioma, você tem que ouvir música em outro idioma, pra facilitar a aprendizagem... Alguns cursos / eu participei de uns dois ... Só que assim, a maioria são cursos básicos... Eu já nem me interessava pelos cursos que ofertam, não que eu saiba tudo! Mas geralmente os cursos é para iniciante. Então, pra quem passou pela universidade, precisa de um curso mais avançado... Eu fui a um curso de lingüística que teve no palácio da cultura. Era sobre Língua Aplicada da Língua Portuguesa na graduação...No magistério era bem mais básico, né! Era como você se apresentar /.../, perguntar preço de alguma coisa, o básico mesmo! Você chegar a lugar e saber perguntar, dá o endereço / Era uma coisa mais básica. Mas tinha também parte de gramática...E já fiz um curso aqui pela Univir, que foi a nossa professora mesmo quem ofertou, mas era um curso básico também! Mas que sempre você aprende algo ... Geralmente o que eles ensinam, o que vem nas apostilas, vem mais a parte de conversação, são diálogos e a parte gramatical... Olha, eu avalio de forma positiva...Eu sei, que muitas vezes, a gente entra na universidade, pensando que quando sair sabe tudo... Eu já tinha experiência em sala de aula, mas agora eu tenho que me esforçar bem mais. E sei que não sai da faculdade sabendo tudo! Sim um horizonte, sabendo pra que rumo ir, mas que eu tenho que buscar, estudar bem mais, pesquisar pra ... poder desenvolver meu trabalho melhor, né? ... Nossa eu me sinto muito importante (...) Aqui é interessante também, porque ... quando estamos na faculdade, estudamos o espanhol da Espanha. Então/ assim, eles falam não exatamente o espanhol da Espanha. Porque assim, a gente aprende umas coisas que eles falam diferente. E isso é bom até pro seu currículo. Bom, é uma troca na verdade. Porque tem alunos que são venezuelanos. Então, eles . A gente já conhece uma palavra de um jeito, eles já conhecem de outra forma. Aí tem a questão dos dialetos que eles falam também. E assim, é muito gratificante pra gente por essa troca também. Tanto eles aprendem uma coisa com a gente que eles não sabem, como eles passam algumas palavras que eles utilizam no dia-a-dia, que nós não conhecemos, porque não tá lá no livro que utiliza a norma culta...A gente acaba tendo uma troca de conhecimento. Eu tento tratar iguais. A professora, mas eles sabem tudo. Eu digo: Não você é brasileiro. Você sabe tudo sobre Língua Portuguesa? Não! Por isso que tem um professor de Língua Portuguesa que vem ensinar língua portuguesa. Não significa que os alunos brasileiros saibam tudo de espanhol (inint). Lógico que os venezuelanos tem mais facilidade em questão de entender algumas palavras. Quanto o que é brasileiro vai ter que buscar no dicionário algumas palavras que ele não entende ou mesmo perguntar...Mas eu sempre deixo que eles tão de igual pra igual ali, para não se sentir menosprezado por ser brasileiro. Eu sempre tenho que explicar alguma coisa, uma atividade em espanhol... A professora, agora senhora repete, a senhora fala em português, aí eu tenho que falar em português também. Fazendo essa troca, porque nem todos entendem, né? Mas agora eu to pedindo pra eles: se vocês forem se dirigirem a mim falem em espanhol, porque assim, vai facilitando! Mas professora, eu não sei! Mas é assim mesmo!... Quando eu estudava era assim. Eu não sabia! A professora determinou na sala que a gente tinha que pelo menos tentar. Mas muitos já fazem isso... eu sempre tento falar o espanhol... depois, se eles não entenderam falar em português também, pra que eles possam desenvolver as atividades... Aí tem uma coisa que eles perguntam também. Outro dia, eu até

achei curioso os alunos perguntarem: professora por quê nenhum aluno brasileiro procura estudar lá na Venezuela? Aí a gente foi perguntar pros alunos na sala... Por quê vocês vem estudar na escola do Brasil, e nenhum brasileiro procura estudar lá? Ah, professora porque aqui o ensino é melhor...é mais avançado do que lá... Aí, eles se sentem até melhor, --- Poxa, dizem que o nosso ensino é ruim, mas é melhor do que o de lá...Geralmente pra que eles se interessem / Como eu falei anteriormente, como o espanhol não reprova e deixa um pouco de lado...Eu sempre trago texto, que eles se interessem, não muito longos pra que eles não se cansem de ler...Agora mesmo eu to trabalhando com uma música: que eles deixam espaço, recorta a música, eles vão preencher, depois cantam a música. Então são atividades que eles se interessam, mais dinâmica. Porque se tu colocar só conteúdo, ...gramática. Tô conseguindo baixar uns vídeos não muito longos.. E a questão de ta ouvindo, de ta sabendo pronunciar as palavras. Eles gostam de trabalhar com música, os adolescentes gostam bastante! E é uma estratégia que dá pra você trabalhar toda a parte da gramática, numa música né ? Trabalhar verbos, adjetivos, dentro da música /.../ Eu sempre utilizo cópia. Eu mesma tiro a cópia, porque acho que você chegar e copiar, é uma hora. Então daqui que copie, você gasta tempo /.../ E assim, tem os livros que eu consegui, outros, até um material do Fisk também, de um curso. E assim, a questão de material, também não tem muito na escola. Tem que ta buscando na internet, buscando na escola, porque o que vem pra escola às vezes não é tão interessante /.../ Não, eu,o material que eu tenho é o do espanhol sin fronteras. Tem umas apostilas que eu baixei da internet, mas nenhum livro específico /.../ Sempre eu faço de um, faço de outro, tentando buscar outros materiais também /.../ Conversação, o diálogo, daí pegar um menino e uma menina, apresentar eles dois, pra questão da fala, né!/.../ Trabalho bastante com diálogos. Na parte da gramática assim, letras de música, que é bem mais interessante! interpretação de texto, geralmente eu trago um textinho já pronto com atividade já em seguida (...) eles não tem muita dificuldade de fazer as atividades escritas, não /.../ mais a questão da fala. (...) Eles até entendem, mesmo porque convivem aqui na área de fronteira. E, vai ali em Santa Elena pra fazer uma compra, ele tem que saber perguntar o preço, fazer algum tipo de pergunta. Então, acaba que quem mora aqui é um pouco privilegiado, porque tem que aprender! Pra ir ali tem que saber o mínimo. Só que eles dão muita importância do idioma, pelo fato de não ser cobrado como nota reprovativa na escola, pra eles o importante é a nota, se não vai reprovar, eles se esforçam menos. Mas eu acho que agora eles tão gostando /.../ (()) Assim, a questão do bimestre, muitos alunos ficaram sem nota em espanhol. Aí, eu cheguei em todas as salas, e disse: gente, realmente espanhol não reprova (...) é verdade! Mas você vai querer o seu boletim lá, seu boletim, lá, seu histórico com nota vermelha! Ou sem nota de uma disciplina que justamente não reprova? Com nota azul em português, matemática que reprova! E em uma que você só tem que fazer o trabalho, desenvolver as atividades na sala, carimbado com nota vermelha lá no boletim (...) É feio, uma disciplina que não reprova por nota, e você ta com nota baixa! Porque é só trabalho, nem avaliação eu adoto, avaliação. Passo trabalhos avaliativos, porque tem que constar uma nota, mas num fica aquela cobrança, você tem que fazer a prova num tem. É trabalho, atividade em sala de aula, respondeu em sala de aula, ele já tem nota participação é assim.

ANEXO J

TRANSCRIÇÕES DE ENTREVISTAS REALIZADAS COM DISCENTES DO

ENSINO MÉDIO

A1- Eu gosto, porque é uma língua que se parece um pouco com português. Tem algumas palavras que são muito interessantes! (()) Me sinto privilegiada, né?, porque tenho contato com dois idiomas. Eu posso aperfeiçoar o meu, ensinando eles, e aperfeiçoar o segundo, no caso o espanhol, se comunicando com eles. (()) Sim, pelo fato de nós morarmos na fronteira, pra ter uma comunicação com eles, pra ter um diálogo mais claro e objetivo, aí eu acho que seja importante, o espanhol. (()) Mais ou menos (()) às vezes pra comunicar com amigos, facebook, (inint) na escola. Tem alunos que não falam muito bem o português, aí tem que botar o portunhol, misturar os dois. (()) Sim, bom, eu tenho uma tia que mora lá. Tem uns amigos do meu primo, assim na base da dificuldade, às vezes, mas tem um diálogo. (()) Assim, eu acho mais fácil escrever. Tem umas palavras, que assim, são muito difícil de pronunciar. Como não tenho muito contato com algumas palavras do idioma deles, quando eu vou pronunciar, não sai muito certo. (()) em português eu me sinto mais segura. (()) Eu falo sempre pensando no que eu to falando. Eu nunca sei o que to falando, vai convir com que eu quero dizer mesmo. (()) metade, metade /.../ uma parte da minha sala é de Santa Elena a outra é do Brasil /.../.

A2- (...) gosto, porque auxilia muito, na hora de a gente for futuramente fazer alguma faculdade. Sempre é / língua espanhola ou inglês / mas eu prefiro espanhol, é mais fácil pra mim. Também, porque a gente mora perto da fronteira. Tem que se comunicar com os venezuelanos, pra que eles entendam. (()) Eu acho legal (...) É importante ter esse intercâmbio (...) É importante, porque essa língua estrangeira, sempre vai fazer parte. Então a faculdade, exige sempre uma língua diferente do português: inglês, espanhol, eu prefiro espanhol, pra mim é mais fácil! (()) Falo um pouco, mais quando eu vou pra lá pra Santa Elena, que é necessário, né!?, pra se comunicar com eles. Então, eu sempre falo espanhol, assim, com minha família que mora lá /.../ Aqui, não é muito necessário /.../ (()) em português, porque já falo a mais tempo. Num pratico muito o espanhol, to até esquecendo. Tem muito tempo que a gente nem fala assim, vai esquecendo, mas prefiro português (...).

A3- Eu gosto. Eu vejo os venezuelanos falando, eu acho muito bonito. Eu queria dominar o espanhol como eles. Mas não é o caso que ta tendo aqui na escola, porque o ensinamento que ta tendo aqui do espanhol É PÉSSIMO, não vou mentir É MUITO PÉSSIMO! Aí a gente só faz trabalho de texto, etc. Mas a gente nem faz aquela leitura pra gente aprender. (()) Eu acho muito legal, como tem os vizinhos que são venezuelanos, a gente vê eles fluentemente falando aqui na escola. Aí, alguns que estudam aqui comigo, eles falam na sala, aí eu pergunto pra eles: --- o que eles tavam falando (...) Eu gosto de aprender /.../ Eu aprendo mais com os alunos do que com os professores (()) Pra mim é /.../ porque se eu falar o espanhol fluentemente, é um idioma conquistado pra mim. (()) falar, acho bem interessante! /.../ (()) Não sei, só algumas frases que a gente usa em casa, tipo: bom dia, essas coisas... Mas já como eles falam, se comunicando assim, num entendo! (()) Porque, quando eu vou pra Santa Elena. E, meus amigos falam um pouco. Aí, eu pergunto pra eles, o que quê eles falam, que eles queriam falar/.../. Quando eu vou fazer compras, eu já saio daqui com o dicionário pra Santa Elena eu trago dicionário fica bem melhor, mais fácil pra mim (...) Eu falo mais português, porque eles entendem (...) É um obstáculo, assim que eu queria ultrapassar, pra mim dominar

a língua, que eu acho muito bonito as pessoas falando em espanhol. Ainda mais que a minha mãe trabalha no restaurante, chega diversos venezuelanos lá (...) Como lá eu já sei, que a minha mãe já me ensinou como se chama as comidas, como se falam essas coisas. Como eu já perguntei muitas vezes, tipo: arroz, feijão, já aprendi já falar em espanhol.

ANEXO K:

PLANOS DE CURSO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA-ESPANHOL

1ª Série – 1º bimestre

GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTOS
PLANO DE CURSOComponente Curricular: Língua Estrangeira – Espanhol
Carga horária anual: 80h

Série: 1ª

TEMA	LÉXICO	ESTRUTURA COMUNICATIVA	FONÉTICA	GRAMÁTICA	CULTURA
1º Bimestre	*Formas de cortesías: Saludos y despedidas; agradecimientos y pedidos de disculpas. *Nacionalidad	*Saludar los amigos; *Preguntar y decir la nacionalidad; *Afirmar o negar una pregunta;	*La pronuncia de las letras: B-V; S-C-Z y de las vocales; G y J.	*Pronombres personales sujeto; *Verbos SER, ESTAR, LLAMARSE, VIVIR y TENER en presente de indicativo;	*Los países que hablan Español en las Américas y Europa; *El calendario festivo de España;
Conociendo la Escuela	*Los objetos y muebles del aula *Los colores *Los días de la semana; los meses y las estaciones del año.	*Localizar objetos; *Preguntar por cantidad y responder; *Preguntar y responder sobre una fecha del año. *Película - comentario		*Los interrogativos: qué, en dónde, de dónde, quién, cuánto, cuándo y por qué; *Los artículos determinados e indeterminados; *Los adverbios de lugar, tiempo, afirmación y negación; *Los demostrativos; *Los numerales	

1ª Série – 2º bimestre

TEMA	LÉXICO	ESTRUTURA COMUNICATIVA	FONÉTICA	GRAMÁTICA	CULTURA
2º Bimestre	*Los grados de parentescos; *Estado Civil; *Los nombres propios y los nombres de familia (apellidos) y los apodos; *Profesiones; *Establecimientos comerciales; *Lugares de la ciudad.	*Preguntar y decir el nombre; *Preguntar y decir la edad; *Hablar de los parientes y hacer su árbol genealógica; *Como preguntar la dirección; *Preguntar donde hay una tienda comercial; *Preguntar donde se compra o veste algo; *Tránsito (ubicación); *Película	*La pronunciación de las letras: Y, LL; *Lo que es el yeísmo; *La pronuncia de la letra: Ñ;	cardinales de 0 hasta 30; *Los géneros de los sustantivos; *Los numerales de 30 hasta 100; *Los numerales ordinales de 1º hasta 30º; *Apócope sustantivos; *Los interrogativos cuál y cómo; *Los verbos regulares en presente de indicativo: amar, beber y partir; *Los adjetivos posesivos;	*Los apodos de los nombres españoles; *La ciudad de Madrid/Boa Vista;

1ª Série – 3º bimestre

TEMA	LÉXICO	ESTRUTURA COMUNICATIVA	FONÉTICA	GRAMÁTICA	CULTURA
3º Bimestre ¿Dónde vives?	<ul style="list-style-type: none"> * Aspectos físicos; * Estado de ánimo; * El cuerpo humano; * Tipos de viviendas; * Partes de una casa; * Anuncio de inmobiliaria; * Los muebles de casa; 	<ul style="list-style-type: none"> * Describir una persona; * Hablar como se esta y se siente una persona; * Identificar las partes del cuerpo de una persona; * Describir una casa; * Alquilar una casa; * Preguntar el precio de un alquiler; * Hablar de muebles antiguos y modernos; * Localizar los muebles en la casa; 	<ul style="list-style-type: none"> * Revisión de la pronunciación de todas las letras estudiadas (abecedario); * La pronunciación de las letras: T, D-Y CH. 	<ul style="list-style-type: none"> * Verbos irregulares en presente de indicativo; * Sinónimos y antónimos de adjetivos calificativos; * Pronominales: gustar, doler, apetecer (me, te, le, nos, os, les); * Verbos irregulares por diptongación en presente de indicativo (e/ie) (o/ue); * Verbos en futuro de indicativo; * Pretérito imperfecto; * Uso de <i>may</i> / <i>mucho</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> * Estilos de viviendas urbanas y campesinas; * Los muebles antiguos y modernos;

1ª Série – 4º bimestre

TEMA	LÉXICO	ESTRUTURA COMUNICATIVA	FONÉTICA	GRAMÁTICA	CULTURA
4º Bimestre ¿Dónde vives?	<ul style="list-style-type: none"> * Los transportes aéreos, terrestres y marítimos; * El tiempo atmosférico; * Las acciones diarias; * Las horas (España); * As partes del día; 	<ul style="list-style-type: none"> * Pedir informaciones sobre medios de transportes; * Preguntar el destino o procedencia de un transporte; * Preguntar como está el tiempo atmosférico en un lugar; * Preguntar por la hora y responder; * Preguntar por los horarios y responder; * Música; 	<ul style="list-style-type: none"> * La pronunciación de las letras: L, R, RR, J, GUE-GE, GUI-GI; 	<ul style="list-style-type: none"> * Verbos irregulares (cambios de consonantes g y z); * Verbos irregulares (cambios de E/I en presente de indicativo); * Las preposiciones: en, a, para, de, hasta, hacia, con; * Los pronombres personales reflexivos; * Verbos reflexivos en presente de indicativo: levantarse, lavarse, vestirse, bañarse; 	<ul style="list-style-type: none"> * Los medios de transporte mas comunes en Europa; * Los usos de horario de verano;

2ª Série – 1º bimestre

1

GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTOS.
PLANO DE CURSO

COMPONENTE CURRICULAR: Língua Estrangeira - Espanhol

Carga Horária: 80h

Série: 2ª

TEMA	LÉXICO	ESTRUTURA COMUNICATIVA	FONÉTICA	GRAMÁTICA	CULTURA
1º Bimestre 1. La Identidad Cultural	*Países y nacionalidades; *Familia; *Características psicológicas permanentes o transitorias de las personas; *Lugares y medios de transportes.	*Presentaciones: - Formal e Informal *Cumplimientos y despedidas. *Preguntar sobre datos personales; *Describir personas.	*La pronuncia de las consonantes d y t; s, c y z;	*Alfabeto gráfico; *Tratamiento formal e informal; *Heterosemánticos; *Artículos; *Pronombres personales; *Adjetivos posesivos; *Perifrasis del futuro: IR + A + infinitivo;	*Castellano o Español; *España; *La ciudad de México;

2ª Série – 2º bimestre

2

TEMA	LÉXICO	ESTRUTURA COMUNICATIVA	FONÉTICA	GRAMÁTICA	CULTURA
2º Bimestre El Tiempo y las Viviendas	*Estaciones del año; *Los colores; *La casa; *La sala de aula; *La calle; *Los verbos que indican movimiento de traslado;	*Consultar sobre el clima y pronósticos meteorológicos; *Localizar objetos, dirección y extensión de algo; *Descripción física y psicológica de una persona;	*Grafía de palabras unidas y / o separadas; (Ave María! / Ave María!; Así mismo / A sí mismo;	*Números; *Artículo neutro LO; *Adverbios y expresiones de tiempo; *Conjugaciones de algunos verbos en el pretérito perfecto del modo indicativo; *Pronombres demostrativos; *Pronombres interrogativos; *Perifrasis para expresar obligación;	*Fiestas Populares en la España; *Barcelona (texto- para hacer comparación con la ciudad que el alumno vive.)

2ª Série – 3º bimestre

3

TEMA	LÉXICO	ESTRUTURA COMUNICATIVA	FONÉTICA	GRAMÁTICA	CULTURA
3º Bimestre La alimentación y la Salud	*El restaurante; *Comidas y bebidas; *Frutas; *Música: Guantanamera (José Martí); *El aeropuerto; *El hotel; *Verbos relacionados a hábitos del cotidiano;	*Elegir en el restaurante lo que prefiere comer y beber; *Salir al supermercado para hacer compras; *Expresar opiniones sobre lo que le gusta/gustan; *Dar consejos e instrucciones, elaboración de textos con tono irónico;	*La pronuncia de la letra L ; y la D final;	*Pronombres complementos con su colocación (complemento directo-CD y complemento indirecto-CI); *Pretérito indefinido; (verbos regulares); *Formación del plural (sustantivos); *Verbos: Gustar, encantar y preferir ; *El imperativo;	*Las delicias del mundo hispánico; *Presentación de un plato típico español. (el gazpacho);

2ª Série – 4º bimestre

4

TEMA	LÉXICO	ESTRUTURA COMUNICATIVA	FONÉTICA	GRAMÁTICA	CULTURA
4º Bimestre Los Viajes	*Verbos usados para expresar hechos en el pasado, expresiones de tiempo; *Expresiones coloquiales usadas en cartas (saludos, despedidas, etc.);	*Expresar el estado del tiempo y las estaciones del año; *Pedir informaciones sobre cómo llegar a los lugares (formal e informalmente); *Carta informal familiar, relatar acciones en un pasado distante;	*La pronuncia de B y V ; *Dítesis E/Q ;	*Heterogénicos; *Heterotónicos; *Presente del indicativo y pretérito indefinido; verbos irregulares; *Numerales (complementación); *Pretérito imperfecto de indicativo;	*Flamenco; *Cuba;

3ª Série – 1º bimestre

1

GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTOS.COMPONENTE CURRICULAR: Língua Estrangeira - Espanhol
Carga Horária: 80h

Série: 3ª

TEMA	LÉXICO	ESTRUTURA COMUNICATIVA	FONÉTICA	GRAMÁTICA	CULTURA
1º Bimestre 1. Las Lenguas	*Nombres de las lenguas del mundo hispánico; *Vocablos relacionados a divergencias léxicas del Español en relación al portugués;	*Expresar condiciones; *Preguntar el significado de una palabra; *Preguntar cómo se dice y pronuncia algo y sobre la ortografía en español;	*Los monosílabos y las onomatopeyas; *El acento diferencial;	*Oraciones condicionales con el operador <i>si</i> ; *El condicional simple y compuesto y el pretérito pluscuamperfecto de indicativo; *Particularidades del futuro del subjuntivo y del "INFINITIVO PESSOAL" del portugués brasileño;	*Guarani, lengua nacional del Paraguay;

3ª Série – 2º bimestre

2

TEMA	LÉXICO	ESTRUTURA COMUNICATIVA	FONÉTICA	GRAMÁTICA	CULTURA
2º Bimestre La Cultura	*Nombres de culturas y tribus urbanas contemporáneas hispánicas; *Adjetivos descriptivos del carácter de una persona o de un pueblo; *Alimentos, platos y bebidas del mundo hispánico;	*Definir y establecer diferencias entre sustantivos dentro de un mismo campo semántico; *Describir y opinar sobre el carácter de una persona, de un pueblo; *Establecer una relación temporal entre dos situaciones pasadas; *Expresar la opinión, la sensación o el gusto sobre comidas;	*Función del acento; *Palabras agudas y graves (llamas); *Las interjecciones;	*Laismo; *Loísmo; *Leísmo; *El pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo; *Estilos directos e indirectos;	*Chile; *Venezuela;

TEMA	LÉXICO	ESTRUTURA	FONÉTICA	GRAMÁTICA	CULTURA
------	--------	-----------	----------	-----------	---------

3ª Série – 3º bimestre

3

		COMUNICATIVA			
3º Bimestre	*Profesiones; *Expresiones y vocablos relacionados al mundo laboral;	*Expresiones usadas en cartas formales (Saludos, introducción y despedida.).	*El hiato; *Las palabras esdrújulas y sobreesdrújulas;	*Pretérito perfecto de subjuntivo; *Colocación de los pronombres átonos; *Demostrativos neutros(ello); *Acentuación; *Verbos irregulares: morir, dormir, andar, salir); *Preposiciones y régimen preposicional;	*Argentina; *Uruguay;
El trabajo					

3ª Série – 4º bimestre

4

TEMA	LÉXICO	ESTRUTURA COMUNICATIVA	FONÉTICA	GRAMÁTICA	CULTURA
4º Bimestre	*Nombres de cuentos infantiles. *Expresiones relacionadas con la palabra arte; *nombres de países, capitales y gentilicios.	*Parafrasear; *Comparar formas de expresión artística y razonar sobre ellos; *Argumentar y contra argumentar;	*Repaso;	*Verbos pronominales; *Construcciones pronominales (me, te, se, nos, os, se); *El gerundio - uso *Algunos operadores argumentativos como recurso para cohesión textual: aunque, aun + gerundio, pero sino, (que), sin embargo y mientras (que) ;	*Cuba; *Bolivia;
Literatura					